# المجلة الفلسطينية
# للتعليم المفتوح والتعلّم الإلكتروني



## المشرف العام

أ.د. ابراهيم محمود الشاعر

رئيس الجامعة

## الهيئة الاستشارية:

### رئيس الهيئة الإستشارية

أ.د. مجدي الحناوي

### أعضاء الهيئة الإستشارية

| | |
|---|---|
| أ.د. معزوز جابر علاونة | أ.د. محمود أحمد أبو سمرة |
| أ.د. إسماعيل صالح الفر | أ.د. محمد عبد الإله الطيطي |
| أ.د. عمر أحمد الهمشري | أ.د. ماجد أبو جابر |
| أ.د. عصام نجيب الفقهاء | أ.د. أسامة محمد الدلالعة |
| أ.د.أحمد تليلي | د. أحمد حامد المجالي |
| د. محمد طالب دبوس | د. وسام طويلة |

## هيئة تحرير المجلة:

### رئيس هيئة التحرير

أ. د. معتصم مصلح

### مشرف التحرير

د. صلاح يحيى صبري

### أعضاء هيئة التحرير

| | |
|---|---|
| أ.د. يوسف ذياب عواد | أ.د. ماجد سالم تربان |
| د. محمد طالب دبوس | د. ماجد "عطا الله" حمايل |
| د. نائل عبد الرحمن | د. رندة الشيخ النجدي |
| د. محمود حوامدة | د. جميل الطميزي |
| د. عزمي مصطفى أبو الحج | د. فخري دويكات |
| | د. خضر الرجبي |

### المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية

د. محمود صبري عودة

### المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

**المجلة الفلسطينية**
**للتعليم المفتوح والتعلّم الإلكتروني**

# رؤية الجامعة

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

# رسالة الجامعة

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة، مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

# القيم التي تؤمن بها الجامعة

لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها ، تعمل الجامعة على تطبيق وترسيخ الإيمان بالقيم الآتية:

- الريادة والتميز.
- الانتماء الوطنيّ والقوميّ.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- الحرية الأكاديمية والفكرية.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- الشراكة المجتمعية.
- الإدارة بالمشاركة.
- الإيمان بدور المرأة الرياديّ.
- النزاهة والشفافية.
- التنافسية.

# المجلة

مجلة علمية محكمة سنوية تصدر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في كانون ثاني/ عام *2007* م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية (*E- ISSN: 2520-5692*)، وللنسخة المطبوعة (*P- ISSN: 2074-5656*).

**المجلة الفلسطينية**
**للتعليم المفتوح والتعلّم الإلكتروني**

# قواعد النشر والتوثيق

## أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها : اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر بريده/هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود (150 – 200) كلمة لكل منهما، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. مسودة البحث وتتكون من الأجزاء الآتية:
   - مقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزء منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل).
   - مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها و/أو فرضياتها.
   - أهمية الدراسة وحدودها ومحدداتها.
   - تعريف المصطلحات وتتضمن التعريفات النظرية والإجرائية.
   - إجراءات الدراسة: وتتضمن منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، وطريقة تحليل البيانات.
   - النتائج والمناقشة: ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال البيانية والتعليق عليها.
   - التوصيات
   - الهوامش.
   - المصادر والمراجع، وتصنيفها إلى عربية وأجنبية.
   - الملاحق، إن وجدت.
4. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيما متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملحوظات التوضيحية تحتها.
5. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملحوظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

## ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.

2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

3. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.

4. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.

5. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

## ثالثاً ـ شروط النشر:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر سوف لن ينظر فيها، وتعاد الملحوظات بشأنها لأصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر.

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.

2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: *http://journals.qou.edu/index.php/jropenres* بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (16) غامق للعنوان الرئيس، و(14) غامق للعناوين الفرعية، و (12) عادي لباقي النصوص، و (11) عادي للجداول والأشكال.

- الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (14) غامق للعنوان الرئيس، و(13) غامق للعناوين الفرعية، و (12) عادي لباقي النصوص، و (11) عادي للجداول والأشكال.

- المسافة بين الأسطر: مفردة.

- الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:

- (2) سم للأعلى و (2.5) للأسفل، و(1.5) سم للجانبين الأيمن والأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن (7000) كلمة، وبما لا يزيد عن (25) صفحة حجم (A4)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.

4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم

واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها . أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

6. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

7. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في المجلة، إلا بعد الحصول على كتاب خطي من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

8. تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، على الباحث أن يرفق قائمة المصادر والمراجع مترجمة إلى اللغة الانجليزية، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع المكتوبة باللغة العربية.

10. يجب أن يرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، في حدود (150-200) كلمة لكل منهما، ويراعى أن يتضمن الملخص أهداف البحث ومشكلته ومنهجه وأبرز النتائج التي توصل إليها، ويثبت الباحث في نهاية الملخص ست كلمات مفتاحية (*Key Words*) كحد أقصى ليتمكن الآخرون من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

11. أن يشير الباحث إلى أنه استل بحثه من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه إذا فعل ذلك، في هامش صفحة العنوان.

12. لا تعاد البحوث التي ترد إلى المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل.

13. تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

14. يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقويم.

15. يبلغ الباحث بالقرار النهائي لهيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث.

## رابعاً ـ التوثيق:

1. على الباحث استخدام نمط "*Style APA*" في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، كالآتي:

- يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".
- ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

- في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د.ط).
- في حالة عدم وجود دار النشر يضع الباحث (د.د).

- في حالة عدم وجود مؤلف يضع الباحث (م).
- في حالة عدم وجود سنة أو تاريخ نشر يضع الباحث (د.ت).

1. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الهوامش في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام APA، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي: *http://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf*

## خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.
2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر.
4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.
5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.

## سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.
2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.
3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.

4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.

5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

## سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.

2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.

3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.

5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.

6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

# المجلة الفلسطينية

**للتعليم المفتوح والتعلّم الإلكتروني**

**العدد (20)**


# المحتويات

## الأبحـــــاث:


| الترقيم | الباحث/ الباحثون | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. رهام كامل بلاصي<br>د. أشرف محمد أبو خيران | دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التّعليميّ في فلسطين- مديرية يطا دراسة حالة | 1 |
| 2 | د. محمود أحمد عواد الزعبي | واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد | 21 |
| 3 | أ. هيام ابراهيم محمد الجراح | درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية | 38 |
| 4 | د. خالد صالح بني يونس | مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد | 56 |
| 5 | أ. عزاء بنت سالم الحبسية<br>د.إبراهيم بن سعيد الوهيبي<br>د. جوخة بنت محمد الصوافية | مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان | 75 |
| 6 | د. عايده "محمد علي" باكير | أثر التّعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، ودوره في تعْزيز توظيفها في التعليم الجامعي | 97 |
| 7 | د. أحمد عبد الرحمن طعاني | أثر استراتيجية الأصابع الخمسة على الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأردنيين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية | 113 |

**Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025**
**https://journals.qou.edu/index.php/jropenres**
**E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692**

# The Role of School Administrations in Reducing Learning Loss in Palestine - Yatta Directorate: A Case Study

***Ms. Reham Kamel Balasi[1]*, Dr. Ashraf Mohammad Abu Khayran[2]***

1Master's student, Educational Sciences, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

2 Associate Professor, Educational Sciences, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.

**Oricd No**: 0009-0009-7964-7301
**Email**: rehambalasi@gmail.com

**Oricd No**: 0000-0002-0943-1785
**Email**: akhayran@staff.alquds.edu

**Received:**
13/04/2024

**Revised:**
13/04/2024

**Accepted:**
18/05/2024

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

**Citation**: Balasi, R. K., & Abu Khayran, A. M. The Role of School Administrations in Reducing Learning Loss in Palestine - Yatta Directorate: A Case Study. Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-001

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Abstract**

**Objectives**: The study aimed to identify the role of school administrations in reducing learning loss in Palestine - Yatta Directorate as a case study.

**Methods**: The descriptive analytical approach was used, and the questionnaire was a tool for collecting data. It consisted of (33) items and was applied to a sample of (89) teachers from various public schools in Yatta District, who were selected by a stratified random method.

**Results**: The study found that the overall degree of school departments' role in reducing educational loss was high, and the area of school management's role towards the curriculum received the highest arithmetic average. (3.76), followed by the scope of the school management role, the tendency of the teacher was 3.48, and then the area of the school administration role reached the direction of the community (3.44), in the last order, the scope of the school administration's role was (3.42) The study showed that there were no statistically significant differences between the computational averages of the individual estimates of the study sample of the role of school departments in reducing educational loss in Palestine _ Mata case study depending on the school level variables and years of service And the study showed that there are statistically significant differences depending on the scientific qualification variable in favor of a master's degree and higher, There are also statistically significant differences depending on the speciality variable in favor of natural sciences.

**Conclusions**: The study recommends the need to activate supportive education, and follow up with school administrations to build treatment plans that follow diagnostic tests, so that they are implemented by the main investigation committees.

**Keywords**: Role, School Administrations, Learning Loss, Yatta Directorate.

# دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التّعليميّ في فلسطين– مديرية يطا دراسة حالة

***أ. رهام كامل بلاصي[1]* ، د. أشرف محمد أبو خيران[2]***

[1]طالب ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

[2]أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدّراسة التّعرّف إلى دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التّعليميّ في فلسطين_ مديريّة يطّا دراسة حالة.

**المنهجية:** استُخدم المنهج الوصفيّ التحليليّ، والاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت من (33) فقرة، وتم تطبيقها على عيّنة تكوّنت من (89) معلّمًا من مختلف المدارس الحكوميّة في مديريّة يطّا، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة .

**النتائج:** توصّلتْ الدّراسة إلى أنّ الدّرجة الكليّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحد من الفاقد التعليمي جاءت بدرجة مرتفعة، وحصل مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج على أعلى متوسّط حسابيّ بلغ (3.76)، يتبعهُ مجالُ دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم بلغ (3.48)، ثمّ مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي بلغ (3.44)، وجاء في التّرتيب الأخير مجالُ دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة بلغ (3.42). وأظهرت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التّعليميّ في فلسطين– يطّا دراسة حالة تبعًا لمتغيّريّ مستوى المدرسة وسنوات الخدمة، بينما أظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلميّ لصالح ماجستير فأعلى، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغيّر التّخصص لصالح العلوم الطبيعيّة.

**الخلاصة:** توصي الدّراسة بضرورة تفعيل التّعليم المساند، ومتابعة الإدارات المدرسيّة لبناء خطط علاجيّة تتبَع الاختبارات التّشخيصيّة، بحيث يتم تنفذها من قبل لجان المباحث الرئيسية.

**الكلمات الدالة:** دور، الإدارات المدرسية، الفاقد التعليمي، مديرية تربية وتعليم يطا.

**المقدمة**

لقد شكّل الفاقد التّعليمي هاجِسًا تربويًّا يهدّد مستقبل التّعليم في فلسطين، لذلك سعى كلّ من له يد في حل هذه المشكلة من إدارات مدرسية ومعلمين وأولياء أمور ومجتمع محلي ومشرفين والإدارات التعليمية والتربوية في الحدّ من تفاقم الفاقد التّعليميّ. ومن هنا جاء دور الدّراسة للتعرّف إلى دور الإدارات المدرسية في الحد من الفاقد التعليمي في فلسطين– مديرية يطا دراسة حالة.

حيث إن الإدارة المدرسيّة هي الجزء التنفيذيّ الإجرائيّ للإدارة التربويّة بشكل عام والإدارة التّعليميّة بشكل خاص، حيث يتم من خلالها تحقيق السياسات التّربوية وتنفيذها بالتّعاون بين مدير المدرسة والهيئة التّدريسيّة والمجتمع المحلي من خلال تحقيق أكبر استفادة ممكنة من الإمكانيات المتوفرة، ويتوقف نجاح الإدارات التربويّة والتّعليميّة على نجاح الإدارات المدرسيّة.

وتبرز أهمية الإدارة المدرسية في تعزيز العملية التعليمية، ودراسة جميع مواطن الضعف التي تؤثر على التلاميذ في المدرسة، والمساهمة في إيجاد حلول تعليمية من خلال تنظيم الموارد وتكوينِها بشقّيها: المادية والبشرية. ويظهر التأثير العملي للإدارة المدرسية على الأسرة التعليمية وسلوك الطلاب. (الديكة، 2022)

وتعرّف الإدارة المدرسيّة على أنّها جميع الجهود والأنشطة والعمليات التي يقوم بها المدير مع العاملين معه في المدرسة من (تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة) التي تهدف لبناء التلميذ من جميع النواحي (عقليًّا، وأخلاقيًّا، واجتماعيًّا، ووجدانيًّا، وجسمانيًّا)، وذلك من أجل مساعدته على التكيف مع مجتمعه والبيئة المحيطة به بنجاح. (العجمي، 2000)

ويعرّفها (البستان،2003، 60) "مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الإداريّون والفنيّون والعاملون بغرض تنفيذ المهام المدرسيّة". وتُعَدُّ المدرسة أساسًا للمؤسسات التربوية، حيث تمثل أطول فترة تعليمية للفرد وأكثرها تأثيرًا. لذا يتطلّب الأمر توحيد الجهود وتنسيقها بين الإدارة، والمعلمين، والمناهج، وأولياء الأمور؛ لترسيخ الوعي والاستقرار النفسي والفكري عند الطالب. ومهمة المدرسة ليست مقتصرة على نقل المعرفة فقط، بل تمتد لتأهيل الطالب للمشاركة الفعالة في المجتمع والعمل. والمدير الناجح للمدرسة هو من يرشد العملية التعليمية لتكون متوافقة مع مبادئ التعليم العام، ويتولى القيادة المدرسية بكفاءة وقوة لضمان تحقيق أداء مدرسي فعال (أبو خيران، 2023).

وهناك عدة صفات يمكن من خلالها التّعرف إلى الإدارات المدرسية الناجحة، ونذكر منها: الإيجابية، ويقصد بها أن تكون الإدارة باحثة وموجهة للحلول، وألا تركن إلى السلبيات. ومن خصائصها كذلك أن تكون إنسانية تراعي احتياجات الإنسان. إضافة إلى الموضوعية؛ فتكون غير متحيزة لجهة فكرية محددة، وتعمل دون مغالاةٍ أو تفريط. زد على ذلك الخاصيّة الاجتماعية؛ فعلى الإدارة المدرسية الناجحة أن تأخذ بمبدأ الشورى، وأن تلتفت إلى المصلحة المدرسيّة العامّة. ومن خصائصها أيضًا أن تكون هادفة؛ فتعمل من أجل تحقيق أهداف واضحة ومنبثقة عن السياسات التربوية العامة، بعيدًا عن التخبط والعشوائية. أضف إلى ذلك سمة المرونة التي تعكس تكيّف الإدارة المدرسية مع المواقف والظروف التي تمر بها. هذا إلى جانب الكفاءة والفاعلية، اللتين تتحقّقان من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة (حامد، 2008).

ويُعَدّ الفاقد التعليمي ظاهرة عالمية، ناتجة عن فقدان النظام التّعليمي القدرة على تحقيق أهدافه؛ بسبب عدم قدرة المدارس على توفير جودة التعليم (Kaume-Mwinzi, 2017).

ولقد عرّفت وزارة التربية والتعليم في فلسطين (2023) الفاقد التعليمي بأنه:" توصيف لمختلف جوانب عدم قدرة النظام التّعليميّ في تحقيق أهدافه المنشودة، إضافة إلى الفجوة التي تنشأ لدى الطّلبة جرّاء الفرق بين ما تمَّ امتلاكه خلال الأزمات وعدم قدرة النظام التّعليميّ على توفير الإمكانيّات الكاملة والمناسبة، وبين ما يتمّ عادة في الظّروف الطبيعيّة، ويشتمل على الجوانب المعرفيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة؛ الفاقد التّعليميّ.

**المنهاج المقصود _ المنهاج المكتسب".**

وهذا يعني أنّ الفاقد التّعليميّ هو مجموعة المهارات الأكاديميّة (المعرفيّة التي تتعلّق بالمنهج) والعاطفيّة والاجتماعيّة (الإيجابيّة والثّقة بالنّفس والتّعاون والعمل مع الجماعة والمبادرة وغيرها) التي لم يتمكّن الطّلبة من اكتسابها؛ نظرًا لتوالي الأزمات على دولة فلسطين التي أدّت إلى إغلاق المدارس جزئيًّا أو كُليّا.

وهناك عدّة أسباب أدّت إلى تكوّن الفاقد التّعليميّ في فلسطين، منها: أسبابًا سياسيّة تتعلّق بانتهاكات الاحتلال المستمرّة، حيث يُعدّ هدم المدارس وتخريبِها على يد الاحتلال أحد أبرز الأسباب التي أوجدت الفاقد التعليمي في فلسطين، إضافة إلى الحواجز العسكريّة التي تؤدي إلى عرقلة وصول المعلّمين والطلبة إلى مدارسهم. وتدخُّل سلطات الاحتلال في قطاع التّعليم والمناهج الفلسطينيّة خاصّة في منطقة القدس، وذلك من خلال سيطرة إسرائيل على المناهج التّعليميّة في القدس الشرقيّة، حيث تتولّى بلدية

القدس طباعة المناهج بعد مواءمتها للرّؤية الإسرائيلية من خلال حذف كل ما يتعلّق بحق المواطن الفلسطينيّ والمسجد الأقصى والقضيّة الفلسطينيّة؛ من أجل تجهيل الطّالب المقدسيّ. (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017_2022). وزد على ذلك الحروب، مثل الحروب التي شنّها الاحتلال الإسرائيليّ على قطاع غزّة بدءًا من عام 2008م وصولًا إلى الحرب الأخيرة 2023_ 2024، حيث خلّفت هذه الحروب خسائر بشرية ومادية هائلة كان من ضمنها قتل العديد من الطّلبة والمعلمين. كما وحُورِبَ قطاع غزة بِقَطْعِ التيار الكهربائي؛ الأمر الذي جعل خيار التعليم عن بُعدٍ في هذه الأزمات مستحيلًا.

ومن الأسباب التي أثرت في الفاقد التعليمي، أسبابٌ اقتصاديّة شَكّلت الفاقد التعليمي، حيث كان لها دور كبير في عزوف العاملين – ومنهم المعلّمون – عن العمل بسبب تدنّي الأجور. وهذا بدوره أدّى إلى وجود تسرُّب كبير في صفوف الطّلبة؛ بسبب قلّة وعيهم ووعي الأهالي بأهمية التّعليم، وربط مهنة التّعليم في أذهانهم بالمردود المالي فقط. أمّا الأسباب الصحيّة فهي تتمثل في انتشار الأمراض كما في جائحة كورونا، التي أدّت إلى إغلاق المدارس كلّيًّا، والانتقال إلى التّعلّم عن بُعد، حيث كان النظام التّعليميّ في فلسطين حديث عهد بالتعلم عن بعد؛ ما أدى إلى حدوث تشويش كبير في العملية التّعليميّة.

وهنالك أسبابٌ مرتبطة بالنظام التّعليميّ والتّشريعات والقوانين، وتتمثل في عدم القدرة على توفير إمكانيّات وبنًى تحتية جيّدة ومتماثلة للمدارس كافة. كما أنّ آليات التقويم التربويّ ما زالت تركِّز على المستويات المعرفية، ولم ترتق إلى مستويات المعرفة العليا أو ما وراءها. (الإطار العام للتعافي من الفاقد التّعليميّ، 2023م). إضافة إلى أن محتوى المقررات المدرسية لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة والخصائص النمائية لديهم، وزد على ذلك قلة توافر المختبرات ومصادر التعلم في البيئات المدرسية، فكلّ ذلك أثّرَ سلبًا على دافعية الطّلبة نحو التّعلّم، وأدى إلى تسرّب بعضهم، وزاد من مشكلة الفاقد التعليمي (Tambi & Ndemmazea, 2020).

بينما أرجع الشرحة (2024) أسباب الفاقد التعليمي إلى عدة عوامل منها: الأسرة، حيث لجأ بعض الأبناء بسبب الوضع الاقتصادي المتردي إلى ترك مدارسهم والتوجه إلى العمل لمساعدة أسرهم، إضافة إلى عجز عدد كبير من الأسر عن توفير الأجهزة اللازمة لإتمام عمليّة التعليم عن بعد. أمّا المعلم فيتمثل في استخدامه الأساليب التقليدية في التدريس، وسيادة الأسلوب التسلطي الذي بنى حاجزًا من الخوف من مناقشة المعلم ومحاورته أثناء الحصص الصفية. إضافة إلى الطّالب الذي تتمثل مشكلته في التغيّب عن دوامه وقلة اهتمامه بحلّ الواجبات المكلّف بها، وضعف الرّغبة في الكتابة في حصص اللغة العربية. وزد على ذلك طول المنهاج وعدم مراعاته للفروق الفردية بين الطّلبة، إضافة إلى تضخم المعارف مقارنة مع الجوانب الوجدانية والمهارية.

وتظهر مظاهر الفاقد التّعليمي على الطّلبة من خلال عدة أمور، منها: تدنّي تحصيل الطّلبة بشكل عام، وقلّة مشاركتهم في الأنشطة المدرسيّة، وتركيزهم على حفظ المعارف مع إهمال إتقان الجوانب المهارية في المنهاج. وزد على ذلك زيادة نسبة غياب الطلبة وتسرّبهم من المدارس. حيث إنّ تغيّب الطلبة في التعليم عن بعد له شكلان: إمّا تغيّب حقيقيّ، أو تغيّب ذهنيّ (Hcbibc,2020). ويضاف إلى المظاهر السابقة المظاهر الوجدانية، التي تتمثل في قلة الثقة بالنفس والعزوف عن التعاون مع الآخرين، وقلة الرغبة في التعلّم.

ونظرًا لأنّ الإدارات المدرسيّة هي المسؤول المباشر عن تنفيذ الأهداف التربوية داخل المدرسة من خلال تنظيم جهود العاملين فيها من معلمين وطلبة ومجتمع محلي وأولياء الأمور، فهي المطّلع الأوّل على أسباب حدوث المشكلات التّعليمية، فلا بدّ أنْ يكون من أولوياتها الحدّ من وجود هذا الفاقد التعليمي الذي يهدد مستقبل طلبتها ومجتمعها على حد سواء. ويرى الباحثان أنّ الإدارات المدرسية في فلسطين تعمل على الحد من وجود فاقد التعليمي من خلال العمل على عدة محاور، هي: المعلم، والطلبة، والمناهج، والمجتمع المحلي.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالفاقد التعليمي ما قام به الشّرحة (2024). التي هدفت إلى التّعرف إلى سبُل الحدّ من الفاقد التّعليمي في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر مشرفي المباحث الرئيسة، وقد اتبع المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانةً أداة لجمع البيانات، حيث طُبقت على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (15) مشرفاً ومشرفة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة الحدّ من الفاقد التعليمي من وجهة نظر عيّنة الدّراسة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيرات الدراسة.

وأجرى العسيف (2023) دراسته التي هدفت إلى التعرف إلى أَثَرِ التّفاعل بين نمطَي التعلم المستند على (الفيديو، والمشروع)، ومهارة التّعلّم الذاتيّ عبر المنصات التعليمية (الطلاب مرتفعي المهارة، ومنخفضي المهارة) في علاج الفاقد التعليمي أثناء أزمة التعليم –جائحة فايروس كوفيد 19– لدى طلاب المرحلة المتوسطة. حيث اتبع المنهج التجريبي، وطبق الاختبار باعتباره أداة

لجمع المعلومات على عينة البحث المتكونة من 60 طالباً، وتوصل البحث إلى عدّة نتائج، منها: من أجل علاج الفاقد التعلمي عبر المنصات وجب أن تكون لدى الطالب الكفايات والمهارات اللازمة لتعامله مع هذه المنصات بغضّ النظر عن أسلوب المعلم. بينما عمل الخلاف (2023) من خلال دراسته على بحث دور السياسات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة وتحديد السُّبل المقترحة لتعزيزه، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وطُبِّقت الدّراسة على عينة بلغت (356) من معلمي المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت النتائج أنّ واقع دور السياسات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي كان متوسطاً، وكانت موافقة عينة الدّراسة على السبل المقترحة لتعزيز دور السياسات التعليمية في الحدّ من الفاقد التعليمي عالية جداً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع أو التخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تعزى لمتغير المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

وهدفت دراسة علي وآخرين (Ali & et al.2023) إلى البحث في دور الألعاب التعليمية في تعويض الفاقد التعليمي وأثرها على دافعية الطلبة نحو التعلم أثناء الأزمات في فلسطين والعراق. وتطرقت إلى التحديات التي تواجه توظيف هذه الاستراتيجية وسبل التغلب عليها. حيث اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي واستخدمت المقابلة أداةً للدراسة على 10 معلمين من أساتذة الجامعة والمعلمين والمشرفين التربويين. ومن أهم نتائج هذه الدراسة: إبراز الدور المهم للألعاب التعليمية في زيادة دافعية الطلبة للتعليم من أجل تعويض الفاقد التعليمي؛ ذلك لأنها تساعد الطلبة في الانخراط والتعاون في العملية التعليمية، كما أنها تختصر الوقت والجهد، وتضيف جوًّا من المتعة والتشويق للتعلم.

وأجرى الحضيف (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع الفاقد التعليمي وأساليب الحد منه في المرحلة الابتدائية في ضوء التحول للتعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. واستخدمت الاستبانة اداة لجمع البيانات، حيث طُبقت على عينة الدّراسة التي تتكوّن من (357) معلمة. وأظهرت الدّراسة أنّ واقع الفاقد التّعليمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في ظل التحول إلى التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات جاء بسبب مساعدة الأسرة للطالبة في حل المسائل الكتابية، ما نتج عنه ضعف في المهارات الكتابية والقرائية، وأظهرت النتائج أيضًا أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات المعلمات حول واقع الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية لصالح معلمات الدراسات الإسلامية ومعلمات الصفوف العليا والمعلمات اللاتي تبلغ خبرتهن في التدريس 10 سنوات وأكثر. ومن أهم أساليب الحدّ من الفاقد التّعليمي إعادة صياغة خطط دراسية ملائمة وتفعيل مهارات التعلّم الذاتي وتكثيف حصص الإملاء وتخصيص وقت أطول لها.

وهدفت دراسة الرشيدي (2022) إلى التعرف إلى مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-19) ومقترحات علاجها للحد من الفاقد التعليمي بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت، حيث اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة عشوائية من (145) معلمًا وموجّهًا من جميع محافظات دولة الكويت، و(266) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الفاقد التعليمي ينبثق عن عدة أمور، أهمها: عدم اهتمام الإدارة المدرسيّة بالأنشطة، وقلّة اهتمامها بالجانب النّفسي للطّلبة، والفكرة السّلبية لدى المعلمين اتجاه التّعليم المدمج بعدم فاعليته، وقلّة التّفاعل بين المعلمين والمدرسة مع أولياء الأمور، وعدم وجود بيئة مشجعة ومحفزة لاستجابات الطلبة، والحاجة إلى تعديل بعض المناهج المدرسية بسبب عدم مواكبتها للواقع ومستجدات العصر. ووضعت الدراسة مقترحات للحد من الفاقد التعليمي أهمها تفعيل التعليم المدمج، وتفعيل برامج التعليم المساند والتعليم الصيفي وبرامج تعليمية تنفذ ما بعد دوام المدرسة.

وطبق تاركين وآخرون (Tarekegn et al.2022) دراسة هدفت إلى البحث في العوامل المساهمة في هدر التّعليم ومعرفة استراتيجيات التّخفيف في المدارس الثّانوية الحكومية في منطقة أمهرة. حيث اتّبع الباحثون المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام أداتي الاستبانة والمقابلة من عينات اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية مكونة من 144 من قادة المدارس و425 معلمًا و460 طالبًا، وأظهرت النتائج أنّ معدل انتشار التسرب لدى الطّلبة أكبر من معدل الرسوب مما يؤدي إلى زيادة الهدر التعليمي إضافة إلى العوامل المادية، والإدارية، والطلابية، والمنزلية بشكل عام، وظهر في النتائج أنّ العوامل التي تربط المدرسة بالمنزل لها تأثيرات أكبر على هدر التعليم من العوامل التي تربط المدرسة بالطلاب.

وطبق العنزي (2021) دراسة هدفت إلى بحث مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي، حيث اتبعت منهج دراسة الحالة، واستخدمت المقابلة أداةً لجمع البيانات، وشارك في الدراسة بطريقة مقصودة (17) فردًا من المعلمين والمشرفين التربويين من الذكور والإناث على اختلاف التخصصات والمراحل التدريسية والمناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج أنّ معالجة الفاقد التعليمي يتم من خلال عدة أمور، أهمها: تفعيل التعليم المساند، ومرونة الجدول

الدراسي للطلبة، وتعاون المدرسة مع الجهات المعنية في المجتمع، واستخدام التقويم بطرق علمية، وتضمين التقنية الحديثة في التعليم.

وأجرى بايسال وأوجاك (Baysal &Ocak.2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء المعلمين حول خسائر التعلم والإجراءات التي يمكن اتخاذها حيال ذلك. حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي –دراسة حالة، واستخدمت المقابلة أداةً؛ لمناسبتها للبحث، وشارك في الدراسة 50 معلماً ومعلمة من مختلف الفروع العاملة في مختلف المستويات. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فقدان للتعلم بعد وباء كورونا، حيث أوضح المعلمون أنه يمكن تعويضها بمقترحات مختلفة، مثل: التعاون مع أولياء الأمور، وزيادة الأنشطة المتعلقة بمهارة القراءة لتعزيزها، وإعادة العام الدراسي الحالي.

ومن خلال عرض الدّراسات السّابقة تبيّن اهتمام الباحثين في موضوع الفاقد التعليمي وسعيهما الجادّ في البحث عن طرق وأساليب الحدّ منه، ويظهر أنّه موضوع حديث ظهر بعد جائحة كورونا أي بعد عام 2020م. ولقد تشابهت الدّراسات السابقة في أهدافها التي يدور محورُها حول الحدّ من الفاقد التعليميّ، ولكن اختلفت في الطرق والجهات المعنية في الحد منه، حيث اختّصت هذه الدّراسة في البحث في دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التعليمي في فلسطين _مديرية يطا دراسة حالة. وتشابهت هذه الدراسة في اتّباعها للمنهج الوصفي مع كل الدّراسات السابقة عدا دراسة العسيف (2023) الذي اتبع المنهج التجريبي، إضافة إلى تشابهها في طبيعة مجتمعها مع دراسات كلّ من الخلاف (2023) والحضيف (2023) بايسال وأوجاك ( Baysal &Ocak, 2021) حيث كان مجتمع الدراسة هو المعلمون، بينما اختلف مع بقية الدراسات التي استهدفت الطلبة أو الطلبة والمعلمين معًا أو ن المديرين والمشرفين والمعلمين معًا، أو المشرفين التربويين للمباحث الرئيسية، ولقد استخدمت هذه الدّراسة الاستبانة أداةً للدّراسة، وهي بذلك تتشابه مع دراسة كل من الرشيدي (2022) ودراسة الخلاف (2023) ودراسة الحضيف (2023) ودراسة الشرحة (2024)، بينما استخدمت بقية الدراسات المقابلات والاختبارات أو المقابلات والاستبانة معًا. وتشابهت هذه الدّراسة مع دراسة الشرحة (2024) التي استهدفت مديرية جنوب الخليل في زمن تطبيقهما في دولة فلسطين المحتلة العام الدراسي 2023–2024م، أمّا هذه الدّراسة فقد جرى تطبيقها على مديرية التربية والتعليم/ يطّا في فلسطين، وتميّزت في البحث عن دور الإدارات المدرسية في الحد من الفاقد التعليمي، إضافة إلى استهدافها المعلمين مجتمعًا للدراسة، إذ إنّهم المُطّلعون الأوائل على حيثيات الفاقد التعليميّ وعلى الجهات التي تعمل جادة للحدّ منه. واستفاد الباحثان من هذه الدّراسات من خلال اطّلاعهما على ما جاء في إطارها النّظري ودراساتها السّابقة في الأساليب والطّرق والأدوات المستخدمة في الحدّ من الفاقد التعليمي.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها:**

من خلال عمل الباحثَين في المجال التربوي، لوحِظَ تدنّي مستوى تحصيل طّلبة المدارس بشكل عام في السنوات الأخيرة ما بين 2020–2024م، والحاجة إلى جهد ووقت أكبر من المعتاد لشرح الدروس ومناقشتها، ولوحِظَ كذلك زيادة نسبة غياب الطّلبة وتسرّبهم، وقلّة مشاركتهم في الأنشطة المنهجيّة واللامنهجيّة على مستوى الصّف والمدرسة والمجتمع المحلي، وعدم المبالاة بالواجبات والمهام المكلّفين بها (وزراة التربية والتعليم، 2023م). كل هذه الملاحظات أرجعها الباحثان إلى تراكم المهارات والمعارف المفقودة لدى الطلبة خلال السنوات الأخيرة، أو ما يُعرف "بالفاقد التعليمي".

وحرصا منا – باعتبارِنا تربويّين– على مصلحة الجيل النّاشئ في فلسطين، ولِما للإدارات المدرسية من دور فاعل وتأثير مباشر في الطلبة داخل المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التّعليمية والتّربويّة، كان لا بدَّ من الوقوف على دورها في الحد من مشكلة تفاقم الفاقد التعليمي. لذلك جاءت هذه الدّراسة للبحث في دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين– مديرية يطا دراسة حالة.

**وتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:**

**السؤال الأول:** ما دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا من وجهة نظر المعلمين؟

**السّؤال الثّاني:** هل تختلف تقديرات متوسطات عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، والتخصص، وسنوات الخدمة)؟

**فرضيات الدّراسة**

انبثقت عن سؤال الدراسة الثّاني الفرضيات الصفرية التّالية:

- **الفرضيّة الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، من وجهة نظر المعلمين.
- **الفرضيّة الثّانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا تعزى لمتغير مستوى المدرسة، من وجهة نظر المعلمين.
- **الفرضيّة الثّالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا تعزى لمتغير التخصص، من وجهة نظر المعلمين.
- **الفرضيّة الرّابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا تعزى لمتغير سنوات الخدمة، من وجهة نظر المعلمين.

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدّراسة إلى:

1. التعرف إلى دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين–مديرية يطا دراسة حالة من وجهة نظر المعلمين.
2. فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين– مديرية يطا دراسة حالة باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، مستوى مدرسة، التخصص، سنوات الخدمة)

**أهمّيّة الدّراسة:**

تبرز أهمّيّة الدّراسة من خلال الآتي:

**الأهميّة النّظريّة**

- تسهم في إلقاء الضوء على دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التّعليميّ في فلسطين_مديرية يطا دراسة حالة، فقد اكتسبت أهمية خاصة، إذ تعتبر من الدراسات القليلة في المجتمع الفلسطيني – على حدّ علم الباحثين – التي تدرس " دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التّعليميّ في فلسطين_مديرية يطا دراسة حالة".
- تسهم الدراسة في الخروج بمعلومات وبيانات جديدة تضاف إلى المعرفة العلمية التي تفيد المجتمع، كونها تفتح الباب أمام إجراء دراسات أخرى مماثلة.
- يُتَوَقَّعُ من الدراسة أن تسهم إسهامًا متواضعًا في توفير مادة نظريّة لإثراء الأدب التربوي وإغناء المكتبات التربوية فيما يتعلق بموضوع الفاقد التعليمي.

**الأهميّة التّطبيقيّة**

- زيادة وعي مديري المدارس والقادة التربويين بالأدوار الواجب ممارستها للحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين.
- قد تفيد نتائج الدراسة في التعرف إلى الأساليب التربوية المقترحة للحدّ من الفاقدِ التّعليميّ.
- تقديم مقترحات وتوصيات لصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين، وذوي الاختصاص والمجال في المدارس الحكومية وغير الحكومية لمساعدتهم في تعزيز هذه الممارسات والأدوار القيادية.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

- الحدود البشرية: معلمو المدارس الحكومية.
- الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: أُجريت الدّراسة في المدارس الحكومية في مديرية يطا في محافظة الخليل.
- الحدود الإجرائية: يتمثل في إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي تم اتباعها في معالجة البيانات.
- الحدود الموضوعية: تحددت هذه الدراسة في موضوع دور الإدارات المدرسية في الحد من الفاقد التعليمي.
- الحدود المفاهيمية: تحددت هذه الدّراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها وهي (الدور، الإدارة المدرسية، الفاقد التعليمي).

**مصطلحات الدّراسة:**

الدور: هو كل ما يقوم به الفرد واجبات ومهام ووظائف مكلّف بها، باعتباره عنصرا في مؤسسة ما، حيث إن كل فرد في اي مؤسسة لديه أدوار محددة يجب القيام بها (ديباجه، 2022).

ويعرف الدور إجرائيا: هو مجموعة من المهام والواجبات المكلَّفة بها الإدارات المدرسية اتجاه كل من المعلم، والطالب، والمجتمع المحلي، من أجل الحد من الفاقد التعليمي.

الإدارة المدرسية: وتعرّف الإدارة المدرسيّة على أنها جميع الجهود والأنشطة والعمليات التي يقوم بها المدير مع العاملين معه في المدرسة من (تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة) التي تهدف لبناء الطالب من جميع النواحي (عقليا، أخلاقيا، اجتماعيا، وجدانيا، جسمانيا) وذلك من أجل مساعدته على التكيف مع مجتمعه والبيئة المحيطة به بنجاح. (العجمي، 2000)

وتعرّف الإدارة المدرسية إجرائيًّا: أنّها الجانب التنفيذيّ الإجرائيّ للإدارة التربويّة بشكل عام والإدارة التّعليميّة بشكل خاص، التي يتم من خلالها تنفيذ الأهداف التّربوية والتعليمية المتعلقة بالحدّ من الفاقد التعليمي داخل المدرسة بالتّعاون بين مدير المدرسة، والمعلمين، والمجتمع المحلي، والطّلبة من خلال تحقيق أكبر إفادة ممكنة من الإمكانيات المتوفرة. ويعبّر عن دور الإدارة المدرسية من خلال استجابة أفراد عينة الدّراسة على الأداة المعدة لذلك.

الفاقد التعليمي: كما عرفه الشرحة (2024، 15) هو" المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات السلوكية المحمودة التي خسرها الطلبة كمًّا ونوعًا من المقررات الدراسية المختلفة."

ويعرف الفاقد التعليمي إجرائياً: هو مجموعة المهارات الأكاديميّة والعاطفيّة والاجتماعيّة التي لم يتمكّن الطّلبة من اكتسابها، نتيجة وجود تقصير في دور الإدارات المدرسية في جوانب معينة تتعلق بالمعلمين والطّلبة والمجتمع المحلي والمنهاج في ظلّ الظروف التي تمر بها فلسطين.

**منهجية الدّراسة وإجراءاتها:**

منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وهو المنهج الذي يصف ظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

**مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم / يطا والبالغ عددهم (1679) معلمًا ومعلمة. من بينهم (744) معلمًا و(935) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2023/2022م.

**عيّنة الدراسة:**

**العينة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة استطلاعية من بين المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم / يطا، حيث اشتملت عينة الدراسة على (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة من خارج العينة المستهدفة؛ وذلك للتأكّد من صدق أداة الدراسة وثباتها.

**عينة الدراسة:** اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم / يطا، حيث اشتملت عينة الدراسة على (89) معلمًا ومعلمة من المجتمع، أي ما نسبته (5.3%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

**جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة**

| الرقم | المتغيرات | المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | المؤهل العلمي | بكالوريوس فأقل | 71 | %79.8 |
| | | ماجستير فأعلى | 18 | %20.2 |
| .2 | مستوى المدرسة | أساسية دنيا | 15 | %17.4 |
| | | أساسية عليا | 24 | %24.4 |
| | | ثانوية | 50 | %58.1 |
| .3 | التخصص | علوم إنسانية | 45 | %50.6 |
| | | علوم طبيعية | 44 | %49.4 |
| | | أقل من 5 سنوات | 12 | %13.5 |

| الرقم | المتغيرات | المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .4 | سنوات الخدمة | من 5–10 سنوات | 45 | %50.5 |
| | | أكثر من 10 سنوات | 32 | %36 |
| | المجموع الكلي | | 89 | %100 |

**أداة الدراسة وخصائصها:**

استخدمت الاستبانة أداةً لتحقيق أهداف الدراسة؛ وذلك لملاءمتها طبيعةَ الدراسة الحالية، وذلك بهدف التعرف إلى درجة موافقة المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمجالات الاستبانة وفقراتها.

**صدق الأداة:**

تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة)، بطريقتين:

**أولا: صدق المحتوى**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من محكمين من ذوي الاختصاص، وعددهم (9) محكمين، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء مقترحاتهم.

**ثانيا: صدق الاتساق الداخلي**

تم حساب الاتساق الداخلي وذلك للتحقق من صدق أداة الدراسة، حيث طبقتها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ يطا، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) واستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه كما هي موضحة في الجدول (2).

**جدول (2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط الفقرات مع مجالات دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ ومع الدرجة الكلية للمجال.**

| رقم الفقرة | الفقرات | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية (Sig) |
|---|---|---|---|
| | **المجالُ الأوّلُ: دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم** | | |
| 1 | يخفف المدير من الأعباء الإدارية عن كاهل المعلمين. | .49** | .00 |
| 2 | يحفز المدير معلميه رغما عن الظروف. | .42** | .00 |
| 3 | يدفع المدير معلميه نحو توظيف التعليم عن بعد. | .45** | .00 |
| 4 | يقنع المدير معلميه بفاعليه التعليم المدمج. | .48** | .00 |
| 5 | يحثّ المدير معلميه على إعادة صياغة خطط ملائمة للوضع الراهن. | .56** | .00 |
| 6 | يوفر المدير الإمكانيات اللازمة كافة للمعلمين لتحقيق أهداف التعلم. | .41** | .00 |
| 7 | يُعلم المدير مديرية التربية بحاجات المعلم التدريبية. | .50** | .00 |
| | **المجالُ الثّاني: دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة** | | |
| 1 | يشجّع المدير الطلبة على التعلم الذاتي. | .64** | .00 |
| 2 | يحفز المدير الطلبة على طرح الأسئلة والحوار مع معلميهم. | .68** | .00 |
| 3 | يفعل المدير دور الإرشاد المدرسي لحل مشاكل الطلبة الدّراسية. | .53** | .00 |
| 4 | يُخصّص المدير حصصا لتدريب الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة. | .56** | .00 |
| 5 | يفعّل المدير التعليم المساند. | .59** | .00 |
| 6 | يبني المدير الجدول المدرسي بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة الأساسية. | .60** | .00 |
| 7 | يوفر المدير بيئة مدرسية آمنة للتعلم. | .47** | .00 |
| | يوفر المدير بيئة مدرسية محفزة على التعلم. | .59** | .00 |

| رقم الفقرة | الفقرات | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية (Sig) |
|---|---|---|---|
| | يُوفر المدير البنية التّحتية اللازمة من أجهزة حواسيب وإنترنت والبرامج والتّطبيقات اللّازمة للحد من الفاقد التعليمي. | .63** | .00 |
| **المجال الثالث: دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي.** | | | |
| 1 | يوفر المدير جوّاً من الود والتواصل الإيجابي بينه وبين أفراد المجتمع. | .44** | .00 |
| 2 | يعقد المدير اجتماعات منظمة مع أفراد المجتمع المحلي لإشراكهم في وضع الأهداف التعليمة للحد من الفاقد التعليمي. | .54** | 00. |
| 3 | يعقد المدير اجتماعات منظمة مع أفراد المجتمع المحلي لإشراكهم في وضع الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمة للحد من الفاقد التعليمي. | .46** | .00 |
| 4 | يسمح المدير لمؤسسات المجتمع المحلي بتنفيذ بعض الأنشطة المحفزة والمعزّزة لمهارات الطلبة داخل المدرسة. | .38** | .00 |
| 5 | يُعلم المدير أفراد المجتمع المحلي بحاجات ومشكلات مدرسته المختلفة لمساعدته قدر الإمكان. | .43** | .00 |
| 6 | ينشر المدير الوعي بين أفراد المجتمع حول أهمية التعلم. | .83** | .00 |
| 7 | يشجع المدير أولياء الأمور على متابعة تعلّم أبنائهم للمهارات والمفاهيم الأساسية في المواد. | .86** | .00 |
| **المجال الرّابع: دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج** | | | |
| 1 | يدعو المدير إلى ربط الجانب النظري من المنهاج بالجانب العملي في الحياة. | .55** | .00 |
| 2 | يؤكد المدير على ضرورة إجراء اختبارات تشخيصية لفحص المهارات المُتعلمة سابقا لدى الطلبة من أجل حصر الفاقد التعليمي. | .63** | .00 |
| 3 | يوجه المدير لجان المباحث الرئيسية نحو بناء خطط علاجية للحد من الفاقد التعليمي. | .58** | .00 |
| 4 | يتابع المدير تنفيذ الخطط العلاجية للحد من الفاقد التعليمي. | .59** | .00 |
| 5 | يؤكد المدير على أهمية تنفيذ الأنشطة الموجودة في المنهاج. | .69** | .00 |
| 6 | يؤكد المدير على ضرورة إجراء تحليل محتوى للمواد الرئيسية من قبل لجان المباحث لتحديد المفاهيم والمهارات الرئيسية. | .77** | .00 |
| 7 | يدعو المدير للتخفيف من حشو المناهج. | .62** | .00 |
| 8 | يحضّ المدير على التركيز على المهارات والمفاهيم الأساسية في المنهاج. | .38** | .00 |
| 1 | يعمل المدير على توجيه معلميه نحو استخدام استراتيجيات تدريس فاعلة ومشوقة للطلبة. | .51** | .00 |
| 2 | يؤكد المدير على ضرورة التنويع في أساليب التقويم. | .71** | .00 |

يظهر في الجدول (2) البيانات الخاصة بمعامل الارتباط، وتشير البيانات أن قيم مصفوفة الارتباط لفقرات المجال ترتبط بالدرجة الكلية للأداة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وبالتالي فإن فقرات الأداة صادقة في قياس ما صيغت من أجل قياسه. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة كما هي موضحة في الجدول (3).

**جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقد التعليميّ مع الدرجة الكلية.**

| رقم المجال | المجال | معامل الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| 1 | دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | .**607 | .00 |
| 2 | دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة | .**589 | .01 |
| 3 | دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | .**572 | .01 |
| 4 | دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | .**601 | .00 |

أظهرت البيانات في الجدول (3) أن كل مجالات دور الإدارات المدرسيَّة في الحدّ من الفاقد التعليميّ ترتبط بالدرجة الكلية للأداة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، حيث إن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة كان متوسطًا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معًا في قياس دور الإدارات المدرسيَّة في الحدّ من الفاقد التعليميّ في فلسطين.

**ثبات الأداة:**

تم التحقق من ثبات الأداة، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4):

**جدول (4): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا.**

| الاستبانة | عدد الحالات | عدد الفقرات | قيمة ألفا |
|---|---|---|---|
| المجالُ الأوّلُ: دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | 89 | 7 | .950 |
| المجالُ الثّاني: دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة | 89 | 9 | .922 |
| المجال الثالث: دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | 89 | 7 | .925 |
| المجال الرّابع: دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | 89 | 10 | .936 |
| الدرجة الكلية | 89 | 33 | .941 |

الجدول (4) تشير البيانات إلى أنّ قيمة ثبات أداة الدراسة لدور الإدارات المدرسيَّة في الحدّ من الفاقد التعليميّ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (.941)، وجاءت نسبة الثبات لمجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم (.950) ومجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة (.922) ومجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي (.925) ومجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج (.936)، حيث إن البيانات لمعامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة الحالية وهي دراسة وصفية على المتغيرات الآتية:

1. **المتغيرات التصنيفية**
   - المؤهل العلمي، وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
   - سنوات الخدمة، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
   - التخصص، وله مستويان: (علوم إنسانية، علوم طبيعية)
   - مستوى المدرسة، وله ثلاثة مستويات: (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية).
2. **المتغير التابع:**
   - "دور الإدارات المدرسيَّة في الحدّ من الفاقد التعليميّ في فلسطين".

**المعالجة الإحصائية:**

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (Independent Sample t-test) لاختبار الفروق المعنوية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغير المستقل ذي المستويين. واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفروق المعنوية بين المُتوسطات الحسابية حسب المتغير المستقل ذي الثلاث المستويات فأكثر. ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار (LSD). كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق أداة الدراسة، ومعامل الارتباط بين المتغير المستقل للدراسة والمتغير التابع، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا لحساب قيمة معامل ثبات أداة الدراسة. وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (Statistical Package For Social Sciences) (SPSS).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**نتائج السؤال الأول:** ما دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ من خلال فقرات أداة الدراسة، التي تظهر في الجدول (5).

**جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية يطا.**

| الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | المجال الرّابع: دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | 3.76 | .64 | مرتفع | 1 |
| 1 | المجالُ الأوّلُ: دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | 3.48 | .55 | مرتفع | 2 |
| 3 | المجال الثالث: دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | 3.44 | .67 | مرتفع | 3 |
| 2 | المجالُ الثّاني: دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة | 3.42 | .58 | مرتفع | 4 |
| | الدرجة الكلية | 3.52 | .53 | مرتفع | |

يظهر في الجدول (5) تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم / يطا، وتشير البيانات إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.53)، وكذلك جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج (3.76) وكان ترتيبه الأول، ويعزو الباحثان السبب إلى مدى الفهم الكبير لضرورة العمل على المنهاج في الحد من الفاقد التعليمي من جهة الإدارات المدرسية في مديرية يطا، من خلال الحثّ على التنويع في استخدام الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، والتركيز على المفاهيم والمعارف الأساسية، إضافة إلى إجراء الاختبارات التشخيصية ووضع الخطط العلاجية للحد من الفاقد التعليمي. بينما جاء مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة بمتوسط حسابي (3.42) وكان ترتيبه الأخير، ويُعيدُ الباحثان السبب إلى قلة تعامل الإدارة المدرسية بشكل مباشر مع الطّلبة، فيكون معظم تعاملها مع معلميهم. ولكن لا بُدّ من تركيزها على هذا الجانب؛ لما له من دور مهم في زيادة دافعية الطلبة، وشعورهم بالأمن والراحة داخل مدارسهم. وبذلك تختلف الدّراسة مع دراسة الشرحة (2024) والخلاف (2023) وتتفق مع دراسة العنزي (2021).

أما تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات دور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في مديرية التربية والتعليم / يطا، فجاءت كما يأتي:

**أولاً:** مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تنوع دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم، وتظهر هذه القيم في الجدول (6):

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| يدفع المدير معلميه نحو توظيف التعليم عن بعد. | 4.00 | .78 | مرتفعة | 1 |
| يحثّ المدير معلميه على إعادة صياغة خطط ملائمة للوضع الراهن. | 3.65 | .86 | مرتفعة | 2 |

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| يقنع المدير معلميه بفاعليه التعليم المدمج. | 3.56 | .84 | مرتفعة | 3 |
| يحفز المدير معلميه رغما عن الظروف. | 3.47 | .81 | مرتفعة | 4 |
| يوفر المدير الإمكانيات اللازمة كافة للمعلمين لتحقيق أهداف التعلم. | 3.28 | .62 | متوسطة | 5 |
| يخفف المدير من الأعباء الإدارية عن كاهل المعلمين. | 3.27 | .77 | متوسطة | 6 |
| يُعلم المدير مديرية التربية بحاجات المعلم التدريبية. | 3.16 | .61 | متوسطة | 7 |
| الدرجة الكلية | 3.48 | .55 | مرتفع | |

يتضح من الجدول (6) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.48) وانحراف معياري (.55)، وحصلت الفقرة (يدفع المدير معلميه نحو توظيف التعليم عن بعد) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.00) وجاءت بدرجة مرتفعة، بسبب الفكر الواضح الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم حول أهمية التعليم عن بعد في الحد من الفاقد التعليمي في فلسطين، الذي بدوره انعكس على الإدارات المدرسية التي عملت جادة لإتمامه. بينما حصلت الفقرة (يُعلم المدير مديرية التربية بحاجات المعلم التدريبية) على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.16)، وجاءت بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى الاهتمام بالجوانب الأخرى من طلبة ومنهاج ومجتمع ومحلي، وإهمال حاجات المعلم ظنًّا من الإدارات المدرسية أن المعلم يطور نفسه بنفسه لمواكبة التطورات الحاصلة.

**ثانياً: مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة، وذلك كما هو موضح في الجدول (7):

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| يفعل المدير دور الإرشاد المدرسي لحل مشاكل الطلبة الدّراسية. | 3.73 | .86 | مرتفعة | 1 |
| يوفر المدير بيئة مدرسية آمنة للتعلم. | 3.72 | .72 | مرتفعة | 2 |
| يبني المدير الجدول المدرسي بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة الأساسية. | 3.70 | .62 | مرتفعة | 3 |
| يوفر المدير بيئة مدرسية محفزة على التعلم. | 3.65 | .64 | مرتفعة | 4 |
| يحفز المدير الطلبة على طرح الأسئلة والحوار مع معلميهم. | 3.60 | .84 | مرتفعة | 5 |
| يشجّع المدير الطلبة على التعلم الذاتي. | 3.47 | .85 | مرتفعة | 6 |
| يُوفر المدير البنية التّحتية اللازمة من أجهزة حواسيب وإنترنت والبرامج والتّطبيقات اللّازمة للحد من الفاقد التعليمي. | 3.15 | .84 | متوسطة | 7 |
| يُخصّص المدير حصصا لتدريب الطلبة على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة. | 2.97 | .74 | متوسطة | 8 |
| يفعّل المدير التعليم المساند. | 2.83 | .69 | متوسطة | 9 |
| الدرجة الكلية | 3.42 | .58 | مرتفعة | |

يتضح من الجدول (7) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لهذا المجال (3.42)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة (يفعل المدير دور الإرشاد المدرسي لحل مشاكل الطلبة الدّراسية). على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي، ومقداره (3.73)، ويعزو الباحثان السبب إلى كثرة وجود مشكلات أكاديمية لدى الطلبة، بالتالي كان لا بد من تفعيل دور الإرشاد المدرسي بدور كبير لمساعدة الطلبة على تخطي هذه المشاكل، وهذا بدوره يدل على مدى فهم المدير لأهمية دور الإرشاد المدرسي في تخطي مشاكل الطلبة الأكاديمية. في حين حصلت الفقرة (يفعّل المدير التعليم المساند) على أقل قيمة للمتوسط الحسابي ومقداره (2.83)، ويعزو

الباحثان ذلك إلى أن بعض المديرين قد يرفعون حاجاتهم لمديريات التربية بالحاجة إلى وجود معلم مساند، لكن قد تتجاهل مديريات التربية ذلك، أو أنهم يلتزمون بعدد معين من تعيينات معلمي التعليم المساند خلال العام الدّراسي الواحد.

ثالثاً: مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي، وذلك كما هو موضح في الجدول (8):

**جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي مرتبة**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| يُعلِم المدير أفراد المجتمع المحلي بحاجات ومشكلات مدرسته المختلفة لمساعدته قدر الإمكان. | 3.70 | .69 | مرتفعة | 1 |
| يوفر المدير جوّاً من الود والتواصل الإيجابي بينه وبين أفراد المجتمع. | 3.63 | .76 | مرتفعة | 2 |
| ينشر المدير الوعي بين أفراد المجتمع حول أهمية التعلم. | 3.60 | .89 | مرتفعة | 3 |
| يشجع المدير أولياء الأمور على متابعة تعلّم أبنائهم للمهارات والمفاهيم الأساسية في المواد. | 3.57 | .96 | مرتفعة | 4 |
| يسمح المدير لمؤسسات المجتمع المحلي بتنفيذ بعض الأنشطة المحفزة والمعزّزة لمهارات الطلبة داخل المدرسة. | 3.22 | .88 | مرتفعة | 5 |
| يعقد المدير اجتماعات منظمة مع أفراد المجتمع المحلي لإشراكهم في وضع الأهداف التعليمة للحد من الفاقد التعليمي. | 3.19 | .75 | مرتفعة | 6 |
| يعقد المدير اجتماعات منظمة مع أفراد المجتمع المحلي لإشراكهم في وضع الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمة للحد من الفاقد التعليمي. | 3.12 | .81 | مرتفعة | 7 |
| الدرجة الكلية | 3.44 | .67 | مرتفعة | |

يتضح من الجدول (8) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.44) وانحراف معياري (0.67)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة (يُعلِم المدير أفراد المجتمع المحلي بحاجات ومشكلات مدرسته المختلفة لمساعدته قدر الإمكان.) ب
على أعلى قيمة متوسط حسابي ومقداره (3.70)، ويعزو الباحثان ذلك إلى تنظيم المدراء اجتماعات دورية لإعلام المجتمع المحلي بحاجات المدرسة. في حين جاءت الفقرة (يعقد المدير اجتماعات منظمة مع أفراد المجتمع المحلي لإشراكهم في وضع الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمة للحد من الفاقد التعليمي) على أقل قيمة متوسط حسابي ومقداره (3.12)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة ثقة المدير في قدرة المجتمع المحلي على وضع إجراءات قادرة على الحد من الفاقد التعليمي، ربما بسبب قلة خبرة المجتمع المحلي في وضع إجراءات مرتبة ومحددة لتحقيق الأهداف التربوية.

**رابعا: مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9):

**جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج مرتبة**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| يؤكد المدير على ضرورة إجراء اختبارات تشخيصية لفحص المهارات المُتعلمة سابقا لدى الطلبة من أجل حصر الفاقد التعليمي. | 3.96 | .64 | مرتفعة | 1 |
| يؤكد المدير على أهمية تنفيذ الأنشطة الموجودة في المنهاج. | 3.89 | .82 | مرتفعة | 2 |
| يعمل المدير على توجيه معلميه نحو استخدام استراتيجيات تدريس فاعلة ومشوقة للطلبة. | 3.87 | .91 | مرتفعة | 3 |
| يتابع المدير تنفيذ الخطط العلاجية للحد من الفاقد التعليمي. | 3.86 | .79 | مرتفعة | 4 |
| يؤكد المدير على ضرورة التنويع في أساليب التقويم. | 3.79 | .86 | مرتفعة | 5 |

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| يؤكد المدير على ضرورة إجراء تحليل محتوى للمواد الرئيسية من قبل لجان المباحث لتحديد المفاهيم والمهارات الرئيسية. | 3.73 | .87 | مرتفعة | 6 |
| يدعو المدير إلى ربط الجانب النظري من المنهاج بالجانب العملي في الحياة. | 3.69 | .93 | مرتفعة | 7 |
| يدعو المدير إلى التخفيف من حشو المناهج. | 3.58 | .77 | مرتفعة | 8 |
| يحضّ المدير على التركيز على المهارات والمفاهيم الأساسية في المنهاج. | 3.47 | .62 | مرتفعة | 9 |
| يوجه المدير لجان المباحث الرئيسية نحو بناء خطط علاجية للحد من الفاقد التعليمي. | 3.42 | .85 | مرتفعة | 10 |
| الدرجة الكلية | 3.70 | .64 | مرتفعة | |

يتضح من الجدول (9) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة مجال دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.70) وانحراف معياري (0.64)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة (يؤكد المدير على ضرورة إجراء اختبارات تشخيصية لفحص المهارات المُتعلمة سابقا لدى الطلبة من أجل حصر الفاقد التعليمي) على أعلى قيمة متوسط حسابي ومقداره (3.96). وتعزى هذه النتيجة إلى مدى وعي المدير بدور الاختبارات التشخيصية التي تقف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، باعتبارها نقطةً لبداية علاج الفاقد التعليمي والحد من تفاقمه. في حين جاءت الفقرة (يوجه المدير لجان المباحث الرئيسية نحو بناء خطط علاجية للحد من الفاقد التعليمي) بأقل قيمة متوسط حسابي ومقداره (3.42). ويعيد الباحثان السبب في ذلك إلى أن المدير يترك الحرية لكل معلم على حدة لوضع خطة علاجية تلائم طرق تدريسه وأساليبها.

نتائج سؤال الدراسة الثاني: هل تختلف تقديرات متوسطات عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، مستوى المدرسة، التخصص)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

**الفرضية الصفرية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وتظهر الفروق في جدول رقم (11).

**جدول (10): نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | بكالوريوس فأقل | 71 | 3.37 | .54 | 87 | 3.953 | .002 | دال احصائيا |
| | ماجستير فأعلى | 18 | 3.90 | .63 | | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة | بكالوريوس فأقل | 71 | 3.36 | .62 | 87 | 2.656 | .011 | دال احصائيا |
| | ماجستير فأعلى | 18 | 3.66 | .64 | | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | بكالوريوس فأقل | 71 | 3.35 | .71 | 87 | 2.361 | .001 | دال احصائيا |
| | ماجستير فأعلى | 18 | 3.76 | .67 | | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | بكالوريوس فأقل | 71 | 3.69 | .61 | 87 | 2.012 | .018 | دال احصائيا |
| | ماجستير فأعلى | 18 | 4.03 | .47 | | | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس فأقل | 18 | 3.45 | .55 | 87 | 2.891 | .005 | دال احصائيا |
| | ماجستير فأعلى | 71 | 3.84 | .57 | | | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للبكالوريوس فأقل والماجستير فأعلى دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$)، وهي كذلك دالة لجميع مجالات الأداة. حيث إنه توجد فروق تبعًا للمؤهل العلمي ولصالح ماجستير فأعلى. ويعزى ذلك إلى إدراك معلمي الدّراسات العليا لمدى ممارسة مديري المدارس لأدوارهم الفعلية باختلاف الظروف المارة عليهم، كما وإدراكهم لحجم الجهد الذي يبذله المديرون في الحد من الفاقد التعليمي في المحاور كافّةً. حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشرحة (2024) واتفقت مع دراسة الخلاف (2023).

**الفرضية الصفرية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تبعا لمتغير سنوات الخدمة. والتي تظهر في الجدول (11).

**جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعا لمتغير سنوات الخدمة.**

| المجال | سنوات الخدمة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | أقل من (5) سنوات | 12 | 3.50 | .57 |
| | من (5–10) سنوات | 45 | 3.51 | .46 |
| | أكثر من (10) سنوات | 32 | 3.47 | .65 |
| | المجموع | 89 | 3.48 | .55 |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة | أقل من (5) سنوات | 12 | 3.17 | .66 |
| | من (5–10) سنوات | 45 | 3.35 | .62 |
| | أكثر من (10) سنوات | 32 | 3.63 | .48 |
| | المجموع | 89 | 3.42 | .58 |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | أقل من (5) سنوات | 12 | 3.14 | .52 |
| | من (5–10) سنوات | 45 | 3.46 | .61 |
| | أكثر من (10) سنوات | 32 | 3.50 | .52 |
| | المجموع | 89 | 3.44 | .67 |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | أقل من (5) سنوات | 12 | 3.42 | .62 |
| | من (5–10) سنوات | 45 | 3.75 | .72 |
| | أكثر من (10) سنوات | 32 | 3.90 | .61 |
| | المجموع | 89 | 3.76 | .64 |
| الدرجة الكلية | أقل من (5) سنوات | 12 | 3.30 | .68 |
| | من (5–10) سنوات | 45 | 3.51 | .49 |
| | أكثر من (10) سنوات | 32 | 3.62 | .56 |
| | المجموع | 89 | 3.53 | .53 |

أشارت قيم المتوسطات الواردة في الجدول (12) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعًا لمتغير سنوات الخدمة. تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما هي مبين في جدول (12).

**جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعا لمتغير سنوات الخدمة من وجهة نظر المعلمين.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المدير والمعلم | بين المجموعات | .068 | 2 | .034 | .111 | .895 |
| | داخل المجموعات | 26.280 | 86 | .306 | | |
| | المجموع | 26.347 | 88 | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه الطلبة | بين المجموعات | 2.325 | 2 | 1.163 | 3.575 | .032 |
| | داخل المجموعات | 27.967 | 86 | .325 | | |
| | المجموع | 30.292 | 88 | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | بين المجموعات | 1.223 | 2 | .612 | 1.369 | .260 |
| | داخل المجموعات | 38.424 | 86 | .447 | | |
| | المجموع | 39.647 | 88 | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | بين المجموعات | 2.060 | 2 | 1.030 | 2.574 | .082 |
| | داخل المجموعات | 34.422 | 86 | .400 | | |
| | المجموع | 36.482 | 88 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | .856 | 2 | .428 | 1.490 | .231 |
| | داخل المجموعات | 24.699 | 86 | .287 | | |
| | المجموع | 25.555 | 88 | | | |

تشير القيم الإحصائية الواردة في الجدول (12) إلى أن الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعًا لمتغير سنوات الخدمة هي فروق ليست ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$)، ويعزو الباحثان ذلك إلى الدور المرتفع والواضح والفعلي للإدارات المدرسية في مديرية يطا الذي تبذله للحدّ من الفاقد التعليمي الذي أقرّه المعلمون على اختلاف سنوات خدمتهم في التدريس. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشرحة (2024).

**الفرضية الصفرية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير التخصص من وجهة نظر المعلمين.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير التخصص، كما هو وارد في الجدول رقم (13).

**جدول (13): نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير التخصص**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | علوم إنسانية | 45 | 3.34 | .61 | 87 | 2.529 | .009 | دال احصائيا |
| | علوم طبيعية | 44 | 3.62 | .43 | | | | |
| المدير والطالب | علوم إنسانية | 45 | 3.38 | .66 | 87 | .611 | .035 | دال احصائيا |
| | علوم طبيعية | 44 | 3.46 | .49 | | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | علوم إنسانية | 45 | 3.48 | .75 | 87 | .562 | .012 | دال احصائيا |
| | علوم طبيعية | 44 | 3.39 | .58 | | | | |
| | علوم إنسانية | 45 | 3.67 | .76 | 87 | 1.374 | .004 | |

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | علوم طبيعية | 44 | 3.85 | .48 | | | | دال احصائيا |
| الدرجة الكلية | علوم إنسانية | 45 | 3.46 | .63 | 87 | 1.023 | .041 | دال احصائيا |
| | علوم طبيعية | 44 | 3.58 | .42 | | | | |

تشير المعطيات الواردة في الجدول (13) إلى أن الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq .05$) تبعاً لمتغير التخصص، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثالثة، وقد جاءت الفروق لصالح تخصص العلوم الطبيعية.

وتعزى هذه النتيجة إلى تركيز الإدارات المدرسية في الحد من الفاقد التعليمي على العلوم الطبيعية؛ نظرًا لأنها علوم تطبيقية في المجتمع، وتحتوي على مهارات عديدة أكثر من المهارات الموجودة في العلوم الإنسانية، فهي بالتالي بحاجة إلى وقت وجهد أكبر لتعلمها، حيث بتعلّمها تعلو المجتمعات وترتقي، فهي دليل على تقدم المجتمعات أو تخلفها، لذلك يتم في بعض الأحيان تحويل بعض حصص الفن والرياضة إلى حصص خاصة بالعلوم الطبيعية؛ من أجل تغطية قدر أكبر من المهارات الممكن تعلمها في أيام الدوام الوجاهي. حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشرحة (2024) ودراسة الخلاف (2023).

**الفرضية الصفرية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابيّة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير مستوى المدرسة، والتي تظهر في الجدول (15).

**جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعا لمتغير مستوى المدرسة**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | أساسية دنيا | 15 | 3.37 | .45 |
| | أساسية عليا | 42 | 3.63 | .58 |
| | ثانوية | 50 | 3.43 | .62 |
| | المجموع | 89 | 3.48 | .55 |
| المدير والطالب | أساسية دنيا | 15 | 3.13 | .66 |
| | أساسية عليا | 42 | 3.42 | .47 |
| | ثانوية | 50 | 3.48 | .65 |
| | المجموع | 89 | 3.42 | .58 |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | أساسية دنيا | 15 | 3.45 | .67 |
| | أساسية عليا | 42 | 3.47 | .59 |
| | ثانوية | 50 | 3.43 | .46 |
| | المجموع | 89 | 3.44 | .67 |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | أساسية دنيا | 15 | 3.54 | .47 |
| | أساسية عليا | 42 | 3.85 | .51 |
| | ثانوية | 50 | 3.81 | .64 |
| | المجموع | 89 | 3.76 | .64 |
| الدرجة الكلية | أساسية دنيا | 15 | 3.36 | .41 |

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | أساسية عليا | 42 | 3.58 | .52 |
| | ثانوية | 50 | 3.54 | .65 |
| | المجموع | 89 | 3.52 | .53 |

تشير البيانات الواردة في الجدول (14) إلى وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ في فلسطين تعزى لمتغير مستوى المدرسة. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق حقيقية (دالة إحصائيًّا) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو مبين في جدول رقم (15).

**جدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعا لمتغير مستوى المدرسة.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المعلم | بين المجموعات | .776 | 2 | .388 | 1.281 | .283 |
| | داخل المجموعات | 25.137 | 86 | .303 | | |
| | المجموع | 25.913 | 88 | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المدير والطالب | بين المجموعات | 1.426 | 2 | .713 | 2.078 | .132 |
| | داخل المجموعات | 28.477 | 86 | .343 | | |
| | المجموع | 29.903 | 88 | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المجتمع المحلي | بين المجموعات | .029 | 2 | .015 | .031 | .970 |
| | داخل المجموعات | 39.618 | 86 | .477 | | |
| | المجموع | 39.647 | 88 | | | |
| دور الإدارة المدرسية اتجاه المنهاج | بين المجموعات | 1.011 | 2 | .505 | 1.185 | .311 |
| | داخل المجموعات | 35.387 | 86 | .426 | | |
| | المجموع | 36.397 | 88 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | .480 | 2 | .240 | .796 | .454 |
| | داخل المجموعات | 25.015 | 86 | .301 | | |
| | المجموع | 25.495 | 88 | | | |

تشير القيم الإحصائية الواردة في الجدول (15) إلى أن الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارات المدرسيّة في الحدّ من الفاقدِ التّعليميّ تبعا لمتغير مستوى المدرسة هي فروق غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اهتمام جميع الإدارات المدرسية في مديرية يطا على اختلاف مستويات المدرسة في الحد من الفاقد التعليمي؛ لأنها مشكلة تعليمية عامة تخص الطلبة جميعَهم على اختلاف صفوفهم الدراسية في فلسطين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشرحة (2024).

**توصيات الدّراسة:**

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة اهتمام الإدارات المدرسية بالعلوم الإنسانيّة والعلوم الطبيعيّة على حدّ سواء عند عملها على الحدّ من الفاقد التّعليميّ.
2. تخصيص الإدارات المدرسيّة وقتاً أكبر للتّقرب من الطّلبة وبناء علاقاتٍ جيّدة معهم؛ من أجل التّعرف إلى حاجاتهم التي تحدّ من وجود فاقد تعليمي.
3. متابعة الإدارات المدرسيّة للاختبارات التّشخيصيّة الّتي يتمّ من خلالها حصر الفاقد التّعليميّ.

4. ضرورة توجيه المعلّمين من قبل الإدارات المدرسيّة نحو بناء خطط علاجيّة تَتْبَعُ الاختباراتِ التّشخيصيّة ينفّذها معلمو المباحث الرّئيسة.
5. تَخيُّر الإدارات المدرسيّة لأفراد المجتمع المحلّي الّذين يتعاونون معهم بعناية، بحيث يتّصفون بالخبرة والاطّلاع على المجال التّربويّ والتّعليميّ؛ من أجل المساعدة في وضع الأهداف التّربويّة وإجراءاتها.
6. ضرورة أن تُفَعِّلَ الإداراتُ التّعليميّةُ والإداراتُ المدرسيّةُ التّعليمَ المساندَ.
7. رَفْعُ الحاجات التّدريبيّة للمعلّمين باستمرار للإدارات التّعليميّة لتلبيتها.

**قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية**


- أبو خيران، أ. (2023). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين وسبل تطويرها، محافظة بيت لحم نموذجا. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*. 8(2).1-38.
- البستان، أ، عبد الجواد، ع، بولس، و .(2003) . *الإدارة والإشراف التربوي: النظرية، البحث، الممارسة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- حامد، س. (2008). *الإدارة التربوية المعاصرة*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع
- الحضيف، ن. (2023). أساليب الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائية في ظل التحول للتعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،16(1)، 187-159.
- الخلاف، م. (2023). دور السياسات التعليمية في الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة وسبل تعزيزه. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 15(4)،479-524.
- ديباجه، ن. (2022). دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(39)، 99-115.
- الديكة، خ. (2022). الإدارة المدرسية، مفهومها، وأهميتها، وأهدافها، ونظرياتها. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*،23(2). 2679-2724.
- الرشيدي، ا. (2022). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-19) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين. *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، 41(193)، 316-376.
- الشرحة، أ. (2024). درجة الحد من الفاقد التعليمي في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر مشرفي المباحث الرئيسية. *المجلة الدّولية للعلوم التربويّة والنفسيّةIJPES* ، 75(1). ،11-43
- العجمي، م. (2000م). *الإدارة المدرسية*. (ط1). القاهرة: دار القاهرة للفكر العربي.
- العسيف، ح. (2023). أثر التفاعل بين نمطي التعلم المستند على (الفيديو، المشروع) ومهارة التعلم الذاتي عبر المنصات التعليمية في علاج الفاقد التعليمي أثناء أزمة التعليم. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (23)، 48-66.
- العنزي، س. (2021). مقترحات المعلّمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي- دراسة نوعية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،5(23)، 227-256.
- وزارة التربية والتعليم. (2023). *التعافي من الفاقد التعليمي* " الإطار العام". رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم. (2017). *الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم* 2017-2022م. رام الله، فلسطين.


## References


- Abu Khayran, A. (2023). The role of school leadership in enhancing intellectual security of secondary school students in Palestine and the ways to develop it, Bethlehem Governorate as an example (In Arabic). *Al Istiqlal University Research Journal*, 8(2), 1-38.
- Al-Aaeef, H. (2023). The Impact of the Interaction between "Video, Project" Based Learning and the Self-Learning Skill through Educational Platforms in Addressing Educational Wastage during the Education Crisis (In Arabic). *Journal of Educational and Human Sciences*, (23), 48-66.
- Al-Ajami, M. (2000AD). The school administration (In Arabic). (1st edition). Cairo: Cairo House for Arab Thought.
- Al-Anzi, S. (2021). Suggestions of teachers and educational supervisors to address the learning loss - qualitative study. (In Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(23), 227-256.

- Al-Bustan, A, Abdul-Jawad, A, Boulos, W. (2003). *Educational Administration and Supervision: Theory, Research, Practice* (In Arabic*)*. Kuwait: Alfalah Library for Publishing and Distribution.
- Al-Deikah, K. (2022). School administration, its concept, its importance, and its theories (In Arabic). *Jerash Journal for Research & Studies*, 23(2), 2697-2724.
- Al-Hadif, N. (2023). Strategies to Reduce Educational Dropouts in Elementary Stage in the Era of Transition to Distance Learning from Teachers' Perspective (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 16(1), 159-187.
- Ali.k, Affouneh.S, Burgos.D. (2023). The Role of Educational Games in Compensating for Educational Losses in Palestine and Syria during Crises. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(3), 422–435.
- Al-Khalaaf, M. (2023). The Role of Educational Policies in Reducing Educational Loss in Primary Schools in Jeddah and Ways of Enhancement: A Field Study (In Arabic). *Journal of Educational and Human Studies*, 15(4), 524-479.
- Al-Sharha, A. (2024). The Degree of Reducing educational loss in schools of education south Hebron from the points of view of main investigation supervisors (In Arabic). *International Journal of Pedagogical and Psychological Sciences (IJPES)*, 75(1), 11-43.
- Baysal.E, Ocak.G. (2021). Opinions of the Teachers on the Compensation of Learning Loss Caused by Covid-19 Outbreack. *Kastamona Education Journal*. 29(4).173-184
- Deebajah, -N. (2022). The Role of School Administration in Empowering Teachers in light of Some Demographic Variables from the School Teachers' Point of View in ar-Ramtha City (In Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 13(39), 99-115.
- Hamed, S. (2008). *Contemporary Educational Administration* (In Arabic*)*. Amman: Dar Osama Publishing and Distribution.
- Hebebci.M, Bertiz.Y, Alan. S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282
- Kaume-Mwinzi, R. K. (2017). Causes of education wastage and mitigation strategies in public secondary schools in Kitui central sub county in Kitui county, Kenya. *International Journal of Academic Research in Education*, 3(1), 21-32.
- Ministry of Education and Higher Education. (2023). *Recovery from Educational Dropout "General Framework*"(In Arabic). Ramallah, Palestine.
- Ministry of Education and Higher Education. (2017*). Strategic Plan for the Ministry of Education and Higher Education 2017-2022 AD* (In Arabic). Ramallah, Palestine.
- Rashidi, A. (2022). Problems of Educational Loss Exacerbation in Secondary Education in Light of (Covid-19) Pandemic and Suggestions of Treatment in the State of Kuwait from the Viewpoints of Students, Teachers and Supervisors (In Arabic). *Journal of Education - Al-Azhar University*, 41(193), 316-376.
- Tambi.A, Ndemmazea.N. (2020). Curriculum Content Qualiy and Educational Wastage in Secondary School of the Littoral Region OF Cameroon. International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD).4(6). PP 32-41.8
- Tarekegn.K, Alene.M, Ketsela.T, Kassie.G, Demisse.A, Birhan.S, Kifle.M. (2022). Education Wastage: Contributing Factors and Mitigation Strategies in Govemment Secondary School of Amhara Region. *Ethiopian Journal of Behavioural studies*. 5(2). 115-148.J.

Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025
https://journals.qou.edu/index.php/jropenres
E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692

# The reality of educational supervisors' practice of the values and etiquette of dialogue derived from Islamic educational thought from their point of view in the education directorates in Irbid Governorate

***Dr. Mahmoud Ahmed Awad Al-Zoubi****

Educational Supervisor, Jordanian Ministry of Education, Hashemite Kingdom of Jordan.

**Oricd No**: 0000-0002-2853-945X
**Email**: mhmud732@gmail.com

**Received:**
21/03/2024

**Revised:**
21/03/2024

**Accepted:**
23/04/2024

***Corresponding Author:**
mhmud732@gmail.com

**Citation**: Al-Zoubi, M. A. A. The reality of educational supervisors' practice of the values and etiquette of dialogue derived from Islamic educational thought from their point of view in the education directorates in Irbid Governorate. Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-002

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Abstract

**Objectives**: This study aimed to demonstrate the reality of educational supervisors' practice in Irbid Governorate for the values and etiquette of dialogue derived from Islamic educational thought from their points of view.

**Methods**: To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical method, where he derived the values and etiquette of dialogue from the Holy Qur'an and the Noble Prophet's Sunnah, and he constructed a questionnaire consisting of (48) items that were distributed to (227) male and female supervisors in the education directorates of Irbid Governorate.

**Results**: The researcher concluded that the reality of educational supervisor's practices of the values and etiquette of dialogue derived from Islamic educational thought are high, and there are no differences between the variables of the study.

**Conclusions**: The researcher concluded that it is necessary to strengthen this dialogic approach among all educational supervisors in all directorates in the Hashemite Kingdom of Jordan by decision makers and to circulate the results of this research to all directorates.

**Keywords**: Practice dialogue, educational supervisor, Islamic educational thought values and etiquette.

# واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد

***د. محمود أحمد عواد الزعبي****

مشرف تربوي، وزارة التربية والتعليم الأردنية، المملكة الأدرنية الهاشمية.

## الملخص

**الأهداف:** هدفت هذه الدراسة إلى بيان واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.

**المنهجية:** ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي حيث استنبط قيم الحوار وآدابه من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وقام ببناء استبانة مكونة من 48 فقرة ضمن ثلاثة مجالات، تم توزيعها على 227 مشرفا ومشرفة في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد.

**النتائج:** كشفت الدراسة عن أن واقع ممارسات المشرفين التربويين في محافظة إربد لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي عالية جدا، ووجود فروق دالة إح صائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه تبعاً لمتغيري الدراسة: الجنس لصالح الإناث، والخبرة الإشرافية لصالح خمس سنوات فأكثر. ولا يوجد فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي.

**الخلاصة:** خلص الباحث إلى ضرورة تعزيز هذا النهج الحواري عند جميع المشرفين التربويين في جميع المديريات في المملكة الأردنية الهاشمية من قبل أصحاب القرار وتعميم نتيجة هذا البحث على جميع المديريات.

**الكلمات المفتاحية:** المشرفون التربويون، قيم الحوار، الفكر التربوي الإسلامي.

**المقدمة**

تعد القيم الأخلاقية والتربوية والاجتماعية قاعدة أساسية في ترسيخ العلاقات الإنسانية وتطوير منظومة التفاعلات البشرية على مختلف الصعد والجوانب والمستويات. فهي مفتاح التنظيم والتواصل والتفاهم, وهي حجر الزاوية في رقي السلوكات البشرية وتعزيز الحياة المشتركة بين الشعوب. فالقيم تهذب السلوك وتعمل على دمج الأشخاص وانصهارهم مع بعضهم البعض بغض النظر عن الجنس واللون والدين والأصول. ومن أبرز القيم التي تسهم في تعزيز التواصل وبناء جسور التفاهم والتعاضد والتعاون هي قيمة الحوار.

فثقافة الحوار تشكل في الفكر الإنساني الركيزة الأولى من أسس احترام الرأي والرأي الآخر على اعتبار أنه ضرورة إنسانية وحضارية، ذلك أنه يبنى على اختلاف الرؤى بين الشعوب، فهو يجري تحديدا مع الآخر المختلف، هدفه إثراء الفكر وترسيخ قيم التسامح ومد جسور التفاهم بين الشعوب والأمم، وهو الطريق إلى استيعاب الوقائع والمعطيات المكونة لمواقف الطرفين المتحاورين (الخضيري, 2018).

فالحوار مطلب إنساني، يتم فيه استخدام وسائل وأساليب مختلفة لإشباع حاجات الإنسان للاندماج والتواصل مع ذاته ومن حوله من المجتمع. وعلى ذلك فهو أسلوب حضاري يطرح من خلاله موضوعاً فكرياً جديداً للتوصل إلى تقاطع مشترك على أن تتوفر خاصية الاحترام بين المتحاورين، والاعتراف بمنزلة الآخر ومقامه، فيخاطب بالألقاب المستحقة والعبارات المنسقة والأساليب اللائقة. ومن باب الضرورة أن يتبادل المتحاورون جملة من الحقائق والخبرات والأفكار والمعلومات ، بهدف الكشف عن نقاط التوافق والاختلاف ومعرفة كل فريق بالآخر بموضوعية وحيادية، مع حق الطرفين بالاحتفاظ بمعتقداتهما في جو يسوده المعاملة الحسنة والاحترام المتبادل، بعيداً عن نوازع الظن والتشكيك (أبكر، 2023، 82).

من هنا تُعَدُّ قضية الحوار في الفكر الإسلامي من أبرز الموضوعات التي شَكَّلت مَعْلَمًا بارزًا فيه (بن حماد، 2006). فقد اهتم الإسلام بقضية الحوار اهتماما واضحا، وذلك لأنه يرى أن طبيعة الإنسان ميالة بفطرتها إلى الحوار أو الجدال فقد وصف الله تعالى الانسان في كتابه الكريم: (وكان الإنسان أكثر شيء جدلا). (الكهف, 54)، بل إن صفة الحوار أو الجدال لدى الإنسان في نظر الإسلام تستمر معه حتى إلى ما بعد الموت، كما أخبرنا الله تعالى في كتابه الكريم: (يوم تأتي كل نفس تجادل عن نفسها) (النحل, 111) (بنهروال، 2016).

لذا نجد أن العقيدة الإسلامية هي أول من رسم للفكر الإسلامي قواعد الحوار وأسسه ليصل المسلم المفكر إلى الغايات والمقاصد النبيلة التي أرادها الدين الإسلامي (المعايطة، 2007). وهو أصل ثابت في الفكر الإسلامي نابع من رسالة الإسلام وهديه, ومن طبيعة ثقافته، ويكمن السر في ذلك كون الهدف الأساسي للإسلام هو وصول الناس إلى الحق والهدى بالطريقة التي تشرح به صدورهم، وتعمق الإيمان في نفوسهم، ولذا فإن جميع وسائله العملية تتجه إلى هذا الهدف, وليس أجود من الحوار في هذا السياق بما يحمله من ميزات ودلالات (أمجوص، 2023، 17).

ويرى نصر (2022) أن من ثمرات الحوار في الفكر الإسلامي تضييق مساحة الخلاف وتقريب وجهات النظر بين المتحاورين، لكي لا يبقى في صدورهما شيء يثير البغضاء والضغينة. وتتبلور أهميته في أنه الطريق الوحيد الذي به يتم الوصول إلى إقناع المخالف بالصحيح من الأفكار وصولا إلى الحق. ويذكر الطائي (2020) بعضا من شروط الحوار منها أن يتسم بالموضوعية، أي ثبات المعايير التي يحتكم إليها في الحوار. ومن شروطه كذلك علم جميع الأطراف ودرايتهم بموضوع الحوار وذوي تخصص فيه وملمين بمحاوره المختلفة، لتكون غايته تلاقح الأفكار وتنوعها. فإذا فقدت هذه الشروط, وكان الهدف هو الانتصار للذات ودحض حجج الطرف الآخر وبراهينه بأي طريقة وتحت أي مبرر، فلن تتحقق أي من النتائج المأمولة، ويصبح الحوار وبالا على المجتمع والأفراد.

ومن مجالات الحوار في البيئة التربوية التعليمية الإشراف التربوي، حيث يشكل حاضنة حوارية خصبة فاعلة ومثمرة في مجريات العملية التعليمية التعلمية كافة، وهو ما يتوجب على المشرف التربوي أن يكون فطناً واعيا ومدركا لأساليب الحوار والمناقشة كافة الفاعلة الجاذبة للمعلمين غير المنفرة لهم، وعليه يبقي الحوار سلاحا متميزا قادرا من خلاله المشرف التربوي على تسخير مهاراته وقدراته كافة، لإنجاح مهامه وتحقيق أهدافه المخطط لها وفق عملية منظمة ومدروسة لتضاف إلى سجل إنجازاته خلال مسيرته المهنية بفخر واعتزاز (الحارثي، 2019). لذلك يعمل المشرف التربوي على تعزيز نوعية الحوار وتحسينه، مع المعلم بدلًا من جمع البيانات وتسجيل الملاحظات، وبالأسلوب الحواري تتوافر فرصة أفضل لكل من المعلم والمشرف التربوي لمناقشة خبراتهما أثناء لقاءاتهما المتعددة والمختلفة (الدليمي، 2016، 126).

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الحوار كدراسة شحام ( 2023 ) التي هدفت التعرف إلى واقع ممارسة المشرف التربوي للمهارات الاتصالية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (58) معلما ومعلمة وزع عليهم مقياس لتقدير مستوى المهارات الاتصالية للمشرفين التربويين، أظهرت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين يمارسون المهارات الاتصالية بواقع عالية.

وأجرى الرويلي (2022) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار مع المعلم وعلاقتها بمستوى الكفاءة الذاتية للمعلم. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق استبانتين على عينة مكونة من (354) معلماً ومعلمة في مدينة عرعر، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار مع المعلم من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وأن هناك علاقة طردية بين واقع مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

وفي دراسة لأبي بكر وآخرين (2022) هدفت التعرف إلى أسلوب الحوار التربوي لمواجهة التطرف الفكري، استخدم الباحثون المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، من النتائج التي توصل لها الباحثون: أن من أهم أساليب التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الفكري هو أسلوب الحوار. وغايته إزالة الشبهات, وتضييق الخلاف, وإظهار الحق.

وأجرى كارا وأليف (Kara & Alev, 2022) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين اللغة التحفيزية والوفاء للمشرف، تكون مجتمع الدراسة من المدارس الأساسية والثانوية في غازي عنتاب خلال العام الدراسي 2021/2020 واشتملت عينة البحث على 511 معلما، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وفقا للنتائج هنالك علاقة مرتفعة على تصورات المعلمين للغة التحفيزية والوفاء للمشرف.

وأجرى حسانين وآخرون (2021) دراسة هدفت إلى معرفة واقع توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين. استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة, وتكون مجتمع الدراسة من (475) مشرفا تربويا، وتوصلت الدراسة إلى أن (تشجيع الحوار والاستفسار) جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء في المرتبة السابعة, البعد الرابع (تمكين الأفراد لجمعهم نحو رؤية مشتركة)..

كما وأجرى جراح (2021) دراسة تناولت منهج التربية الإسلامية في تنمية أسلوب الحوار، والآثار التربوية المترتبة عليه، استخدم الباحث المنهج التحليلي, بينت نتائج الدراسة أن الحوار يمثل أهم وسيلة للاتصال بين الناس، وبينت أيضا أن أسلوب الحوار من الأساليب التربوية، ويمكن تنميته وفق آداب وضوابط التربية الإسلامية كالقول الحسن والبعد عن الغرور والصدق في القول، والموضوعية في الطرح والقدرة على تقديم البراهين والحجج لإثبات الرأي وإقناع الآخرين.

وأجرى السويطي (2021) دراسة هدفت التعرف إلى مدى امتلاك المشرفين التربويين لأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخليل على عينة مكونة من (505) معلمين. استخدم المنهج الوصفي، حيث قام الباحث ببناء استبانة أداة للدراسة. كشفت الدراسة عن أن امتلاك المشرفين التربويين لأخلاقيات المهنة في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بواقع كبيرة، وكانت هناك فروق في واقع امتلاك المشرفين لأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وحسب متغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الدراسي واقع الماجستير فأعلى, وحسب متغير سنوات الخبرة ولصالح سنوات الخبرة (5–10) سنوات.

وهدفت دراسة هوكيو (Hoque 2020) إلى تحديد العلاقة بين الإشراف التربوي وأداء المعلمين وتوجهاتهم في المدارس الثانوية في كوالالمبور في ماليزيا, وهي دراسة كمية استخدم فيها الباحث مقياس ليكرت الخماسي لتحليل البيانات, وكانت عينة الدراسة مكونة من (200) معلم و(50) مشرفا, حيث كشفت نتائج الدراسة عن أن الإشراف التوجيهي يرتبط بشكل إيجابي وكبير بأداء المعلمين واتجاهاتهم.

وأجرت قشوع (2019) دراسة هدفت التعرف إلى واقع توظيف مهارات الحوار في الإشراف التربوي وسبل تطويره في المدارس الحكومية الأساسية العليا في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وقد بينت نتائج الدراسة أن واقع توظيف مهارات الحوار في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين كبيرة بنسبة (3.87). وأن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغيرات: (سنوات الخبرة, والجنس، والمؤهل العلمي، والمديرية، والدورات)

أما دراسة السعدية وآخرين (2017) فهدفت التعرف إلى واقع ممارسات المشرفين التربويين بسلطنة عمان لإدارة الحوار من وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين، من خلال استبانة اعدها الباحثون وتوصلوا إلى أن ممارسات الإشراف التربوي في

ضوء إدارة الحوار جاءت بواقع عالية في الأبعاد الأربعة، وحصل بُعد التواصل على أعلى الممارسات، يليه تقييم الموقف الحواري والتفاوض والإقناع، وأخيرا بُعد الثقة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في جميع الأبعاد، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى لمتغير سنوات الخبرة وفي جميع الأبعاد.

وأجرى السواح (2009) دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية والقيم الأخلاقية في تعاملهم مع المعلمين. واستخدم المنهج الوصفي، وتم توزيع الاستبانات على 27 مشرفاً تربوياً بالإضافة إلى 166 معلما, كانت أبرز نتائج الدراسة: موافقة المعلمين بواقع كبيرة على ممارسة المشرفين (للفوقية والتسلط وكذلك التأنيب والتوبيخ) بواقع كبيرة. وهي مؤشر على سلبية الممارسة من قبل المشرفين نحو المعلمين. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الفئتين في متغيرات (طبيعة العمل الحالي وسنوات الخبرة في الإشراف والعمل).

ومن خلال قراءة دقيقة للدراسات السابقة لاحظ الباحث أنها أظهرت اهتماماً واضحاً بأهمية الحوار ودوره في تعزيز العلاقات الانسانية. وأن معظم الدراسات السابقة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة الرويلي (2022)، ودراسة قشوع (2019)، ودراسة حسانين وآخرين (2021) واعتمدت هذه الدراسات على الاستبانة أداة لها. وبعضها اعتمد في جمع البيانات والمعلومات وتحليلها على المراجع والمصادر والكتب كدراسة أبي بكر وآخربن (2022)، ودراسة الجراح (2021). وأن مجتمع الدراسة وعينتها للدراسات السابقة من المعلمين والمديرن والمشرفين التربويين. وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة باختيار هذه الفئة لمجتمع الدراسة. ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة مجالات، منها: التعقيب على الدراسات السابقة, وطرق التوثيق الصحيحة, واختيار المنهج البحثي المناسب, والطريقة المناسبة لاختيار مجتمع وعينة الدراسة, وبناء الأداة وتطويرها, وتفسير النتائج, كما تم ربط نتائج الدراسات السابقة بتفسير نتائج هذا البحث كما سيظهر في نتائج الدراسة. واشتركت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، والمشرفين مجتمعا للدراسة.

إلا أن هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة أنها استخلصت قيم الحوار وآدابه من الفكر التربوي الإسلامي (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة)، وتم بناء الاستبانة من خلال هذه القيم لتبيان واقع ممارسة المشرفين التربويين لهذه القيم والآداب في عملهم الإشرافي من وجهة نظرهم في مديريات التربية في قصبة إربد. وعلى حد علم الباحث تعتبر هذه الدراسة الأولى التي تستخلص قيم الحوار وآدابه من الفكر التربوي الإسلامي وتقيس واقع ممارسات المشرفين التربويين لهما.

**مشكله الدراسة وأسئلتها:**

يعتبر المشرف التربوي قائدا تربوياً ومسانداً فنياً وإدارياً للمعلمين ولمديري المدارس على حد سواء. ويقضي جل وقته في المدارس متابعاً ومسانداً ومرشداً ومعيناً وناصحاً أميناً، متسلحا بخبراته التربوية ونضجه المعرفي والمهني ونظرته المدروسة تجاه كافة ما يحصل داخل المدرسة من أنشطة واجتماعات ولقاءات مختلفة. ونظرا للوقت الطويل الذي يقضيه المشرف التربوي في المدارس, تظهر على السطح مشكلات تعيق عملية التفاعل والحوار بينه وبين كادر المدرسة بشكل عام، مما يؤثر على طبيعة عمل المشرف وتنعكس سلبا على علاقته مع معلميه، فمن خلال خبرة الباحث الطويلة في الاشراف التربوي لاحظ انزعاجا وعدم ارتياح من قبل بعض المعلمين لطريقة تعامل المشرف التربوي معهم. إما بطريقة الحوار أو طريقة التواصل بينهما. فيظهر المشرف فوقية وتسلطاً في حواره وتفاعله ونقاشاته مع المعلمين, وهذا ما أكدته دراسة السواح (2009) الذي خلص في بحثه إلى أن المشرفين التربويين يمارسون (الفوقية والتسلط وكذلك التأنيب والتوبيخ) بواقع كبيرة وهي مؤشر على سلبية الممارسة من قبل المشرفين نحو المعلمين. وكوننا مجتمعاً مسلماً مرجعيتنا الدينية القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة فمن واجب المشرف التربوي التحلي بقيم الحوار وآدابه التزاما بالنهج الإلهي واقتداء بشخص الرسول صلى الله عليه وسلم وصحبه الكرام. لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي: ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم وآداب الحوار المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم؟

**أسئلة الدراسة:**

ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$). بين استجابة المشرفين التربويين فيما يتعلق بواقع ممارستهم لآداب الحوار وقيمه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإشرافية؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

1. بيان واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات تربية محافظة إربد.
2. الوقوف على الاختلافات بين تقديرات المشرفين والمشرفات في مديريات تربية إربد باختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة الإشرافية.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:** تنبع أهمية هذه الدراسة كونها

1. مرتبطة بالقرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه, و بالسنة النبوية الشريفة الصحيحة.
2. توضح للمشرف التربوي وللمعلم ولجميع أطراف العملية التربوية أهم قيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامى، والتى من الضروري أن يتحلى بها المشرف أثناء عمله الإشرافى داخل المدارس قولا وفعلا.
3. وستبين أن ديننا الحنيف يرسم للفرد المسلم مهما كان طبيعة عمله تفاصيلا منظمة وترتيبا ممنهجا في طريقة تعامله وحواره ونقاشه مع الأطراف المختلفة، مما يساعده على المضي قدما في انجاز أعماله دون معيقات.

**الأهمية العملية:** ستضيف هذه الدراسة بعدا جديدا للمشرف التربوي يتمثل ببلورة قيم الحوار وآدابه المستمدة من الفكر الإسلامي التي تساعده حين تطبيقها وممارستها على:

1. تجنب العديد من المواقف المحرجة وتجنبه للنقد أو التجريح للمعلمين وسترسم له خارطة حوارية قيمية تربوية واضحة منذ لحظة دخوله للمدرسة حتى خروجه منها.
2. ستحسن من طبيعة العلاقة الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية بين المشرف والمعلمين فى الميدان التربوي وسيزيد من دافعيته للعمل وتقديم النصح والإرشاد، وسيتقبل المعلم وكل من له علاقة بعمله الإشرافي ذلك بصدر رحب, وسينعكس كل ذلك على تحسن مستوى الطلاب الأكاديمى والأخلاقى والسلوكى.
3. وستضيف لأصحاب القرار ضرورة إدماج هذه القيم والآداب في الكتب الرسمية الصادرة عنها وفي الوثائق الإشرافية التي تنظم عمل الإشراف التربوي.
4. وستمثل هذه الدراسة مرجعا للباحثين مستفيدين منها فى موضوع المضامين التربوية للحوار فى القرآن الكريم, وللمؤسسات التربوية والتعليمية والثقافية فى نشر ثقافة الحوار البناء من أجل الحفاظ على لحمة المجتمعات التربوية بشكل خاص، والمجتمعات المدنية بشكل عام، وإبراز أسلوب الحوار بشكل لافت، بحيث يتم توظيفه في كثير من المناسبات والمواقف.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

**الحد الموضوع:** ستهتم هذه الدراسة بموضوع واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامى من وجهة نظرهم.

**الحدود المفاهيمية:** اقتصرت الدراسة على دراسة المفاهيم التي تضمنتها الدراسة أهمها: قيم الحوار وآدابه, الفكر التربوي الإسلامى.

**الحد الزمانى:** أجريت الدراسة الحالية فى الفصل الدراسى الثانى 2023/ 2024 م.

**الحد البشري:** اقتصرت الدراسة الحالية على المشرفين والمشرفات فى مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد

**الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة الحالية على مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد والبالغة ثماني مديريات.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة:**

**الممارسة:** هي طريقة للعمل أو طريقة يجب أن يتم بها العمل. والممارسات يمكن أن تشمل الأنشطة، والعمليات، والوظائف، والمواصفات القياسية، والإرشادات (مجمع المعاني الجامع).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الواقع الكلية التي يحصل عليها المستجيبين من خلال الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بواقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.

**القيم:** مجموعة من المبادئ والمقاييس والمعايير، الحاكمة على أفكار الإنسان ومعتقداته واتجاهاته، وتؤثّر في حياته؛ لتمثّلها في سلوكاته العمليّة وتصرّفاته (عثمان، 1981).

ويعرفها الباحث إجرائيا أنها: مبادئ ومعايير ترشد الفرد وتساعده على تقويم سلوكه وأفعاله ومعتقداته للوصول الى السمو والمثالية.

**قيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي:** هي مجموعة القيم الأخلاقية والتربوية الاجتماعية التي ذكرت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ذات العلاقة بالحوار وآدابه.

**الطريقة والإجراءات**

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً لمنهج الدراسة وعينتها ومجتمعها والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها وتصحيح الأداة ومتغيراتها وإجراءاتها، وفيما يلي عرضا لذلك:

**المنهج:** استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي من خلاله يتم وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها.

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في محافظة إربد، والبالغ عددهم (270) مشرفا ومشرفة خلال الفصل الاول من العام الدراسي (2024/2023)، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم.

**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة عشوائية بسيطة تكونت من (227) مشرفا ومشرفة، ويشكلون ما نسبته (81 %) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

**جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها**

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 120 | 52.9 |
| | إناث | 107 | 47.1 |
| المؤهل العلمي | ماجستير فأقل | 126 | 55.5 |
| | دكتوراه | 101 | 44.5 |
| الخبرة الاشرافية | سنوات 5 من أقل | 136 | 59.9 |
| | سنوات فأكثر 5 | 91 | 40.1 |
| | المجموع | 227 | 100 % |

**أداة الدراسة:** تم تطوير أداة الدراسة لقياس واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم ضمن الاجراءات التالية:

- قرأ الباحث القرآن الكريم كاملا وركز خلال قراءته على آيات الحوار مستنبطاً، منها قيمة أو أدبا تدل عليه,
- استخلص الباحث هذه القيم والآداب ونظمها في جدول, واضعا القيمة والأدب في عامود، واسم السورة ورقم الآية الدالة عليها في عمود آخر.
- استنبط الباحث القيمة أو الأدب من حوارات القرآن الكريم من خلال مطالعته لكتب التفسير المختلفة والمواقع الإلكترونية, وكذلك من خلال فهمه الخاص لآيات القرآن الكريم امتثالا لقوله تعالى: " ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر" . القمر ( 22 ). ويشير الباحث إلى أن بعض الآيات الشريفة تحمل أكثر من قيمة أو أدب حواري.

- طالع الباحث موقع الدرر السنية على الشبكة العنكبوتية لاستخلاص المواقف الحوارية التي حدثت بين الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وزوجاته (رضوان الله عليهن) أو أصحابه (رضوان الله عليهم) أو أعدائه، والتي وثقتها الأحاديث النبوية الصحيحة، والتي تدل على قيمة أو أدب للحوار، ووضعها في عامود ثالث مطابقا الآية الكريمة بالحديث النبوي الشريف الذي يحمل القيمة نفسها، أو الأدب ذاكرا رقم الحديث وراويه.
- لسهولة الوصول للحديث النبوي الشريف على موقع الدرر السنية الالكتروني وضع الباحث كلمة مفتاحية دالة عليه.
- قام الباحث ببناء استبانة من خلال ما استنبطه من قيم وآداب ومستعينا بالأدب النظري والدراسات السابقة
- تكونت من (48) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، هي: المجال الإداري، والمجال المعرفي، والمجال الوجداني. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي: (دائما، وغالبا، وأحيانا، ونادرا، ونادرا جداً) للإجابة عن تلك الفقرات. حيث أرفق الباحث ملحقا بالآدب والقيم المستنبطة من القران الكريم والسنة النبوية المطهرة.

**صدق أداة الدراسة:** بعد تصميم الاستبانة بصورتها الأولية، عرضت على ستة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، تخصص الشريعة واللغة العربية. وقد طلب منهم الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات، ودقتها اللغوية، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، مثل حذف بعض الفقرات، وتم تعديل بعض الصيغ اللغوية في فقرات الاستبانة. كما تم حذف مجال الجانب المهاري والعملي من مجالات الدراسة الأربع كونه متشابها مع الجانب الإداري.

**ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينة الدراسة وعددهم (24) مشرفا ومشرفة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني قدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 – 0.88)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.89). أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.83 –0.90)، و(0.94) للمجالات ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (1) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

**جدول (1) يبن قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة**

| المجالات | عدد الفقرات | قيم معاملات الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | بيرسون | ألفا كرونباخ |
| المجال الإداري | 21 | 0.88 | 0.90 |
| المجال المعرفي | 16 | 0.84 | 0.87 |
| المجال الوجداني والاخلاقي | 11 | 0.81 | 0.83 |
| الأداة ككل | 48 | 0.89 | 0.94 |

**تصحيح أداة الدراسة:** تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: دائما (5) درجات، غالبا (4) درجات، أحيانا (3) درجات، نادرا درجتان، ونادرا جداً واقع واحدة، لتقدير واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه من وجهة نظرهم. وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{طول الفترة}}{\text{عدد الفئات}}$$

$$= (5-1/5)$$

$$= 0.80$$

لذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

أولاً: (1– 1.80) تقدير بواقع قليلة جداً.

ثانياً: (1.81- 2.60) تقدير بواقع قليلة.
ثالثاً: (2.61- 3.40) تقدير بواقع متوسطة.
رابعاً: (3.41- 4.20) تقدير بواقع كبيرة.
خامساً: (4.21- 5.00) تقدير بواقع عالية جداً.

**متغيرات الدراسة:**

المتغيرات المستقلة: وتشمل على:
الجنس: وله مستويان (ذكر وأنثى).
المؤهل العلمي: وله مستويان (ماجستير فأقل، دكتوراه).
الخبرة الاشرافية: ولها مستويان: (أقل من5 سنوات، 5سنوات فأكثر).
المتغير التابع: واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه في ضوء الفكر التربوي الإسلامي في مديريات التلاربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظرهم.
التحليلات الإحصائية: قام الباحث باستخدام التحليلات الإحصائية الآتية:
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
اختبار تحليل التباين المتعدد.
(كورنباخ ألفا).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** "ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (2)، والجدول (3) والجدول (4) والجدول (5).

**جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | المجالات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | المجال الإداري | 4.55 | 0.34 | كبيرة جدا |
| 2 | 3 | المجال الوجداني والاخلاقي | 4.51 | 0.39 | كبيرة جدا |
| 3 | 2 | المجال المعرفي | 4.50 | 0.36 | كبيرة جدا |
| الأداة ككل | | | 4.52 | 0.33 | كبيرة جدا |

* الواقع العظمى من (5)

يبين الجدول (2) أن "المجال الإداري" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.34) وبواقع كبيرة جدا، وجاء "مجال الوجداني والاخلاقي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.51) وانحراف معياري (0.39) وبواقع كبيرة جدا، وجاء "مجال المعرفي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.36) وبواقع كبيرة جدا، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على تقدير واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه في محافظة إربد ككل (4.52) بانحراف معياري (0.33)، وبواقع كبيرة جدا. أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي في محافظة إربد كانت مرتفعة جدا في المجالات الثلاثة، وقد يعزى ذلك إلىالأعراف والقيم المنبثقة عن الفكر الإسلامي الذي يركزعلى القيم والأخلاق وأهمية تطبيقها في مجال العمل, وكذلك الأجواءالإيجابية السائدة في العمل التي تعزز ولاء المشرفين لمهامهم والتزامهم العالي تجاه تحسين وتطوير أساليبهم وعدم الاكتفاء

بالمهمات الروتينية. ويوعزها الباحث كذلك إلى أن كل المشرفين على الإطلاق قد تدربوا على دورة القيادة التعليمية وهي دورة إجبارية يخضع لها المشرف لمدة (160) ساعة تدريبية بمجرد نقله إلى وظيفة مشرف تربوي يتدرب خلالها على أهم مهارات التواصل والحوار, ويوعزها الباحث كذلك إلى النضج الديني والفكري عند المشرف وتمسكه بتوظيف قيم الحوار وآدابه في عمله لكسب ثقة زملائه من المعلمين والمدراء وإقامة علاقات إنسانية تسهم في انجاح العمل وتحقيق المراد. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شحام (2023) التي أظهرت نتائجها أن المشرفين التربويين يمارسون المهارات الاتصالية بواقع عالية.واتفقت كذلك مع دراسة حسانين وآخرين (2022) التي خلصت إلى أن (تشجيع الحوار والاستفسار) جاء في المرتبة الأول من الأبعاد السبعة التي درسها الباحث. وخالفت دراسة الرويلي (2022) التي أظهرت نتائجها أن واقع ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار مع المعلم من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه في محافظة إربد، حيث كانت على النحو التالي:

**جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الإداري مرتبة تنازلياً**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 19 | أميز بين الجوهري والثانوي أثناء حواري مع الطرف الآخر وأنتقل إلى صلب الموضوع مباشرة | 4.81 | .39 | كبيرة جدا |
| 2 | 20 | أستخدم أسلوب الحزم في حواري مع الطرف الآخر إذا اقتضت مصلحة العمل ذلك | 4.79 | .40 | كبيرة جدا |
| 3 | 21 | أوظف إيماءات الوجه وتعابيره ولغة الجسد في المواقف التي تستدعي ذلك أثناء الحوار مع الطرف الآخر | 4.78 | .44 | كبيرة جدا |
| 4 | 10 | أتجنب الغرور والاستكبار أثناء الحوار مع الطرف الآخر | 4.76 | .45 | كبيرة جدا |
| 5 | 18 | أزرع الثقة في الطرف الآخر | 4.71 | .50 | كبيرة جدا |
| 6 | 4 | أنصرف عن تعنيف الطرف الآخر أثناء حواري إذا ظهر منه خطأ | 4.69 | .54 | كبيرة جدا |
| 7 | 13 | أكون موضوعيا ومجردا من الذاتية أثناء الحوار مع الطرف الآخر | 4.68 | .49 | كبيرة جدا |
| 8 | 8 | أتجنب رفع الصوت والانفعال أثناء الحوار مع الطرف الآخر | 4.63 | .52 | كبيرة جدا |
| 9 | 12 | أتمثل اللطف والمحبة والألفة أثناء حواري مع الطرف الآخر | 4.62 | .48 | كبيرة جدا |
| 10 | 1 | أستخدم أسلوب المشورة والديمقراطية في اتخاذ بعض القرارات أثناء حواري مع الطرف المقابل | 4.60 | .60 | كبيرة جدا |
| 11 | 9 | أخلص في حواري مع الطرف الآخر لمصلحة العمل | 4.55 | .632 | كبيرة جدا |
| 11 | 14 | أتحاور بإنسانية مع الطرف الآخر | 4.55 | .51 | كبيرة جدا |
| 13 | 17 | أستخدم عند حواري مع الطرف المقابل اللقب المحبب له | 4.52 | .64 | كبيرة جدا |
| 14 | 7 | أتوقف عن الحوار مع الطرف الآخر اذا أبدى رغبة للجدال فقط | 4.49 | .61 | كبيرة جدا |
| 15 | 11 | أظهر تواضعا أثناء حواري مع الطرف الآخر | 4.47 | .71 | كبيرة جدا |
| 16 | 6 | أبدأ حواري مع الطرف الآخر بالأفكار المشتركة بيننا | 4.44 | .65 | كبيرة جدا |
| 17 | 5 | أعطي الطرف الآخر فرصة للحديث والحوار وإبداء الرأي | 4.41 | .64 | كبيرة جدا |
| 18 | 15 | أناقش الطرف الآخر بالكلمة الطيبة والقول الحسن | 4.33 | .67 | كبيرة جدا |
| 19 | 2 | استخدم أسلوب الإقناع في حواري مع الطرف الآخر | 4.32 | .87 | كبيرة جدا |
| 20 | 3 | أركز على نقاط القوة وأعززها أثناء حواري مع الطرف المقابل | 4.32 | .72 | كبيرة جدا |
| 21 | 16 | أحترم الرأي الآخر أثناء حواري ولا أسقطه | 4.11 | .78 | كبيرة |
| المجال ككل | 4.55 | 0.34 | كبيرة جدا | | |

*الواقع العظمى من (5)

يبين الجدول (3) أن الفقرة (19) والتي نصت على "أميز بين الجوهري والثانوي أثناء حواري مع الطرف الآخر، وأنتقل إلى صلب الموضوع مباشرة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري (.39) وبواقع كبيرة جدا، وجاءت الفقرة (20) والتي كان نصها "أستخدم أسلوب الحزم في حواري مع الطرف الآخر اذا اقتضت مصلحة العمل ذلك" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.79) وانحراف معياري (.40) وبواقع كبيرة جدا، بينما احتلت الفقرة (16) والتي نصت على "أحترم الرأي الآخر أثناء حواري ولا أسقطه" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (.78) وبواقع كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.55) وانحراف معياري (.34)، وبواقع كبيرة جدا. تشير نتائج هذا السؤال إلى أن المشرفين التربويين يوظفون قيم الحوار وآدابه المستخلصة من الفكر التربوي الإسلامي في عملهم الإداري بواقع كبيرة في جميع حواراتهم ومناقشاتهم مع الأطراف المعنية. وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى أن تنظيم الأمور الإدارية وترتيبها وتفعيلها تحتاج إلى توجيهات ادارية مقنعة وسلسة وسهلة التنفيذ. وهذا لا يتأتى إلى من خلال حوار مميز بالصبغة الادارية ذات القيم الدينية التي تؤثر في الاخرين وتحملهم على تنفيذها بدقة ومهارة وفعالية. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة جراح (2021) التي خلصت إلى أن أسلوب الحوار وفق الضوابط الإسلامية من الأساليب التربوية ومن أكثرها تأثيرا بين الناس.

**جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال المعرفي مرتبة تنازلياً**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 35 | أشدد في حواري على الصواب خوفا على الطرف الآخر من الوقوع بالخطأ أثناء العمل | 4.77 | .42 | كبيرة جدا |
| 2 | 26 | أطرح أسئلة مثيرة للتفكير أثناء الحوار مع الطرف الآخر | 4.74 | .48 | كبيرة جدا |
| 3 | 29 | أحصر موضوع النقاش وأحدده بشكل دقيق أثناء الحوار | 4.69 | .49 | كبيرة جدا |
| 3 | 25 | أجيب عن أسئلة الطرف الآخر بكل موضوعية وصدق | 4.69 | .46 | كبيرة جدا |
| 5 | 22 | أقدم النصح والإرشاد أثناء حواري مع الطرف المقابل | 4.67 | .53 | كبيرة جدا |
| 6 | 28 | أنهي حواري ونقاشي مع الطرف الآخر بالإيجابية والاتفاق معه | 4.66 | .50 | كبيرة جدا |
| 7 | 27 | أبحث عن فرص لتحسين نقاط الضعف في حواري مع الطرف الآخر | 4.65 | .53 | كبيرة جدا |
| 8 | 36 | استخدم الأدلة والبراهين في حواري مع الطرف الآخر إذ اقتضت الحاجة لذلك | 4.52 | .57 | كبيرة جدا |
| 9 | 33 | استخدم أسلوب التوجيه التربوي لما تقتضيه مصلحة العمل في حواري مع الطرف المقابل | 4.51 | .54 | كبيرة جدا |
| 10 | 31 | أعالج القصور الظاهر من الطرف الآخر بتقديم أفكار ذات علاقة بموضوع النقاش | 4.46 | .61 | كبيرة جدا |
| 11 | 37 | أتسلسل في تكوين القناعات عند الطرف الآخر من خلال حواري معه | 4.45 | .71 | كبيرة جدا |
| 12 | 30 | لدي علم ومعرفة ووضوح بالموضوع الذي أناقش فيه الطرف الآخر | 4.40 | .71 | كبيرة جدا |
| 12 | 32 | أمكّن الطرف الآخر أثناء حواري معه من مهارات الحوار وآدابه | 4.40 | .60 | كبيرة جدا |
| 14 | 34 | اتقبل الرأي الآخر إذا كان مقنعا أثناء حواري مع الطرف المقابل | 4.22 | .77 | كبيرة جدا |
| 15 | 24 | آمر بكل معروف وأنهى عن كل منكر أثناء حواري | 4.07 | .80 | كبيرة |
| 16 | 23 | أشجع على الابتكار والابداع والحداثة في حواري مع الطرف الاخر | 4.02 | .98 | كبيرة |
| **المجال ككل** | | | 4.50 | 0.36 | كبيرة جدا |

* الواقع العظمى من (5)

يبين الجدول (4) أن الفقرة (35) والتي نصت على "أشدد في حواري على الصواب خوفا على الطرف الآخر من الوقوع بالخطأ أثناء العمل" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (.42) وبواقع كبيرة جدا، وجاءت الفقرة (26) والتي كان نصها "أطرح أسئلة مثيرة للتفكير أثناء الحوار مع الطرف الآخر" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.74) وانحراف معياري (.48) وبواقع كبيرة جدا، بينما احتلت الفقرة (23) والتي نصت على "أشجع على الابتكار والإبداع والحداثة في حواري

مع الطرف الاخر" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (.98) وبواقع كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.50) وانحراف معياري (.36)، وبواقع كبيرة جدا. تشير نتائج هذا السؤال إلى أن المشرفين التربويين يوظفون قيم الحوار وآدابه المستخلصة من الفكر التربوي الإسلامي في نشر المعرفة السليمة والمتعلقة بأعمال الأطراف الأخرى بواقع كبيرة في جميع حواراتهم ومناقشاتهم مع الأطراف المعنية, ويوعز الباحث هذه النتيجة إلى أثرها في تجويد العمل ورفع كفاءة المديرين والمعلمين في تنفيذ مهامهم المختلفة، وتحسين تحصيل الطلبة معرفيا ومهاريا, فمهمة المشرف الرئيسة هي نشر المعرفة الصحية في مجال العمل ومساندة الاطراف جميعها في المواقف المختلفة والمساهمة في تيسير الاعمال، وحل المشكلات التربوية والادارية وتقديم النصح والارشاد من خلال حوار مهذب مستندا على الفكر التربوي الإسلامي وممارسا له. الأمر الذي سيولد الثقة ويرفع من كفاءة المعلمين والمديرين على حد سواء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويلي (2022) التي أظهرت أن هناك علاقة طردية بين واقع مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم. كم اتفقت مع دراسة السعدية وآخرين (2017) التي توصل فيها الباحث إلى أن ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار جاءت بواقع عالية في الأبعاد الأربعة، ومنها بُعد الثقة.

**جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على فقرات مجال الوجداني والاخلاقي مرتبة تنازلياً**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الواقع |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 45 | أتمسك بالصبر والتأني في مواقف يشتد فيها الحوار مع الطرف الآخر | 4.72 | .46 | كبيرة جدا |
| 2 | 47 | أُقبل على المتحاور معي بصدر رحب ولا أشيح بوجهي عنه أثناء حوارنا | 4.65 | .53 | كبيرة جدا |
| 3 | 39 | أحاور الطرف الآخر بكل أدب واحترام | 4.63 | .48 | كبيرة جدا |
| 4 | 44 | أظهر اللين واللطف في حواري مع الطرف الآخر | 4.53 | .77 | كبيرة جدا |
| 5 | 41 | أسامح الطرف الآخر إذا أظهر إساءة أو ظهر خلافا شديدا بيننا أثناء الحوار | 4.51 | .70 | كبيرة جدا |
| 6 | 38 | أغرس عند الطرف الآخر قيم وجدانية أتمثلها أثناء حواري معه | 4.49 | .59 | كبيرة جدا |
| 7 | 40 | أظهر نواياي الحسنة أثناء حواري مع الطرف الآخر | 4.48 | .54 | كبيرة جدا |
| 7 | 42 | أجادل الطرف الآخر بالحسنى | 4.48 | .60 | كبيرة جدا |
| 9 | 46 | أتمكن من ضبط نفسي مهما كان النقاش حادا | 4.45 | .71 | كبيرة جدا |
| 10 | 43 | أستمع وأصغي للطرف الآخر بكل حواسي أثناء النقاش | 4.36 | .63 | كبيرة جدا |
| 11 | 48 | أُظهر خصوصية معينة في طبيعة الحوار مع بعض الاشخاص | 4.32 | .72 | كبيرة جدا |
| | | المجال ككل | 4.51 | 0.39 | كبيرة جدا |

* الواقع العظمى من (5)

يبين الجدول (5) أن الفقرة (45) والتي نصت على "أتمسك بالصبر والتأني في مواقف يشتد فيها الحوار مع الطرف الآخر" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.72) وانحراف معياري (.46) وبواقع كبيرة جدا، وجاءت الفقرة (47) والتي كان نصها "أُقبل على المتحاور معي بصدر رحب ولا أشيح بوجهي عنه أثناء حوارنا" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.65) وانحراف معياري (.53) وبواقع كبيرة جدا، بينما احتلت الفقرة (48) والتي نصت على "أُظهر خصوصية معينة في طبيعة الحوار مع بعض الاشخاص" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (.72) وبواقع كبيرة جدا، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (4.51) وانحراف معياري (.39)، وبواقع كبيرة جدا. تشير نتائج هذا السؤال إلى أن المشرفين التربويين يتحلون بالقيم الوجدانية والأخلاقية في حواراتهم ومناقشاتهم مع الأطراف المعنية وبواقع عالية جدا، ويوعز الباحث هذه النتيجة إلى الرؤيا الثاقبة والنظرة العميقة للمشرف التربوي، لأنه بهذه القيم والأخلاق يؤسس لعلاقات دائمة وطويلة الأمد ويبني جسور المودة والمحبة بينه وبين الأطراف الأخرى، ويسهل عليه بعدها تقديم توجيهاته وآرائه وطروحاته بكل شفافية وموضوعية، وبذلك يقرب وجهات النظر، ويزيل الفجوات ويبعد التناحر والتباغض فيما بينهم. وينشر الثقافات والمعارف، ويعزز من معلومات المتحاورين حول مواضع معينة كما ونوعا. وينشر الألفة والمحبة، ويصنع العلاقات والصداقات الجيدة، ويعزز الجانب النفسي عند الطرف الاخر. مما يولد ولاء واحتراما وودا تجاه المشرف التربوي من قبل المعلمين ومديري المدارس. واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (Kara and Alev, 2022) التي خلصت إلى

أن هنالك علاقة مرتفعة على تصورات المعلمين للغة التحفيزية والوفاء للمشرف, حيث أظهرت نتائج البحث أن اللغة التحفيزية للمشرف التربوي كانت عاملا مهما فى تحديد تصور المعلمين ووفائهم له, وخالفت دراسة السواح (2009) التي كشفت إحدى نتائجها عن موافقة المعلمين على ممارسة المشرفين (للفوقية والتسلط وكذلك التأنيب والتوبيخ) بواقع كبيرة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq .05$) بين استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الاشرافية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار، وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغير المؤهل العلمي (ماجستير فأقل، دكتوراه)، ومتغير الخبرة الاشرافية (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

**جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على العلامة الكلية، وعلى واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | مستويات | | المجالات | | | العلامة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مجال الإداري | مجال المعرفي | مجال الوجداني والاخلاقي | |
| الجنس | الذكور | الوسط الحسابي | 4.31 | 4.24 | 4.25 | 4.27 |
| | N=120 | الانحراف المعياري | .27 | .29 | .32 | .25 |
| | الإناث | الوسط الحسابي | 4.83 | 4.78 | 4.81 | 4.81 |
| | N=107 | الانحراف المعياري | .16 | .17 | .19 | .13 |
| المؤهل العلمي | ماجستير فأقل | الوسط الحسابي | 4.56 | 4.48 | 4.50 | 4.52 |
| | N=126 | الانحراف المعياري | .35 | .36 | .38 | .34 |
| | دكتوراه | الوسط الحسابي | 4.54 | 4.51 | 4.52 | 4.53 |
| | N=101 | الانحراف المعياري | .33 | .37 | .40 | .33 |
| الخبرة الاشرافية | أقل من 5 | الوسط الحسابي | 4.35 | 4.28 | 4.29 | 4.31 |
| | N=136 سنوات | الانحراف المعياري | .29 | .30 | .33 | .26 |
| | 5 سنوات فأكثر | الوسط الحسابي | 4.85 | 4.82 | 4.85 | 4.84 |
| | N=91 | الانحراف المعياري | .15 | .16 | .16 | .12 |

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على العلامة الكلية للمقياس، والمجالات الثلاثة لواقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وفق متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الاشرافية)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدا" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$). ويبين الجدول (7) نتائج اختبار ويلكس لمبدا ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات.

**جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة على واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار، وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الاشرافية**

| المتغيرات | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | مجال الإداري | 2.373 | 1 | 2.373 | 46.385 | .000* |
| 0.815قيمة ولكس = | مجال المعرفي | 1.482 | 1 | 1.482 | 25.570 | .000* |

| المتغيرات | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 0.000ح= | مجال الوجداني والاخلاقي | 1.634 | 1 | 1.634 | 23.483 | .000* |
| | العلامة الكلية | 1.884 | 1 | 1.884 | 46.848 | .000* |
| المؤهل العلمي 0.989قيمة ولكس = 0.503ح= | مجال الإداري | .011 | 1 | .011 | .223 | .638 |
| | مجال المعرفي | .055 | 1 | .055 | .954 | .330 |
| | مجال الوجداني والاخلاقي | .021 | 1 | .021 | .308 | .579 |
| | العلامة الكلية | .004 | 1 | .004 | .106 | .745 |
| الخبرة الاشرافية 0.927قيمة ولكس = 0.001ح= | مجال الإداري | .233 | 1 | .233 | 4.560 | .034* |
| | مجال المعرفي | .885 | 1 | .885 | 15.267 | .000* |
| | مجال الوجداني والاخلاقي | .922 | 1 | .922 | 13.244 | .000* |
| | العلامة الكلية | .555 | 1 | .555 | 13.795 | .000* |
| الخطأ | مجال الإداري | 11.407 | 223 | .051 | | |
| | مجال المعرفي | 12.925 | 223 | .058 | | |
| | مجال الوجداني والاخلاقي | 15.520 | 223 | .070 | | |
| | العلامة الكلية | 8.969 | 223 | .040 | | |
| الكلي | مجال الإداري | 473.483 | 227 | | | |
| | مجال المعرفي | 4618.188 | 227 | | | |
| | مجال الوجداني والاخلاقي | 4653.603 | 227 | | | |
| | العلامة الكلية | 4671.305 | 227 | | | |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a ≥ 05.)

يبين الجدول (7):

1. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ 05.) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار، وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغير الدراسة الجنس، وذلك لصالح الأناث. ويوعز الباحث هذه النتيجة إلى أنه من الممكن أن المشرفة التربوية تمارس عملها الوظيفي متمسكة بشعائرها الدينية أكثر من الرجل، وتنغمس بالتعاليم الدينية بواقع أكثر من الرجل، ويعود ذلك لامتلاك المرأة الصفة الفطرية التي تجعل منها مربية وأماً ومعلمة. وكذلك إتقان المرأة لعملها يشعرها بالنجاح والرضا والسرور، وفى ذلك مكافأة هامة لها وتدعيما لثقتها بنفسها ولقيمتها من النواحى كافة. واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة قشوع (2019) التى توصلت إلى أن هنالك فروقاً دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين فى المدارس الحكومية، والمشرفين التربويين فى واقع توظيف مهارات الحوار فى الإشراف التربوي، تعزى إلى متغير الجنس. كما اتفقت مع دراسة السعدية وآخرين (2017) الذي توصل فيها الباحث إلى أن ممارسات الإشراف التربوي فى ضوء إدارة الحوار جاءت بواقع عالية في الأبعاد الأربعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث فى جميع الأبعاد. وخالفت نتيجة هذه الدراسة دراسة السويطى (2021) التى كشفت عن أن امتلاك المشرفين التربويين لأخلاقيات المهنة فى محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين جاءت بواقع كبيرة، وكانت هناك فروق في واقع امتلاك المشرفين لأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ 05.) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار، وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغير الدراسة المؤهل العلمي. ويوعز الباحث هذه النتيجة إلى أن الانسان بطبيعته متدينا بالفطرة، وبالتالي يمارس قيم الحوار وآدابه مع الآخرين من منطلق ديني كونها تقربه من الله تعالى، وتُؤدي إلى إرضائه وبغض النظر عن مؤهلاته العلمية معتقدا أن الله تعالى لا ينظر إلى صورنا أو شهاداتنا

أو ألواننا، بل ينظر إلى قلوبنا وأعمالنا الصالحة. خالفت نتيجة هذه الدراسة دراسة السويطى (2021) التى كشفت عن أن هناك فروقاً في واقع امتلاك المشرفين لأخلاقيات المهنة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل الدراسي واقع الماجستير فأعلى.

3. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (05. ≥α) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيم الحوار، وآدابه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظرهم في مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، والعلامة الكلية تبعاً لاختلاف متغير الدراسة الخبرة الاشرافية، وذلك لصالح 5 سنوات فأكثر. ويوعز الباحث نتيجة هذا السؤال إلى أن المشرف الأكثر خبرة إشرافية تنمو لديه معارف جديدة في مجال عملة وتتطور استراتيجياته وأدواته، ويتهذب أسلوبه في تعامله مع الآخرين مع مرور الوقت. ويصبح أكثر مرونة وتقبلا للتعامل مع الأطراف الأخرى, ويمتلك الذكاء العاطفى والانفعالى فيصبح خبيرا متمرسا فى إشرافه على زملائه فى الميدان التربوي. توافقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة قشوع (2019) التى بينت نتائجها أن هنالك فروقاً دالة إحصائيا بين استجابات المعلمين فى المدارس الحكومية، والمشرفين التربويين في واقع توظيف مهارات الحوار في الإشراف التربوي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة وبعد مناقشة نتائجها مع الدراسات السابقة يوصى الباحث بما يلى:

1. تعزيز المشرف التربوي الذي يركز على توظيف قيم الحوار وآدابه المستنبطه من الفكر الإسلامي في مجال عمله من مديريته ورؤسائه فى العمل.
2. ضرورة احترام آراء الآخرين أثناء حوارات المشرف التربوي معهم وعدم اسقاطها.
3. نظرا للأثر الكبير الذي تتركه مهارات الحوار عند الآخرين، يوصى الباحث بتوثيق آداب الحوار وقيمه المستنبطة من الفكر التربوي الإسلامى فى الوثائق الإشرافية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم وتعميمها على مديريات التربية والتعليم جميعها.
4. إجراء المزيد من الدراسات البحثية للكشف عن المضامين التربوية في حوارات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وتعميمها على المؤسسات التربوية والاعلامية.

**المصادر والمراجع العربية:**


- أبو بكر، م والقاضي، س وعلي، ع. (2022). الأهمية التربوية للحوار التربوي لمواجهة التطرف الفكري. *مجلة كلية التربية*، 37 ، 18 – 34. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1369613
- أمجوص, ع. ( 2023). منهج الحوار؛ تعريفه وتشريفه وتوصيفه وتوظيفه. مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات( MAFAD Center). *سلسلة دراسات* 33. ص 17.
- سويطي, إ. (2021). واقع امتلاك المشرفين التربويين لأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الخليل . (*Doctoral dissertation, Al-Quds University*). 5(50)، 25-50.
- بن حماد, م. ( 2006). ثقافة الحوار في القرآن. *مركز تفسير للدراسات الإسلامية*
- https://tafsir.net/article/5269/thqaft-al-hwar-fy-al-qr-aan
- بنهروال, ع. (2016). آداب الحوار والتواصل في الفكر الإسلامي, *موقع هسبريس*.
- https://www.hespress.com
- جراح, خ. ( 2021 ). منهج التربية الإسلامية في تنمية أسلوب الحوار. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. 2(2)، 564 – 576.
- حسني, س. ( 2015 ). واقع إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية, سلسلة العلوم الإنسانية*، 18(1).
- الحارثي, ص. ( 2019). المشرف التربوي واستراتيجيات الحوار المثمر, *موقع مقال*. https://Mqqal.com/ ?p=211074
- الخضيري, ف. (2018 ). ثقافة الحوار في الإسلام دراسة وصفية تحليلية نقدية. *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات في الاسكندرية*, 34(1)، 537-589.
- داوود, ر، و يحيى, ص. (2014). الفكر التربوي عند الإمام السيوطي. *مجلة البحوث التربوية النفسية*، 43، 200—218. .

- الدرر السنية. الموسوعة الحديثية: https://dorar.net/hadith/search?q=&st=w&xclude=&rawi%5B%5D
- الدليمي، ط. (2016). الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، *مركز ديونو لتعليم التفكير*، عمان، الأردن. ص 126
- الرويلي، س. (2022). مهارات المشرف التربوي في إدارة الحوار وعلاقتها بمستوى كفاءة المعلم الذاتية: دراسة ارتباطية من وجهة نظر المعلمين بمدينة عرعر. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 9(4)، 23– 43. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1319219
- زمززمي, ي. (1994). *الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة، (ط.1)*. دار التربية والتراث، مكة المكرمة. ص(6).
- السعدية, ب والعتيقي, إ ولاشين, م. (2017). واقع ممارسات إدارة الحوار في الإشراف التربوي بسلطنة عُمان. *مجلة البحث العلمى فى التربية*, 18( الجزءالثامن), 203–238.
- السواح، م. (2009). *مدى ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية والقيم الأخلاقية في تعاملهم مع المعلمين (رسالة ماجستير)*. جامعة أم القرى. كلية التربية، السعودية .تم استرجاعه من search.shamaa.org ص (154).
- شحام، ع. (2023). واقع ممارسة المشرف التربوي للمها ارت الاتصالية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. *مجلـــة البحوث التربوية والتعليمية*، 12(1)، 567–586.
- قشوع, ع. ( 2019 ). واقع توظيف مهارات الحوار في الاشراف التربوي وسبل تطويره في المدارس الحكومية الأساسية العليا في مديريات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية.*
- عثمان, م. ( 1981). *القيم الحضارية في رسالة الإسلام*، ط ١، الدار السعودية، ص 42.
- حسانين، أ وزيدان, م وغانم، أ. (2021). متطلبات تطوير الإشراف التربوي على ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(15)، 151 – 213. مسترجع م http://search.mandumah.com/Record/1388151
- المعايطة, ق. (2007). ضوابط الحوار في الفكر الإسلامي. *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، 3(1)، 1428ه–2007م https://www. aliftaa.jo/Research.aspx?ResearchId=89
- معجم المعاني الجامع.
https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%85%D9%85%D8%A7%D8%B1%D8%B3%D8%A9/
- نصر,إ . (2022). أهمية الحوار في الإسلام, *موقع الاسبوع*, https://www.elaosboa.com/470212
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. ( 2021 ). *وثيقة الإشراف التربوي*.
- https://moe.gov.jo/sites/default/files/newsfiles/wthyq_2021.pdf
- الهوارنة، م. (2016). كيف يمكن أن يكون الحوار مفيداً ؟. *المعرفة*، س54, ع628 ، 26 – 35. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/736739


**References:**


- Abu Bakr, M. A., Al-Qadi, S. I., & Ali, A. M. (2022). The educational importance of educational dialogue To confront intellectual extremism (in Arabic). *College of Education Journal*, 7, 18-34. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1369613
- Al-Hawarna, M. N. (2016). How can dialogue be useful? (in Arabic). Knowledge, 54(628), 26-35. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/736739.
- Al-Khudairi, F. (2018). The culture of dialogue in Islam, a descriptive, analytical and critical study (in Arabic). *Journal of the College of Islamic Studies Arabic for Girls in Alexandria*, 34(1), 537-589.
- Al-Maaita, Q. S. (2007). Controls of Dialogue in Islamic Thought (in Arabic). *Jordanian Journal of Islamic Studies, 3(*1), https://www.aliftaa.jo/Research.aspx?ResearchId=89.
- Al-Ruwaili, S. H. (2022). The skills of the educational supervisor in managing dialogue and their relationship to the level of teacher self-efficacy: A correlational study from the point of view of teachers in the city of Arar (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 9(4), 23 – 43. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1319219
- Al-Saadia, Kh., Al-Ateeqi, I., & Washin, M. A. (2017). The reality of dialogue management practices in supervision Education in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 18 (Part Eight), 203-238.

- Amjos, A. (2023). Dialogue approach; Definition, honor, description and employment, (in Arabic). *Fatima Al-Fihri Research Center and studies* (MAFAD Center). Studies Series 33, p. 17.
- Dawood, R., and Yahya, P. (2014). Educational thought according to Imam Al-Suyuti, (in Arabic). *Journal of Psychological Educational Research*, No. 43, pp. 200-218.
- Hassanein, A. and Zidan, M. and Ghanem, A. (2021). Requirements for developing educational supervision in light of the organization's dimensions Educated. (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, No. 15, Part 15, 151-213. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1388151
- Hosni, S. (2015). The degree of the educational supervisor's contribution to developing the performance of science teachers in basic schools in Jerash Governorate. (in Arabic). *Jordanian Journal of Applied Sciences, Human Sciences Series*, Volume (18), First Issue.
- Hoque, K. E., Bt Kenayathulla, H. B., D/O Subramaniam, M. V., & Islam, R. (2020). Relationships between supervision and teachers' performance and attitude in secondary schools in Malaysia. Sage Open, 10(2), 2158244020925501.
- Ibrahim, A. (2023). Dialogue: Its concept, importance and etiquette in human life, (in Arabic). *Middle East Science Journal Kawthar humanity*. (3)3, 92-80.
- jarahi, K. (2021). The Islamic education approach to developing the dialogue method, (in Arabic). *Journal of Humanities and Natural Sciences*. Volume (2), Issue (2). Pages 564 – 576.
- -Kara, M_and Alev, S. (2022). The Mediating Role of Leader-Member Exchange in the Relationship between Motivational Language and Loyalty to Supervisor in Schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, v15 n3 p699-715.
- Othman, M. (1981). Cultural Values in the Message of Islam,( in Arabic). 1st edition, *Saudi Publishing House*, p. 42.
- Onyekazi, P. I. (2021). innovative strategies for effective supervision of secondary schools in anambra state for sustainable national development. *Journal of Educational Research & Development*, 4(1).
- Shaham, A. (2023). The degree to which the educational supervisor practices communication skills from the point of view of education teachers Primary School, (in Arabic). *Educational Research Journal*, Volume (12), Issue: 1 (2023), pp. 567-586.
- -Sweiti, I. (2021). The degree to which educational supervisors possess professional ethics from the point of view of teachers In Hebron Governorate. (in Arabic). (*Doctoral dissertation, Al-Quds University*). Volume (5), Issue (50), pp. (25-50).
- -Taylor, D. W. (2019). North Carolina rural superintendents' perceived professional development needs (Doctoral dissertation, *The University of North Carolina at Greensboro).*
- The comprehensive dictionary of meanings. https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%85%D9%85%D8%A7%D8%B1%D8%B3%D8%A9/

Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025
https://journals.qou.edu/index.php/jropenres
E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692

# Practicing Crisis Management by School Principals in the Education Directorate of Al-Aqaba Governorate and Its Relationship with Organizational Trust Practices

*Ms. Heyam Ibrahim Mohammad Al-Jarrah* *

1Researcher -Assistant School Principal - Jordanian Ministry of Education, Jordan.

**Oricd No**: 0009-0005-2226-1003
**Email**: heyamjarrah22@gmail.com

**Received:**
2/04/2024

**Revised:**
2/04/2024

**Accepted:**
14/05/2024

***Corresponding Author:**
heyamjarrah22@gmail.com

**Citation**: Al-Jarrah, H. I. M. Practicing Crisis Management by School Principals in the Education Directorate of Al-Aqaba Governorate and Its Relationship with Organizational Trust Practices . Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-003

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Abstract**

**Objectives**: The study aimed to investigate the extent of crisis management practices among school principals in the Education Directorate of Al-Aqaba Governorate and their relationship with organizational trust practices from teachers' perspectives.

**Methods**: The descriptive-correlational method was utilized, and a questionnaire was employed as a data collection tool, which was administered to a sample consisting of (737) male and female teachers selected through simple random sampling technique.

**Results**: The results showed that a high degree of crisis management competency among school principals in the Education Directorate of Al-Aqaba Governorate. Additionally, organizational trust was reported at a high level. Furthermore, statistically significant moderate positive correlations were found between the degree of crisis management competency among school principals and their organizational trust practices.

**Conclusions**: The study recommends organizing training workshops for teachers focusing on crisis management strategies and how to deal with them, as well as involving parents in these workshops.

**Keywords**: Crisis Management, Organizational Trust, School Principals.

# درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية

*أ. هيام ابراهيم محمد الجراح**

[1]باحثة ، مساعدة مديرة مدرسة – وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف**: التعرف إلى درجة ممارسة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة وعلاقتها بممارسة الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.

**المنهجية**: استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تمَّ تطبيقها على عينة قوامها (737) معلمًا ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة.

**النتائج**: أظهرت النتائج أن درجة امتلاك مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات جاءت بدرجة كبيرة؛ وأنَّ مستوى الثقة التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية معتدلة دالة إحصائيًا بين درجة امتلاك مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات ودرجة امتلاكهم للثقة التنظيمية.

**الخلاصة**: توصي الدراسة بعقد ورش تدريبية للمعلمين تتعلق بكيفية إدارة الأزمات والتعامل معها، وإشراك أولياء الأمور بها.

**الكلمات الدالة**: إدارة الأزمات، الثقة التنظيمية، مديرو المدارس.

**المقدمة**

تُعدّ الإدارة الناجحة أحد الأركان الأساسية في أي مجتمع، حيث تمكنها من تحقيق أهدافه واستغلال موارده البشرية والمادية والمعرفية بكفاءة في مختلف الميادين، أو على الأقل في معظمها، ولهذا السبب، تمثل التقدم والتحولات الكبيرة في مجال التعليم علامة على الأوضاع الإدارية، وإن التطور السريع والتغيير الجوهري في مجال التعليم نتيجة لانتقاله من نمط إداري تقليدي إلى نمط حديث، حيث يكمن التطور الإداري في قلب أي تقدم حضاري وتعليمي، وهذا التقدم لا يمكن أن يبدأ أو يتطور بدون تجديد إداري، ولذا، أصبح تطوير الإدارة التعليمية وسيلة أساسية لإنقاذ العملية التعليمية من المشكلات والأزمات الحالية والتغلب على الصعوبات والقضايا التي يمكن أن تزيد من تحدياتها في المستقبل.

ولهذا، تحتل المؤسسات التعليمية مكانة حيوية في المجتمع، إذ تسهم بشكل كبير في تطويره ونموه، حيث تقوم هذه المؤسسات التربوية بذلك من خلال تهيئة كوادر بشرية متميزة، تكون قادرة على التكيف مع التغيرات المستجدة، وفي الوقت الحالي، لم يعد نظام إدارة المؤسسات التعليمية يقتصر على مجرد إدارة الموارد البشرية والمالية، بل توسع نطاقه ليشمل المحافظة على سمعتها ومكانتها، وحماية أصولها، واستمرار عملها، وهكذا، تعمل الإدارة وقت الأزمات على وضع أفضل السياسات للتصدي للخسائر المحتملة من خلال اكتشافها وتحليلها، وتقدير مدى خطورتها، وتقدير حجم الخسائر المتوقعة، واختيار أفضل البدائل لإدارتها (كمال،2020).

وفي العصر الحالي، أصبحت المؤسسات التعليمية مجبرة على التفكير في استحداث حلول لمواجهة التحديات والأزمات الجديدة التي تطرأ عليها، والمفتاح الوحيد للنجاح في مثل هذه الظروف يكمن في وجود إدارة فعّالة وقوية في المؤسسة التعليمية، وهذه الإدارة يجب أن تكون قادرة على اكتشاف الفرص والاستفادة منها في سبيل الحفاظ على استدامة المؤسسة التعليمية، وتكييفها مع الأزمات وتقليل الأزمات والتهديدات بذكاء وبراعة في الأداء واتخاذ الإجراءات الصائبة، ويُطلق على هذا النهج الإداري اسم "التميز في إدارة الأزمات"، وهو أحد الاتجاهات الحديثة التي تهدف إلى تحقيق استدامة التعليم في المؤسسات التعليمية من خلال توجيهات وقدرات ومهارات عالية في مجال إدارة الأزمات، سواء على المستوى الشخصي للمدير أو على مستوى المؤسسة بأكملها (أبو هزيم، 2022).

ونتيجة لزيادة التحديات والأزمات الجديدة التي تنشأ نتيجة واقع الحياة الحديثة، والتي أثرت بشكل كبير على سير العملية التعليمية، أصبح من الضروري توفير إدارات تربوية في المؤسسات التعليمية تتمتع بمواصفات خاصة وكفاءات عالية. هذه الإدارات يجب أن تكون قادرة على التعامل مع هذه الأزمات بفعالية، سواءً من خلال تقليلها أو منعها، من خلال تنفيذ استراتيجيات وأساليب إدارية مخصصة لمواجهة الأزمات والأزمات(Roth,2022).

وتهدف إدارة الأزمات إلى التنبؤ بالأحداث المفاجئة والسريعة والمتزايدة، بهدف الحد من تصاعدها والسيطرة عليها والتقليل من آثارها، من خلال الاستناد إلى الدراسة والبحث والتخطيط كأساس لاتخاذ القرارات الصحيحة. يتمثل الهدف النهائي لإدارة الأزمات في توفير الأمان والاستقرار للمجتمع ككل، وتُعرف إدارة الأزمات على أنها مجموعة من الخطط والاستراتيجيات المتكاملة، يقوم بوضعها وتنفيذها جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، بما في ذلك إدارة المدرسة والهيئة التدريسية، وتشمل هذه الإدارة آليات لضمان السلامة العامة داخل المدرسة، وتضمن وجود خطة للتعامل مع حالات الطوارئ، وتوضح كيفية تنفيذها، ويتم تدريب الجميع على تنفيذ هذه الخطة في حال وقوع كوارث أو أزمات يمكن أن تهدد سلامة وأمان أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة (Aefsky, 2021).

واستنادًا إلى ذلك، تظهر الإدارة التربوية الناجحة بمهارتها الاستثنائية في إدارة الأعمال اليومية والتكيف السريع مع التغيرات المتسارعة في بيئتها، وعلى هذا الأساس، تسعى المؤسسات التعليمية جاهدة للحصول على ميزات تنافسية وتعزيز الإبداع في أدائها، حيث تبحث باستمرار عن المفاهيم الإدارية الحديثة وتتجنب الوقوف عند الإدارة التقليدية، ويجب عليها دائمًا العمل على استغلال جميع الفرص المتاحة لها واستكشاف فرص جديدة بحيث تمكّنها من التكيف مع بيئتها وتحقيق أهدافها المطلوبة، وهذه المرونة تتيح لها مواجهة مختلف الظروف والتحديات والأزمات (المحمدي، 2022).

وتعد الثقة التنظيمية في علاقات العمل أحد الدعائم الأساسية التي تساعد المؤسسات على تدعيم فاعليتها وتحقيق أهدافها، كما تعد من أكثر الأدوات الإدارية فاعلية؛ لأنها تهيئ الظروف اللازمة لنجاح المؤسسات، فهي عامل محوري في تحقيق نجاح المؤسسات، كذلك الثقة بالمؤسسة تعد عنصرا مهما في الثقة التنظيمية، فحينما يسود جو من الثقة بالمؤسسة فإن الأفراد يستطيعون الإفصاح

عن أفكارهم ومشاعرهم، ويعاون بعضهم بعضا، ويتعلمون معا، من جانب آخر، فإنه في المؤسسات التي تفتقر إلى الثقة، يعوق مثل هذا الافتقار إلى الاتصالات، وإحباط التعاون، ويقلل من الالتزام (حشكي، 2009).

وللثقة التنظيمية إيجابيات عديدة في المؤسسات منها أنها تسهم في تحديد فاعلية العلاقات، وتساعد على حرية التعبير الصادق، وتمثل ضرورة للتعاون بين العاملين، وتقود السلوك البناء، وتشكل عاملا حيويا في العمل الإبداعي، وتدعم البيئة التنظيمية، ولها دور في الدفع، والتطوير، والتنمية، والاتصالات الفعالة، والفاعلية، وتقوي الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والإنتاجية، والتحفيز، والإبداع، وتوجد الموظفين الذين يتحملون المسؤولية، وترتقي العلاقات الإنسانية البناءة، وتؤثر بشكل كبير وإيجابي في السلوك الفردي والجماعي، وتحسن استقرار المؤسسة، وسعادة العاملين، ورفاهيتهم فيها، وتعزز النجاح والبناء، وتساعد على التكيف مع العلاقات الجديدة للعمل، وتزيد التعاون بين المعلمين، وتطور الإبداع التنظيمي، وتأمين التفاف المرؤوسين حول قائدهم، وتقرب تحقيق الأهداف التنظيمية (عبده، 2015).

وهذا ما يؤكد مشكلة الدراسة الحالية والتي تحتم وتؤكد على أهمية إدارة الأزمات لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة وعلاقتها بممارسة بالثقة التنظيمية، حيث وجب على مديري المدارس القائمين على العملية التعلمية وضع آليات واستراتيجيات وقائية مقتدرة على التعامل مع جميع الأزمات التي قد تهدد سلامة الطلبة في المدرسة، وبالتالي تضمن توفير بيئة تعليمية آمنة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

خلال عمل الباحثة كمساعدة مديرة مدرسة في مدارس مديرية تربية وتعليم محافظة العقبة، والتعامل مع المدارس وزيارتها، ومقابلة العديد من المديرين، لاحظت الباحثة تفاوتاً في تطبيق إدارة الأزمات من قبل مديري المدارس، وعدم وجود خطة للتعامل معها حال حدوثها، وقد أشارت دراسة الزعبي (2022) ودراسة قدور (2022) إلى أهمية إدارة الأزمات في المدارس، لما لها من دور مهم في مواجهة الحالات الطارئة المستجدة، ووضع الخطط للتعامل مع الحالات الخطرة التي لا يمكن تجنبها، وإعداد الإجراءات اللازمة من أجل منع حدوثها والتقليل من آثارها السلبية في حال وقوعها، وقد أوصت دراسة الزعبي (2022) بأهمية عمل إدارة الأزمات من خلال وضع قادة المدارس لخطة وقائية لتوقع الأزمات التي يمكن أن تحدث. وقد قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطوير خطط لإدارة الأزمات؛ بهدف نشر الوعي وبناء ثقافة إدارة الأزمات في مدارس المملكة، ومن خلال الرجوع للمصادر تبينّ للباحثة عدم وجود دراسات بحثت في العلاقة بين إدارة الأزمات والثقة التنظيمية، مما شكل دافعًا قويًا للقيام بهذه الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة للثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات وعلاقتها بالثقة التنظيمية؟

**أهداف الدراسة**

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات؛ للعمل على تجاوز تلك الأزمات والمشاكل التي تواجههم.
- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة للثقة التنظيمية؛ للعمل على رفع هذا المستوى لما له من انعكاسات إيجابية على العملية التعليمية في تلك المدارس.
- بيان العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات وعلاقتها بالثقة التنظيمية؛ وذلك للوصول إلى فهم أفضل وأعمق لواقع إدارة الأزمات في المدارس وأثرها في تحقيق الثقة التنظيمية، والاستفادة من النتائج للتوصية بتحسين وتطوير هذا الواقع.

**أهمية الدراسة**

تظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

**الأهمية النظرية**

تُعد هذه الدراسة على حد علم الباحثة من الدراسات الحديثة التي تمَّ إجراؤها في مديرية تربية وتعليم محافظة العقبة، بغرض الكشف عن إدارة الأزمات لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة وعلاقتها بالثقة التنظيمية، لذا فمن المؤمل أن تعمل هذه الدراسة على إثراء الجانب النظري في مجال إدارة الأزمات والثقة التنظيمية والعلاقة بينهما؛ للعمل على إبراز تلك العلاقة لما لها من أثر في تحقيق أهداف العملية التعلمية التعليمية.

**الأهمية العملية**

من المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية:

- المسؤولون عن التعليم في مدارس مديرية تربية وتعليم محافظة العقبة؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة عن درجة امتلاك مديري المدارس لإدارة الأزمات والمشاكل الآنية؛ ودورها في تهيئة بيئة تعليمية آمنة، وتُسهم في تحقيق المدارس لرسالتها ورؤيتها.
- مديرو المدارس في مديرية تربية وتعليم محافظة العقبة؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بدرجة امتلاك لإدارة الأزمات والمشاكل الآنية؛ ومدى توظيفهم لها والتعامل معها في الخطة التطويرية للمدرسة لتوفير بيئة مدرسية آمنة للمعلمين والطلبة.
- الباحثون حيث تفتح لهم آفاقًا جديدة لإجراء العديد من الدراسات في جوانب مختلفة ذات علاقة بموضوع الدراسة.

**حدود الدراسة ومحدداتها**

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها في الآتي:

- الحد الموضوعي: درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة وعلاقتها بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين.
- الحد البشري: المعلمون والمعلمات في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة العقبة.
- الحد المكاني: المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة العقبة.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة:**

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

إدارة الأزمات اصطلاحًا: "مجموعة من الإجراءات والنشاطات والاستراتيجيات والأساليب التي يقوم بها اصحاب القرار للتخفيف من الاضرار الواقعة من والأزمات، كما تشمل السعي للتغلب عليها بحكمة بأقل الاضرار والخسائر، واتخاذ التدابير والاحتياطات اللازمة للتعامل معها بشكل سريع؛ وذلك بهدف حماية الكادر التدريسي والطلبة وجميع العاملين في المدرسة" (المحمدي، 2022، 29).

وتعرف الباحثة إدارة الأزمات إجرائيًا بأنها: عملية تخطيط إستراتيجي تلتزم باتخاذ مجموعة من القرارات بسبب وجود مجموعة من المشكلات والتحديات والصعوبات والتهديدات التي قد تلحق الأذى والضرر بالأشخاص أو الممتلكات أو تؤدي إلى تعطيل الدوام، مما يستدعي اتخاذ قرارات سريعة في ظروف يسودها التوتر، لوقف الأزمة ومنع تصاعدها والتقليل من نتائجها السلبية إلى أقل حد.

الثقة التنظيمية اصطلاحًا: "وهي الدرجة التي يشعر بها الموظفون بالطمأنينة وحسن الظن والتفاؤل، والثقة في أسلوب المسؤول الإداري الأعلى والثقة والمعتقدات والمشاعر الإيجابية والرغبات التي يحملها الموظفون في المؤسسات، والمرتبطة بالسلوكيات الإدارية المطبقة من قبلهم، والتي روعي فيها الالتزام بالمبادئ والقيم والمعايير الأخلاقية العامة والإدارية الخاصة والابتعاد عن كل ما يضر الطرفين" (حمايل، 2024، 257).

وتعرف الباحثة الثقة التنظيمية إجرائيًا بأنها: هي الدرجة التي يشعر بها مديرو المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة بالطمأنينة وحسن الظن والتفاؤل عند الإجابة عن مجالات الدراسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابة أفراد العينة عن فقرات الاستبانة.

**الدراسات السابقة**

تناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم تناولها في محورين هما، الأول: دراسات تتعلق بإدارة الأزمات، والثاني: دراسات تتعلق بالثقة التنظيمية، وتم تناول دراسات كل محور حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

**أولًا: دراسات تناولت إدارة الأزمات**

هدفت دراسة قدور (2022) التعرف إلى درجة توافر كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري الأردنية وعلاقتها بإدارة الأزمات في محافظة مأدبا، تكونت عينة الدراسة من (338) معلمًا ومعلمة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة توافر كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس وعلاقتها بإدارة الأزمات جاءت بدرجة متوسطة، وأن مستوى مديري المدارس في إدارة الأزمات في محافظة مأدبا كان متوسطًا، بالإضافة إلى وجود علاقة طردية إيجابية قوية بين كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس وعلاقتها في إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين.

وأجرت الزعبي (2022) دراسة هدفت الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية جاءت بدرجة كبيرة، وأن مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين جاءت بدرجة مستوى متوسطة، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الأزمات التربوية لدى مديري المدارس الأساسية ومستوى دافعية الإنجاز لدى معلمين المدارس الأساسية في العاصمة الأردنية لجميع المجالات.

وفي حين هدفت دراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا (Loetwathong, & Chansirisira,2019) لتقييم مدى تطبيق الإدارات المدرسية لمفاهيم إدارة الأزمات في المدارس الثانوية التايلندية من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (325) معلمًا موزعين على ثلاثة مدارس، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من تطبيق مبادئ ومفاهيم إدارة الأزمات من قبل إدارات المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

وأجرى المطيري (2019) دراسة للتعرف إلى درجة تطبيق إدارة الأزمات في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، استخدام المنهج الوصفي المسحي، الاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، تكونت عينة الدراسة من (442) معلمًا ومعلمة اختيروا بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق إدارة الأزمات في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة واندي وسيريسوثي وليمفيجارن (Wandee, Sirisuthi & Leamvijarn, 2017 ) إلى تقييم عناصر نظام إدارة الأزمات ومؤشراته في المدارس الثانوية في تايلند، من خلال أربع خطوات، وهي: دراسة النظريات والمفاهيم من خلال الوثائق والأبحاث، واستخلاص المبادئ والمفاهيم من هذه الوثائق والأبحاث، وتقييم مدى ملاءمة مؤشرات نظام إدارة الأزمات في المدارس من خلال مجموعة من الخبراء عن طريق استبانة أعدت لهذا الغرض، وأخيرا تأكيد تحليل العناصر والمؤشرات من خلال عينة مكونة من (350) فردًا عن طريق استبانة أعدت لهذا الغرض. وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة أن نظام إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في تايلند مكون من نظام له أربعة مكونات، وهي: (مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة)، ولكل مكون عناصر ومؤشرات فرعية، والنموذج المقدم لنظام إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في تايلند متناغم ومتوافق بمستوى جيد مع البيانات التجريبية.

**الدراسات التي تناولت الثقة التنظيمية**

أجرت دراسة دياز (Da'as, 2023) تأثير الثقة التنظيمية للمديرين على الإبداع التنظيمي للمعلمين من وجهة نظر المدرين والمعلمين. استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، طبقت على عينة قوامها (798) معلمًا ومعلمة، و(71) مديرًا ومديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من (71) مدرسة من المدارس العربية بفلسطين، أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لامتلاك المديرين للثقة التنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الثقة التنظيمية للمديرين ومستوى الابداع التنظيمي للمعلمين.

وسعت دراسة بيتش وتولوفيتسكي وكرامر (Pietsch, Tulowitzki & Cramer, 2020) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس العامة في ألمانيا الاتحادية لأبعاد الثقة التنظيمية وعلاقة تلك الأبعاد بالتنافسية بين الطلبة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، طبقت على عينة قوامها (405) مديرين ومديرات من (16) ولاية في ألمانيا الاتحادية، أظهرت النتائج أن مديري المدارس يركزون في كثير من الأحيان على ممارسة الأنشطة الاستغلالية أكثر من ممارستهم للأنشطة الاستكشافية، وأن مديري المدارس يركزون على أنشطة صقل الكفاءات والعمليات للنتائج القائمة الحالية، أكثر من الأنشطة الاستكشافية والابتكار، وأن أبعاد الثقة التنظيمية ترتبط مع بعضها البعض ارتباطًا سلبيًا، أي أن المدارس التي كانت تمارس الأنشطة الاستغلالية بدرجة عالية، فإنها تمارس الأنشطة الاستكشافية بدرجة منخفضة.

وأجرى الشمري (2020) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات، والعلاقة الارتباطية بينهما. استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات طبقت على عينة قوامها (84) معلمة. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الثقة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة ووجود علاقة طردية (موجبة) بين السلوك الأخلاقي للقائدة وبين درجة الثقة التنظيمية لدى المعلمات.

وهدفت دراسة كاراكابي وآخرين (Karacabey et al.,2020) التعرف إلى دور الثقة التنظيمية في القيادة المدرسية وتأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلمين؛ حيث استخدم المنهج السببي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من (2561) معلما ومعلمة يعملون في مقاطعة شانلي أورفا، وتبين من النتائج أن مديري المدارس يظهرون مستويات مناسبة من القيادة، كما تؤثر نتائج الدراسة على مديري المدارس الذين يظهرون مستويات مناسبة من القيادة، كما تؤثر الثقة التنظيمية على القيادة بمستوى عال جدا، كما تبين أن الثقة التنظيمية تؤثر على الرضا الوظيفي.

وكشفت دراسة بنات (2016) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم من وجهة نظرهم. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير أداة الدراسة، طبقت على عينة قوامها (136) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى جودة المناخ التنظيمي السائد لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة جدا، وتبين وجود علاقة طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لمستوى الثقة التنظيمية، ومتوسطات تقديراتهم لجودة المناخ التنظيمي السائد لديهم.

وسعت دراسة إرترك (Erturk, 2016) إلى تحديد مستويات الإدراك لدى المعلمين العاملين في المدارس المهنية الثانوية العامة حول شعورهم بالثقة التنظيمية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (392) معلماً، و(18) مدرسة في محافظة أنقرة، وتبين أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات ثقة المعلمين التنظيمية تعزى إلى متغير نوع المدرسة لصالح المعلمين العاملين في المدارس المهنية، وإلى متغير سنوات الخبرة لصالح 21 سنة فأكثر.

وآخيرًا، أجرى دمير (Demir, 2015) دراسة هدفت إلى فحص تأثير مستوى الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو مؤسساتهم، واستخدم المنهج المقارن السببي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (378) معلماً، وتبيّن من النتائج أنَّ مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة عالية فيما يتعلق في ثقافة قيادة المعلم في المدرسة.

**ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة**

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية حيث استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عديد من الجوانب، منها: صوغ الإطار النظري للدراسة، والمساعدة في تحديد مشكلة الدراسة، وبيانُ أَهَمِّيَّةِ الدّراسة، ومُبَرِّرات إجرائها، وتوجيه الباحثة في تصميم أداة الدراسة، وتوجيه الباحثة نحو عديد من مصادر المعلومات المفيدة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، وتختلف الدراسة الحالية في أَنها تَبْحَثُ في العلاقة بين إدارة الأزمات والثقة التنظيمية في المدارس، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لاستكمال الجهود البحثية التي تمت على هذا الصعيد؛ حيث جاءت هذه الدراسة مُكَمِّلة للدراسات السابقة؛ وبحدود علم الباحثة لم تجد أي دراسة عربية اهتمت بالعلاقة بين إدارة الأزمات والثقة التنظيمية في المدارس، مما قد يسهم في تعزيز أهمية موضوع دراستها.

## الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء من الدراسة مجتمع الدراسة، وعينتها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات التطبيق.

**منهج الدراسة:** تمَّ اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لأغراض هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة:** تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس بمديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة، والبالغ عددهم (4505) معلمين ومعلمات ، وذلك حسب إحصائية قسم التخطيط التربوي بمديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة للعام الدراسي (2023– 2024م).

## عينة الدراسة

تمَّ اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه، والبالغ عددهم (737) معلمًا ومعلمة.

## أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة بالكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل: دراسة (قدور، 2022)، ودراسة الزعبي (2022)، وتكون المحور بصورته الأولية من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال تخطيط إدارة الأزمات (6) فقرات، ومجال تنفيذ إدارة الأزمات (6) فقرات، ومجال المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات (7) فقرات، ومجال تقييم لإدارة الأزمات (7) فقرات.

## صدق المحتوى للأداة

للتحقق من صدق المحتوى؛ فقد تم عرضها على مجموعة مكونة من (10) مُحكِّمين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم) في عدد من الجامعات الأردنية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع ما نسبته (80%) فأكثر من ملاحظات المحكمين كافة التي اقتصرت على: إضافة فقرة للمجال الأول؛ تخطيط إدارة الأزمات ليصبح (7) فقرات وإعادة صياغة الفقرة الأولى من المجال، وإضافة فقرة للمجال الثاني؛ تنفيذ إدارة الأزمات ليصبح (7) فقرات، وبقي مجالي (المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات، وتقييم إدارة الأزمات) دون تعديل، وبهذا أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكوّنة من (28) فقرة.

## صدق البناء للأداة

تمَّ التطبيق على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) من المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (1).

**الجدول (1): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لاستبانة قياس إدارة الأزمات لدى مديري المدارس**

| الفقرة | معامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجال | المقياس | | المجال | المقياس | | المجال | المقياس |
| 1 | 0.50** | 0.53** | 11 | 0.90** | 0.90** | 21 | 0.71** | 0.65** |

| الفقرة | معامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجال | المقياس | | المجال | المقياس | | المجال | المقياس |
| 2 | 0.88** | 0.76** | 12 | 0.93** | 0.89** | 22 | 0.82** | 0.77** |
| 3 | 0.92** | 0.81** | 13 | 0.90** | 0.85** | 23 | 0.95** | 0.80** |
| 4 | 0.82** | 0.67** | 14 | 0.77** | 0.80** | 24 | 0.96** | 0.87** |
| 5 | 0.89** | 0.90** | 15 | 0.86** | 0.77** | 25 | 0.77** | 0.69** |
| 6 | 0.69** | 0.67** | 16 | 0.80** | 0.76** | 26 | 0.94** | 0.88** |
| 7 | 0.68** | 0.81** | 17 | 0.84** | 0.74** | 27 | 0.93** | 0.85** |
| 8 | 0.82** | 0.84** | 18 | 0.93** | 0.88** | 28 | 0.95** | 0.87** |
| 9 | 0.90** | 0.85** | 19 | 0.83** | 0.82** | | | |
| 10 | 0.78** | 0.74** | 20 | 0.82** | 0.66** | | | |

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من جدول (1) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا, ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات بالمقياس، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات بين بعضها البعض، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

**الجدول (2): معاملات الارتباط بين مجالات محور إدارة الأزمات لدى مديري المدارس ببعضها**

| | المقياس | تخطيط إدارة الأزمات | تنفيذ إدارة الأزمات | المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات | تقييم لإدارة الأزمات |
|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط لإدارة الأزمات | 0.92** | 1 | | | |
| تنفيذ إدارة الأزمات | 0.98** | 0.88** | 1 | | |
| المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات | 0.91** | 0.79** | 0.88** | 1 | |
| التقييم لإدارة الأزمات | 0.90** | 0.74** | 0.87** | 0.74** | 1 |

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

يلاحظ من نتائج الجدول (2) أن جميع القيم مقبولة وذات دلالة إحصائيًا، وجميعها أعلى من (.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس.

**ثبات الأداة**

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (3).

**الجدول (3): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمجالات محور إدارة الأزمات لدى مديري المدارس والدرجة الكلية للاستبانة**

| المجال | معاملات ثبات: | | عدد |
|---|---|---|---|
| | الاتساق الداخلي | الإعادة | الفقرات |
| التخطيط لإدارة الأزمات | .90 | .95** | 7 |
| تنفيذ إدارة الأزمات | .94 | .94** | 7 |

| المجال | معاملات ثبات: | | عدد |
|---|---|---|---|
| | الاتساق الداخلي | الإعادة | الفقرات |
| المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات | .92 | .94** | 7 |
| التقييم لإدارة الأزمات | .96 | .94** | 7 |
| الأداة ككل | | .99** | 28 |

يُلاحظ من الجدول(3) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجال تخطيط إدارة الأزمات قد بلغت (.90) في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمجال قد بلغت (.95)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجال تنفيذ إدارة الأزمات (.94) في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمجال قد بلغت (.94)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجال المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات (.92) في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمجال قد بلغت (.94)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجال تقييم لإدارة الأزمات (.96) في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمجال قد بلغت (.94).

**المحور الثاني:** الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة

بهدف الكشف عن درجة امتلاك مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة للثقة التنظيمية، قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل: دراسة بنات (2016)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة دياز(Da'as,2023) وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (13) فقرة.

**صدق المحتوى**

للتحقق من صدق المحتوى؛ فقد تم عرضها على مجموعة مكونة من (10) مُحكِّمين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم) في عدد من الجامعات الأردنية، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع ما نسبته (80%) فأكثر من ملاحظات المحكمين كافة التي اقتصرت على: تعديل اسم المجال الأول، وإضافة فقرة للمجال ليصبح (7) فقرات، وإضافة فقرة للمجال الثاني ليصبح (8) فقرات.

**صدق البناء**

تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) من المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

**الجدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس**

| الفقرة | معامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | | الفقرة | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجال | المقياس | | المجال | المقياس | | المجال | المقياس |
| 1 | .65** | .56** | 6 | .77** | .77** | 11 | .69** | .65** |
| 2 | .85** | .71** | 7 | .71** | .65** | 12 | .69** | .57** |
| 3 | .82** | .81** | 8 | .744** | .65** | 13 | .50** | .55** |
| 4 | .79** | .75** | 9 | .75** | .64** | 14 | .65** | .58** |
| 5 | .64** | .54** | 10 | .42* | .49** | 15 | .65** | .54** |

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01).

يلاحظ من جدول (4) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا, ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات بالمقياس، علاوة على حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية للمجالات بين بعضها البعض، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

**الجدول (5): معاملات الارتباط بين مجالات محور الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس ببعضها**

| | المقياس | استغلال الموارد المتاحة | استكشاف فرص جديدة |
|---|---|---|---|
| الثقة في السياسات الإدارية | .92** | 1 | |
| الثقة في الإبداع والمشاركة | .91** | .67** | 1 |

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05).

يلاحظ من نتائج الجدول (5) أن جميع القيم مقبولة وذات دلالة إحصائيًا، وجميعها أعلى من (.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس.

**ثبات الأداة**

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (6).

**الجدول (6): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمجالات الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس والدرجة الكلية للاستبانة**

| المجال | معاملات ثبات: | | عدد |
|---|---|---|---|
| | الاتساق الداخلي | الإعادة | الفقرات |
| الثقة في السياسات الإدارية | .87 | .98** | 7 |
| الثقة في الإبداع والمشاركة | .79 | .97** | 8 |
| الأداة ككل | | .99** | 15 |

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجال الثقة في السياسات الإدارية قد بلغت (.87) في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمجال قد بلغت (.98)، وبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجال الثقة في الإبداع والمشاركة (.79) في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للمجال قد بلغت (.97).

**معيار تصحيح الأداة**

اشتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية على (34) فقرة، يُجَابَ عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل؛ كبيرة جدًا، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (5)، كبيرة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (4)، متوسطة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (3)، قليلة، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (2)، قليلة جدا، وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (1)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة إلى خمسة مستويات بناءً على المعادلة التالية:

طول الفئة = (أعلى قيمة في تدريج المقياس – أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات (ليكرت الخماسي) فإن: طول الفئة = (5–1) ÷ 5=.8

وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة كالاتي:

- من (1) إلى أقل من (1.8) درجة قليلة جدًا.
- من (1.8) إلى أقل من (2.6) درجة قليلة.
- من (2.6) الى اقل من (3.4) درجة متوسطة.
- من (3.4)إلى اقل من (4.2) درجة كبيرة.
- (4.2) فأكثر درجة كبيرة جدًا.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

تناول هذا الجزء عرضًا النتائج الدراسة ومناقشتها على النحو الآتي:

**أولًا: نتائج السؤال الأول**، والذي ينص على: "ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور إدارة الأزمات لدى مديري المدارس، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، من خلال المجالات، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (7).

**جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة إدارة الأزمات مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية**

| الرتبة | المجال | المجال | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | التخطيط لإدارة الأزمات | 3.56 | .76 | كبيرة |
| 2 | 1 | تنفيذ إدارة الأزمات | 3.55 | .76 | كبيرة |
| 3 | 2 | المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات | 3.53 | .74 | كبيرة |
| 4 | 4 | التقييم لإدارة الأزمات | 3.51 | .77 | كبيرة |
| | | الكلي | 3.54 | .70 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (7) أنّ تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس ككل جاءت ضمن درجة كبيرة، بوسط حسابي (3.54) وبانحراف معياري (.70). حيث جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: التخطيط لإدارة الأزمات في المرتبة الأولى, بوسط حسابي (3.56) وبانحراف معياري (.76)، وبدرجة كبيرة، تلاه مجال تنفيذ إدارة الأزمات في المرتبة الثانية, بوسط حسابي (3.55)، وبانحراف معياري (.76), وبدرجة كبيرة، تلاه مجال المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.53)، وبانحراف معياري (.74), وبدرجة كبيرة، وأخيرًا مجال التقييم لإدارة الأزمات في المرتبة الرابعة، بوسط حسابي (3.51) وبانحراف معياري (.77)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لتوفر متابعة من قبل المدراء بشكل مباشر لما يتمّ وضعه من خطط وإجراءات وبرامج في مفهوم إدارة الأزمات، ومتابعة آلية التنفيذ السليمة التي تؤدي إلى تجاوز الأزمة والخطر أو على الأقل التقليل من آثاره وتجاوزه إلى بر الأمان، وقد أتفقت الدراسة مع دراسة كل من دراسة (قدور، 2022)، ودراسة الزعبي (2022)، وأختلفت الدراسة مع دراسة كل من دراسة المطيري (2019)، ودراسة (Loetwathong, & Chansirisira,2019)، ودراسة (Wandee, Sirisuthi & Leamvijarn,2017).

وفيما يلي مناقشة نتائج كل مجال على حدة:

### مجال تخطيط إدارة الأزمات

تمّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تخطيط إدارة الأزمات، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (8).

**الجدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال (تخطيط إدارة الأزمات) مرتبة تنازليًا وفقًا لأوسطها الحسابية**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | مسح شامل للأزمات المحتملة على المستويين الداخلي والخارجي | 3.80 | .92 | كبيرة |
| 2 | 7 | الاحتفاظ بقاعدة بيانات تحتوي على معلومات عن المعلمين والطلبة | 3.71 | .92 | كبيرة |
| 3 | 3 | إعداد استراتيجية واضحة لإدارة الأزمات المحتملة | 3.58 | .95 | كبيرة |
| 4 | 2 | توفير الدعم الكامل لفريق العمل ليقوم بمهامه في عملية التخطيط لمواجهة الأزمات | 3.55 | .98 | كبيرة |
| 5 | 6 | توعية الطلبة بكيفية التعامل مع الأزمات المحتملة | 3.52 | 1.5 | كبيرة |
| 6 | 4 | رصد ميزانية مالية كافية لاستخدامها في مواجهة الأزمات المحتملة | 3.35 | 1.2 | متوسطة |
| 7 | 5 | عقد ورش تدريبية للمعلمين في مجال إدارة الأزمات | 3.31 | 1.8 | متوسطة |
| | | الكلي | 3.55 | .76 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدارة الأزمات على فقرات مجال (تخطيط إدارة الأزمات) قد تراوحت بين (3.31–3.80)، وجاءت بدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يمتلكونَّ رؤية ثاقبة في التنبه للأزمات التي ربما يُمكن أنَّ تعيق سير العملية التعليمية في المدرسة، ويوظفونها في الخطة التطويرية للمدرسة، كما أنَّ مديرية التربية والتعليم في لواء محافظة العقبة تعقد دورات تدريبية للمديرين لاطلاعهم على أحدث الاستراتيجيات الحديثة للتعامل مع الأزمات التي تواجه المدرسة، خصوصًا بعد جائحة كورونا، حتى يكنّ مديري المدارس على وعي عالٍ بكيفية التعامل مع هذه المستجدات. إذ جاءت الفقرة (1) التي تنص" مسح شامل للأزمات المحتملة على المستويين الداخلي والخارجي"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري (.92)، وبدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم تُصدر كتب رسمية لمديريات التربية والتعليم لتعميمها على مديري المدارس للتأكد من جاهزية المدارس لاستقبال الطلبة من حيث البنية التحتية (الغرف الصفية، ودورات المياه، والساحات المدرسية، والمختبرات)، في حين جاءت الفقرة (5) التي تنص على "عقد ورش تدريبية للمعلمين في مجال إدارة الأزمات" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (1.08)، وبدرجة متوسطة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يستشعرونَّ أهمية المعلمين في نجاح العملية التعليمية، فهم الداعم والمساند والشريك لنجاحها، وهذا يتطلب إلمامه بالاستراتيجيات المناسبة لكيفية الأزمات التي تحدث في المدرسة، لذلك يحرص مديرو المدارس على تأهيل المعلمين وتدريبهم في هذا المجال.

**مجال تنفيذ إدارة الأزمات**

تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنفيذ إدارة الأزمات، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما في الجدول (9).

**الجدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال (تنفيذ إدارة الأزمات) مرتبة تنازليًا**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 9 | توفير وسائل السلامة العامة | 3.86 | .87 | كبيرة |
| 2 | 8 | تفعيل دور لجنة الصيانة في المدرسة | 3.77 | .94 | كبيرة |
| 3 | 13 | التعاون بين فريق إدارة الأزمات والهيئات المساندة للتعامل مع الأزمات المحتملة | 3.47 | .93 | كبيرة |
| 3 | 14 | تحليل الأزمات باستخدام أدوات وأساليب مناسبة | 3.47 | 99. | كبيرة |
| 5 | 10 | تشجيع المجتمع المحلي على المشاركة في دعم خطط إدارة الأزمات | 3.44 | 1.04 | كبيرة |
| 6 | 12 | التنبؤ بالأزمات المحتملة | 3.43 | .96 | كبيرة |
| 7 | 11 | إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات في المدرسة | 3.27 | 1.12 | متوسطة |
| | | الكلي | 3.53 | .74 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس على فقرات مجال (تنفيذ إدارة الأزمات) قد تراوحت بين (3.27–3.86)، وجاءت بدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يمتلكونَّ الرؤية الثاقبة لرسم ملامح التخطيط التي قاموا بها لإنجازات على أرض الواقع، فيقوم بالتنبؤ للأزمات التي تؤثر في العملية التعليمية، ويُحدد الجهات المشتركة في عملية التنفيذ، ويوفر لها الوسائل المناسبة كافة للتعامل معها، كما أنَّ مديري المدارس يسعونَّ لتهيئة بيئة تعليمية مناسبة وآمنة للطلبة من خلال تنفيذ الاحتياطات المناسبة كافة. في حين جاءت الفقرة (11) التي تنص على "إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات في المدرسة" بالترتيب الأخير بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.27)، وانحراف معياري (1.12)، وبدرجة متوسطة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ أولياء أمور الطلبة لا يمتلكونَّ المعرفة الكافية بالأزمات التي تواجه العملية التعليمة، كما أنَّ أغلب أولياء الأمور لا يمتلكونَّ الوقت الكافي لمشاركة الإدارة المدرسية بإدارة الأزمات التي تواجهها، وذلك بسبب طبيعة عملهم التي تكون متزامنة مع دوام المدارس.

**مجال المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات**

تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما في جدول (10).

**الجدول (10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقرات مجال (المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات) مرتبة تنازليًا**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | اتخاذ القرار المناسب في مواجهة الأزمات المحتملة | 3.63 | .88 | كبيرة |
| 2 | 21 | مراجعة الأزمات السابقة التي فشل التحكم بها | 3.61 | .95 | كبيرة |
| 3 | 18 | متابعة آثار الأزمات المحتملة لضمان عدم تكرارها | 3.59 | .96 | كبيرة |
| 4 | 15 | اطلاع الأطراف ذات العلاقة على التقارير النهائية | 3.56 | 1.00 | كبيرة |
| 5 | 20 | تحديد الطرق والاجراءات المستخدمة لتقليل احتمال حدوث الأزمات | 3.54 | .95 | كبيرة |
| 6 | 17 | مراجعة عمليات إدارة الأزمات | 3.51 | .94 | كبيرة |
| 7 | 19 | استكشاف مصادر جديدة للأزمات المحتملة | 3.47 | .94 | كبيرة |
| | | الكلي | 3.56 | .76 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (10) أنَّ الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس على فقرات مجال (المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات) قد تراوحت بين (3.47–3.63)، وجاءت بدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدير المدرسة هو الشخص المسؤول أمام مديرية التربية والتعليم، وعليه يقع الحمل الأكبر في المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات التي تحدث داخل مدرسته. إذ جاءت الفقرة (16) التي تنص على "اتخاذ القرار المناسب في مواجهة الأزمات المحتملة"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (0.88)، وبدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يتبعونَّ القيادة التشاركية في اتخاذ القرارات المناسبة في إدارة الأزمات التي قد تتعرض لها المدرسة مع المعلمين، ويضعونَّ خطة مدرسية تتضمن الأخطار والأزمات التي تتعرض لها مما يُسهم في اتخاذ قرارات مناسبة من قبل الإدارة المدرسية. في حين جاءت الفقرة (19) التي تنص على "استكشاف مصادر جديدة للأزمات المحتملة" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.47)، وانحراف معياري (.94)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يمتلكونَّ رؤية ثاقبة لما يجري حولهم من مخاطر، كما أنَّ جائحة كورونا نبهت مديري المدارس لطريقة مواجهة الأزمات والأزمات التي تعصف بالعملية التعليمية. وقد اتفقت الدراسة مع دراسة كل من دراسة (قدور، 2022)، ودراسة (الزعبي، 2022)، ودراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا (Loetwathong, & Chansirisira, 2019)، واختلفت الدراسة مع دراسة كل من دراسة المطيري (2019)، ودراسة (Loetwathong, & Chansirisira, 2019)، ودراسة (Wandee, Sirisuthi & Leamvijarn, 2017).

**مجال تقييم إدارة الأزمات**

كما تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقييم إدارة الأزمات، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما في جدول (11).

**الجدول (11): قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لفقرات مجال (تقييم إدارة الأزمات) مرتبة تنازليًا**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | تقييم الآثار المحتملة للأزمات في البيئة المدرسية | 3.61 | .90 | كبيرة |
| 2 | 22 | المراجعة الدورية لخطط إدارة الأزمات واختبارها | 3.57 | 1.00 | كبيرة |
| 2 | 24 | الاستفادة من الأزمات التي واجهها سابقًا | 3.57 | .91 | كبيرة |
| 4 | 28 | الاستفادة من ذوي الخبرة في تقييم درجة الأزمات | 3.54 | 1.03 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 25 | رصد نقاط القوة في التعامل مع الأزمات | 3.51 | .97 | كبيرة |
| 6 | 26 | إجراء دراسات بهدف الوصول إلى تقييم دقيق للأزمات | 3.43 | 98. | كبيرة |
| 7 | 27 | مكافأة المعلمين الذين يجيدون التعامل مع الأزمات | 3.36 | 1.07 | متوسطة |
| | | الكلي | 3.51 | .77 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة إدارة الأزمات لدى مديري المدارس على فقرات مجال (تقييم إدارة الأزمات) قد تراوحت بين (3.36–3.61)، وجاءت بدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يدركون أنَّ الخطط المبدئية لإدارة الأزمات ليست كاملة، فمن خلال الممارسة والخبرة والخسائر التي تظهر على أرض الواقع تظهر الحاجة إلى إحداث تعديلات على الخطط، واستخدام المعرفة المتوفرة لاتخاذ قرارات مختلفة، ويسعى مديرو المدارس إلى تحديث نتائج عملية تحليل الأزمات، وكذلك خطط إدارتها بشكل دوري للحصول على نتائج مرضية. إذ جاءت الفقرة (23) التي تنص على "تقييم الآثار المحتملة للأزمات في البيئة المدرسية"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.90)، وبدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يتفقدونَّ بشكل مستمر جاهزية البيئة التعليمية داخل الغرف الصفية وخارجها، ويُقيمون مدى جاهزيتها للقيام بالأنشطة المنهجية واللامنهجية للمعلمين والطلبة؛ لحمايتهم من الأخطار التي تنتج عنها، فسلامة النوافذ، والساحات المدرسية، والمختبرات يؤدي إلى تجنب الأزمات التي تؤثر على أركان العملية التعليمية. كافة

في حين جاءت الفقرة (27) التي تنص على "مكافأة المعلمين الذين يجيدون التعامل مع الأزمات" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (1.07)، وبدرجة متوسطة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يشعرون بأن امتلاك المعلم لتلك المهارات من أخلاقيات مهنة التعليم، ومن المهام التي يتشارك بها المدير والمعلمون على حد السواء، فكلاهما شريك في تهيئة بيئة تعليمية آمنة لأركان العملية التعليمية كافة، وقد اتفقت الدراسة مع دراسة كل من دراسة (قدور، 2022)، ودراسة (الزعبي، 2022)، ودراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا (Loetwathong, & Chansirisira, 2019)، واختلفت الدراسة مع دراسة كل من دراسة المطيري (2019)، ودراسة (Loetwathong, & Chansirisira, 2019)، ودراسة (Wandee, Sirisuthi & Leamvijarn, 2017) .

**ثانيًا:** مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي ينص على: "ما درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة للثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم محافظة العقبة، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، من خلال المجالات، وذلك كما في جدول (12).

**جدول (12): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس مرتبة تنازليًا**

| الرتبة | المجال | المجال | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | استغلال الموارد المتاحة | 3.58 | .81 | كبيرة |
| 2 | 2 | استكشاف الفرص الجديدة | 3.50 | .83 | كبيرة |
| | | الأداة ككل | 3.54 | .79 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (12) أنّ مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في تربية وتعليم محافظة العقبة ككل جاءت ضمن درجة كبيرة، بوسط حسابي (3.54) وبانحراف معياري (.79). حيث جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: مجال استغلال الموارد المتاحة في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (3.58) وبانحراف معياري (.81) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية والأخيرة مجال استكشاف الفرص الجديدة، بوسط حسابي (3.50) وبانحراف معياري (.83)، وبدرجة كبيرة. وهذا ربما يعود إلى حرص وزارة التربية والتعليم على استقطاب القيادات المتميزة ذات الخبرة الجيدة في العملية الإدارية، بالإضافة الى المتابعة

الجيدة من وحدة الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم بمحافظة العقبة للوقوف على الأداء الإداري لمديري المدارس وتأهيلهم بكافة متطلبات العلمية الإدارية ليمتلكوا الثقة التنظيمية في عملهم.

وربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس في محافظة العقبة قادرين على مواكبة التغيير والعمل بروح الفريق التشاركي الجماعي، وقدرتهم على توزيع الموارد والمهام بين مختلف أنواع الأنشطة التي تنهض بالعملية التربوية، والسيطرة على التحديات التي تعيق تحقيق نجاح الثقة التنظيمية، وحرصهم على صقل مهاراتهم الخاصة بمنصبهم كمدراء، والسعي لتقديم الأفضل، وإدراكهم بأن الثقة التنظيمية منهج علمي معاصر يوجه المؤسسة التعليمية نحو التطوير والتجديد.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من دراسة (Da'as, 2023)، ودراسة (Pietsch, Tulowitzki & Cramer, 2020)، ودراسة الشمري (2020)، ودراسة بنات (2016) التي أظهرت أنَّ نوع القيادة لدى القادة في المؤسسات التربوية ومستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة مرتفعة.

**مجال استغلال الموارد المتاحة**

كذلك تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استغلال الموارد المتاحة، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما في جدول (13).

**جدول (13): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة لمستوى الثقة التنظيمية لدى مديري على فقرات مجال (استغلال الموارد المتاحة) مرتبة تنازليًا وفقًا لأوسطها الحسابية**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | احترام آراء المعلمين لتطوير العمل | 3.60 | .98 | كبيرة |
| 2 | 2 | تقديم خبرات جديدة للمعلمين | 3.59 | .94 | كبيرة |
| 2 | 4 | بث روح المنافسة بين المعلمين بهدف إنجاز الاعمال | 3.59 | .99 | كبيرة |
| 2 | 7 | توظيف التغذية الراجعة عن تقييم أداء المدرسة من المعلمين | 3.59 | 1.00 | كبيرة |
| 5 | 5 | إشراك المعلمين ببرامج تدريبية لرفع مستويات أدائهم | 3.58 | .99 | كبيرة |
| 6 | 1 | الاهتمام بالمتطلبات الاجتماعية للمعلمين. | 3.54 | 1.05 | كبيرة |
| 7 | 6 | تنمية مهارات المعلمين باتباع أسلوب فرق العمل | 3.53 | 1.00 | كبيرة |
| | | الكلي | 3.58 | .81 | كبيرة |

يُلاحظ من النتائج في الجدول (13) أنَّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في تربية وتعليم محافظة العقبة على فقرات مجال (استغلال الموارد المتاحة) محصورة بين وسط حسابي (3.53–3.60)، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس بمحافظة العقبة يمتلكونَّ المقدرة على استثمار الفرص والموارد المتاحة بشكل أمثل، والحرص على تحقيق الكفاءة المطلوبة من خلال الاستخدام الأمثل لهذه الموارد كافة وتوزيعها بما يُلائم الوحدات العاملة في المؤسسية التعليمية. إذ جاءت الفقرة (3) التي تنص على "احترام آراء المعلمين لتطوير العمل"، في الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري (.98)، وبدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس في محافظة العقبة يثقون بآراء المعلمين في الجوانب العلمية والفنية، وإيمانهم بأن المعلمين الجزء الأهم في المؤسسة التعليمية، ولهم أدوار مهمة في عمل المدير، لذلك يستثمر مديرو المدارس الآراء التي يبدونها في العملية التعليمية بأفضل الطرق والوسائل التي تد عم تطوير المدرسة.

في حين جاءت الفقرة (6) التي تنص على "تنمية مهارات المعلمين باتباع أسلوب فرق العمل" بالترتيب الأخير، بوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.00)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس في محافظة العقبة يمتلكون الوعي الكافي والخبرة اللازمة لتنمية مهارات المعلمين بالطرق الصحيحة لبناء آليات واستراتيجيات يمكن من خلالها استثمار الفرص ومواجهة التحديات، والتخطيط لهذه الفرص بطريقة منظمة ومحددة زمنيًا ومكانيًا مع وضع خطط واستراتيجيات تشمل على العمل الجماعي.

**مجال استكشاف الفرص الجديدة**

كما تّم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استكشاف الفرص الجديدة، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما في جدول (14).

**الجدول (14): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال (استكشاف الفرص الجديدة) مرتبة تنازليًا وفقًا لأوسطها الحسابية**

| الرتبة | الفقرة | نص الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 8 | تزويد المعلمين بمعارف جديدة من خلال التدريب على وسائل تكنولوجية جديدة | 3.58 | 1.00 | كبيرة |
| 2 | 10 | الاستجابة للتغيرات الحاصلة في البيئة الخارجية | 3.54 | .99 | كبيرة |
| 2 | 9 | البحث عن وسائل تكنولوجية جديدة بشكل مدروس | 3.53 | .98 | كبيرة |
| 4 | 15 | قيادة المعلمين للتغيير وفق رؤية المدرسة | 3.51 | 1.02 | كبيرة |
| 5 | 11 | استخدام الأسلوب العلمي في تصميم استراتيجيات العمل في المدرسة | 3.50 | .99 | كبيرة |
| 6 | 13 | تشجيع المعلمين على ابتكار أفكار جديدة تتحدى الأفكار التقليدية | 3.47 | 1.04 | كبيرة |
| 7 | 12 | بذل الجهود لاستكشاف مواهب المعلمين وتعرف خصالهم | 3.46 | 1.01 | كبيرة |
| 8 | 14 | مشاركة المعلمين في جلسات للعصف الذهني لتحديد توجهات المدرسة المستقبلية | 3.40 | 1.04 | كبيرة |
| | | الكلي | 3.50 | .83 | كبيرة |

يلاحظ من الجدول (14) أنّ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عينة لمستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في تربية وتعليم محافظة العقبة على فقرات مجال (استكشاف الفرص الجديدة) قد تراوحت بين (3.40-3.58)، جاء بدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنّ مديري المدارس في محافظة العقبة يسعونّ تجاه البحث والتجريب، والسعي وراء المعرفة الجديدة والاستعداد لمواجهة التغييرات الحاصلة في العملية التعليمية، ويبحثونّ عن فرص جديدة والتنبؤ بالإحداث المستقبلية، ومن ثم التركيز على تلبية حاجات ورغبات المعلمين والطلبة من الخدمات الجديدة، إذ جاءت الفقرة (8) التي تنص على "تزويد المعلمين بمعارف جديدة من خلال التدريب على وسائل تكنولوجية جديدة"، في الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (1.00)، وبدرجة كبيرة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنّهم يسهمون بتأهيل المعلمين في جوانب العملية التعليمية بما يتواءم مع التقنيات الحديثة لتجويد العملية التعليمية التعلمية، ولذلك فالعديد من المديرين يبدون رغبة كبيرة في عقد دورات تدريبية لتزويد المعلمين بوسائل التكنولوجيا الحديثة، وإشراك الطاقم المدرسي بالمشاركة وتقديم المبادرات والمقترحات الجديد فيما يتعلق بالتكنولوجيا الحديثة، واستغلال الفرص التي تتعدى وظائفهم ومهامهم وتشجيعهم على التكييف مع الفرص الجديد، ودعمهم لهذه الأفكار التي تدعم تطوير عمل المدرسة والأعمال. في حين جاءت الفقرة (14) التي تنص على "مشاركة المعلمين في جلسات للعصف الذهني لتحديد توجهات المدرسة المستقبلية" بالترتيب الأخير، بوسط حسابي (3.40)، وانحراف معياري (1.04)، وبدرجة كبيرة. ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنّ مديري المدارس يمتلكون المقدرة على عقد دورات تدريبية للعصف الذهني للمعلمين، وهذا ينتج عن مدى امتلاك مديري المدارس للمهارة والدقة في تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، فمن أهم سمات براعة الاستكشاف هو استخدام العصف الذهني للمعلمين في تصميم استراتيجيات جديدة لتطوير المدرسة، مما يؤدي إلى تطوير قدرات المعلمين وتأهيلهم لتجويد العملية التعليمية، وقد اتفقت الدراسة مع دراسة كل من دراسة (قدور، 2022)، ودراسة (الزعبي، 2022)، ودراسة لوتواثونج وشانسيرسيرا (Loetwathong, & Chansirisira,2019)، وأختلفت الدراسة مع دراسة كل من دراسة المطيري (2019)، ودراسة (Loetwathong, & Chansirisira,2019) ، ودراسة (Wandee, Sirisuthi & Leamvijarn,2017) .

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث، والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة العقبة لإدارة الأزمات وعلاقتها بالثقة التنظيمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مقياس درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة العقبة لإدارة الأزمات ومجالاته من جهة ومقياس مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس في محافظة العقبة من جهة أخرى، وذلك كما هو مبين في الجدول (15).

**جدول (15): معاملات ارتباط مقياس درجة امتلاك مديري المدارس لإدارة الأزمات ومجالاته من جهة ومقياس الثقة التنظيمية ومجالاته من جهة أخرى**

| العلاقة | الإحصائي | المقياس الاول | التخطيط لإدارة الأزمات | تنفيذ إدارة الأزمات | المتابعة والإشراف لإدارة الأزمات | التقييم لإدارة الأزمات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس الثاني | معامل الارتباط | .86** | .76** | .76** | .83** | .85** |
| | مستوى الدلالة | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 737 | 737 | 737 | 737 | 737 |
| استغلال الموارد المتاحة | معامل الارتباط | .84** | .73** | .73** | .80** | .84** |
| | مستوى الدلالة | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 737 | 737 | 737 | 737 | 737 |
| استكشاف الفرص الجديدة | معامل الارتباط | .83** | .73** | .74** | .79** | .81** |
| | مستوى الدلالة | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | العدد | 737 | 737 | 737 | 737 | 737 |

*دالة إحصائيًا عن مستوى الدلالة (.05).

تشير النتائج في الجدول (15) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية معتدلة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .05) بين درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة العقبة لإدارة الأزمات ودرجة امتلاكهم للثقة التنظيمية، ربما يعود السبب في ذلك إلى أنَّ درجة توافر متطلبات إدارة الأزمات تتأثر بدرجة توافر الثقة التنظيمية، إذ كلما ارتفعت درجة توافر متطلبات إدارة الأزمات ارتفعت توافر الثقة التنظيمية، بمعنى وجود علاقة طردية بين المتغيرين (إدارة الأزمات، والثقة التنظيمية). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المدرين والمديرات الذين يقومون على إدارة الأزمات في المدارس بدرجة كبيرة يحققون الثقة التنظيمية بشكل مناسب، وقد تفسر هذه العلاقة الإيجابية بين إدارة الأزمات والثقة التنظيمية بأنَّ المديرين والمديرات الذين لديهم معرفة في كيفية التخطيط لإدارة الأزمات وتنفيذها والعمل على تقويمها يساعد في تحقيق وتوافر البيئة التعليمية الآمنة للطلبة وجميع العاملين في المدارس والتي تهدف الى تحقيق الأهداف التربوية، من خلال المقدرة على التخطيط للأزمات، وتنفيذها والعمل على تقويمها باستخدام الأساليب العلمية، وهذا بدروه يساهم في توفير مناخ مدرسي آمن وصحي، يتمكن من خلاله السير في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية بشكل مناسب، وبجو يسوده الاستقرار والأمان.

## التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بالآتي:

- قيام مديري المدارس بعقد ورش تدريبية للمعلمين تتعلق بكيفية إدارة الأزمات والتعامل معها، وإشراك أولياء الأمور بها.
- تزويد المعلمين بمعارف جديدة من خلال التدريب على وسائل تكنولوجية جديدة.
- قيام الإدارة المدرسية بإشراك أولياء الأمور باتخاذ القرارات المدرسية فيما يخص إدارة الأزمات.
- اتخاذ القرار المناسب في مواجهة الأزمات المحتملة، و احترام آراء المعلمين لتطوير العمل.
- إجراء دراسات ومسح شامل للأزمات المحتملة على المستويين الداخلي و الخارجي.

## المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو هزيم. ر. (2022)." درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ماركا للإدارة المرئية وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.

- بنات، ع. (2016). الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حشكي، ع. (2009). تطوير معايير معاصرة في ضوء العلاقة بين سمات الشخصية ومستوى الثقة التنظيمية لاختيار مديري المدارس الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه. قسم الإدارة التربوية. كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- حمايل، ح. (2024). درجة ممارسة الثقة التنظيمية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث التربوية والنفسية والدراسات. ع (44)، 253- 266.
- الزعبي، ر. (2022). درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان. جامعة اسيوط، مجلة كلية التربية، 38(2)، 127-166.
- الشمري، ف. (2020). درجة ممارسة قائدات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات. مجلة البحث في التربية و علم النفس. 35. (4). 251- 310.
- عبده، ن. (2015). درجة الدعم التنظيمي وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- العراقبة، غ. (2022). اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الاساسية في المملكة الاردنية الهاشمية وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- قدور، ح. (2022)."كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس الأردنية وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.
- كمال، س. (2020). الإدارة الناجحة: تسليط الضوء على الدلالات الخطيرة وتوقع المشكلات قبل حدوثها. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- المالكية، ع والحبيسة، ر. (2023). الثقة التنظيمية لدى مديري مدارس الصفوف (10-12) وعلاقتها بالتكيف التنظيمي للمعلمين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7(33)، 185-218.
- المحمدي، س (2022). الإدارات الاستراتيجية وإدارات معاصرة (التمكين، التغير، التناقضات، التفاوض). عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- المحمدي، س. (2021). نماذج من الإدارات المعاصرة. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع والطباعة.
- المطيري، خ. (2019). درجة تطبيق إدارة الأزمات في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم. (2017). استراتيجية إدارة المخاطر والأزمات. عمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم (2018-2022). عمان: الأردن.
- اليوسفي، ر. (2015). تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.


**References**


- Aefsky, F. (Ed.). (2021). Issues of Educational Leadership: Crisis Management During Challenging Times. Rowman & Littlefield.
- Abdo, N. (2015). The degree of organizational support and its relationship to the level of organizational trust in Jordanian universities, unpublished master's thesis, The Hashemite University, Zarqa, Jordan. (in Arabic)
- Abu Hazim. R. (2022). "The degree to which public secondary school principals in Marka District practice visual management and its relationship to institutional excellence from the teachers' point of view." Master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University. (in Arabic)
- Al-Araqba, Gh. (2022). Mindfulness among basic school principals in the Hashemite Kingdom of Jordan and its relationship to crisis management from the point of view of teachers. Unpublished master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan. (in Arabic)
- Al-Malikiyah, A , Al-Habeesa, R. (2023). Organizational confidence among principals of grades 10-12 schools and its relationship to teachers' organizational adaptation in the North Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(33), 185-218. (in Arabic)

- Al-Mohammadi, S. (2021). Models of contemporary administrations. Amman: Dar Al-Moataz for Publishing, Distribution and Printing. (in Arabic)
- Al-Mohammadi, S. (2022). Strategic administrations and contemporary administrations (empowerment, change, contradictions, negotiation). Amman: Dar Al-Yazouri for Publishing and Distribution. (in Arabic)
- Al-Mutairi, Kh. (2019). The degree of application of crisis management in middle school schools in the State of Kuwait from the point of view of teachers. Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan. (in Arabic)
- Al-Shammari, F. (2020). The degree to which female general education school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia practice ethical behavior and its relationship to the level of organizational trust among female teachers. Journal of Research in Education and Psychology. Mag 35. (4). 251- 310. (in Arabic)
- Al-Yousifi, R. 2015). A proposed vision for crisis management in general secondary education schools in the Syrian Arab Republic in light of some international experiences. Unpublished doctoral dissertation, Damascus University, Syria. (in Arabic)
- Al-Zoubi, R. (2022). The degree to which basic school principals practice educational crises and its impact on teachers' achievement motivation in the capital, Amman. Assiut University, Faculty of Education Journal, 38(2), 127-166. (in Arabic)
- Banat, A. (2016). Organizational confidence among UNRWA primary school principals in the Gaza governorates and its relationship to their prevailing organizational climate, unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza. (in Arabic)
- Da'as, R. A. (2023). The missing link: Principals' ambidexterity and teacher creativity. Leadership and Policy in Schools, 22(1), 119-140.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher teadership in Primary Schools Educational Sciences: Theory and Practice.15(3),621-634.
- Dursun, E. (2015). The Relation Between Organizational Trust, Organizational Support and Organizational Commitment, African Journal of Business Management, 9, (4), 134-156.
- Frturk. A. (2016) Analyzing organizational trust in secondary schools in Turkey" Int J Edu Sci 14 (1.2), 45-54.
- Hamayel, H. "The Degree of Organization Trust Practiced by Teachers in Public Schools in Ramallah and al-Bireh Governorate from their point of view". Journal of AL-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Stndies. (44), 253-266. (in Arabic )
- Hashki, A. (2009). Developing contemporary criteria in light of the relationship between personality traits and the level of organizational trust for selecting secondary school principals in Jordan, doctoral dissertation. Department of Educational Administration. College of Higher Educational and Psychological Studies, Amman Arab University, Jordan. (in Arabic)
- Kamal, S. (2020). Successful management: highlighting dangerous signs and anticipating problems before they occur. Cairo: Arab Group for Training and Publishing. (in Arabic)
- Karacabey. M. Boyac. A & Bozkus. A. (2020) The role of organizational trust in the effect of leadership of School.
- Loetwathong, R., & Chansirisira, P. (2019). A Study of Needs to Develop Academic Risk Management in Secondary Schools, under the Provincial Administrative Organization by Applying SIPOC MODEL Concept. Dhammathas Academic Journal, 19(1), 89-100.
- Ministry of Education (2017). Risk and crisis management strategy. Amman: Ministry of Education. (in Arabic)
- Ministry of Education (2018). Strategic plan of the Ministry of Education (2018-2022). Ammaan Jordan. (in Arabic)
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Cramer, C. (2022). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. Educational Management Administration & Leadership, 50(4), 574-592.
- Qaddour, H. (2022). "Strategic planning competencies among Jordanian school principals and their relationship to crisis management from the teachers' point of view." Master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University. (in Arabic)
- Roth, J. C. (2022). School crisis response: Reflections of a team leader. Taylor & Francis.
- Wandee, M., Sirisuthi, C., & Leamvijarn, S. (2017). The Study Elements and Indicators of Risk Management System for Secondary Schools in Thailand. International Education Studies, 10(3), 154-164.
- Wheeler, G. (2016)."Crisis Management Training Needs: Perception of Virginia Principals". EdD. Unpublished Dissertation. University of Virginia.

Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025
https://journals.qou.edu/index.php/jropenres
E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692

# The Level of Keeping Pace With the Development of the Jordanian Educational System in the Schools of Qasaba Irbid District

***Dr. Khaled Saleh Bani Younis****

Researcher School Director, Jordanian Ministry of Education, Jordan.

**Oricd No**: 0000-0002-0415-8564
**Email**: khaled19828@gmail.com

**Received:**
11/01/2024

**Revised:**
11/01/2024

**Accepted:**
7/04/2024

***Corresponding Author:**
khaled19828@gmail.com

**Citation**: Bani Younis, K. S. The Level of Keeping Pace With the Development of the Jordanian Educational System in the Schools of Qasaba Irbid District. Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-004

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Abstract**

**Objectives**: The study aimed to identify the level of keeping pace with the development of the Jordanian educational system in the schools of Qasaba Irbid District.

**Methodology**: The study used the descriptive analytical approach, and a questionnaire consisting of (26) items, distributed into three areas (the field of school administration, the field of the teacher, and the field of the student). The study sample consisted of (190) principals and supervisors, who were selected by a simple random method.

**Results**: The results of the study showed that the study sample's estimates of the level of keeping up with the development of the Jordanian educational system as a whole came to a large degree, and the arithmetic average as a whole reached (3.84), where the field of "school administration" came in first place, and the field of "student" came in second place, while The field of "teacher" came in last place, and the lack of statistically significant differences in the opinions of the sample members as a whole is due to the variables: (gender, educational qualification, years of experience, and job title).

**Recommendations**: In light of the results, the study recommends developing the teacher's professional competencies, arming him with knowledge and skills, and creating communication links between teachers by holding training workshops and scientific seminars.

**Keywords**: Keeping Pace With, government schools, Jordanian educational system, Alignment with development.

# مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد

***د. خالد صالح بني يونس****

باحث، مدير مدرسة، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

**الملخص**

**الأهداف**: هدفت الدراسة التعرّف إلى مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد.

**المنهجية**: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة مكونة من (26) فقرة، موزعة إلى ثلاثة مجالات (مجال الإدارة المدرسية، مجال المعلم، مجال الطالب) وتكونت عينة الدراسة من (190) مديرًا ومشرفًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

**النتائج**: أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات عينة الدراسة لمستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني ككل جاء بدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي ككل (3.84)، حيث جاء مجال "الإدارة المدرسية" في المرتبة الأولى، وجاء مجال "الطالب" في المرتبة الثانية، بينما جاء مجال "المعلم" في المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق داله إحصائيًا في آراء أفراد العينة ككل يُعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

**التوصيات**: وفي ضوء النتائج تُوصي الدّراسة بتطوير الكفايات المهنيّة للمعلم، وتسليحه بالمعارف والمهارات، وإيجاد حلقات تواصل بين المعلمين عن طريق عقد الورشات التّدريبية والنّدوات العلميّة .

**الكلمات المفتاحية**: مواكبة، المدارس الحكومية، النّظام التربوي الأردني، التّطوير التربوي.

**المقدمة**

يُعَدّ التطوير التربوي خيارًا استراتيجيًا يهدف إلى تحقيق التقدم والتنمية، ويعتبر جزءًا أساسيًا من عمليات تطوير المجتمعات والتحسينات اللازمة، ويتضمن التطوير المبادرات المتنوعة التي تدعم الجوانب الإيجابية وتعالج الجوانب السلبية وتسعى لمواكبة التطورات الحديثة، كما أن تجديد السياسات التعليميّة التعلميّة وأهدافها وبرامجها ضروريًا، حيث لا يمكن لأي مجتمع تحقيق التنمية بشكل شامل من دون التركيز على التطوير التربوي، حيث يتضمن ذلك دعم النقاط القوية في التعليم ومعالجة النواحي التي تحتاج إلى التحسين لتتماشى مع تطلعات ومتطلبات العصر الحالي.

وقد شهد القطاع التربوي، تحديات كبيرة نتيجة للتحولات العالمية في مجالات متعددة مثل الاقتصاد والتكنولوجيا، والزيادة الكبيرة في المعرفة، والطلب المتزايد على التّعلم؛ لذلك يعتبر التطوير في التربية أمرًا ضروريًا لمواكبة هذه التحديات ولضمان تطوير النظام التربوي من أجل أن يكون هذا التطوير متوازناً بين الأصالة والمعاصرة، ويجب أن يتضمن التفاعل مع التغيرات العالمية، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون هناك تفهم لمفهوم العولمة التربوية، حيث يتعين على المواطنين التفكير بأسلوب عالمي وفهم الثقافات الأخرى والتفاعل مع الآخرين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تبني مفهوم الشراكة في العمل التربوي بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وضمان أن تعكس التربية خصائص المجتمع الذي تخدمه بدلاً من نسخ نماذج من الخارج (الحربي، 2017).

واستطاع الأردن أن يُصنف بين الدول الرائدة في مجال تطوير التعليم، وأصبح أنموذجًا يُحتذى به في المسيرة التربوية المبنية على اقتصاد المعرفة، وتحقيق التوظيف الأمثل للتقنيات الحديثة، وأصبحت التجربة التربوية الأردنية مثالًا يُشار إليه في المحافل العربية والدولية، حيث احتل الأردن المرتبة الأولى بين الدول العربية في تحقيق مؤشر من العدالة والكفاءة والنوعية وتوفير الفرص في التعليم (البنا، 2013).

ويشير مفهوم التطوير التربوي إلى إدخال كل ما هو جديد أو تغيير في الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرائق أو المرافق أو البيئة التعليميّة التعلميّة القائمة بالفعل على اتساعها، ويحدث تحسيناً ملموسًا في كفاءة الخدمة التربوية، كما أنه العملية الديناميكية لابتكار هذه التغيرات والتخطيط لها، وتطبيقها (توفيق وحسن، 2010).

ويعرف التطوير التربوي بأنه طريقة وظيفية بوصفه عملية اصطفاء وتنظيم واستخدام خلاق للموارد البشرية والمادية وفقًا للمناهج التي تسمح بالتحقيق الأمثل للأهداف التربوية المعلنة والمحددة (الكيلاني، 2015). كما ويعرّف بأنه ذلك النظام التربوي الذي يعمل على تجديد معلومات المتعلم، ومهاراته العقلية والعملية، واتجاهاته الإدارية إلى الدرجة التي تمكن هذا المتعلم من إقامة علاقات مع الآخرين، على أساس التكامل والفهم المستقل الواعي المتفتح القادر على ابتكار الوسائل اللازمة لمواجهة تحديات الزمان والمكان والمشاركة في صنع قراراته المتعلقة بحاضره ومستقبله (مصطفى، 2014).

ويرى الباحث أن التطوير التربوي يعبر عن الخيارات المتقدمة في إصلاح التعليم، واكتشاف حلول مبتكرة لمشكلات هذا التعليم توسعًا لفرصته، وتخفيضًا لتكلفته، ورفعًا لكفاءته، وزيادة في فاعليته، وملاءمته للمجتمعات التي يوجد بها.

ويهدف التطوير التربوي إلى تطوير منظومة التعليم بمراجعة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ووضع خطط وسياسات تربوية جديدة لتحسين العناصر التعليميّة التعلميّة وتفعيلها، واستحداث بنية تحتية ونظم جيدة لرفع كفاية التعليم وتحسين نوعيته، بالإضافة إلى بث الحيوية والنشاط في النظام التربوي، وتفعيل المناهج الحديثة والتقنيات التعليميّة التعلميّة، وتجويد مخرجات التعليم الوسيطة والنهائية لضمان تحصيل الطلبة والمعرفة المكتسبة والمهارات اللازمة، واتخاذ إجراءات لحماية المنظومة الحالية، وتطوير استراتيجيات مواجهة للتحديات، وإزالة الممارسات التي تعيق تحقيق أهداف المنظومة التربوية المخطط لها (صباغ، 2015).

وتحدث التطويرات التربوية في جميع المجالات الخاصة بالعملية التربوية، فعندما يحدث التطوير في مجال ما، فإنه يؤثر في المجالات الأخرى، أي أن عملية التطوير عملية تربوية متداخلة، ومتكاملة، وشاملة، وتشتمل التطويرات في المناهج، فيتمثل التطوير التربوي في مجال المناهج في تجديد الأهداف، وتأكيد المحتوى على الجانب المهاري، وتنمية مهارات التفكير والمهارات الحياتية، ومهارات التعلم مدى الحياة، ومهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية (الخوالدة، 2007).

كما أسهم التطوير في أساليب التدريس، وفي مزاولة مهنة التعليم، ويتضح ذلك في التوجه من التدريس التقليدي القائم على الإلقاء والتلقين إلى استخدام طرائق تدريس قائمة على استراتيجيات التّعلم النّشط، حيث يجب ألا يشغل وظيفة من وظائف المعلمين إلا من كان حاصلًا على مؤهل تربوي مناسب، بالإضافة إلى شهادة إجازة تأهيل تربوي، أو الحصول على شهادة مزاولة المهنة من وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وأصبح الاهتمام بتحقيق الجودة في جميع مؤسسات المجتمع ظاهرة عالمية، وإذا كانت عمليات إصلاح التعليم وتجديده حظيت باهتمام معظم دول العالم، فإن نظام الجودة الشاملة قد حظي بقدر كبير من هذا الاهتمام، باعتباره استجابة منطقية للمتغيرات العالمية والمحلية، للدرجة التي حدت بكثير من المفكرين إلى اعتبار العصر الحالي عصر الجودة، وذلك بإنشاء وحدات للتدريب داخل المدارس على تخطيط الأنشطة التربوية وتنفيذها، وتدريبهم على استخدام أدوات واستراتيجيات التقويم، وعلى تصميم مشروعات العمل التعاوني وإجرائها في مجموعات صغيرة، ويكون ذلك بالتوسع في التدريب أثناء الخدمة، والتدريب بالمراسلة، أو التعلم المصغر، أو التعلم الذاتي (أحمد، 2017).

ويتم تفعيل تطوير مجالس الآباء والمعلمين، ليكون لهم مشاركة أوسع في كل مدرسة، ويضم هذا المجلس ممثلين للآباء والمعلمين وأعضاء من أفراد المجتمع المدني المهتمين بالعملية التعليميّة التعلميّة، لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، والتعاون في دعم العملية التعليميّة التعلميّة، وتعظيم دور المدرسة في خدمة المجتمع (حسان، 2015).

ولا بد من الإفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لاكتساب مهارات التعامل مع الحاسب والإفادة من شبكات المعلومات، فلم تقتصر وظيفة المدرسة على اكتساب الطلبة المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب فحسب، بل تشمل أيضًا إكسابهم ثقافة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Rasinen, et all 2009).

وللمعلم دورٌ هامٌ في تطبيق التطوير التربوي الذي يعمل فيه، فيكمن دوره في توجيه وتخطيط وتنظيم العملية التعليميّة التعلميّة وفقًا لمبادئ الفلسفة التربوية، وفي توجيه طلبته في ضوء فهم مبادئ الفلسفة التربوية وكيفية تطبيقها في حياتهم اليومية، فيعمل على توجيههم وتحفيزهم للمشاركة الفعالة في عملية التّعلم، ولا ننسى دوره في تحسين المواد التعليميّة التعلميّة واختيار النصوص والأنشطة التي تتناسب مع الفلسفة التربوية، وتقديم التقييم والملاحظة لقياس تقدمهم وضمان تحقيق أهداف التعلم المنشودة وفقًا للفلسفة التربوية (قاسم، 2021).

ويقع على عاتق المشرف التربوي مسؤولية كبيرة في تطوير نوعية التعليم وجودته، خاصةً إذا ما كان المشرف التربوي يمتلك الكفايات الفنية والمعرفية والإنسانية، حيث يسهم في تطوير الكفايات المهنيّة للمعلم، ويسلحه بالمهارات والمعارف والخبرات التي يحتاجها في العملية التعليمية التعلمية، وإيجاد حلقات من التواصل عن طريق عقد الورشات التدريبية والمؤتمرات والندوات؛ وذلك من أجل الاطلاع على كل ما هو جديد ومستحدث في عالم المعرفة (السعايدة، والكايد، 2012).

ولتتم عملية التكامل ما بين عناصر العملية التربوية كافة؛ لا بد للمدرسة من التفاعل مع فلسفة التربية والتعليم، ومع الغايات بكل الوسائل النشطة، وما بين المتعلم ومن يعلمه، وبينهم وبين من يضع فلسفة واضحة للتعليم، ومن يرسم سياسات تربية الأفراد والمجتمع، ووفق تعاون لتحقيق الأهداف المنشودة للتعليم، وهذا الأمر يتطلب العديد من الصياغات الفلسفية المرتبطة بالتعليم، التي توجه الفرد في المجتمع لامتلاك معارف ومهارات وسلوكيات، ضمن بيئة قادرة على تناول هذا الفعل المعقد (الدعيلج، 2017).

ويتم التطوير التربوي من خلال تكامل مؤسسات التنشئة والتعليم، بما فيها الأسرة والمدارس والجامعات ومؤسسات الإدارة والثقافة والحكم، لتوفير الخبرات والممارسات الضرورية لتخريج أفراد متميزين بالمواصفات التطويرية (الكيلاني، 2015).

ويرى الباحث أن المدرسة نظام قائم بحد ذاته، إذ لا يمكن لأي نظام أن يقوم بدوره في المجتمع بالشكل السليم إذا لم يتم تعيين قائد يقود هذا النظام، ويقوم على توجيهه والتخطيط له، ويعود هذا الاهتمام جرّاء التطور والتقدم الذي طرأ على ميدان الإدارة المدرسية العامة وما تركته من تأثير على كوادرها التعليمية.

لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى التزام المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد لتطبيق فلسفة النظام التربوي الأردني من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

هدفت دراسة اويرس (Oers, 2013) التعرف إلى ماهية التطوير التربوي ومجالاته في تعليم ما قبل المدرسة في هولندا. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة لأغراض الدراسة، أظهرت النتائج أن حال هولندا مثل حال العديد من البلدان حيث إن السياسة الحكومية تنظم القرارات في المدارس لتقدم الرعاية التي تهتم وتسيطر على نوعية التعليم والرعاية، وتحاول التطوير في العملية التعليميّة التعلميّة وخاصة مرحلة الطفولة.

وقام كوناري وايلوماكي (Kunnari & llomaki, 2014) بدراسة هدفت إلى تعرّف كيفية دعم الطلبة في التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي بهدف تحقيق كفاءات الحياة العملية من خلال التطوير والابتكار في التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وأجريت الدراسة الميدانية على (46) معلمًا ومعلمة من التعليم الثانوي، وعينة قوامها (46) عضو هيئة تدريس في

التعليم العالي. وأشارت النتائج إلى أن الثقافة والهياكل التنظيمية يجب أن تكون في تجديد دائم لتتكيف مع العمل، ويجب دعم التعاون بين المعلمين لتوفير بيئة عمل جيدة من أجل تحقيق النجاح.

وهدفت دراسة رشوان (2016) إلى الكشف عن التّطوير التربوي في مدارس التعليم الأساسي بالوادي الجديد في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت العينة من (385) فردًا من معلمي مدارس التعليم الأساسي ومديريها بالوادي الجديد. وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المعلمين والمديرين في أبعاد استبانة التطويرات التربوية بمدارس التعليم الأساسي بالوادي الجديد.

وأجرت شرتيل (2018) دراسة هدفت إلى توظيف نظرية الذكاءات المتعددة والاستفادة منها في التوصل إلى ملامح التطوير التربوي لنظام التعليم بمرحلة التعليم الثانوي بليبيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت العينة من (33) عضو هيئة تدريس بكلية التربية. أظهرت النتائج أن التعليم الثانوي يحتاج إلى عملية تجديد تربوي شاملة لجميع أبعاد المرحلة وجوانبها التربوية سواء من حيث الأهداف، أم البنية التعليميّة التعلميّة، أم محتوى المناهج والأساليب والطرائق التدريسية المتبعة.

وهدفت دراسة قدوري (2019) إلى بناء أنموذج مقترح للإشراف التربوي الداعم؛ لتجديد المدارس وتمكين، وتطوير العملية التّعليمية التّعلمية في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (120) مشرفًا داعمًا. أكدت نتائج الدراسة على أهمية تفعيل الإشراف الداعم لتمكين المدرسة وتطوير العملية التعليميّة التعلميّة والاستفادة من الأدوات والبرامج التدريبية اللازمة لتطبيق الأنموذج.

وقام المنتشري (2019) بإجراء دراسة هدفت التعرّف إلى جدوى وجود ضوابط علمية تنظم مبادرات التطوير التربوي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر بعض خبراء التربية والتعليم، واقتراح بعض هذه الضوابط عن طريق عينة الخبراء. واستخدمت الدراسة أداة المقابلة المفتوحة لجمع البيانات ثم ترميزها وتبويبها وصياغتها. وأظهرت النتائج ضرورة وجود ضوابط عملية لتنظيم مبادرات التطوير التربوي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، للإسهام في تقليل الأخطاء الناجمة عن الذاتية، وزيادة الثقة المجتمعية في الأداء التربوي، والتقليل من مظاهر الهدر التربوي، والرفع من الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، وارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمشرفين والقيادات التربوية.

وهدفت دراسة عبد الفتاح (2021) إلى تحليل الإطار الفكري والفلسفي لمدخل التطوير التربوي، وتحديد أهم ملامح نظام الثانوية العامة الجديد بمصر. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتم تطبيق الاستبانة على (111) من خبراء التربية في مصر، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الكلية لكل محور من محاور الدراسة جاءت بدرجة متوسطة مما يشير إلى وجود مقومات جيدة يمكن البناء عليها، ومن ثم قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا استند إلى نظرة شاملة ومتكاملة لنظام التعليم الثانوي.

وأجرى أبو عبادة (2021) دراسة هدفت التعرّف إلى أبعاد السياسيات التربوية للتعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السابع والثامن والتاسع الأساسي. خرجت الدراسة بالمقترحات والإجراءات التي تساعد على تطوير السياسيات التربوية للتعليم الأساسي وتحقيق المأمول منه والخروج برؤية علاجية متكاملة لمواجهة معيقات تطور تناولت السياسيات التربوية للتعليم الأساسي.

وتمت الاستفادة من الدارسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدارسة الحالية، وتحديد المحاور الرئيسية لها، وتطوير أداة الدراسة، والاستفادة من النتائج التي توصلت لها الدارسات السابقة وما تضمنته من مقترحات وتوصيات.

ويُلاحظ أن هذه الدراسات اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف البيئات التي أجريت فيها، حيث هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن التطوير التربوي في المدارس كدراسات وويرس (Oers, 2013)؛ ورشوان (2016)؛ وعبدالفتاح (2021)؛ وأبو عبادة (2021). في حين هدفت دراسة شرتيل (2018) إلى توظيف نظرية الذكاءات المتعددة والاستفادة منها في التوصل إلى ملامح التطوير التربوي لنظام التعليم. وهدفت دراسة كوناري وايلوماكي (Kunnari & llomaki, 2014) التعرّف إلى كيفية دعم الطلبة من خلال التطوير والابتكار في التعليم، وهدفت دراسة قدوري (2019) إلى بناء أنموذج مقترح لتجديد وتمكين المدارس. وهدفت دراسة المنتشري (2019) التعرف إلى جدوى وجود ضوابط علمية تنظيم مبادرات التطوير التربوي في التعليم.

وتتشابه عينة الدراسة مع عينات أغلب الدراسات السابقة؛ حيث ستطُبق على مديري المدارس والمشرفين، وتشابهت مع أغلب الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدامها المنهج الوصفي التحليلي.

وتتميز الدارسة الحالية عن نظيراتها من الدارسات السابقة، في أنها الدراسة الأولى– في حدود علم الباحث– التي أجريت في الأردن، للكشف عن مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد.

**مشكلة الدراسة**

يستمد التطوير التربوي روافده من الفكر التربوي المتراكم عبر العصور، ويُعد التطوير في الوقت نفسه بمثابة أسلوب لترقية للفكر التربوي القائم وتحديثه ؛ ليتماشى هذا الفكر مع المتغيرات المعاصرة.

فمواكبة التطوير يشمل جميع جوانب المنظومة التربوية، من صناع قرار ومسؤولين تربويين وإدارة تعليمية ومعلمين وطلبة ومناهج مدرسية واستراتيجيات تعلم وتعليم وبيئة تعليمية تعلمية وغيرها، وأن يتم وضع الاستراتيجيات والبرامج الهادفة إلى تهيئة البيئة التربوية الفاعلة، والتي تنسجم مع متطلبات العصر الحالي في سبيل الوصول إلى المتعلم المبدع والمبتكر، وهذا ما أكدته كل من دراسة كوناري وايلوماكي (Kunnari & Ilomaki, 2014)؛ دراسة قدوري (2019)؛ ودراسة المنتشري (2019) التي دعت إلى التعرف إلى كيفية دعم الطلبة من خلال التطوير والابتكار في التعليم وتمكين المدارس، ووضع ضوابط علمية تنظيم مبادرات التطوير التربوي في التعليم، و ترتبط صناعة السياسة التربوية بظروف المجتمع، وما يطرأ عليه من تغيرات سواء كانت داخلية أو خارجية؛ وذلك لأنها مشتقة من السياسة العامة للدولة وما يحكمها من توجهات، وتشكل صناعة السياسة التربوية مرحلة متقدمة من العمل في السياسات التعليميّة التعلميّة، ذلك أنها تراعي أبعادا ومقومات ومبادئ متعددة عند صياغة تلك السياسات وتنفيذها وتخطيطها، والتي تسهم في مجال توسيع رؤية صانعي السياسة التربوية. وعليه هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد.

ومن خلال عمل الباحث في مدارس وزارة التربية والتعليم، وحضوره للعديد من الورش التربوية من قبل المشرفين التربويين، فقد لاحظ أن هناك تفاوتاً في مدى التزام المدارس الحكومية بالتزام النظام التربوي الأردني بمستوى مواكبة التطوير التربوي، كما لاحظ قلة وجود خطط واضحة ومحددة لتوظيف فلسفة التعليم في المدارس. وعليه فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد.

وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذا النوع من البحوث التربوية التي تتمحور حول عنوان الدراسة، ومن هنا جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

**الفرضيات الصفرية**

جاءت الدّراسة للإجابة عن الفرضية الآتية:

1. لا يوجد فروق في اتجاهات المديرين والمشرفين لمستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة إربد.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

**أهداف الدّراسة**

1. التعرّف إلى مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟
2. معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

**أهمية الدراسة**

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

**الأهمية النظرية**

تبرز أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في إلقاء الضوء على واقع النظام التربوي الأردني ومدى مواكبته للتجديد التربوي، فالحاجة ماسة لإيجاد بدائل وحلول للمؤسسات التربوية وبرامجها في تعليم الأجيال والمتتبع لأحدث التطورات في ميدان المناهج وطرائق التدريس، وغيرها من البرامج التي تلبي طموح المجتمعات في بناء الأجيال وتكامل نموهم وشخصياتهم من جوانبها العقلية والروحية والجسمية كافة، أملًا في أن ينال هذا المفهوم قبولًا واستهدافًا من الباحثين وفتح المجال لمزيد من الدراسات والبحوث حول ماهية النظام التربوي الأردني والتطوير التربوي، وما طرأ عليه من المتغيرات الأخرى مما يسهم في المزيد من الإضافة إلى المكتبة النفسية والفلسفات التربوية.

**الأهمية العملية**

أما من الناحية العملية، فتكمن أهمية البحث في الاستفادة بما تسفر عنه نتائج هذا البحث في المجال التربوي من خلال توجيه القائمين على العملية التربوية نحو العمل على ما يمكن أن تكشفه الدراسة عن مدى التزام المدارس الحكومية بمواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني من وجهة نظر مديري المدارس، ومشرفيها في لواء قصبة إربد، كما وقد تفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية في وضع برامج تسهم في رفع مستوى وعي مديري ومشرفي المدارس بفلسفة التربية والتعليم في الأردن، ويمكن أيضًا إدراك ما يمكن أن تضيفه الدراسة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة حول التطوير والتطوير التربوي.

**حدود الدراسة**

حددت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على مديري ومشرفي المدارس الحكومية للواء قصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية للواء قصبة اربد في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2022 /2023 م.

كما تم تعميم نتائج الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات للأداة) وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة وظروف الدراسة، ومشكلة الدراسة.

**مصطلحات الدراسة**

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من التعريفات المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تم تعريفها اصطلاحيًا وإجرائيًا كالآتي:

مواكبة: هي إدخال بعض العناصر الجديدة نظريًا أو منهجيًا والاستفادة منها في تحديث هيكلة الأساليب والطرائق والممارسات، وإعادة هيكليتها، وبناء بعضها، بهدف إغناء الخبرة التربوية. (اليماني، 2014).

المدرسة: هي مؤسسة تربوية تقدّم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية تلبي حاجات المجتمع الأردني القائمة بمستوى يساعد الطالب على مواصلة التعليم العالي أو الالتحاق بمجالات العمل (وزارة التربية والتعليم الأردنية, 2018).

وتعرّف إجرائيا: هي مؤسسه تعليمية تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد وتقوم بتطبيق مناهجها، وتلتزم بالقوانين واللوائح والإجراءات التي تصدر عنها.

النّظام التربوي الأردني: هي مجموعة من الآراء والمعتقدات التي توجه عملية التربية في الأردن وتنبثق من الدستور الأردني، والتراث العربي الإسلامي، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ويعرف إجرائيًا، درجة تطبيق فلسفة النظام التربوي الأردني في المدارس الحكومية للواء قصبة اربد وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية ومشرفوها للواء قصبة اربد بعد الاستجابة على فقرات أداة الدراسة.

التّطوير التربوي: عمليات تربوية متكاملة ومبتكرة، تشمل برامج وخططًا، تنفذ بواسطة أفراد على مقدار من المهارة والثقافة، وتم متابعتها وتقييمها من قبل أفراد ومؤسسات على وعي كامل بأبعاد التطوير التربوي(الحربي، 2017).

ويعرف إجرائيًا: مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني في مدارس لواء قصبة اربد، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها مديرو المدارس الحكومية ومشرفوها للواء قصبة اربد بعد الاستجابة على فقرات أداة الدراسة.

**منهج الدراسة**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على رصد، البيانات المتعلقة بآراء العينة المستهدفة، ووصفها، وتحليلها.

**مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومشرفيها في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة أربد، البالغ عددهم (275) مديرًا ومديرة، ومشرفًا ومشرفة، كما ورد من قسم التخطيط التربوي التابع لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد.

**عينة الدراسة**

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (190) مديرًا ومشرفًا وفقاً لمتغيرات الدراسة، وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

**الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.**

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 86 | .45 |
| | أنثى | 104 | .55 |
| المؤهل العلمي | دبلوم عالي فما دون | 53 | .28 |
| | دراسات عليا | 137 | .72 |
| سنوات الخبرة | إلى 10سنوات 5 من | 23 | .12 |
| | سنة 15 من إلى 10 من | 87 | .46 |
| | من 15 فما فوق | 80 | .42 |
| المسمى الوظيفي | مدير | 133 | .70 |
| | مشرف | 57 | .30 |
| المجموع | | 190 | 100.0% |

**أداة الدراسة**

من أجل تحقيق أهداف الدارسة وبعد الرجوع إلى الأدب النظري السابق المتعلق بموضوع مدى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني، كدراسة الخرابشة (2022)، وعبد الفتاح (2021)، ورشوان (2016)، تم تطوير استبانة تقيس مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي الأردني بمدارس لواء قصبة اربد من مقياس مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من ثلاثة مجالات، على النحو الآتي:

1. مجال الإدارة المدرسية: وتضمن تسع فقرات، ذوات الأرقام (1 –9).
2. مجال المعلم: وتضمن ثمان فقرات، ذوات الأرقام (10 –17).
3. مجال الطالب: وتضمن تسع فقرات، ذوات الأرقام (18 –26).

**الصدق الظاهري**

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية، حيث حصل الباحث على اتفاق ما نسبته (80%) ما يشكل (8) من المحكمين، وذلك لتقدير ملاءمة فقرات الاستبانة وشموليتها ومناسبتها وانتمائها لمجالات الدراسة، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية وإجراء أية تعديلات يرونها مناسبة.

**صدق البناء**

تم التأكد من صدق بناء أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بواقع (30) مشاركًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، ومعامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation)، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية بين (0.46–0.74) لمجال "الإدارة المدرسية"، وبين (0.41–0.72) لمجال "المعلم"، وبين (0.49–0.74) لمجال "الطالب"، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.39–0.73)؛ مما يشير إلى صدق بناء الأداة.

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني بين (0.34– 0.70) لمجال "الإدارة المدرسية"، وبين (0.43–0.69) لمجال "المعلم"، وبين (0.42–0.71) لمجال "الطالب"؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس (Leech et al., 2011).

**ثبات أداة الدراسة**

للتحقق من تجانس أداء أفراد عينة الدراسة على المقياس، حسبت معاملات ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون)، بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مشاركًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين (0.77–0.86) لمجالات المقياس، و(0.91) للمقياس الكلي. وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.79–0.83) للمجالات، و(0.81) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات (Brown, 1983).

**معيار تصحيح أداة الدراسة**

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لاستجابات عينة الدارسة، وتم تقدير درجات أداة الدراسة بحيث تُعطى العبارات (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتم تفسير المتوسطات الحسابية حسب ما يلي:

(من 1–1.80) قليلة جدًا، (من 1.81– 2.61) قليلة، (من 2.62– 3.42) متوسطة، (من 3.43– 4.23) كبيرة، (من 4.24–5) كبيرة جدًا.

**متغيرات الدراسة**

تم استخدام المتغيرات التالية:

**أ. المتغيرات التصنيفية: وتشمل ما يأتي:**

- الجنس: وله فئتان (ذكر– أنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان (دبلوم عال فما دون– دراسات عليا).
- الخبرة: وله ثلاث فئات (من 5 إلى أقل من عشر سنوات، من 10 سنوات إلى 15 سنة، من15 سنة فأكثر).
- المسمى الوظيفي: وله فئتان (مدير– مشرف).

**ب. المتغير التابع:**

- مستوى مواكبة التطوير للنظام التربوي في مدارس مديرية لواء قصبة إربد.

**المعالجات الإحصائية:**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي (4 WAY ANOVA)، وتحليل التباين الرباعي المتعدد (4 WAY MANOVA).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، والجدول (2) يوضح ذلك:

**الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.**

| الرتبة | الرقم | المجالات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | الإدارة المدرسية | 3.92 | .56 | كبيرة |
| 2 | 3 | الطالب | 3.66 | .81 | كبيرة |
| 3 | 2 | المعلم | 3.63 | .70 | كبيرة |
| | | المحور الثاني ككل | 3.84 | .88 | كبيرة |

* الدرجة العظمى من (5)

يظهر من الشكل (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية: أن مجال "الإدارة المدرسية" قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال "الطالب" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.81) وبدرجة كبيرة. بينما جاء مجال "المعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين في لواء قصبة اربد ككل (3.84) وبانحراف معياري (0.88)، وهو يقابل درجة كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج أن المديرين والمشرفين في مدارس لواء قصبة اربد يرون أن مجال الإدارة المدرسية هو الأكثر تقدمًا فيما يتعلق بمستوى مواكبة التطوير التربوي، حيث حصل على أعلى متوسط حسابي بين المجالات المدروسة. ثم يأتي بعده مجال الطالب، ثم مجال المعلم، ويبدو أن هذه النتائج تشير إلى أن هناك اهتمامًا كبيرًا بتطوير أداء الإدارة المدرسية وتحسين تجربة الطلبة أكثر من تطوير أداء المعلمين، مما يعكس رؤيتهم الإيجابية للتطور التربوي في المدارس التابعة للواء قصبة ربد، لتلبية احتياجات المدرسة وتحقيق الأهداف التعليمية.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما أشار إليه الأدب السابق كما جاء في دراسة (رشوان، 2016) والتي اهتمت بالكشف عن التّطوير التربوي في مدارس التعليم الأساسي بالوادي الجديد في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع ما أشارت إليه دراسة شرتيل (2018) والتي أظهرت أن التعليم الثانوي يحتاج إلى عملية تجديد تربوي شاملة لجميع أبعاد المرحلة وجوانبها التّربوية سواء من حيث الأهداف أو البنية التعليميّة التعلميّة أو محتوى المناهج والأساليب والطرائق التّدريسية المتّبعة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين كل على انفراد، وعلى النحو التالي:

**المجال الأول: الإدارة المدرسية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الإدارة المدرسية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 9 | تستخدم الحوار الفعال في التعامل مع جميع العاملين في المدرسة. | 4.09 | .94 | كبيرة |
| 2 | 6 | تستخدم وسائل متنوعة لتنمية الموارد البشرية في المدرسة. | 4.07 | .97 | كبيرة |
| 3 | 4 | تُلم بالتطورات والمستجدات في مجالات التعليم والتعلم. | 4.04 | 1.23 | كبيرة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 3 | تُوفر مناخًا صحيًا ونفسيًا في المدرسة. | 4.03 | 1.31 | كبيرة |
| 5 | 5 | تمتلك المقدرة على مواجهة الأزمات أو المواقف الطارئة. | 4.01 | 1.05 | كبيرة |
| 6 | 1 | تستخدم الطرائق الحديثة في الاتصال والتواصل. | 3.85 | .97 | كبيرة |
| 7 | 2 | تُوظف التقنيات الحديثة في العمليات الإدارية والفنية. | 3.84 | 1.05 | كبيرة |
| 8 | 7 | تستخدم الأساليب العلمية والحلول الإبداعية لحل المشكلات المدرسية. | 3.76 | .97 | كبيرة |
| 9 | 8 | تُوفر بيئة مدرسية محفزة على الإبداع. | 3.56 | 1.28 | كبيرة |
| المجال ككل | | | 3.92 | .56 | كبيرة |

* الدرجة العظمى من (5)

يظهر من الشكل (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الإدارة المدرسية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية: أن الفقرة (9) والتي نصت على "تستخدم الحوار الفعال في التعامل مع جميع العاملين في المدرسة" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي كان نصها "تستخدم وسائل متنوعة لتنمية الموارد البشرية في المدرسة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.07) وبانحراف معياري (0.97) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة (8) والتي نصت على "تُوفر بيئة مدرسية محفزة على الإبداع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.56) وبانحراف معياري (1.28) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.92) وبانحراف معياري (0.56)، وهو يقابل درجة كبيرة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدّراسة يؤمنون بأهمية العلاقات الإنسانية في مجالات العمل المدرسي كافة، والتي تنبثق من فلسفة النّظام التّربوي الأردني، فمديرو المدارس والمشرفون يشاركون المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل الوظيفي في جميع جوانب العمليّة التّعليمية التّعلمية، ويُفوّضون بعض الصلاحيات لهم مما يعزز روح المسؤولية لديهم، ويتعاملون معهم على أساس من المساواة والعدل بعيدًا عن العلاقات والمصالح الشخصية، وهذا ما ينعكس على العلاقات بين المعلمين مع بعضهم البعض، وبين الإدارة المدرسية، وعلاقتهم بطلبتهم، كما أن معرفة الإدارة المدرسية بكيفية التعامل بين عناصر العملية التعليميّة التعلميّة كافة في المدرسة والتي تتسم بالصدق والأمانة فيما بينهم، واحترام وجهات النظر المختلفة، وتقبّل الرأي والرأي الآخر، والتعاون البنّاء والعمل بروح الفريق، من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها، والتي تلبّي تطلعات المجتمع الأردني.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما أشارت إليه دراسة اويرس (Oers, 2013) والتي أظهرت أن السّياسة الحكومية تنظّم القرارات في المدارس لتُقدم الرّعاية وتحسين نوعية التّعليم، وتحاول التّطوير في العملية التعليميّة التعلميّة، ودراسة قدوري (2019) التي أكدت على أهمية تفعيل الإشراف الدّاعم لتمكين المدرسة وتطوير العملية التّربوية.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع ما أشارت إليه دراسة شرتيل (2018) والتي أظهرت أن التعليم الثانوي يحتاج إلى عملية تجديد تربوي شاملة لجميع أبعاد المرحلة وجوانبها التّربوية سواء من حيث الأهداف أو البنية التعليميّة التعلميّة أو محتوى المناهج والأساليب والطرائق التّدريسية المتّبعة.

**المجال الثاني: المعلم**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال المعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 16 | يستخدم التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس. | 4.12 | .94 | كبيرة |
| 2 | 13 | يتفهم خصائص الطلبة التي تُؤثر في تعلمهم. | 4.05 | .92 | كبيرة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 17 | مؤهل علميًا ومعرفيًا للتعامل مع عالم المعلومات والاتصالات. | 4.01 | .89 | كبيرة |
| 4 | 12 | يُتقن مهارات التواصل والتعلم الذاتي. | 3.94 | .92 | كبيرة |
| 5 | 14 | .يُبادر إلى التنمية المهنية المستمرة في ظل استراتيجيات وتقنيات التعليم الحديثة | 3.91 | 1.00 | كبيرة |
| 6 | 11 | يقوم بدور المرشد والموجه والخبير والنموذج والمتخذ للقرار. | 3.88 | .94 | كبيرة |
| 7 | 15 | يهتم بتعليم الطلبة وتدريبهم على البحث العلمي ومناهجه المختلفة. | 3.54 | 1.01 | كبيرة |
| 8 | 10 | يُوظف تقنيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية التعلمية. | 3.49 | 1.17 | كبيرة |
| | | المجال ككل | 3.63 | .70 | كبيرة |

* الدرجة العظمى من (5)

يظهر من الشكل (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال المعلم مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية: أن الفقرة (16) والتي نصت على "يستخدم التقويم المستمر والتغذية الراجعة أثناء التدريس" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (13) والتي كان نصها "يتفهم خصائص الطلبة التي تؤثر في تعلمهم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.05) وبانحراف معياري (.92) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة (10) والتي نصت على "يُوظف تقنيات التعليم الحديثة في العملية التعليمية التعلمية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.49) وبانحراف معياري (1.17) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.63) وبانحراف معياري (.70)، وهو يقابل درجة كبيرة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن قيام المعلمين بالتقويم المستمر للطّلبة من أجل معرفة جوانب القوة والضعف لديهم، وتصويب أخطائهم في حال حدوثها بناءً على التغذية الراجعة التي يحصل عليها طلبتهم، مما يؤدي بالنهاية إلى تحسن تعلّمهم، وأن استخدام المعلمين لطرق التّدريس الحديثة، وتفهّمهم لخصائص الطّلبة ومراعاة الفروق الفردية لديهم تجعل تعلّم الطّلبة ذاتياً، فالطالب هو محور العملية التّعلمية التّعليمية، وهنا يصبح الطّالب قادراً على الحصول على المعلومة وتوظيفها في حياته العملية، والمعلم موجّهاً وداعماً له، كما أن التزام المعلمين بقواعد السلوك الأخلاقي يمثل للطّلبة قدوة حسنة يستنيرون بها في علاقاتهم بالآخرين داخل أسوار المدرسة وخارجها فتعزز لديهم الأخلاق الحسنة وتنعكس على تعاملهم في مجتمعهم وأُسرهم، وينمّي لديهم الإحساس بالمسؤولية تجاه مجتمعهم ووطنهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المنتشري (2019) التي أظهرت وجود ضوابط عملية لتنظيم مبادرات التّطوير التّربوي في التعليم، وارتفاع مستوى الرّضا الوظيفي لدى المعلمين والمشرفين والقيادات التربوية.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة عبد الفتاح (2021) التي أظهرت أن المتوسطات الكلية لكل محور من محاور الدّراسة جاءت بدرجة متوسطة مما يُشير إلى وجود مقومات جيدة يمكن البناء عليها.

**المجال الثالث: الطالب**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الطالب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 24 | يُحافظ على الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية. | 3.88 | 1.14 | كبيرة |
| 2 | 22 | يعمل بروح الفريق في إطار روح التعاون والمشاركة. | 3.83 | .96 | كبيرة |
| 3 | 23 | يلتزم بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية. | 3.78 | 1.16 | كبيرة |
| 4 | 21 | يستخدم أجهزة الحاسب الآلي وأنواع التقنيات الحديثة الأخرى في مختلف جوانب الحياة. | 3.74 | 1.10 | كبيرة |
| 5 | 25 | مُتمكن من اللغة العربية ويُتقن مهاراتها. | 3.66 | 1.15 | كبيرة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 19 | يمتلك مفاتيح المعرفة التي تمكنه من التعلم الذاتي. | 3.59 | 1.09 | كبيرة |
| 7 | 20 | .الآخرين مع والحوار البناء والنقد الناقد التفكير مهارات يمتلك | 3.51 | 1.13 | كبيرة |
| 8 | 18 | يمتلك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير. | 3.52 | 1.18 | كبيرة |
| 9 | 26 | مُتمكن من اللغة الإنجليزية ويُتقن مهاراتها. | 3.29 | 1.20 | كبيرة |
| المجال ككل | | | 3.66 | .81 | كبيرة |

* الدرجة العظمى من (5)

يظهر من الشكل (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات مجال الطالب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية: أن الفقرة (24) والتي نصت على " يُحافظ على الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (1.14) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (22) والتي كان نصها "يعمل بروح الفريق في إطار روح التعاون والمشاركة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وبانحراف معياري (.96) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة (26) والتي نصت على "مُتمكن من اللغة الإنجليزية ويُتقن مهاراتها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (1.20) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.66) وبانحراف معياري (.81)، وهو يقابل درجة كبيرة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن إدراك أفراد عينة الدراسة بأهمية الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية بين الطّلبة في نجاح المدرسة في تأدية رسالتها، وفي تنمية قيم الولاء والانتماء لديهم، وهي عامل ضروري من عوامل تحقيق أهدافها، وشرط من شروط الصحة النفسية التي تسهم في تحقيق الرضا بين جميع أركان العملية التعليميّة التعلميّة في المدرسة، وتساعد على توثيق الصّلات الودية والتعاون الوثيق والثقة المتبادلة بين الطّلبة، وعندما تتحقق هذه الأمور يرتفع الوعي بين الطّلبة في المدرسة، وترتفع روحهم المعنوية، ويقبلون على الدّراسة بإخلاص وحب، فتزيد كفاءة العلمية التّعليمية التّعلمية في المدرسة، وتتحقق حاجات الطلبة النمائية، والتي تسهم في تنمية شخصيتهم السليمة، وهو ما ينعكس على حياتهم الخاصة في مجتمعهم.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة كوناري وايلوماكي (Kunnari & llomaki, 2014) التي أكدت على دعم الطّلبة بهدف تحقيق كفاءات الحياة العملية من خلال التّطوير والابتكار في التعليم.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =50.0) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين والتي تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟"

**وفرضية الدراسة:** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =50.0) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين والتي تعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

تشير النتائج إلى عدم وجود تباين ظاهري في مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين يعزى إلى تأثير متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، وعلى الرغم من وجود هذا التباين، إلا أن وجود دلالة إحصائية تشير إلى أن الفروقات في التقديرات قد تكون ناتجة عن الصدفة بدلاً من تأثيرات حقيقية للمتغيرات الشخصية. وتُعتبر هذا النتيجة مهمة، حيث تشير إلى أن جميع فئات العاملين في المدارس (سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، وذوي مؤهلات علمية مختلفة، وذوي خبرات متفاوتة، وبمسميات وظيفية متنوعة) قد يرون مستوى مواكبة التطوير التربوي بشكل متناسق.

كما وتشير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من اختلافات الخلفيات الشخصية، يمكن أن يتفق العاملون في المدارس على أهمية تحسين العملية التعليمية وتطويرها بشكل عام، دون أن يتأثروا بشكل كبير بتفاوتاتهم الشخصية. وتعكس هذه النتائج قدرة العاملين في الميدان التعليمي على التعاون والعمل المشترك على تحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة رشوان (2016)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة قدوري (2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، تبعًا لاختلاف المتغيرات الشخصية. حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور الدراسة الثاني ككل تبعًا للمتغيرات الشخصية.**

| المتغير | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 3.65 | .67 |
| | أنثى | 3.78 | .55 |
| المؤهل العلمي | دبلوم عالي فما دون | 3.76 | .57 |
| | دراسات عليا | 3.68 | .63 |
| سنوات الخبرة | إلى 10سنوات 5 من | 3.83 | .55 |
| | سنة 15 إلى 10 من | 3.69 | .61 |
| | من 15 سنة فأكثر | 3.65 | .67 |
| المسمى الوظيفي | مدير | 3.68 | .64 |
| | مشرف | 3.73 | .68 |

يظهر من الشكل (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن محور الدراسة الثاني ككل تبعًا للمتغيرات الشخصية: وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية لمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، والتي تُعزى لأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، ولبيان الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي ( WAY ANOVA 4) كما هو في الجدول (7).

**الجدول (7): نتائج تطبيق تحليل التباين الرباعي ( 4 way ANOVA) على مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين ككل تبعًا للمتغيرات الشخصية.**

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | .274 | 1 | .274 | .775 | .379 |
| المؤهل العلمي | .616 | 1 | .616 | 1.743 | .187 |
| سنوات الخبرة | 1.559 | 1 | .779 | 2.204 | .112 |
| المسمى الوظيفي | .520 | 2 | .520 | .976 | .324 |
| الخطأ | 145.698 | 365.00 | .354 | | |
| المجموع | 5903.695 | 371.00 | | | |

يظهر من الشكل (7): نتائج تطبيق تحليل التباين الرباعي (4 way ANOVA) على مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين ككل تبعًا للمتغيرات الشخصية:

عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = .05) في آراء أفراد العينة حول مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد ككل يُعزى إلى المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي) حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائيًا.

كما تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات محور الدراسة تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، الجدول (8) يوضح ذلك.

**الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات محور الدراسة تبعًا للمتغيرات الشخصية.**

| المتغير | المستوى | الإدارة التربوية | | المعلم | | الطالب | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الجنس | ذكر | 3.64 | .79 | 3.51 | .72 | 3.78 | .77 |
| | أنثى | 3.98 | .52 | 3.58 | .67 | 3.76 | .71 |
| المؤهل العلمي | دبلوم عالي فما دون | 3.84 | .60 | 3.58 | .75 | 3.80 | .74 |
| | دراسات عليا | 83.7 | .67 | 3.48 | .69 | 3.68 | .73 |
| سنوات الخبرة | من 5 إلى 10سنوات | 3.91 | .69 | 3.71 | .75 | 3.84 | .71 |
| | من 10 إلى 15 سنة | 3.81 | .60 | 3.53 | .71 | 3.68 | .72 |
| | من 15 سنة فأكثر | 3.73 | .71 | 3.42 | .74 | 3.71 | .73 |
| المسمى الوظيفي | مدير | 3.62 | .72 | 3.94 | .64 | 3.87 | .79 |
| | مشرف | 3.66 | .66 | 4.04 | .78 | 3.86 | .74 |

يظهر من الشكل (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات محور الدراسة تبعًا للمتغيرات الشخصية: وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على كل مجال من مجالات محور الدراسة الثاني تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، ولتحديد أي نوع من تحليل التباين يتوجب استخدمه، فقد تم حساب العلاقات الارتباطية بين المجالات الفرعية لمحور مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد كما في الجدول (9).

ولمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة، وذلك كما في الجدول (9):

**الجدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد لمجالات محور مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد وفقا للمتغيرات الشخصية.**

| | الاختبار المتعدد | قيمة الاختبار المتعدد | الكلية المحسوبةF قيمة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | Hotelling's Trace | .01 | 1.03 | .36 |
| المؤهل العلمي | Hotelling's Trace | .94 | 2.12 | .08 |
| سنوات الخبرة | Wilks' Lambda | .87 | 1.11 | .40 |
| المسمى الوظيفي | Hotelling's Trace | .02 | 3.41 | .09 |

يظهر من الشكل (9): نتائج تحليل التباين المتعدد لمجالات محور مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة اربد وفقا للمتغيرات الشخصية: عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، كما تم تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4 WAY MANOVA) كما هو في الجدول (10).

**الجدول (10): نتائج تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4 way MANOVA) على مجالات محور الدراسة الثاني تبعًا للمتغيرات الشخصية.**

| المتغير | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الإدارة المدرسية | .223 | 1 | . 223 | .461 | .491 |
| | المعلم | .496 | 1 | 0496 | .922 | .335 |
| | الطالب | 4.430 | 1 | 4.430 | 8.377 | .579 |
| المؤهل العلمي | الإدارة المدرسية | .006 | 1 | .006 | .001 | .975 |
| | المعلم | .473 | 1 | .473 | .934 | .338 |
| | الطالب | .537 | 1 | .537 | 1.026 | .312 |
| سنوات الخبرة | الإدارة المدرسية | .048 | 1 | .048 | .341 | .562 |
| | المعلم | .012 | 1 | .012 | .119 | .731 |
| | الطالب | .008 | 1 | .008 | .210 | .654 |
| المسمى الوظيفي | الإدارة المدرسية | .061 | 2 | .061 | .132 | .718 |
| | المعلم | .524 | 2 | .524 | .975 | .324 |
| | الطالب | .089 | 2 | .089 | .151 | .694 |
| الخطأ | الإدارة المدرسية | 157.144 | 365 | .381 | | |
| | المعلم | 208.687 | 365 | .508 | | |
| | الطالب | 215.634 | 365 | .524 | | |
| المجموع | الإدارة المدرسية | 192.009 | 371 | | | |
| | المعلم | 219.613 | 371 | | | |
| | الطالب | 217.853 | 371 | | | |

يظهر من الشكل (10): نتائج تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (4 way MANOVA) على مجالات محور الدراسة الثاني تبعًا للمتغيرات الشخصية ما يأتي:

عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) في آراء أفراد عينة الدراسة حول مجالات محور الدراسة يُعزى إلى المتغيرات (الجّنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي) حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائيًا.

وقد يكون هناك تباين ظاهري في مستوى التزام المدارس في مستوى مواكبة التّطوير للنظام التّربوي في مدارس محافظة إربد، وقد يكون هذا التباين مرتبطًا بمجموعة من المتغيرات، بما في ذلك (الجّنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الجنس لا يؤثر بشكل كبير على مدى مواكبة المدارس التّطوير للنظام التّربوي، وإلى أن وزارة التربية والتعليم تعمل على نشر الأسس كافة المنبثقة من فلسفة النّظام التربوي الأردني على المدارس كافة سواء كانت مدارس الذكور أم مدارس الإناث، وتعمل على متابعة تطبيق هذه الأسس والتعليمات وتوظيفها في العملية التّعليمية التّعلمية داخل المدارس بغض النظر عن جنس المدرسة، لذا فإن التزام المدارس لتطبيق هذه الأسس متقارب في مدارس الذكور والإناث.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة قدوري (2019)، والتي أظهرت أن مدى التزام مديري ومعلمي المدارس الحكومية لتطبيق النّظام التّربوي الأردني قد جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة دراسة يُعزى إلى متغير الجّنس.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة رشوان (2016)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة دراسة يُعزى إلى متغير الجّنس لصالح الإناث.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى مواكبة التّطوير للنظام التّربوي ليس له تأثر بالمؤهلات العلمية، وإلى أن أفراد عينة الدّراسة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة يعيشون في مجتمع مهني واحد، ويتم إعدادهم وتأهيلهم من خلال الدورات المتعددة، وورش العمل، والنّدوات والمؤتمرات التّربوية، كما يتم توعيتهم وتثقيفهم بفلسفة النظام التربوي الأردني أثناء ممارستهم المهنة، لما لها من دور كبير في رفع مستوى أدائهم الوظيفي، لذا جاءت تقديراتهم متقاربة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة المنتشري (2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة دراسة يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى مواكبة التّطوير للنظام التّربوي لا يتأثر بمدى خبرتهم في المجال التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد العينة يُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، إلى أن أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن سنوات خبرتهم يؤمنون بأن تطوير النّظام التربوي الأردني عنصر أساسي لنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، وتطلعات المجتمع الأردني، وعامل ضروري لانسجام العمل داخل المدرسة، والتعاون بين العاملين فيها، وشرط من شروط تحقيق الصحة النفسية لدى عناصر العملية التّعليمية التّعلمية كافة، مما يؤدي إلى تميزها وإعدادها لجيل فعّال في نهضه وطنه ورفعة مجتمعه.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة عبدالفتاح (2021)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة دراسة يُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة ورشوان (2016)، والتي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المشرفين والمديرين في أبعاد استبانة التّطويرات التّربوية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن لا يوجد تأثير للمسمى الوظيفي على مدى مواكبة المدارس التّطوير للنظام التربوي، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في آراء أفراد العينة يُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، إلى أن مديري المدارس الحكومية والمشرفين يعملون معًا كل حسب مجال عمله على تطبيق فلسفة تطوير النظام التربوي الأردني، وأنهم مسؤولون عن نشر الوعي بهذه الفلسفة للطلبة. كما أن مديري المدارس والمشرفين هم المعنيون في تلبية حاجات المعلمين والطّلبة داخل المدارس، بما يضمن تحقيق أهداف العمليّة التّربوية، كما أنهم من ينسّقون المشاركة في الأعمال التطوعية المجتمعية التي تعود بالنفع على المدرسة والمجتمع، وتُعزّز لدى الطّلبة قيم الانتماء للمجتمع والوطن، لذا جاءت تقديراتهم مع تقديرات المشرفين بنفس الدرجة.

واتفقت نتيجة هذه الدّراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة قدوري (2019)، والتي أكدت على أهمية تفعيل الإشراف الدّاعم لتمكين المدرسة وتطوير العملية التعليميّة التعلميّة، ودراسة المنتشري (2019)، والتي أظهرت ارتفاع مستوى الرّضا الوظيفي لدى المشرفين والقيادات التربوية.

**ملخص النتائج**

تشير النتائج إلى أن المجالات المختلفة المتعلقة بمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين تصنفت على النحو التالي:

إن مجال "الإدارة المدرسية" قد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.92) وبانحراف معياري (0.56) وبدرجة كبيرة، وجاء مجال "الطالب" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (0.81) وبدرجة كبيرة. بينما جاء مجال "المعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري (0.70) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين في لواء قصبة اربد ككل (3.84) وبانحراف معياري (0.88)، وهو يقابل درجة كبيرة.

كما تشير النتائج إلى هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لمستوى مواكبة التطوير التربوي، وهذا يرجع إلى تأثير متغيرات مثل (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المديرين والمشرفين حول مستوى مواكبة التطوير التربوي في مدارس لواء قصبة إربد ككل، وذلك بسبب المتغيرات الشخصية مثل (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة حول مستوى مواكبة التطوير التربوي في المدارس، تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي) ولكن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيًا، وبشكل عام، يُظهر البحث أنه لا توجد فروقات كبيرة في آراء المديرين والمشرفين بشأن مستوى مواكبة التطوير التربوي في المدارس تبعًا للعوامل الشخصية المدروسة.

**توصيات الدراسة**

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، تقدمت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1. تطوير الكفايات المهنيّة للمعلمين، وتسليحهم بالمهارات والمعارف والخبرات التي يحتاجونها في العملية التعليميّة التعلميّة، من خلال تقديم الدّعم والتّدريب المستمر، وتشجيعهم على تبني أساليب تدريس مبتكرة وفعّالة.
2. إيجاد حلقات من التّواصل بين المعلمين والمشرفين عن طريق عقد الورشات التّدريبية والمؤتمرات والنّدوات العلميّة.
3. الدعوة إلى تعزيز ثقافة التّواصل والتّعبير بمستوى كبير بين الطّلبة، وخلق بيئة مدرسية تعليمية تعلمية مفتوحة ومثمرة ومحفزة على الإبداع لهم.
4. تنويع البرامج التّدريبية وتطوير أساليب جديدة لتحفيز الإدارة المدرسية، لتعمل على تطوير العملية التعليميّة التعلميّة والارتقاء بجودة التعليم وتحسين نوعيته.

**المصادر والمراجع باللغة العربيّة**


- أبو عبادة، هبة. (2021). أبعاد السياسيات التربوية للتعليم الأساسي: دراسة تحليلية. مجلة البحوث، 43 (1)،71-88.
- أحمد، أحمد. (2017). تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- البنا، هالة. (2013). الإدارة المدرسية المعاصرة. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
- توفيق، صلاح الدين وحسن، نادية. (2010). التطوير التّبوي لمرحلة ما قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، مجلة الدراسات أهمي
- ة ال والنفسية، 67 ، 118-131.
- الحربي، قاسم. (2017). الإدارة المدرسية الفعالة لمدرسة المستقبل مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار الجنادرية.
- حسان، حسن. (2015). الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده. القاهرة: المكتبة العصرية.
- الخرابشة، وفاء. (2022). درجة التزام مديري المرحلة الثانوية في مدارس محافظة عجلون لمبادئ فلسفة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الخوالدة، عايد. (2007). إدارة التطوير والإصلاح التربوي، مشكلات الواقع وتوجهات المستقبل. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- الدعيلج، إبراهيم. (2015). الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- رشوان، أشرف. (2016). التطوير التربوي في مدارس التعليم الأساسي بالوادي الجديد في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة الوادي الجديد، 23(3)، 92 – 141.
- السعايدة، مها. السعايدة، جهاد. والكايد، ركان. (2012). المعيقات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الإشراف التربوي وسبل تطويره من وجهة نظر المشرفين التربويين والعاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20، (2)، 237- 274.
- شرتيل، نبيلة. (2018). التطوير التربوي لمرحلة التعليم الثانوي بليبيا في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة مصراتة، 3(10)، 231 – 260.
- صباغ، علي. (2015). مستلزمات التطوير التربوي في زمن العولمة. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(10)، 87-112.
- عبدالفتاح، عصام. (2021). التطوير التربوي مدخل لتطوير نظام الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر خبراء التربية وفق رؤية مصر 2030. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، 36(2)، 1 – 75.
- قاسم، هيفاء. (2021). دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الثانوية في ضوء فلسفة التربية والتعليم واهدافها في لواء الاغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- قدوري، هنيدة. (2019). إنموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة تجديد وتمكين. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 14(3) ،105 – 126.
- الكيلاني، ماجد. (2015). التربية والتطوير وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر. دبي: دار القلم.

- مصطفى، صلاح. (2004). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ للنشر.
- المنتشري، عبدالله. (2019). ضوابط مقترحة لتنظيم مبادرات التطوير التربوي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر بعض خبراء التربية والتعليم. مجلة البحث العلمي في التربية، 18 (12)، 285 – 298.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). دليل الإشراف التربوي. عمان، الأردن.
- اليماني، عبدالكريم. (2014). فلسفة التربية. عمان: دار الشروق.

## المراجع المترجمة والأجنبية

- Abdelfattah, Essam. (2021). Educational Renewal as an Approach to Developing the General Secondary Education System in Egypt According to the Vision of Egypt 2030. (in Arabic): Journal of the Faculty of Education at Port Said University, 36, 1-75.
- Abu Abada, Hiba. (2021). Educational Policies Dimensions for Primary Education. (in Arabic): An Analytical Study. Al-Buhuth Journal, 43 (1), 71-88.
- Ahmed, Ahmed. (2017). Application of Quality and Accreditation in Schools. (in Arabic): Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Banna, Hala. (2013). Contemporary School Management. (in Arabic): Amman: Dar Al-Safa for Publishing and Distribution.
- Al-Dailej, Ibrahim. (2015). Educational and Administrative Management and School Administration. (in Arabic): Amman : Dar Al-Manhajia for Publishing and Distribution.
- Al-Harbi, Qassem. (2017). Effective School Management for the School of the Future: New Approaches to a New World in the 21st Century. (in Arabic): Amman: Dar Al-Janadria.
- Al-Kharabsha, Wafaa. (2022). The secondary school principal in Ajloun Governorate schools targeted the principles of the philosophy of education in Jordan from the point of view of reason. . (in Arabic): Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Al-Khawaldeh, Aued. (2007). Management of Renewal and Educational Reform: Real-World Problems and Future Trends. (in Arabic): Amman: Dar Al-Alam Al-Thaqafi for Publishing and Distribution.
- Al-Kilani, Majid. (2015). Education, Renewal, and Development of Efficiency in Contemporary Arab Thought . (in Arabic): Dubai: Dar Al-Qalam.
- Al-Muntashri, Abdullah. (2019). Proposed Guidelines for Organizing Educational Renewal Initiatives in Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia: Some Experts' Perspectives. (in Arabic): Scientific Research Journal in Education, 18 (12), 285-298.
- Al-Saeeda, Maha. Al-Saeeda, Jihad. And Al-Kayed, Rakan. (2012). Social and Educational Obstacles Facing Educational Supervision and Ways to Develop It: From the Perspective of Educational Supervisors and Employees in the Directorates of Education in Al-Balqa Governorate. (in Arabic): The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 20 (2), 237-274.
- Al-Yamani, Abdulkarim. (2014). Philosophy of Education. (in Arabic): Amman: Dar Al-Shorouq.
- Brown, F. (1983). Principles of Educational and Psychological Testing (3rd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Hassan, Hasan. (2015). Modern Trends in Education Management and Improvement. (in Arabic): Cairo: Al-Maktaba Al-Asriya.
- Kunnari, I. & Ilomäki, L. (2014). Reframing Teachers' Work for Educational Innovation. International Journal of Innovations in Education and Teaching, 12 (1), 87-93.
- Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation (4th edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Ministry of Education. (2018). Educational Supervision Guide. (in Arabic): Amman, Jordan.
- Mustafa, Salah. (2004). School Administration in Light of Contemporary Administrative Thought. Riyadh (in Arabic): Dar Al-Mareekh for Publishing.
- Oers, V. (2013). Educational Innovation between Freedom and Fixation: The Cultural-Political Construction of Innovations in Early Childhood Education in the Netherlands. International Journal of Early Years Education, 21(2-3), 201-221.

- Qadouri, Hunayda. (2019). A Proposed Model for Educational Supervision in Light of the Trend Toward Empowering the School: Renewal and Empowerment. (in Arabic): Arab Research Journal in Qualitative Education Areas, 14, 105-126.
- Qasem, Hayfa. (2021). The Role of School Principals in Developing Creativity Among Secondary School Teachers in Light of the Philosophy of Education and Its Objectives in the Northern Jordan Valley: Teachers' Perspectives. (in Arabic): Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Rashwan, Ashraf. (2016). Educational Renewal in Basic Education Schools in Al-Wadi Al-Jadid in Light of Knowledge Society Requirements. (in Arabic): The Scientific Journal of the College of Education at Al-Wadi Al-Jadid University, 23, 92-141.
- Rasinen, A., Niiranen, S., & Miyakawa, H. (2009). Analysis of Technology Education in the Curricula of Five EU-Countries and Challenges of Technology Education - The Finnish Perspective. In H. Miyakawa (Ed.), Cross Border: International Cooperation in Industrial Technology Education (pp. 67-84). Aichi University of Education.
- Shartil, Nabila. (2018). Educational Renewal for Secondary Education in Libya in Light of Multiple Intelligences Theory: A Perspective from Faculty Members at the Faculty of Education - University of Misurata. (in Arabic): The Scientific Journal of the Faculty of Education at the University of Misurata, 3 (10), 231-260.
- Sibagh, Ali. (2015). Requirements of Educational Renewal in the Era of Globalization. (in Arabic): Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences, 10, 87-112.
- Tawfiq, Salah El-Din and Hassan, Nadia. (2010). Educational Renewal for Pre-University Stage in Light of Multiple Intelligences Theory. (in Arabic): Journal of Educational and Psychological Studies, 67, 118-131.

**Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025**
**https://journals.qou.edu/index.php/jropenres**
**E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692**

# The Level of School Psychological Stress among Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman

***Ms. Azza Salim Al Habsi[1*], Dr. Ibrahim Said AlWahaibi[2], Dr. Jokha Mohammed AlSawafi[3]***

1lecturer, psychology, A'SHARQIYAH UNIVERSITY, Ibra, Oman. 2assistant professor, psychology, A'SHARQIYAH UNIVERSITY, Ibra, Oman. 3Associate Professor, psychology, A'SHARQIYAH UNIVERSITY, Ibra, Oman.

**Oricd No**: 0009-0003-5088-1889 **Oricd No**: 0000-0001-5911-7762 **Oricd No**: 0000-0001-7277-592X
**Email**: azza.alhabsi44@icloud.com **Email**: ibrahim.alwahaibi@asu.edu.om **Email**: jokah.alsawafi@asu.edu.om

**Received:**
1/07/2024

**Revised:**
6/05/2024

**Accepted:**
21/10/2024

***Corresponding Author:**
azza.alhabsi44@icloud.com

**Citation**: Alhabsi, A. S., alwahaibi, I. S., & alsawafi, jokah M. The Level of School Psychological Stress among Tenth Grade Students in the Sultanate of Oman . Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-005

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

## Abstract

**Objectives**: The Current study aimed to determine the level of school psychological stress among tenth-grade students in the Sultanate of Oman during the academic year 2022/2023.

**Methods**: The researchers used the descriptive approach, where the final study sample consisted of (649) male and female students from the tenth grade in the Sultanate of Oman, who were selected by a stratified random method. The School Physiological Stress Measurement was applied to them,

**Results**: and the consequences indicated that tenth-grade students suffer from psychological stress at a moderate level, and the most important stresses they suffer from are: The content of the curricula lacks topics that encourage students to scientifically research the stresses related to the curricula. And the lack of diversity in teachers' teaching methods regarding pressures related to the teacher. As for psychological pressures for students, most of them were: I want to sit alone when I am stressed. The consequences furthermore indicated that there were no statistically significant differences at the significance level (α≤ .05). Among the averages of tenth-grade students in the Sultanate of Oman in the school psychological stress scale attributed to the gender of the students, and there were statistically significant differences at the level of significance (α≤ .05) between the averages of tenth-grade students in the Sultanate of Oman in the school psychological stress scale attributed to the governorates.

**Conclusions**: In light of the consequences of the study, a set of recommendations was presented, the most important of which is: Providing awareness programs for school students about the obstacles present in the school environment, their causes, and methods of confronting them, to reduce their level of psychological stress at school, and paying attention to providing effective educational environments that are compatible with modern developments in the world of technology.

**Keywords**: School Psychological Stress, Tenth-Grade Students, Sultanate of Oman.

# مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان

***أ. عزاء بنت سالم الحبسية*[1]، د.إبراهيم بن سعيد الوهيبي[2]، د. جوخة بنت محمد الصوافية[3]***

[1]محاضر، بالدوام الجزئي، جامعة الشرقية، ولاية إبراء، سلطنة عمان.

[2]أستاذ المساعد، قسم علم النفس، القياس والتقويم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الشرقية، ولاية إبراء، سلطنة عمان.

[3]أستاذ المشارك، قسم علم النفس، الإرشاد النفسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الشرقية، ولاية إبراء، سلطنة عمان.

## الملخص

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان خلال العام الدراسي 2023/2022م.

**المنهجية:** استخدم المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة النهائية من (649) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وطبق عليهم مقياس الضغوط النفسية المدرسية (School Physiological Stress Measurement)،

**النتائج:** أشارت النتائج إلى معاناة طلبة الصف العاشر من الضغوط النفسية بمستوى متوسط، وكان أهم الضغوط التي يعانون منها، هي: افتقار محتوى المناهج لمواضيع تشجع الطلبة على البحث العلمي في الضغوط المتعلقة بالمناهج، وقلة التنوع لطرائق التدريس لدى المعلمين، أما فيما يتعلق في الضغوط النفسية بالنسبة للطالب فكان أكثرها هي أرغب في الجلوس وحيداً عندما أكون متوترا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) بين متوسطات طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان في مقياس الضغوط النفسية المدرسية تعزى إلى جنس الطلبة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) بين متوسطات طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان في مقياس الضغوط النفسية المدرسية تعزى إلى المحافظات.

**الخلاصة:** في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتقديم برامج توعوية لطلبة المدارس عن المعوقات الموجودة في البيئة المدرسية ومسبباتها وأساليب مواجهتها، لتخفيف مستوى الضغوط النفسية المدرسية لديهم، والاهتمام بتوفير بيئات تعليمية فعّالة تتناسب مع التطورات الحديثة الخاصة بعالم التكنولوجيا.

**الكلمات المفتاحية:** الضغوط النفسية المدرسية، طلبة الصف العاشر، سلطنة عمان.

*** البحث مستل من رسالة الماجستير للباحثة الأولى**

**المقدمة**

يتعرض الإنسان للكثير من الضغوط والأزمات والشدائد في مراحل حياته، والتي من شأنها أن تؤثر عليه نفسياً وفسيولوجياً واجتماعيا واقتصاديا، إذا لم يتهيأ ويتعلم الطرق والأساليب لتقبلها والتعامل البنّاء معها، ويتم التسليم والوصول إلى قناعة بأنه لا مفر من مرور الإنسان بمثل هذه الأزمات، وأنه ليس بالإمكان منعها جميعها من الحدوث، وتتفاوت استجابة الأفراد للضغوط والأزمات حسب اختلاف مجالاتهم واتجاهاتهم، فبعض الأفراد يصاب بالحزن والتوتر والقلق والخوف عند التعرض لضغوط معينة. ويؤمن بعض الأشخاص بأن تعرض الإنسان للضغوط من فترة إلى أخرى يجعله أكثر قدرة وكفاءة للقيام بالمهام وإنجازها، وأكثر جرأة على خوض التحديات والنجاح فيها، وبالتالي حصول الفرد على الشعور الإيجابي بالنجاح بعد إنجاز المهمة.

يواجه الطلاب خلال حياتهم الدراسية العديد من الصعاب والعقبات التي تحول دون سير العملية التعليمية على أكمل وجه، ولعل في مقدمة هذه المشكلات تلك المتعلقة بالضغوط النفسية المدرسية الناجمة عن طبيعة الحياة التي يعيشها ويتفاعل معها في المدرسة، وتحتم عليه التعامل مع فئات مختلفة من الطلاب والمعلمين وغيرهم من مكونات البيئة المدرسية، مما يؤدي إلى التأثير السلبي في حياة الطالب (العنزي، 2022).

كما أشار ساندرسون (2019) إلى أن كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة، وأن طلبة مرحلة التعليم ما بعد الأساسي يعانون من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في: مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والمعلمين، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، والتعامل مع مقتضيات البيئة المدرسية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم وحريتهم. ومن عوامل الضغط التي يتعرض لها الطلبة الصراع مع الآباء، والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو وافد، والتخطيط للمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها.

وهنا تتضح أهمية أركان المنظومة التعلمية من مؤسسة تعليمية ومعلمين ومنهج مدرسي، وفشل أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية سينشأ عنه الإنهاك النفسي والجسدي، وهو ما يعرف بالضغط النفسي الذي ينتج عن الشدائد وعن أحداث الحياة اليومية التي يقيمها الطالب بأنها تتجاوز قدراته (Huescar, et al., 2020).

شهدت السنوات الأخيرة بسلطنة عمان تغيرات في البيئة المدرسية مما زاد العبء على الطلاب، مثل كثافة المناهج الدراسية، ازدحام الغرفة الصفية، كثافة عدد الطلاب في الغرفة الصفية، أساليب التقويم، مما قد يسبب ضغوطاً نفسية مدرسية للطلبة، لذلك يجب على من يتفاعل مع الطالب أن يفهمه فهما جيدا، حتى يستطيع الوصول إلى إمكانيات تعليمية بالطرق التي تناسبه وتتفق مع قدراته ورغباته، ومن خلالها يستطيع غرس الروح الاجتماعية لديه، ويجب الابتعاد عن استعمال أساليب الضغط قدر المستطاع، والعمل على تنمية وتطوير مواهب الطلبة بالطرق المناسبة للحصول على مستوى تعليمي جيد.

**الضغوط النفسية**

**تعريفات الضغوط النفسية:**

اختلفت تعريفات مصطلح الضغط النفسي باختلاف الاتجاه والمحددات والمجالات التي يعالجها كل تعريف على حدة، فبعض التعريفات اعتمدت على التركيز على عامل المثير الخارجي، وبعضها الآخر اعتمدت على معالجة الاستجابات للمثيرات المختلفة، وهناك تعريفات قامت أيضاً على دراسة عامل المثير والاستجابة معاً. عرف معجم التحليل النفسي مصطلح الضغط النفسي على أنه جميع العوامل الخارجية التي تضغط على الحالة النفسية للفرد لدرجة تجعله في حالة من التوتر والقلق والتأثير السلبي في قدرته على تحقيق التكامل والتوازن في شخصيته، بالإضافة إلى فقدان الاتزان الانفعالي وظهور أنماط سلوكية جديدة، وتظهر هذه الضغوط عند مواجهة الفرد أمراً ملحاً يتوجب الاستجابة الصحيحة له أو مطلباً لا يملك القدرة الكافية لتلبيته، أو أنه يقع خارج حدود استطاعته (العنزي، 2020).

وأكدت عزوزة (2016) على أن الضغوط ما هي إلا سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة تعامله مع البيئة المحيطة به، والتي تفرض عليه سرعة التوافق في مواجهته لهذه الأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول إلى تحقيق التوافق.

يتضح من خلال التعريفات السابقة للضغوط أن هناك شبه اتفاق فيما بينها على أن الضغوط تتمثل بوجود مثيرات بيئيـــة وعوامل خارجية وصراعات وأحداث متباينة يخرجها الفرد في مواقف وأوقات مختلفة، وتسبب له جهدا فسيولوجيا وسيكولوجيا وتحدث

لديه إحساسا بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته أو قد تفقده قدرته على التوازن وتسهم في مختلف الاضطرابات النفسية والجسمية.

وفي هذا العصر أصبح الكثير من الأفراد يتعرضون في جميع مراحل حياتهم إلى مواقف ضاغطة ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت والعمل والمجتمع، حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية. ويعود ذلك إلى تعقيد أساليب الحياة، والمواقف الأسرية الضاغطة وبيئة العمل، وطبيعة الحياة الاجتماعية (هزلة، 2020).

وتأخذ الضغوط أشكالا متعددة ومتنوعة في إحداث نتائجها المرضية، فمواقف الضغط النفسي أكبر خطرا من مواقف الضغط المادي والاجتماعي، وتؤثر سلبا على أداء الطلاب الدراسي ضمن تأثيرها الكبير على الأداء الحياتي اليومي، والتعرف على مصادرها وأساليب مواجهتها من خلال وضع برنامج لقياس الضغوط النفسية المدرسية التي يتعرض لها الطلاب في بيئاتهم المختلفة، وتعتبر الضغوط النفسية المدرسية من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب في البيئة المدرسية وأولياء الأمور في عصرنا الحاضر لما لها من تأثير واضح قي حياتنا، فقد أصبحت متطلبات الحياة المعاصرة مليئة بالتعقيدات والمشكلات التي أدت بدورها إلى زيادة في مستويات الضغط النفسي (احليلي، 2020)، ويمكن تقسيم الضغوط النفسية حسب مصدرها إلى:

**الضغوط الخارجية(البيئية):**

وهي الضغوط الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، ويتعرض لها في حياته اليومية، كما تشمل أحداث الحياة القوية مثل الحروب والتغيرات في البيئة الطبيعية.

**الضغوط الداخلية (الشخصية):**

وهذه الضغوط ناتجة عن إدراك الفرد لعالمه الخارجي، بمعنى انطباعاته عن العالم الذي يعيش فيه، ونظرته له، أي الكيفية التي يدرك بها الفرد الضغوط التي يتعرض لها (العنزي والحسيني، 2020).

كما يمكن تقسيم الضغوط النفسية إلى

**الضغوط الوقتية(المتقطعة):**

وهي تلك الدرجات من التوتر التي تحدث على فترات ويواجهها الإنسان من خلال التوافق، مثل هذه الضغوط تضع الإنسان دائما على استعداد للمواجهة أو الهروب لتجنب الموقف بأن يقوم الجسم بعد ذلك بالاسترخاء. ومع تطور ظروف الحياة والسعي الدائم إلى تطوير مستوى المعيشة ظهرت عوامل كثيرة تسبب ضغوطا مقيتة.

**الضغوط المستمرة (المزمنة):**

ومن العوامل المسببة لهذه الضغوط التحديث المستمر في أدوات العمل والإنتاج، والتطور السريع في المعرفة، والحاجة الدائمة إلى اكتساب مهارات جديدة وحديثة، وكل هذه العوامل جعلت الإنسان يلهث وراء ملاحقة هذا التقدم (ملياني، 2021).

**الضغط النفسي الإيجابي والسلبي**

- الضغط النفسي الإيجابي: هو عبارة عن التغيرات والتحديات التي تفيد نمو المرء وتطوره (كالتفكير)، وهذا النوع من الضغط يحسن من الأداء العام، ويساعد على زيادة الثقة بالنفس.
- الضغط النفسي السلبي: أو الضيق فهو عبارة عن الضغوط التي يواجهها الفرد في العائلة أو العمل أو المؤسسة أو في العلاقات الاجتماعية، وتؤثر هذه الضغوط سلبا على الحالة الجسدية والنفسية، وتؤدي إلى عوارض مرتبطة من الضغط النفسي كالصداع وآلام المعدة، والظهر والتشنجات العضلية وعسر الهضم والأرق وارتفاع ضغط الدم السكري (أبو السريع، 2015).

**وللضغوط النفسية تأثيرات متعددة يمكن إجمالها في:**

**1. الأعراض الجسدية:**

التعرق والتوتر والصداع بأنواعه (نصفي، دوري، توتري) وعدم الانتظام في النوم (الأرق، النوم الزائد، الاستيقاظ المبكر) وألم العضلات والإمساك والتهاب الجلد والمغص وفقدان الطاقة وفقد الشهية.

**2. الأعراض الانفعالية:**

سرعة الانفعال وتقلب الانفعال والعصبية وسرعة الغضب والعدوانية واللجوء إلى العنف والاكتئاب وسرعة البكاء.

**3. الأعراض الفكرية أو الذهنية:**

النسيان والصعوبة في التركيز والصعوبة في اتخاذ القرارات والاضطراب في التفكير وذاكرة ضعيفة، أو الصعوبة في استرجاع الأحداث وانخفاض في الإنتاجية، أو دافعية منخفضة وتزايد عدد الأخطاء (شويطر، 2017).

**وتتعدد مصادر الضغوط النفسية، وتتمثل في:**

- الضغوط البيئة: ما يتعرض له الفرد من أحداث خلال حياته اليومية.
- الضغوط الفيزيقية: وهو ما تتعرض له الطبيعة من كوارث طبيعية كالفيضانات، والأعاصير، والزلازل، والبراكين.
- الضغوط الاجتماعية: عدم الانسجام مع الآخرين وكذلك الخلاف بين الأصدقاء.
- الضغوط العاطفية: ويعد الأكثر تأثيرا على نفسية الفرد لأنه يتعلق بالسلوك العاطفي للفرد.
- الضغوط الدراسية: وتشمل الخلاف بين الطالب وزملائه أو الطالب والمعلم وكذلك ما يتعلق بالتحصيل الدراسي (زريق، 2022)

**الأثار الناتجة عن الضغوط النفسية المدرسية:**

أشار بن عباد وعقيلة (2021) إلى أن شدة الضغوط الدراسية التي يتعرض لها الطالب تسبب عدة تأثيرات سلبية عليه، منها:

1. الآثار الفسيولوجية: تؤثر الضغوط سلبا على النواحي الفسيولوجية للفرد، فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وخلل في إفراز الغدد واضطراب الجهاز العصبي، كارتفاع نسبة الكولسترول في الدم والإفراز المفرط في كمية الأدرينالين واضطرابات الهضم.
2. للضغوط النفسية المدرسية آثار سلبية على الطالب وتظهر هذه الآثار في اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها، إذ يتميز الفرد تحت الضغط بسرعة الانفعال، والشعور بالقلق وعدم الراحة والخوف الشديد وفقدان الثقة بالنفس.
3. الآثار المعرفية: وتتمثل في: عدم القدرة على اتخاذ القرارات ونسيان الأشياء، عدم القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف، نقص الانتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظة، اضطراب التفكير.
4. الآثار الاجتماعية: وتتمثل في إنهاء العلاقات الاجتماعية والعزلة والانسحاب مع انعدام القدرة على تحمل المسئولية والفشل في أداء الواجبات.
5. الآثار السلوكية: وتتمثل في انخفاض إنتاجية الفرد، تزايد معدلات الغياب عن العمل، عدم الثقة بالآخرين والتخلي عن الواجبات والمسؤوليات، انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة.

وأكد العنزي والحسيني (2020) أن هناك الكثير من العوامل والمتغيرات النفسية والشخصية والبيئة المرتبطة بإحساس الأشخاص بالضغوط النفسية التي تواجههم ونذكر منها:

**4. عوامل ذات علاقة بالموقف الضاغط: وتشمل:**

أ. شدة الضغط تختلف الضغوط من حيث حدتها وشدتها، فهناك ضغوط ضعيفة الشدة وأخرى متوسطة، بينما هناك ضغوط حادة جدا، بقدر ما تكون الأسباب المولدة للضغوط حادة بقدر ما يتطلب جهدا كبيرا من الفرد لمواجهتها، لذلك كلما زادت شدة الضغوط زادت احتمالية وجود آثار سلبية على الأفراد والمؤسسات المختلفة.

ب. التكرار: إن تعرض الفرد لأحداث ومواقف صعبة خلال حياته اليومية يولد لديه نوعا من التوتر والضغط ومما يزيد من شدة ما يتعرض إليه من ضغوط تكرار هذه المواقف والأحداث الضاغطة وإن كانت غير حادة.

ت. المدة الزمنية: تختلف المواقف الضاغطة التي يتعرض إليها الفرد من حيث استمرار وقوعها فمنها ما يكون مفاجئاً وسريع الانتهاء، ومنها ما يكون مستمرا لفترة طويلة.

**5. عوامل تتعلق بالفرد: وتشمل:**

أ. التوقع أو إمكانية التوقع: وهو أن قدرة الفرد على التعامل الفعال مع الضغوط لها علاقة بقدرته على رؤية أو توقع الأحداث، وكذلك فإن إمكانية التوقع تفيد في تعديل درجة الضغط النفسي، وذلك لأنه يحضر الذهن والجسم سلفا لأحداث على وشك الحدوث.

ب. الحالة المزاجية للفرد: هناك فروق بين الأفراد فيما يتعلق بحالتهم المزاجية، حيث تختلف من فرد لآخر، فإذا ما وقع الموقف الضاغط يلحظ وجود تباين في إدراك وردود أفعال الأفراد الذين يتسمون بالحالة المزاجية الإيجابية عمن يتسمون بالحالة المزاجية السلبية أثناء حدوث الموقف الضاغط.

ت. عمر الفرد (المرحلة العمرية للفرد): تختلف درجة الإحساس بالضغوط النفسية لدى الأفراد باختلاف المرحلة العمرية، ويتضح ذلك بمن هم في مرحلة المراهقة حيث إنهم أكثر تأثرا بمصادر الضغط من الراشدين، وأقل تقويما لأحداث الحياة وتصديا لضغوطها. كما أن "الإنهاك الانفعالي يزداد للأفراد الأصغر سنا، وتزداد النفسية للأقل إعدادا من حيث الإعداد الجيد والبرامج التدريبية.

وقدم كوهين الوارد في العنزي (2022) مجموعة من الأساليب المعرفية لمواجهة الضغوط شملت:

1. التفكير العقلاني: استراتيجية يلجأ خلالها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثا عن مصادر الضغط وأسبابه.
2. التخييل: استراتيجية يتجه فيها الأفراد إلى التفكير في المستقبل كما أن لديهم قدرة كبيرة على تخيل ما قد يحدث وقد تتحول إلى أحلام يقظة.
3. الإنكار: عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل، ويتصرف كأنها لم تحدث على الإطلاق.
4. حل المشكلة: نشاط معرفي يتجه من خلاله الفرد إلى استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغوط وإيجاد حلول واقعية لها.
5. الفكاهة (الدعابة): استراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة ببساطة وبروح الفكاهة وبالتالي قهرها والتغلب عليها، كما أنها تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

واهتمت نظريات علم النفس بتفسير طبيعة الضغط النفسي والانفعالات المتعلقة به وأثر هذه الضغوط في الصحة النفسية ومنها:

**أولاً: نظرية التحليل النفسي**

يميز التحليليون بين الشعور بالقلق الموضوعي الذي يعتبر هو ردة فعل معقولة لمواقف مؤلمة والقلق السلبي الذي يعتبر مثريا داخليا ناتجا عن صراعات غير منطقية وغير محددة ومصحوب بالخطر الحقيقي، وطبقاً للنظرية النفسية فإننا جميعا لدينا صراعات غير شعورية ولدى بعض الناس تكون هذه الصراعات أكثر حدة وعدداً، وهؤلاء الناس يرون حوادث حياتهم كمسببات للضغط، واعتبر فرويد الكبت من أهم عوامل ووسائل ميكانيكية الدفاع اتجاه الضغوط، وفي الكبت أو الإخضاع تكون الذكريات والتأثيرات مرعبة جداً أو مؤلمة، ومستثناه من الوعي والإدراك المحسوس أو الوعي والذكريات التي تهيج الخجل، والذنب والاكتئاب. ويعتبر فرويد عوامل الضغط بأنها غالباً ما تكبح مشاعر ورغبات ومخاوف تشكلت في مرحلة الطفولة، كما يرى علماء مدرسة التحليل النفسي ــ أن الضغوط من خلال كل موقف أو سلوك هي تعبير عما بين قوى ونزاعات، ورغبات متعارضة أو متباينة سواء بين الفرد والمحيط الخارجي أم داخل الفرد ذاته، وعندما تصطدم النزعات الغريزية بتحريم يأتي من المحيط الاجتماعي أو من الرقابة النفسية الداخلية التي يمثلها (الأنا الأعلى) فإن التفاعلات تؤدي إلى نشوء الآليات الدفاعية.

ويؤكد يونغ على أن الضغط النفسي كمسبب لأمراض الاضطرابات النفسية، أنه ناتج عن الطاقة التي هي مع الإنسان بالفطرة وهذه الطاقة تنتج عن سلوكيات فطرية وتطورها خبرات الطفولة مما تكون الشخصية المستقبلية وسلوكه المتوقع، وإذا ما واجه الإنسان أنواعاً من الصراعات النفسية الداخلية نتيجة ضغوط حياتية مختلفة ويتغير السلوك المتوقع حدوثه، وهو ما يسمى بالمرض النفسي الناتج عن الضغوط الذي يحتاج إلى علاج (ساندرسون، 2019).

**ثانياً: النظرية السلوكية**

يرى السلوكيون أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم كمنطلق من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطيا مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة أو مرتبطة بخبرة

سابقة فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة. ويؤكد السلوكيون أن التفاعلات المتبادلة لدى إنسان مع وسطه الفيزيائي والاجتماعي هو ممارسة التنبؤ والتوقع لمعرفة السلوك قبل وقوعه، ورأوا أن التكيف سلوك متغير حسب متطلبات الموقف المحدد وبصورة ذات معنى ومغزى، وأن جسم الإنسان ليس سلبياً، بل هو فعال يسعى لأن يتكيف ولا يفسر بفعل الوسط، فالوسط والجسم يفسران سوياً مع بعضهما البعض. وقد بين غولدنبيرج Goldenberg والمشار إليه في هزله (2019)، النتائج النفسية والسلوكية التي تحدثها الضغوط وتحدث من السلوك ومدى تأثره على نمط سلوكه المعتاد، والضغط في نظره يؤدي إلى القلق ولكنه يكون أحياناً ناجحاً وعملياً؛ لأنه يؤدي بالإنسان إلى اتخاذ قرارات حاسمة ويقوي إرادته التي تمكنه من مواجهة الفشل أو النجاح في المستقبل، كما يعلم الضغط الإنسان أسلوب حل المشكلات منذ الصغر، ويهيئ شخصيته لتكون فعاله وموجهة لما قد يواجهه مستقبلا من أحداث، ويرى أنه لن يتمكن أحد من تفسير سلوك الفرد الخاطئ؛ لأن السلوك يفسر بمدى وقوع الضغط عليه ليسهل تعديله والتخلص من مسبباته.

**ثالثاً: نظرية هانز سيلي (النظرية البيولوجية)**

يعتبر سيلي (Selly) من الأوائل الذين اهتموا بأبحاث الضغوط النفسية سنة 1930 ومن أهم روادها، من منظور تجريبي طبي، وكان اهتمامه منصبا على ردود الفعل الجسمية للضغوط الخارجية أي التغيرات الفيزيولوجية الناشئة عن محاولة التوافق مع الأحداث التي تسبب الانفعال.

يتألف النسق الفكري لنظرية سيلي في الضغوط بأنها متغير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط، كما يربط بين التقدم أو الدفاع ضد الضغط وبين التعرض المستمر المتكرر للمواقف الضاغطة وحدد ثلاثة مراحل للدفاع وتسمى مراحل التكيف العام وهي:

- مرحلة التنبيه (الفزع) عندما تنهار مقاومة الجسم ويكون الضاغط شديداً.
- مرحلة المقاومة تحدث عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف، فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى، وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف.

مرحلة الإجهاد أو الاستنزاف أو التعب (هزلة، 2020).

**رابعاً: النظرية النفسية (نظرية سبيلبرجر):**

تعد نظرية سبيلبرجر Spillberger في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضـــغوط حيث إنه يربط بين قلق الحالة والضغط ويعتبر الضـــغط الناتج عن ضاغط معني مسبباً لحالة القلق، وهو بنظريته يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد فكلاهما مفهومين مختلفين. فكلمة ضغوط تشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة من الخطر الموضوعي أما كلمة التهديد فتشير إلى التقدم والتفسير لموقف خاص على أنه خطير ومخيف (العازمي، 2019).

**خامساً: نظرية موراي (التفسير الفكري)**

الضغط عند موراي Murray يمثل المؤثرات الأساسية للسلوك وهذه المؤثرات توجد في بيئة الفرد فبعضها مادي، والآخر بشري وترتبط كذلك بالأشخاص والموضوعات، وهي محكومة بعدة عوامل اقتصادية واجتماعية وأسرية كالعطف والخداع، والاتزان، والسيطرة، والعدوان. ويقسم موراي الضغوط النفسية إلى نوعين: ضغوط آلفا: وهي التي توجد في الواقع الموضوعي في بيئة الفرد. وضغوط بيتا: وهي الضغوط كما يدركها الشخص. ويؤكد موراي أنه يمكن أن نستنتج وجود الحاجة لدى الفرد من بعض المظاهر التي تتضح في سلوك الشخص إزاء انتقائه واستجابته لنوع معني من المثيرات يصاحبه انفعال خاص، وحتى يتم إشباع الحاجة يحس الفرد بالراحة كما يحس بالضيق إذا لم يتحقق الإشباع ومن تلك الحاجات الانجاز، الانتماء، العدوان، الاستقلال السيطرة (أبو العيش، 2016).

**سادساً: نظرية التوافق بين الفرد والبيئة**

تحول هذه النظرية بين إدراك الفرد لإحدى المهام وإدراكه لقدراته على إكمال هذه المهمة وما لديه من حافز على إكماله، وبالتالي تفترض بأن مشاعر الضغط لا بد وأن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة، ويتفاوت مقدار الضغط بحسب مستوى التحدي الذي يفضله الفرد (برزوان، 2016).

كذلك من النظريات التي تفسر الضغط النفسي نظرية العجز المتعلم التي طورها سيليجمان (Sligman) عام 1965، والتي ترى أن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم، ويرى هذا النموذج أن هناك ثلاثة أبعاد تساعد في فهم درجة عمق وتناقض وطول مدة الشعور بالعجز مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفهمه.

**البعد الأول:** عزو الفشل لأسباب داخلية (العزو الداخلي) أو لأسباب خارجية (العزو الخارجي).
**والبعد الثاني:** اتصاف العزو لدى الفرد بالثبات حيث يفترض أن مسببات الأمور سوف تبقى هي في كل الأحوال.
**والبعد الثالث:** مدى انطباق التفسير على مجال واحد من الحياة أو شموليته لمجالات عدة. وقد بينت البحوث التي قام بها سيليجمان (Sligman) أن التفسيرات الداخلية، والثابتة والشمولية هي التي تقود إلى تراجع في الدافعية، والمعرفة، والتكيف الانفعالي، وتكون النتيجة آنذاك شعور بالاكتئاب أكثر تكراراً وأشد عمقاً وأطول مدة .وبما أن الفرد إذا عزا النقص في قدراته إلى عوامل ثابتة، يصعب تغييرها، فإنه سوف يعتقد أن جهده الشخصي لن يعدل في الموقف، ولذا فإن مصادره الذاتية ستكون غير كافية لمجابهة الضغط النفسي، مما يولد لديه مزيداً من الشعور الذاتي بالضغط النفسي (العاسمي، 2016).

**فوائد الضغوط النفسية المدرسية المعتدلة(المتوسطة).**

1. يهيئ الشخصية منذ الصغر لتكون فعاله لمواجهة أحداث الحياة
2. يؤدي إلى اتخاذ قرارات حاسمة ويقوي إرادته التي تُمكنه من مواجهة الفشل.
3. يعلم الضغط النفسي المعتدل(المتوسط) أسلوب حل المشكلات ومواجهة الصعاب.
4. يُمكن الفرد من تفسير السلوك الخاطئ ليسهل تعديله والتخلص من مسبباته.
5. تحسن من الأداء العام وتساعد على زيادة الثقة بالنفس مع الزيادة في الأنجاز.

**العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والفاعلية الذاتية**

يواجه الأفراد في الحياة المعاصرة المليئة بالمتغيرات وزيادة وتنوع مصادر التوتر والضغط النفسي، مما يعوق مصادر حياتهم، ويوقعهم في أعراض نفسية مثل القلق والاكتئاب، ويوجد نمط من الأفراد يمتلكون القدرة على مقاومة الضغوط النفسية بالفاعلية الذاتية الموجودة لديهم حيث تظهر عليهم أعراض الضغوط النفسية بصورة خفيفة من القلق والتوتر والالم النفسي بالرغم من وقوعهم تحت مستويات عالية من الضغوط النفسية. وهناك أساليب متعددة لمواجهة الضغوط النفسية منها (حلو، 2019).

1. أسلوب المواجهة المتمركزة حول المهمة، ويعتمد على المواجهة الإيجابية النشطة للضغوط النفسية، والتركيز على التفكير الإيجابي للمهمة وكيفية التعامل معها، ولها أسلوبان لمواجهة المواقف الضاغطة كالآتي:

أ. الأسلوب الأول التكيف مع الوضع الضاغط وهي عملية روتينية إجرائية يعمل الفرد على اتباعها.
ب. الأسلوب الثاني المواجهة وهو أسلوب يتخذه الفرد لمواجهة المشكلة التي يتعرض لها ثم العودة إلى الانفعال الطبيعي.

وتشمل المواجهة عند لازروس وفواكمان أسلوبين أساسيين:

- تعمل على معالجة المشكلة، فيتم توجيه الإمكانات من أجل حل المشكلة المولدة للضغط.
- تعديل الانفعالات الناتجة عن المحنة أو الكآبة وخفض الضيق الانفعالي عن طريق تقليص التوتر. فالمواجهة هي الطريقة الأفضل لتمثل عامل الاستقرار للحفاظ على التوافق النفسي والاجتماعي خلال فترة الضغط.

وقد تناولت العديد من الدراسات متغيرات الدراسة، حيث هدفت دراسة سليمان وآخرين (2021) إلى التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى طلاب جامعة حائل، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي حيث تم سحب عينة عشوائية من طلاب جامعة حائل بلغ عددها (400) طالب وطالبة. من خلال تصميم مقياسي مصادر الضغوط وأساليب المواجهة، وبعد التأكد من صلاحيتهما تم تطبيقهما على عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن مصادر الضغوط لدى طلاب جامعة حائل تتسم بالارتفاع، كما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها، ولا توجد فروق بين مصادر الضغوط و(النوع، الحالة الزواجية، العمر، المعدل التراكمي). وأيضا لا توجد فروق بين أساليب المواجهة وكل من (النوع، الحالة الزواجية، العمر، المعدل التراكمي).

كما هدفت دراسة احليلي (2020) التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة المرقب، ومعرفة أساليب مواجهتها، ولقد استخدم الباحثون مقياس الضغوط النفسية ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، حيث تم تطبيقه على عينة عشوائية تكونت من (100) طالب وطالبة من كلية الآداب بقسم علم النفس، وأسفرت النتائج عن أن الطلبة يتعرضون لضغوط نفسية في بيئتهم الجامعية، وأن أسلوب طلب المساعدة من الآخرين أكثر الأساليب اتباعا من قبل الطلبة في مواجهة الضغوط النفسية، ثم أسلوب التمني، ويليه لوم الذات والآخرين، ثم أسلوب اللجوء إلى الدين، وجاءت في المراكز الأخيرة الأساليب التالية على الترتيب: المواجهة، والتنفيس الانفعالي، وإعادة التقييم الإيجابي للمشكلة، الهروب والتجنب، كما توصلت النتائج إلى اعتبار

أساليب مواجهة الضغوط النفسية (أسلوب التمني، وطلب المساعدة من الآخرين، ولوم الذات والآخرين) كمنبئات بالضغوط النفسية.

وأجرت هزلة (2020) دراستها بهدف التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى معلمات القسم التحضيري، والفروق في مستوى الضغوط تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية والخبرة المهنية، ولقد اعتمدت على المنهج الوصفي حيث تم إجراء دراسة على عينة مكونة من 60 معلمة تم اختيارهن عشوائيا من المدارس التابعة لمقاطعات ولاية الوادي ببلدية الوادي، خلال عام 2020، وقد استخدمت للدراسة مقياس الضغط النفسي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي من حيث استعمال مقياس الضغط النفسي حسب متغيرات الدراسة: متغير الحالة الاجتماعية، ومتغير الخبرة المهنية لدى معلمات القسم التحضيري.

وكشفت دراسة حلو (2019) عن الضغوط النفسية وتأثيرها على الصحة وأساليب مواجهتها واستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية. أوضحت الدراسة أن التعرض للضغوط أمر شائع لكن الاختلاف بين الأفراد في تأثير الضغوط واستجابتهم لها وفقا لنمط الشخصية. وأشارت إلى أنه إذا حدث التوازن الصحيح بين الماديات والمعنويات لن تتدهور حالة الفرد النفسية والصحية والاجتماعية، وتطرقت إلى أنواع الضغوط النفسية حسب مدة بقائها واستمرارها في الفرد، على أساس مصادرها ومن هذه المصادر الضغوط (البيئية، الفيزيقية، الاقتصادية، الاجتماعية، العاطفية، الدراسية). وناقشت مصادر الضغوط النفسية، وتأثيرها على الصحة، أساليب مواجهتها، استراتيجية التحصين ضدها. واختتمت الورقة بالإشارة إلى استراتيجية إدارة الضغوط النفسية التي وضعها العالم دونالد ميكنبام والتي تستخدم لتعديل الاستجابات الفسيولوجية والنفسية للضواغط المحتملة وردود أفعال الضغوط.

وأجرى القعدان (2018) دراسته بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي تدريبي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبه السنة التحضيرية في جامعة حائل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور المسجلين في الفصل الصيفي لعام 2016م، موزعين على ثلاثة مسارات (إنساني، صحي، علمي)، ومن (300) طالب الذين حصلوا على أعلى درجات على مقياس الضغوط النفسية، تم اختيار مجموعتين ضابطة (30) طالب وتجريبية (30) طالب ليشكلوا عينة الدراسة الفعلية، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج إرشادي تدريبي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي، تكون البرنامج الإرشادي التدريبي من (12) جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا لمدة (60–90) دقيقة، بينما أفراد المجموعة الضابطة لم يتلقوا أي برنامج إرشادي تدريبي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

وسعت دراسة سارة ووسام (2017) إلى الكشف عن مصادر الضغط النفسي للأستاذ الجامعي، وتم إجراء هذه الدراسة في الشرق الجزائري وتحديدا على مستوى الجامعة بولاية قالمة على عينة قدرها 52 أستاذ، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى النتائج التالية: تعد العوامل المادية أكبر مصدر للضغط النفسي لدى الأستاذ الجامعي فقد تحققت بنسبة كبيرة والعلاقة مع الزملاء إحدى مصادر الضغط النفسي لدى الأستاذ الجامعي فقد تحققت أيضا بنسبة أقل من الأولى، أي أن كلا المصدرين يسببان ضغطا نفسيا لدى الأستاذ الجامعي، وأما العلاقة مع الإدارة لدى الأستاذ الجامعي لا تشكل مصدرا للضغط النفسي.

كما قام هيرمان وآخرون (herman et al. (2018 بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف على العلاقة بين مستوى الضغوط والاحتراق النفسي والفاعلية الذاتية والقدرة على تحمل الضغوط النفسية لدى المعلمين الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (121) معلما ومعلمة من المعلمين الطلبة اختيروا عشوائيا. لتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الضغوط النفسية ومقياس الاحتراق النفسي ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس القدرة على تحمل الضغوط النفسية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية وبين القدرة على تحمل الضغوط النفسية لدى المعلمين الطلبة. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الفاعلية الذاتية والقدرة على تحمل الضغوط النفسية من جهة وبين مستوى الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى المعلمين الطلبة.

وأجرى بيكيالو وآخرون Yikealo, et.al (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من مستوى التوتر بين طلاب كلية التربية في معهد إريتريا للتكنولوجيا، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالبا تم اختيارهم عشوائيا، وقام الباحثون بتطوير استبانة لتقييم مستويات التوتر لدى الطلبة في خمسة مجالات (فسيولوجية واجتماعية ونفسية وأكاديمية وبيئية). وكشفت النتائج عن وجود مستوى معتدل

من التوتر بين الطلاب. ومن بين المجالات الخمسة، وجد أن الضغوط الأكاديمية والبيئية تسهم بشكل كبير في مستوى التوتر لدى الطلاب، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين مستويات التوتر لدى الطلاب وكل من متغير الجنس، ومتوسط درجاتهم. وقد تساهم الدراسة نظريًا في مجموعة المعرفة العلمية حول دراسات الصحة العقلية. ومن الناحية العملية، قد تساعد الدراسة أيضًا مجتمعات الكليات على اتخاذ خطوات ملموسة نحو تحسين بيئة التعلم وبالتالي التخفيف من التأثير السلبي للتوتر على رفاهية الطلاب ونتائج التعلم.

مما سبق يتضح أن أغلب الدراسات تناولت الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية والمعلمين وأساتذة الجامعة، وهذا مؤشر لوجود ضغوط نفسية لدى الطلبة والمعلمين وأساتذة الجامعة في بيئتهم المختلفة (المدرسة والجامعة)، وجاءت نتائج دراسات (سارة ووسام، 2017؛ القعدان، 2018؛ هزلة، 2020) بوجود مؤشر بارتفاع الضغوط النفسية لدى الطلبة والمعلمين وأساتذة الجامعة، وكذلك اتضح من النتائج بأنه لا توجد فروق في أنواع الضغوط النفسية تعزي (للنوع والحالة الاجتماعية والعمر والمعدل الأكاديمي)، كما أن التعرض للضغوط أمر شائع لكن الاختلاف بين الأفراد في تأثير الضغوط واستجابتهم لها وفقا لنمط الشخصية، وذكرت دراسة (حلو، 2019) بأن طلب المساعدة والمساندة من الآخرين أكثر الأساليب اتباعا من قبل الطلبة لمواجهة الضغط النفسي.

وأكدت دراسات العازمي (2019) و العنزي (2022) وجود علاقة بين جودة البيئة المدرسية والضغوط النفسة بأنواعها في مستويات الطلاب في المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة، وكذلك ارتباط جودة البيئة المدرسة بالتوقعات، والقيم، والمعتقدات، ونوعية العلاقات مع الموظفين، ومدير المدرسة، والمدرسين، وسلوك المتعلمين مما يعكس أداء الطلاب. وقارنت بعض الدراسات محفزات الإجهاد بالبيئة المدرسية والعملية التعليمية وعلاقتها بالقلق والعبء المدرسي على طلبة الحلقة الثانية، وذكرت بعض الدراسات تأثر مستويات الطلاب بالنظم المتبعة من قبل إدارة المدرسة والمعلمين في البيئة المدرسية.

وتميزت الدراسة الحالية في أنها تأتي لسد الفجوة البحثية لمعرفة مستوى الضغوط النفسية المدرسية التي يواجهها طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، وعلاقة الضغوط النفسية المدرسية بالفاعلية الذاتية، حيث تعد هذه المرحلة بداية المراهقة ومرحلة انتقالية للاختيار المواد الدراسية للصف الحادي عشر، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية من حيث تعريف بعض المصطلحات، وصياغة أسئلتها وأهدافها وفرضياتها، وتحديد منهجها، واختيار وبناء الأدوات المستخدمة في الدراسة، وعرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

**مشكلة الدراسة:**

تمثل الضغوط النفسية تهديدا للشخصية وقد ينتج عنها الابتعاد عن تأدية المهام الصعبة والشعور بضعف القدرات والعجز عن تحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والكفاءة الأكاديمية، فقد تظهر آثار الضغوط في شكل استثارة انفعالية كالقلق والاكتئاب وغيرها من اضطرابات انفعالية لها تأثيرها على أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية، تؤدي إلى خفض وضعف الأداء، فوجود مجموعة من الضغوط في المجال المدرسي قد يكون لها تأثيرها السلبي في حفز الطالب على الإنجاز والفعالية، فغرض التربية الأساسي هو تنمية وتطوير القدرات الطبيعية والعقلية عند الطالب، حسب ما يتلاءم مع قدراتهم، وشروط المجتمع والمحيط الذي يعيشون فيه، فالمدرسة تعد أكبر المؤسسات الاجتماعية التي تحقق أهداف المجتمع، من خلال سعيها إلى تنمية الفرد وتزويده بالمعارف والمهارات وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك لمحاولة بناء أفراد لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم، وطموحاتهم سعيا لفهم بيئاتهم من أجل التغلب على الصعوبات والضغوط التي قد تواجههم (السواط،2020).

ولقد قام الباحثون بعمل استطلاع رأي لأولياء الأمور حول مدى تعرض طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان لضغوط نفسية مدرسية، وأسباب هذه الضعوط النفسية، وتكونت عينة أولياء أمور الطلبة من (246) ولي أمر من مختلف مناطق السلطنة، ومن خلال نتائج الاستطلاع تبين أن ثلاثة أرباع العينة أشاروا إلى تعرض طلبة الصف العاشر لضغوط نفسية في البيئة المدرسية، وأكدت العينة على أن كثافة المناهج الدراسية والفترة التي يقضيها الطلبة أيام الاختبارات، واختيار المواد الدراسية للصف الحادي عشر لها دور كبير جدا في إحداث ضغوط نفسية للطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن نصف العينة أفادوا بوجود ضغوط نفسية للتوافق بين استخدام الأجهزة الإلكترونية والدراسة، لذا توجهت الدراسة الحالية إلى دراسة مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.

**وجاءت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:**

- ما مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ .05) في الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلي:

- معرفة مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ .05) في الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة.

**أهمية الدراسة:**

تتمثل الأهمية النظرية في تحديد أنواع الضغوط النفسية المدرسية التي يتعرض لها طلاب الصف العاشر في سلطنة عمان، أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في توفير بيانات ومعلومات، قد يستفيد منها الجهات كافة ذات العلاقة كوزارة التربية والتعليم لتوظيفها في وضع برامج ارشادية للطلبة والمعلمين للتدريب على مواجهة الضغوط والتعامل معها، وكذلك توفير بيانات للوزارة والجهات ذات العلاقة للوقوف على طبيعة الضغوط التي يواجهها طلبة الصف العاشر، ووضع برامج علاجية لاسباب الضغوط للتخفيف منها، ومساعدة المعلمين والتربويين على معرفة أشكال وأنواع الضغوط النفسية المدرسية التي تؤثر على الطلاب في الصف العاشر في سلطنة عمان.

**حدود الدراسة:**

- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية الحكومية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي2022/2023.
- الحدود البشرية: طلبة الصف العاشر.
- الحدود الموضوعية: الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان.

**التعريفات الاصطلاحية والاجرائية لمتغيرات الدراسة:**

**الضغوط النفسية:**

عرفها النيل (2020، 16) أنها "ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تنجم عن مختلف علاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها الطالب ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق والمرض النفسي".

وتعرّف إجرائياً: هي مؤثرات متعددة الجوانب يتعرض لها الطالب في البيئة المدرسية نتيجة انتقاله لمرحلة تعليمية جديدة تختلف عن المرحلة التعليمية السابقة في جميع جوانبها المادية والمعنوية؛ مما قد تؤثر سلبا على الطالب في الصعيد النفسي والاجتماعي والأكاديمي، ويتم التعرف إليها من خلال النتيجة التي يحصل عليها الطالب في أداة الدراسة الخاصة بالضغوط النفسية.

**منهج الدراسة:**

اتبع الباحثون المنهج الوصفي، للتعرف إلى طبيعة الضغوط النفسية المدرسية لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، بغية الوصول إلي تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر بجميع مدارس سلطنة عمان والبالغ عددهم (51274). (البوابة التعليمية بسلطنة عمان، 2022).

**عينة الدراسة:**

تكونت العينة الفعلية من (649) من طلبة الصف العاشر من مدارس مختلف الولايات بسلطنة عمان، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية مع مراعاة حجم الفئة في مجتمع الدراسة مع عينة الدراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة الفعلية للدراسة حسب النوع والمحافظة.

**الجدول(1): يوضح توزيع أفراد العينة الفعلية الدراسة حسب النوع والمحافظة**

| المحافظة | مسقط | شمال | جنوب | الداخلية | شمال | جنوب | الظاهرة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 16 | 14 | 37 | 25 | 77 | 11 | 7 |
| إناث | 79 | 43 | 81 | 123 | 61 | 32 | 43 |
| الإجمالى | 95 | 57 | 118 | 148 | 138 | 43 | 50 |
| الإجمالي | | | | 649 | | | |

**أدوات الدراسة:**

بناء على المنهج المتبع في الدراسة، وعلى طبيعة البيانات؛ فإن الباحثون رأوا بأن المقياس هو الأداة الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها.

**مقياس الضغوط النفسية المدرسية**

من خلال الاطلاع على الأدب النظري ومجموعة من الدراسات السابقة منها (العازمي، 2019؛ الهيملية، 2017)، قام الباحثون بإعداد مقياس مطور تكون من (37) فقرة في صورته الأولية مقسمة على خمسة محاور، وهي:

- المحور الأول: ويقيس الضغوط النفسية المدرسية المرتبطة بالمنهج المدرسي، ويتكون من (8) فقرات.
- المحور الثاني: ويقيس الضغوط النفسية المدرسية المرتبطة بالمعلم، ويتكون من (7) فقرات.
- المحور الثالث: ويقيس الضغوط النفسية المدرسية المرتبطة بالطالب، ويتكون من (8) فقرات.
- المحور الرابع: ويقيس الضغوط النفسية المدرسية المرتبطة بالبيئة المدرسية المادية من المرافق المختلفة في المبني المدرسي، ويتكون من (7) فقرات.
- المحور الخامس: الضغوط النفسية المدرسية المرتبطة بالبيئة المدرسية التعليمية وما تتطلبه من عملية التعلم والتعليم، ويتكون من (7) فقرات.

**خصائص صدق وثبات مقياس الضغوط النفسية المدرسية:**

للتحقق من صدق المقياس تم استخدم كلّ من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي، حسب التفصيل التالي:

**الصدق الظاهري:**

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية من مقياس الضغوط النفسية المدرسية فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (7) من جامعة السلطان قابوس ومن جامعة نزوى، وجامعة الشرقية، للحكم على السلامة اللغوية للفقرات ومدى انتماء الفقرات للمقياس، ولمحورها، وملاءمتها للبيئة المدرسية لطلبة الصف العاشر، وتم الأخذ بالملاحظات التي أفاد بها المحكمون، حيث تم حذف عدد (3) فقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وتكون المقياس في صورته قبل النهائية من (34) فقرة، موزعة على المحاور الخمسة، بواقع (7) فقرات في كل محور، باستثناء المحور الثاني الذي احتوى على (6) فقرات فقط.

**صدق الاتساق الداخلي:**

للتحقق من صدق فقرات مقياس الضغوط النفسية المدرسية فلقد قام الباحثون باختيار عينة عشوائية بلغت (74) من طلبة الصف العاشر من خارج العينة الأصلية للدراسة، وتم تطبيق المقياس على هذه العينة، وتم حساب معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع الدرجة النهائية للمقياس، والدرجة الكلية للمحور، والجدول(2) يوضح هذه النتائج.

**جدول (2) معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس الضغوط النفسية المدرسية مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للمحور**

| المحور | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بدرجة المحور | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس | المحور | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بدرجة المحور | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية المرتبطة بالمنهج | 1 | .58 | .52 | الضغوط النفسية المرتبطة بالبيئة المادية | 5 | .61 | .26 |
| | 2 | .64 | .51 | | 6 | .50 | .16 |
| | 3 | .40 | .39 | | 7 | .61 | .27 |
| | 4 | .44 | .31 | الضغوط النفسية المرتبطة بالبيئة التعليمية | 1 | .58 | .53 |
| | 5 | .58 | .37 | | 2 | .54 | .38 |
| | 6 | .56 | .48 | | 3 | .65 | .55 |
| | 7 | .44 | .57 | | 4 | .62 | .59 |
| الضغوط النفسية المرتبطة بالمعلم | 1 | .60 | .47 | | 5 | .48 | .39 |
| | 2 | .48 | .36 | | 6 | .66 | .61 |
| | 3 | .45 | .44 | | 7 | .44 | .48 |
| | 4 | .12 | .15 | | 1 | .64 | .59 |
| | 5 | .45 | .59 | | 2 | .55 | .59 |
| | 6 | .58 | .62 | | 3 | .59 | .55 |
| الضغوط النفسية المرتبطة بالطالب | 1 | .73 | .50 | | 4 | .57 | .53 |
| | 2 | .54 | .21 | | 5 | .57 | .51 |
| | 3 | .70 | .33 | | 6 | .48 | .50 |
| | 4 | .40 | .43 | | 7 | .48 | .46 |

يوضح الجدول (2) أن معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.15- 62.)، كما أن معاملات الارتباط المصحح للفقرات مع الدرجة للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (.12- 73.)، وحيث إن الفقرة يتم الاحتفاظ بها إذا كانت قيمة معامل الارتباط المصحح لا يقل عن (.20) (القصابي، 2020؛ كروكر وألجينا، 2017؛ Alsaffar Deniz, 2013,)، فإن جميع هذه الارتباطات تعد مقبولة إلى ممتازة، باستثناء الفقرتين: الفقرة الرابعة من محور الضغوط النفسية المتعلقة بالمعلم، والفقرة السادسة من محور الضغوط النفسية المرتبطة بالطالب، فمعامل ارتباطهما المصحح بالدرجة الكلية للمقياس أقل من (.02) حيث بلغ (0.15، 0.16) على التوالي، لذا فإن هاتين الفقرتين تم حذفهما، وتكون المقياس في صورته النهائية من (32) فقرة.

كما تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس، والجدول(3) يوضح هذه النتائج

**جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس إضافة الارتباط بين الابعاد**

| المحور | معامل ارتباط بيرسون مع الدرجة الكلية للمقياس* |
|---|---|
| الأول | .746 |
| الثاني | .764 |
| الثالث | .512 |
| الرابع | .797 |
| الخامس | .844 |

*دال عند مستوى دلالة أقل من (.01)

يتضح من الجدول(3) أن محاور مقياس الضغوط النفسية الم درسية ترتبط بارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (.01) مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يؤكد على جودة المقياس ومناسبته للتطبيق.

**ثبات مقياس الضغوط النفسية المدرسية:**

من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية فقد تم إيجاد معامل ألفا كرونباخ وذلك بعد حذف الفقرتين اللتين معامل ارتباطهما المصحح أقل من (.20)، للتحقق من ثبات فقرات المقياس، والجدول (4) يوضح هذه النتائج

**الجدول(4):** معامل ألفا كرونباخ لثبات استبانة الضغوط النفسية

| المحاور | عدد الفقرات | معامل الفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الضغوط المرتبطة بالمنهج | 7 | .791 |
| الضغوط المرتبطة بالمعلم | 5 | .758 |
| الضغوط المرتبطة بالطالب | 6 | .822 |
| الضغوط المرتبطة بالبيئة المدرسية المادية | 7 | .821 |
| الضغوط المرتبطة بالبيئة المدرسية التعليمية | 7 | .812 |
| مقياس الضغوط النفسية المدرسية | 32 | .908 |

يتبين من الجدول(4) بأن معامل ألفا كرونباخ لاستبانة الضغوط النفسية المدرسية ككل بلغ (.908)، وهو معامل ثبات مرتفع، كما أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاور المقياس تراوحت بين (.758– .822) وهي معاملات ثبات جيدة، مما يؤكد على جودة المقياس وصلاحيته للتطبيق على العينة الفعلية للدراسة.

**تصحيح المقاييس**

تم تصحيح المقياس المستخدم في هذه الدراسة بمقياس ليكرت الخماسي، وإعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) بالنسبة للفقرات الإيجابية للبدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على الترتيب، وتم إعادة ترميز الفقرات السلبية بمقياس الضغوط النفسية المدرسية بعكس الترتيب السابق حيث تم إعطاؤها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5)، وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (32–160)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية المدرسية.

**الأساليب الإحصائية:**

1. للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياسين.
2. للإجابة عن السؤال الثاني استخدم الباحثون كل من: اختبار ت للعينات المستقلةIndependent Sample t- test لتقصي الفروق في الضغوط النفسية المدرسية وفقا لمتغير الجنس، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقصي الفروق في الضغوط النفسية المدرسية وفقا لمتغير المحافظة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان، وفيما يلي عرض لنتائج الدارسة وفقا لأسئلتها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الأول: والذي نصه ما مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية ومحاوره الخمسة (المنهج، المعلم، الطالب، البيئة المدرسية المادية، البيئة المدرسية التعليمية)، ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى على مقياس الضغوط النفسية المدرسية.

**الجدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية**

| المحاور | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|
| الضغوط المتعلقة بالمنهج | 649 | 2.76 | .63 | 2 | متوسطة |
| الضغوط المتعلقة بالمعلم | 649 | 2.58 | .94 | 5 | منخفضة |
| الضغوط المتعلقة بالطالب | 649 | 2.67 | .72 | 4 | متوسطة |
| الضغوط المتعلقة بالبيئة المدرسية المادية | 649 | 2.69 | .88 | 3 | متوسطة |
| الضغوط المتعلقة بالبيئة المدرسية التعليمية | 649 | 3.09 | .72 | 1 | متوسطة |
| مقياس الضغوط النفسية المدرسية | 649 | 2.77 | .53 | == | متوسطة |

يتضح من الجدول(5) بأن الضغوط النفسية المدرسية لطلبة الصف العاشر في سلطنة عمان جاءت في المستوى المتوسط حيث إن المتوسط الحسابي بلغ (2.77) أما فيما يخص المحاور فتراوحت المتوسطات الحسابية في محاور هذا المقياس بين (2.58 – 3.09) وكلها في المستوى المتوسط، باستثناء الضغوط المتعلقة بالمعلم فقد كانت منخفضة، حيث جاء في المرتبة الأولى محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية التعليمية بمتوسط حسابي (3.09) وجاء في المرتبة الثانية محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمنهج بمتوسط حسابي (2.76) بينما احتل محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمعلم على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.58).

**أولا: الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمنهج**

**الجدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمنهج**

| الفقرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|
| تلبي المناهج حاجات واهتمامات الطلبة | 649 | 2.84 | 1.13 | 3 | متوسطة |
| عدم جاذبية أسلوب عــرض المنـــاهج للطلبة | 649 | 2.54 | 1.09 | 6 | منخفضة |
| يراعي محتـــوى المنـــاهج الفـــروق الفردية بـــين الطلبة | 649 | 2.75 | 1.19 | 4 | متوسطة |
| يركز المحتوى على مواقف ومشكلات تساعد الطلبة على الابداع | 649 | 2.85 | 1.18 | 2 | متوسطة |
| يفتقر محتوى المناهج لمواضيع تشجع الطلبة على البحث العلمي | 649 | 2.44 | 1.22 | 7 | منخفضة |
| عدم ملاءمة محتوى المنهج لظروف العصر ومتطلباته المختلفة | 649 | 2.59 | 1.25 | 5 | متوسطة |
| تشمل المناهج على أساليب تقويم حديثة ومتنوعة | 649 | 3.27 | 1.15 | 1 | متوسطة |

يتضح من الجدول(6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمنهج تراوحت بين (2.44 – 3.27)، وكلها في المستوى المتوسط إلا فقرتين جاءت في المستوى المنخفض، وحصلت الفقرة التي تنص على "تشمل المناهج على أساليب تقويم حديثة ومتنوعة" على المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "يركز المحتوى على مواقف ومشكلات تساعد الطلبة على الابداع" بمتوسط حسابي (2.85)، أما الفقرتان "عدم جاذبية أسلوب عــرض المنـــاهج للطلبة" و "يفتقر محتوى المناهج لمواضيع تشجع الطلبة على البحث العلمي" فجاءتا في المستوى المنخفض، وحصلتا على الترتيب قبل الأخير، والأخير بمتوسطات حسابية (2.54، 2.44) على التوالي.

**ثانيا: الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمعلم**

**الجدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمعلم**

| الفقرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|
| قلة التنوع لطرائق التدريس لدى المعلمين | 649 | 2.37 | 1.21 | 5 | منخفضة |
| ضعف اهتمام المعلم بالأنشطة اللاصفية للطلبة | 649 | 2.72 | 1.29 | 1 | متوسطة |
| عدم تشجيع المعلمين للطلبة على توظيف التقنيات الإلكترونية | 649 | 2.66 | 1.25 | 2 | متوسطة |
| قلة مساعدة الطلبة على تخطي صعوبة المواد الدراسية | 649 | 2.51 | 1.32 | 4 | منخفضة |
| قلة إثارة المعلم دافعية الطلبة نحو التعلم | 649 | 2.64 | 1.30 | 3 | متوسطة |

يتضح من الجدول(7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمعلم تراوحت بين (2.37 – 2.72)، وتراوح مستواها بين المتوسط والمنخفض، حيث حصلت الفقرة التي تنص على "ضعف اهتمام المعلم بالأنشطة اللاصفية للطلبة" على المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "عدم تشجيع المعلمين للطلبة على توظيف التقنيات الإلكترونية" بمتوسط حسابي (2.66) وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "قلة التنوع لطرائق التدريس لدى المعلمين"، وبمستوى منخفض.

**ثالثا: الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالطالب**

**الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالطالب**

| الفقرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|
| أشعر بأني غير قادر على مواجهة المشكلات النفسية | 649 | 2.47 | 1.28 | 3 | منخفضة |
| أعتمد على نفسي في حل مشاكلي النفسية | 649 | 4.04 | 1.03 | 1 | مرتفعة |
| أركز على الجانب السلبي في المشاكل النفسية التي تواجهني | 649 | 2.77 | 1.27 | 2 | متوسطة |
| أشعر بعدم الارتياح من اختياري لبعض مواد الصف الحادي عشر | 649 | 2.44 | 1.35 | 4 | منخفضة |
| أشعر بالخوف عندما أتعرض لمشكلة معينة | 649 | 2.24 | 1.14 | 5 | منخفضة |
| أرغب في الجلوس وحيداً عندما أكون متوترا | 649 | 2.07 | 1.27 | 6 | منخفضة |

يتضح من الجدول(8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالطالب تراوحت بين (2.07 – 4.04)، وتراوحت مستوياتها بين العالية والمتوسطة والمنخفضة، حيث حصلت الفقرة التي تنص على "اعتمد على نفسي في حل مشاكلي النفسية" على المرتبة الأولى بمستوى عالي، بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وهي الفقرة الوحيدة التي حصلت على مستوى عالي مقارنة بفقرات هذا المحور، كما أنها حصلت على أعلى متوسط حسابي مقارنة ببقية فقرات المقياس ككل، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "أركز على الجانب السلبي في المشاكل النفسية التي تواجهني" بمتوسط حسابي (2.77) بمستوى متوسط، وبقية فقرات هذا المحور حصلت على مستوى منخفض، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "أرغب في الجلوس وحيداً عندما أكون متوترا".

**رابعا: الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية المادية**

**الجدول(9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية المادية**

| الفقرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|
| قلة نظافة مرافق المدرسة | 649 | 2.63 | 1.36 | 4 | متوسطة |

| الفقرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|
| صعوبة وصول الطلبة إلى غرف المبني المدرسي ومرافقه بسهولة | 649 | 3.10 | 1.31 | 2 | متوسطة |
| قلة الاهتمام بالمرافق الصحية في المدرسة | 649 | 2.45 | 1.33 | 5 | منخفضة |
| قلة استخدام أجهزة الأمن والسلامة في المدرسة | 649 | 2.67 | 1.25 | 3 | متوسطة |
| ازدحام الغرف الصفية بأعداد الطلبة | 649 | 2.31 | 1.40 | 7 | منخفضة |
| عدم وجود مكتبة مجهزة ومزودة بمصادر معرفة في المدرسة | 649 | 3.22 | 1.34 | 1 | متوسطة |
| عدم توفير مختبرات حديثة تحقق أهداف المدرسة | 649 | 2.44 | 1.39 | 6 | منخفضة |

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية المادية تراوحت بين (2.31 – 3.22)، بمستويات متوسط ومنخفض، ولقد جاءت الفقرة التي تنص على "عدم وجود مكتبة مجهزة ومزودة بمصادر معرفة في المدرسة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، بينما جاءت في المرتبة الثانية الفقرة "صعوبة وصول الطلبة إلى غرف ومرافق المبنى المدرسي بسهولة" بمتوسط حسابي (3.10)، وبمستوى متوسط، بينما الفقرات التي ترتيبهم (5، 6، 7) فجاءت بمستويات منخفضة، وكان آخرها الفقرة التي تنص على "ازدحام الغرف الصفية بأعداد الطلبة" وبلغ متوسطها الحسابي(2.31).

**خامسا: الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية التعليمية**

**الجدول(10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لمقياس الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية التعليمية**

| الفقرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الت | مستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| قلة اهتمام المدرسة بالإرشاد وتوجيه الطلبة | 649 | 3.15 | 1.26 | 4 | متوسطة |
| تحرص إدارة المدرسة على استشارة الطلبة في مختلف المجالات | 649 | 2.82 | 1.31 | 6 | متوسطة |
| تطبق المدرسة القوانين واللوائح المدرسية | 649 | 3.75 | 1.11 | 1 | مرتفعة |
| قلة التواصل مع أولياء الأمور لمساعدة الطلبة في اختيار مواد الصف الحادي عشر | 649 | 2.95 | 1.34 | 5 | متوسطة |
| لا يوجد تفعيل لمجلس أولياء الأمور في المدرسة | 649 | 3.30 | 1.29 | 3 | متوسطة |
| عدم مراعاة المدرسة في تحقيق العدالة بين الطلبة | 649 | 2.36 | 1.30 | 7 | منخفضة |
| عدم تكريم إدارة المدرسة المتميزين من الطلبة | 649 | 3.34 | 1.42 | 2 | متوسطة |

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية التعليمية تراوحت بين (2.36– 3.75)، وحصلت الفقرة التي تنص على "تطبق المدرسة القوانين واللوائح المدرسية" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبمستوى عال ، وهي الفقرة الوحيدة التي جاءت بهذا المستوى في هذا المحور، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "عدم تكريم إدارة المدرسة المتميزين من الطلبة" بمتوسط حسابي (3.34) بمستوى متوسط، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "عدم مراعاة المدرسة في تحقيق العدالة بين الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (2.36) وهي الفقرة الوحيدة التي جاءت بمستوى منخفض مقارنة ببقية فقرات هذا المحور.

ومن خلال تحليل نتائج مقياس الضغوط النفسية المدرسية يتضح أن طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان يتعرضون لضغوط نفسية مدرسية متوسطة، وتعود أسباب ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى تفاوت واختلاف استجابات الأفراد للضغوط والأزمات حسب اختلاف مجالاتهم واتجاهاتهم، فبعض الطلبة يصابون بالحزن والتوتر والقلق عند التعرض لضغوط معينة والبعض الآخر يضع من تلك الضغوط حجر أساس للارتقاء واكتساب مهارات جديدة في سلم متدرج للأعلى من أجل تحقيق أهداف وأمنيات وأحلام في المستقبل، وطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان.

وتعود كذلك أسباب عدم ارتفاع حدة الضغوط النفسية المدرسية لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان لقدرة الطلبة على إشباع دوافعهم وحاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، من خلال توفر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بأنواعه وبرامجه كافة، والحياة بشكل عام على الصعيدين الاسري والمجتمعي، وكذلك توافر جوانب الترفيه الأخرى في حياة الطلبة مثل: توافر وسائل نقل، ووجود صالات وأندية رياضية للجنسين، وجود مباني مدرسية مكيفة وذات تهوية مريحه، وبيئة تعليمية جيدة ومعلم جيد. وكذلك ثقافة الطلبة في مواجهة الضغوط من خلال متابعة البرامج التوعوية، سواء على مستوى البيئة المدرسية أو المجتمع، ووجود العلاقات الاجتماعية العمانية الأصيلة المتجسدة في فن الاستماع والإنصات والزيارات وتبادل الحوارات الهادفة بين الطلبة وآبائهم وبين أفراد المجتمع الأخرى من شأنه أن يقلل من حدة الضغوط النفسية المدرسية التي قد يتعرض لها الطلبة في البيئة المدرسية، وبهذه الأسباب جاءت الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالمعلم والطالب في المستويات الأخيرة من حدة الضغوط، بينما جاءت الضغوط النفسية المدرسية المتعلقة بالبيئة المدرسية التعليمية والمادية في المراتب الأولى ذلك يعود إلى عدة أسباب من بينها: كثافة أعداد الطلبة في الفصول الدراسية، وصغر مساحة الفصل الدراسي، وصعوبة وصول الطلبة إلى مداخل ومخارج الفصول الدراسية، وكذلك كثافة المناهج الدراسية تعد من أسباب ارتفاع مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى الطلبة كما أشارت دراسة سليمان وآخرين (2021)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أمزيان(2020) التي أشارت إلى الدور الهام والفعال للبيئة المدرسية في إحساس الطلاب بأن المدرسة بيئة تمنحه الثقة والاطمئنان وتحسين الجانب الصحي والنفسي والقدرة على التوافق والرضى عنها، وتحسن سلوكهم، وشعورهم بأنها بيئة مشبعة تحقق لهم حياة أفضل وهذا من شأنه أن يقلل الضغط النفسي لدى الطلبة في البيئة المدرسية.

ويؤكد موراي في نظريته(التفسير الفكري) أنه يمكن أن نستنتج وجود الحاجة لدى الفرد من بعض المظاهر التي تتضح في سلوك الشخص إزاء انتقائه واستجابته لنوع معني من المثيرات يصاحبه انفعال خاص، وحتى يتم إشباع الحاجة يحس الفرد بالراحة كما يحس بالضيق إذا لم يتحقق الإشباع ومن تلك الحاجات الانجاز، الانتماء، العدوان، الاستقلال السيطرة (أبو العيش، 2016).

والضغط النفسي في نظرة غولدنبيرج(النظرية السلوكية) يؤدي إلى القلق ولكنه يكون أحياناً ناجحاً وعملياً لأنه يؤدي بالإنسان إلى اتخاذ قرارات حاسمة ويقوي إرادته التي تمكنه من مواجهة الفشل أو النجاح في المستقبل، كما يعلم الضغط الإنسان أسلوب حل المشكلات منذ الصغر ويهيئ شخصيته لتكون فعاله وموجهة لما قد يواجهه مستقبلا من أحداث، ويرى أنه لن يتمكن أحد من تفسير سلوك الفرد الخاطئ لأن السلوك يفسر بمدى وقوع الضغط عليه ليسهل تعديله والتخلص من مسبباته.

وعارضت نتائج دراسة الوليدي (2019) الدراسة الحالية حيث أكدت نتائج دراسته بارتفاع مستويات الضغط النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وجاءت ضغوط العلاقات الاجتماعية في المرتبة الأولي تلتها ضغوط البيئة المدرسية ثم المناهج المدرسية يليها الاختبارات المدرسية، وأوصت بالعمل على خفض مستوى الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في المدارس الثانوية

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة احليلي (2020) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يتعرضون لضغوط نفسية في بيئتهم الجامعية، وهذا يؤكد أن الضغوط النفسية كظاهرة عامة ممكن أن يعاني منها الجميع، ولذلك يجب على من يتفاعل مع الطالب أن يفهمه فهما جيدا، حتى يستطيع الوصول إلى إمكانيات تعليمية بالطرق التي تناسبه وتتفق مع قدراته ورغباته، ومن خلالها يستطيع غرس الروح الاجتماعية لديه، ويجب الابتعاد عن استعمال أساليب الضغط قدر المستطاع، والعمل على تنمية وتطوير مواهب الطلبة بالطرق المناسبة للحصول على مستوى تعليمي جيد.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥α) بين متوسطات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى لمتغيري للجنس والمحافظة؟

قبل اختيار الاختبار الإحصائي المناسب للإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحثون بالتأكد من اعتدالية التوزيع لبيانات متغير الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر، باستخدام اختبار كولمجروف – سيميرنوف Kolmogorov-Smirnov والجدول(11) يوضح نتائج هذا الاختبار

**الجدول(11): نتائج اختبار كولمجروف – سيميرنوف Kolmogorov-Smirnov لفحص التوزيع الطبيعي لمتغير الضغوط النفسية المدرسية**

| المتغير | اختبار كولمجروف – سيميرنوف | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| مقياس الضغوط النفسية المدرسية | .033 | 649 | .092 |

يتضح من الجدول(11) أن استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط النفسية المدرسية كانت تتبع التوزيع الطبيعي، إذ بلغت قيم مستوى الدلالة (.092) وهي أكبر من (.05)، لذا فإن الباحثون استخدموا الاختبارات المعلمية للإجابة عن هذا السؤال.

**أولا: الجنس**

**الجدول(12): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين بين متوسطات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى للجنس**

| المتغير | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 187 | 2.82 | .52 | 647 | 1.499 | .134 |
| | أنثى | 462 | 2.75 | .53 | | | |

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) بين متوسطات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى للجنس.

وتعود أسباب ذلك إلى الدور الفعال للبيئة المدرسية المتمثلة في إدارة المدرسة والمعلمين والأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي التوجيه المهني في المساواة بين الذكور والإناث في التعامل معهم أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية. وكذلك تعود لفهم كلا الجنسين لدوره وواجباته ومسؤولياته على الصعيد الأسري والدراسي، ومن خلال استطاعة كلا الجنسين ممارسة هواياتهم المتنوعة والمتعددة بكل سهوله ويسر، من خلال توافر عوامل الترفيه والأنشطة الرياضية والأندية في جميع محافظات السلطنة من شأنه يخفف الحمل والضغط على الأفراد. واتفقت دراسات (احليلي، 2020؛ سليمان واخرون، 2021؛ هزلة، 2020) مع الدراسة الحالية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى للجنس.

وتتعارض نتائج دراسة شحاتة (2019) مع نتائج الدراسة الحالية حيث تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث قيما يتعلق بالضغوط الصحية والاقتصادية والمدرسية لصالح الإناث.

**ثانيا: المحافظة**

لإيجاد الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان تعزى للمحافظة، فقد قام الباحثون بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستويات لضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان حسب المحافظات، كما في الجدول(13).

**الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مستويات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر حسب المحافظات**

| المحافظة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| مسقط | 95 | 2.64 | .54 |
| شمال الباطنة | 57 | 2.80 | .57 |
| جنوب الباطنة | 118 | 2.91 | .54 |
| شمال الشرقية | 138 | 2.82 | .53 |
| الظاهرة | 50 | 2.69 | .49 |
| جنوب الشرقية | 43 | 2.64 | .48 |
| الداخلية | 148 | 2.75 | .50 |
| المجموع | 649 | 2.77 | .53 |

يبين الجدول(13) وجود فروق ظاهرية بين مستويات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان حسب المحافظات، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥α)، فلقد قام الباحثون بإيجاد اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول(14)

**الجدول (14): اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمستويات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر حسب المحافظات**

| | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | | 6 | .915 | 3.359 | .003 |
| داخل المجموعات | 174.866 | 642 | .272 | | |
| المجموع | 180.356 | 648 | | | |

يوضح الجدول(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥05.) بين مستويات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان حسب المحافظات. ولمعرفة مصادر الفروق بين المحافظات؛ فقد تم استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية وهو اختبار أقل فرق معنوي (LSD)، والجدول(15) يوضح نتائج هذا الاختبار.

**الجدول(15): اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنات البعدية بين متوسطات الضغوط النفسية المدرسية لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان حسب المحافظات**

| | المحافظات | مستوى الدلالة | اتجاه الفروق |
|---|---|---|---|
| مسقط | شمال الباطنة | .083 | – |
| | جنوب الباطنة | <.001 | جنوب الباطنة |
| | شمال الشرقية | .010 | شمال الشرقية |
| | الظاهرة | .636 | – |
| | جنوب الشرقية | .959 | – |
| | الداخلية | .112 | – |
| شمال الباطنة | جنوب الباطنة | .162 | – |
| | شمال الشرقية | .739 | – |
| | الظاهرة | .283 | – |
| | جنوب الشرقية | .138 | – |
| | الداخلية | .601 | – |
| جنوب الباطنة | شمال الشرقية | .167 | – |
| | الظاهرة | .010 | جنوب الباطنة |
| | جنوب الشرقية | .003 | جنوب الباطنة |
| | الداخلية | .013 | جنوب الباطنة |
| شمال الشرقية | الظاهرة | .115 | - |
| | جنوب الشرقية | .044 | شمال الشرقية |
| | الداخلية | .258 | - |
| الظاهرة | جنوب الشرقية | .658 | – |
| | الداخلية | .439 | – |
| جنوب الشرقية | الداخلية | .207 | – |

يبين الجدول(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥α) بين جنوب الباطنة وكل من (مسقط، جنوب الشرقية، الظاهرة، والداخلية) ولصالح جنوب الباطنة في كل مرة، حيث أن المتوسط الحسابي للضغوط النفسية المدرسية لطلبة جنوب الباطنة أعلى منه لهذه المحافظات الأربع، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05. ≥α) بين شمال الشرقية وكل من (مسقط، جنوب الشرقية) ولصالح شمال الشرقية في كل مرة، حيث أن المتوسط الحسابي للضغوط النفسية المدرسية لطلبة شمال الشرقية أعلى منه لهاتين المحافظتين.

ونفسر النتائج بارتفاع الضغوط النفسية المدرسية في جنوب الباطنة أكثر منه عن باقي المحافظات لكون تلك المحافظات من المحافظات الساحلية وبها عوامل ترفيهيه ومتنزهات مما يقلل من حجم الضغوطات النفسية لدى الطلبة في تلك المحافظات، وبعضها لوجود الأعمال الحرفية وانشغال الأفراد بالأعمال التقليدية مما يكون له الأثر الإيجابي في تمضية الوقت بأعمال لها مردود مالي وجهد صحي واستفادة في تعلم مهارات حرفية جديدة مفيدة، من شأن هذه الأمور أن تقلل من حدة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأفراد إذا لم يتم إشغالهم بأعمال مفيدة في أوقات فراغهم أو بعد الانتهاء من يوم دراسي مرهق. ونلاحظ من الجدول السابق بأن الضغوط النفسية المدرسية أعلى في محافظتي جنوب الباطنة وشمال الشرقية وهما محافظتان غير ساحليتين وتفتقر إلى الجوانب الترفيهية بأنواعها كافة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة حلو (2019) التي أشارت الي أن التعرض للضغوط أمر شائع لكن الاختلاف بين الأفراد في تأثير الضغوط واستجابتهم لها وفقا لنمط الشخصية، والبيئة والتوازن الصحيح في المعنويات والماديات من شأنه يقلل من الضغوط النفسية التي يتعرض لها الافراد.

**التوصيات والمقترحات**

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1. تقديم برامج توعوية لطلبة المدارس عن المعوقات الموجودة في البيئة المدرسية ومسبباتها وأساليب مواجهتها، لتخفيف مستوى الضغوط النفسية المدرسية لديهم.
2. الاهتمام بتوفير بيئات تعليمية فعالة تتناسب مع التطورات الحديثة الخاصة بعالم التكنولوجيا.
3. إجراء دراسات تجريبية في فهم الضغوط النفسية المدرسية التي يتعرض لها طلبة المدارس الحكومية وكيفية تمحورها لخدمة الطلبة.

**المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- أبو العيش، هـــ. س. (2016). إستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من طالبات السنة التحضيرية في جامعة حائل– المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي* – اليمن،9(2).
- أبو سريع، ر. ع.؛ ورمضان، م. ر. (2015) *الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق لدى طلاب الجامعة*. جامعة عين شمس، القاهرة. *رسالة ماجستير (غير منشورة).*
- إحليلي، ف. م. (2020). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدي طلبة الجامعة بمدينة الخمس، *مجلة العلوم الإنسانية*، 10(20)، 101 – 156.
- أمزيان، م. (2020). اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء. *مجلة الطفولة العربية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 82(21).*
- برزوان، ح. (2016) فعالية استراتيجيات المواجهة في تسيير الضغط النفسي، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*– جامعة قاصدي مرباح– ورقلة – الجزائر (2).
- بن عباد، ف. ؛ عقيلة، و. (2021). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*.2)، 1–14.
- حلو، ط. (2019). الضغوط النفسية وتأثيرها على الصحة وأساليب مواجهتها واستراتيجية التحصين ضد الضغوط النفسية. *المجلة العلمية بكلية الآداب*، (37)،247 – 260.
- زريق، ن. س. ع. (2022). المساندة الاجتماعية لدى عينة من المعلمات بمدينة قصر الاخيار وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة التربوي، ع (20).
- سارة، و. (2017). *مصادر الضغط النفسي لدى الأستاذ الجامعي دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قالمة*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. *رسالة ماجستير (غير منشورة).*
- ساندرسون، ك. ؛ عيسى، م. (2019) *تيسير الياس علم نفس الصحة فهم العلاقة بين العقل والجسد*. عمان، دار الفكر.
- شحاتة، أ. م. (2019) الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالقدرة على مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طالب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية الاداب جامعة الزقازيق*،44(88).

- سليمان، م.؛ سليمان، أ. أ. ؛ السيد، ع. ف. (2021). مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى طالب جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(2) 136-152.
- السواط، ن. م. ع. (2020). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، جامعة سوهاج، (5)، 778-802.
- شويطر، خ. (2017). *استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الأمهات على ضوء على ضوء متغيري الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية*، مذكرة لنيل شهادة الدكتورة في علوم التربية، الجزائر (غير منشورة).
- العازمي، ج. س. (2019). تطوير البيئة المدرسية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية*،19 (4)، 547- 578.
- العاسمي، ر. ن. (2016). *علم نفس الصحة الكلينيكي*. عمان، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- عزوزة، و. ع. (2016). *مظاهر الشعور بالاغتراب النفسي وعلاقتها بمستوي المساندة الاجتماعية لدى طلبة جامعة مصراته*. كلية الآداب، جامعة مصراتة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*.
- العنزي، ر. ع. (2022). الضغوط النفسية وجودة الحياة المدرسية المفهوم واستراتيجيات المواجهة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 46(3)، 0- 93.
- العنزي، م. ع.، والحسيني، ح. م. (2020) . الأسرة وتكوين سمة الصلابة النفسية لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، 8 (3) ،69 – 86.
- العنزي، م. ع. (2020.). أثر برنامج تدريبي مستند للفاعلية الذاتية على تحمل الضغوط النفسية لدى طلبة الثانوية العامة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات ت التربوية والنفسية*. 28(6)، 702-724.
- القصابي، خ. أ.(2020). تحليل الفقرات في بناء المقاييس النفسية: الصدق الظاهري، صدق الفقرات، الصدق العاملي، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8(3)*، 541-555.
- القعدان، ف. ي. م. (2018). أثر برنامج إرشادي تدريبي في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2 (9) ،67 – 82.
- كروكر، ل.، وألجينا، ج.(2017). مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة، (الحموري، هند عبدالمجيد، و دعنا زينات يوسف، مترجم)، دار الفكر، عمان، الأردن.
- ملياني، ع. (2021). *درجة مواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر السورية وعلاقتها بالمساندة الأسرية للأبناء أثناء جائحة كورونا* (كوفيد -19) بولاية المسيلة / الجزائر *رسالة ماجستير (غير منشورة)*.
- النيل، ع. ن. (2020). ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،8 (4)، 110- 130.
- هزلة، أ. (2020). الضغط النفسي لدى معلمة القسم التحضيري جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. *مجلة جامعة تشرين للبحوث، والدراسات العلمية*، سلسلة الاداب والعلوم الإنسانية، 5 ،203- 241.
- الوليدي، ف. (2019). الضغوط الاجتماعية المدرسية لدى طالب المرحلة الثانوية ودور القيادة المدرسية في مواجهتها. *مجلة المعرفة التربوية*. الجمعية المصرية لأصول التربية.

Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025
https://journals.qou.edu/index.php/jropenres
E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692

# The Impact of Interactive Learning on Developing English Speaking Skills and its Role in Enhancing their Utilization in Higher Education

*Dr. Aida "Mohammed Ali" Bakeer**

1Assis. Prof., Faculty of Educational Sciences, Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.

**Oricd No**: 0000-0001-7354-3522
**Email**: azza.alhabsi44@icloud.com

**Received:**
11/12/2024

**Revised:**
11/12/2024

**Accepted:**
5/03/2025

***Corresponding Author:**
abakir@qou.edu

**Citation**: Bakeer, A. "Mohammed A. The Impact of Interactive Learning on Developing English Speaking Skills and its Role in Enhancing their Utilization in Higher Education. Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-006

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Abstract**

**Objectives**: The study aimed to explore the impact of interactive learning on developing English-speaking skills and its role in enhancing their implementation in higher education.

**Methodology**: The study employed a quasi-experimental design and a descriptive approach. Pre- and post-tests were administered to a sample of (64) students, who were divided into experimental and control groups. Additionally, a questionnaire consisting of (30) items, distributed over three main domains, was used to assess the role of interactive learning in boosting students' confidence in speaking English, increasing their motivation to communicate, and providing a supportive learning environment for utilizing English-speaking skills.

**Results**: The results revealed statistically significant differences at ($\alpha \leq .05$) between the two groups in the post-test, favoring the experimental group. This confirms the effectiveness of interactive learning in improving English-speaking skills. The findings also indicated that interactive learning enhances students' self-confidence, increases their motivation to
speak English, and provides a supportive classroom environment for practicing speaking skills.

**Conclusion**: The study concluded that interactive learning improves communication skills and enhances students' psychological aspects. In light of these findings, the researcher recommended integrating interactive activities into English language curricula, focusing on designing activities that enhance students' proficiency in using English effectively.

**Keywords**: Interactive learning, English speaking skills, higher education.

# أثر التّعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، ودوره في تعْزيز توظيفها في التعليم الجامعي

*د. عايده "محمد علي" باكير**

أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين

**الملخص**

**الإهداف**: هدفت الدراسة التعرف إلى أثَر التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، ودوره في تعزيز استخدامها في التعليم الجامعي.

**المنهجية**: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي (بتصميم شبه تجريبي)، إضافة الى المنهج الوصفي؛ حيث تم تطبيق اختبارين: (قبلي وبعدي) على عينة مكونة من (64) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. كما تمَ استخدام استبانة تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة لتقييم دور التعلم التفاعلي في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وزيادة دافعيتهم، وتوفير بيئة تعليمية داعمة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

**النتائج**: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية التعلم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التفاعلي يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم، ويزيد من دافعيتهم، ويوفر بيئة تعليمية داعمة داخل الصف لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

**الخلاصة**: خلصت الدراسة إلى أن التعلم التفاعلي يلعب دورًا محوريًا في تحسين مهارات التواصل، وتعزيز الجوانب النفسية للطلبة وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بدمج الأنشطة التفاعلية في مناهج اللغة الإنجليزية، مع تصميم أنشطة تركز على تطوير كفاءة الطلاب في استخدام اللغة الإنجليزية بفعالية.

**الكلمات المفتاحية**: التعلم التفاعلي، مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، التعليم الجامعي.

**المقدمة**

يركز التعليم الحديث على تطوير الكفاءات الفردية التي تمزج بين التفكير النقدي والتواصل الفعال ضمن بيئة تعليمية داعمة تحفز الطلاب على النمو الفكري والاجتماعي والشخصي، كما يسعى هذا النهج إلى تمكين الطلبة من التعبير عن أنفسهم بحرية واستقلالية، مما يعزز مشاركتهم في العملية التعليمية، ويطور مهاراتهم الاجتماعية والشخصية .(Kutbiddinova et al., 2016) ويُعتبر إشراك الطلبة عاملا جوهريا في تحسين جودة التعليم، وفعالية التدريس، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي؛ فقد أكدت الدراسات الحديثة أن إشراك الطلبة ودمجهم بشكل فعال في العملية التعليمية يسهم بشكل كبير في تعزيز التحصيل الأكاديمي؛ حيث يعمل على ربط الجوانب النظرية بالتطبيق العملي، مما يعزز استدامة التعليم، ويزيد من فاعليته.
(الشامي،2024؛عبد الدايم ونصار، 2018؛ السلامي، 2016).

ويشهد تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية تطورات ملحوظة في العصر الحالي؛ حيث لم يشهد هذا المجال مثل هذا الاهتمام بأساليب التعليم من قبل. ويبرز هذا التطور أهمية دراسة وتحليل الأساليب التربوية الحديثة والمبتكرة في تعليم اللغة الإنجليزية، بما يعكس الحاجة الملحة لتحسين العملية التعليمية بشكل عام؛ فعلى مدار العقود الماضية، ازداد اهتمام الباحثين بتطوير منهجيات تدريس جديدة تهدف إلى تحقيق أعلى مستويات النجاح في تعليم اللغة الإنجليزية، بخاصة في ظل التحديات المستمرة التي يواجهها المتعلمون في هذا المجال (أبو حميدة، 2023).

ورغم التقدم الكبير في أساليب التدريس المدعومة بالتكنولوجيا، ما زال العديد من المعلمين يواجهون صعوبات في تطبيق هذه الأساليب بشكل فعال داخل غرفة الصف (حامد، 2024). وقد يعزى ذلك جزئيا إلى استمرار الاعتماد على المناهج التقليدية التي تركز بشكل أساسي على المعلم كمصدر للمعرفة؛ مما يحد منْ فرص تفاعل الطلاب، ويقلل من فعالية التعلم. وتفتقر هذه البيئة الصفية إلى الدعم التفاعلي والابتكار، كما تسهم في ظهور فجوة واضحة في تدريس مهارات التحدث؛ حيث يصعب على الطلاب اكتساب مهارات التواصل الفعالة (Qaddumi & Smith, 2024).

وفي هذا السياق، أشار Ajaj (2023) إلى أن الأنشطة التفاعلية تُعتبر من الأدوات التدريسية الفعالة التي تعزز من مشاركة الطلاب في العملية التعليمية. ولا تقتصر هذه الأنشطة على تحفيز التذكر وتعزيز الفهم فقط، بل تلعب دورا محوريا في تحسين مهارات التحدث والتواصل، بخاصة في العصر الرقمي الذي يتطلب ديناميكية وتفاعلا مستمرا؛ إذ يُعدُّ التفاعل من المحاور الرئيسة في البحث التربوي المتعلق بتطوير استراتيجيات التعليم ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

وبرغم ذلك، لا يزال التدريس التقليدي يهيمن على أساليب التعليم في المؤسسات التعليمية، مما يجعل العملية التعليمية تعتمد على التلقين النظري، وزيادة سلبية الطلبة، واعتمادهم على الآخرين في التحصيل.

كما يُسهم ذلك في ضعف ثقتهم بأنفسهم، وانخفاض دافعيتهم للإنجاز. وتُظهر الأساليب التقليدية، التي تركز على المعلم كمصدر أساس للمعلومات، عجزا في توفير فرص للتفاعل النشط؛ مما يقلل من فرص الطلاب في التعلم العميق. ووفا لـــــ Wang (2022)، فإن هذه البيئة التعليمية التقليدية تقلل من فرص التفاعل، وتشكل مزيداً من التحديات للطلبة ذوي المهارات اللغوية الضعيفة؛ فقد أشار Atiyah et al. (2015) إلى أن سيطرة المعلمين في الصفوف التقليدية تقيد فرص الطلاب في المشاركة والتفكير النقدي، مما يعرقل تطبيق المعرفة في مواقف الحياة الواقعية. كما أن هذا النقص في الفرص التفاعلية يؤثر سلبًا على ثقة الطلاب بأنفسهم، ويحدّ من استعدادهم للتحدث باللغة الإنجليزية. ومن هنا، أصبح من الضروري التغلب على ضعف الثقة الذي يعوق قدرة المتعلمين على الانخراط الفعال في تعلم اللغة.

إضافة إلى ذلك، فإن أحد الأسباب الرئيسة لهذه التحديات هو محدودية المفردات، التي تعيق قدرة الطلبة على التعبير عن أفكارهم، والمشاركة بفعالية في المحادثات. وقد أشار Tambunan (2018) إلى أن نقص المفردات باللغة الإنجليزية يُعدّ من العوامل الأساسية التي تؤثر على الكفاءة اللغوية للطلبة، وتحدّ من قدرتهم على التواصل الفعال (Bakeer et al.,2023). حيث إن تأثير محدودية المفردات لا يقتصر على عملية التعلم فقط، بل يحدّ أيضا من فرص التواصل والتعاون بين المعلم والطلبة، وممارسة اللغة الإنجليزية في البيئة الصفية وخارجها، مما يبرز أهمية إيجاد بيئة تعليمية داعمة وفعالة (Barr, 2016).

ويوصي عدد من الباحثين وفقا لما أشار إليه (Okello,2023) بتبني استراتيجيات تعليمية تفاعلية لمواجهة مثل هذه التحديات، بهدف تعزيز مهارات التحدث باللغة الإنجليزية؛ حيث تسهم الأنشطة التفاعلية في توفير فرص تعليمية تشجع التعلم النشط، وتتيح للطلاب التعبير عن أفكارهم بطرق مبتكرة. وتساعد هذه البيئة التفاعلية الطلاب على تعلم مهارات التواصل، وتنظيم أفكارهم، وتكوين استنتاجات منطقية، وتسهم أيضا في تعزيز التفاعل مع المعلمين والأقران، وتحسين أدائهم الأكاديمي، لذا، يتحمل المعلمون

مسؤولية اختيار الاستراتيجيات الأكثر فعالية لتعزيز مهارات التحدث لدى الطلاب، مع التركيز على بيئة تعليمية تشجع على المشاركة الفاعلة؛ فقد أثبتت الدراسات أن المناهج التي تركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية تكون أكثر فعالية من تلك التي تعتمد على المعلم كمحور رئيس (Peled et al., 2022).

كما تلعب التكنولوجيا دورًا محوريًا في تعزيز المهارات اللغوية من خلال الأنشطة التعليمية التفاعلية؛ حيث أظهرت دراسة (Huynh et al., 2019) أن الألعاب التفاعلية الإلكترونية لها تأثير إيجابي في تعلم المفردات وتحفيز الطلاب، وذلك من خلال توفير بيئة تعزز المرونة العقلية، وتسمح بابتكار مجالات جديدة لممارسة اللغة. وفي هذا السياق، أشارت دراسة (Altakhaineh et al., 2023) إلى أن استخدام (الإنترنت) بشكل صحيح يمكن أن يجعل التعرض للغة أكثر فعالية؛ حيث يتيح التفاعل معها في مواقف متنوعة، مما يدعم اكتسابها بشكل أعمق.

من جهة أخرى، لا تقتصر بيئات التعلم التفاعلية على استخدام التكنولوجيا فحسب؛ بل تشمل أيضا الأنشطة والأساليب التي تعزز ديناميكية التعليم، كما أنها تعزز التفاعلات العاطفية والاجتماعية الإيجابية، المشاركة والدافعية بين المتعلمين من خلال تقديم الدعم للطلاب في أثناء تطويرهم لمهارات أو معارف جديدة، مما يعزز تجربة التعلم الشاملة (Dalimunthe et al., 2024). وقد أشارت دراسة Kate (2023) إلى أن بناء بيئة تعليمية محفزة يُسهم بشكل كبير في تحسين التحصيل الأكاديمي، ويحول المتعلمين من أفراد سلبيين إلى مشاركين نشطين في العملية التعليمية (Zega et al., 2023). وتتيح الأساليب التفاعلية للمعلمين جذب انتباه المتعلمين، وتعزيز الفهم العميق للمفاهيم، وخلق بيئة صفية تعاونية وتفاعلية، من خلال تحويلهم إلى أفراد يتمتعون بدافعية عالية، وثقة بقدراتهم، مما يؤهلهم لمواجهة التحديات الحياتية بفاعلية أكبر (Miles, 2019).

وتُعتبر اللغة الإنجليزية اللغة الأجنبية الأكثر أهمية في فلسطين مقارنة بأية لغة أخرى تدرس في البلاد. وبالرغم من الاعتراف بأهمية اللغة الإنجليزية كلغة عالمية، إلا أنها لا تُعدّ لغة رسمية؛ حيث تُدرس كلغة أجنبية تتطلب جهدًا وممارسة مستمرة لتعلمها. ويُعتبر إتقان اللغة الإنجليزية ضروريًا لتمكين الفلسطينيين من التواصل الفعال على المستوى الدولي، ما يجعلها اللغة الأجنبية الأولى التي تُدرس رسميًا، بدءًا من الصف الأول في المرحلة الأساسية كمنهج إلزامي، وتستمر دراستها في الجامعات بعد إتمام التعليم الثانوي (Bakeer, 2018). ورغم ذلك، تواجه عملية تعلم اللغة الإنجليزية، كما ترى الباحثة، تحديات كبيرة، مثل: محدودية فرص التعرض للغة في الحياة اليومية، ونقص المعلمين المؤهلين لتطبيق أساليب التدريس الحديثة، والمناهج التقليدية، وضعف دمْج التكنولوجيا والأدوات الرقمية في التعليم. وعادة ما تؤدي هذه التحديات إلى ضعف في نتائج التحصيل في مهارات اللغة جميعها، وللمراحل الدراسية في التعليم العام كافة؛ مما يؤدي إلى إظهار مستويات متزايدة من القلق والخجل عند التحدث باللغة الإنجليزية لأغراض التواصل الشفهي، لا سيما عند الرد على الأسئلة الشفوية، أو تقديم العروض أمام الصف، مما يستدعي البحث عن أساليب تربوية حديثة ومبتكرة، والتحليل لفهم أثر هذه الأساليب في مواجهة هذه التحديات بشكل فعال.

### 1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه طلبة الجامعات في فلسطين تحديات كبيرة في تعلم اللغة الإنجليزية، لا سيما في تنمية المهارات الأساسية، مثل: التحدث والاستماع والكتابة. وتعود هذه الصعوبات إلى عوامل عدة، أبرزها محدودية الفرص لممارسة اللغة في بيئات تواصلية حقيقية، والاعتماد على أساليب تدريس تقليدية تفتقر إلى التفاعل والتشويق. كما يعاني العديد من الطلاب من انعدام الثقة بالنفس، والخوف من ارتكاب الأخطاء، مما يؤدي إلى ترددهم في استخدام اللغة الإنجليزية، واعتمادهم على لغتهم الأم في التواصل. ويؤدي غياب الدافعية وضعف الحافز إلى تفاقم هذه التحديات، مما يحدّ من قدرتهم على إتقان اللغة وتوظيفها بفعالية في السياقات الأكاديمية والمهنية (Bakeer et al., 2023). وتشير الدراسات إلى أن بيئات التعلم التقليدية القائمة على التلقين، والتي تفتقر إلى التحفيز وفرص الممارسة العملية، تؤثر سلبًا على التقدم اللغوي للطلاب، وتؤدي إلى انخفاض ثقتهم بأنفسهم، وزيادة ترددهم في استخدام اللغة الإنجليزية (Qaddumi & Smith, 2024). ومن هنا، تبرز ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية حديثة مبتكرة، تركز على تطوير مهارات التواصل، وتعزيز التفاعل ضمن بيئات تعليمية محفزة، للإسهام في تحسين الأداء اللغوي للطلاب، وزيادة قدرتهم على التفاعل والتواصل الفعال في مختلف المواقف الأكاديمية والمهنية. وعليه، تتمحور مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الاتي:

- ما أثر التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، ودوره في تعزيز توظيفها في التعليم الجامعي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الاتية:

1. ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز الدافعية لدى الطلبة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟
2. ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟
3. ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز البيئة الصفية المحفزة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

### 1.3 أهداف الدراسة:

1. توضيح دور التعلم التفاعلي في تعزيز الدافعية لدى الطلبة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي.
2. دراسة دور التعلم التفاعلي في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي.
3. تحديد دور التعلم التفاعلي في تعزيز البيئة الصفية المحفزة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي في التعليم الجامعي.

### 1.4 أهمية الدراسة

تُقسم أهمية الدراسة إلى قسمين على النحو الآتي:

**الأهمية النظرية:**

1. تحديد دور التعلم التفاعلي كأداة مبتكرة لتطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي.
2. تقديم رؤى حول مدى فعالية التعلم التفاعلي في دعم الجوانب النفسية التحدث باللغة الإنجليزية.
3. تسليط الضوء على أهمية التعلم التفاعلي والأنشطة التفاعلية في خلق بيئة صفية داعمة ومشوقة.

**الأهمية التطبيقية:**

1. تحديد أثر تطبيق استراتيجيات التعلم التفاعلي في سدّ الفجوة التعليمية الناتجة عن ضعف المهارات الأساسية لدى الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية، من خلال تعزيز دافعية الطلاب، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتحسين مهاراتهم في التواصل باللغة الإنجليزية لمعالجة التحديات العملية التي يواجهها الطلاب.
2. بيان أهمية التعلم التفاعلي والأنشطة التفاعلية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية من خلال تقديم أدوات وتقنيات عملية يمكن للمعلمين استخدامها في الصفوف الدراسية، مما يسهم في تحسين المخرجات التعليمية بشكل عملي.

### 1.5 حدود الدراسة

* **المكانية والبشرية:** طلبة الشعبتين المتوفرتين لمساق "كفاءة اللغة الإنجليزية (1)" في فرع نابلس– جامعة القدس المفتوحة.
* **االحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الصيفي من العام الدراسي (2024/2023م).

### 1.6 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

التعريف النظري للتعلم التفاعلي: يمكن تعريف التعلم التفاعلي بأنه عملية تنطوي على شكل من أشكال العمل المتبادل، ويركز التعلم التفاعلي على تعزيز مشاركة الطلاب وإشراكهم في العملية التعليمية من خلال استخدام التكنولوجيا التعليمية لتحفيز التفاعل والتواصل الفعال. يهدف هذا النهج إلى تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والنقد والإبداع، مع تشجيع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين الطلاب لتعزيز بيئة تعليمية شاملة وداعمة. يتطلب التعلم التفاعلي الوصول إلى المحتوى والمهام والمشكلات من قبل المتعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية (على سبيل المثال، جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت)،(Meltzoff et al., 2009).

التعريف الإجرائي للتعلم التفاعلي: هو سلسلة من العمليات والأنشطة والمنهجيات التي هدفت إلى تحقيق تفاعل فعال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وهو يتضمن تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب وتطويرها من خلال دمج الطلبة في مجموعة متنوعة من الأنشطة داخل الصف وخارجه، مثل النقاشات الجماعية، العروض التقديمية، التعلُّم القائم على المشاريع من خلال التحدي، والتغذية الراجعة، التفاعل النشط، وحل المشكلات بشكل جماعي، مما يعزز التعاون باستخدام التكنولوجيا الرقمية، مما سهل الوصول إلى المحتوى التعليمي، وتنفيذ المهام المطلوبة.

التعريف النظري لمهارات التحدث باللغة الإنجليزية: تُعرّف مهارات التحدث بأنها المهارات التي تسمح لنا بالتواصل بشكل فعال؛ فهي تمنح المتكلم القدرة على نقل المعلومات لفظيًا، وبطريقة يمكن للمستمع فهمها (Riadil, 2020).

التعريف الإجرائي لمهارات التحدث باللغة الإنجليزية: هي قدرة الطالب على التعبير الشفوي باستخدام جمل واضحة وصحيحة نحويًا، والمشاركة الفعالة في الحوارات الثنائية أو الجماعية، مع فهم وجهات النظر المختلفة. كما تشمل اختيار المفردات المناسبة بدقة، ونطق الكلمات والعبارات بشكل واضح ومقبول، بالإضافة إلى التحدث بثقة دون خوف من الأخطاء مع القدرة على التصحيح الذاتي.

**2. الدراسات السابقة**

بحثت الدراسات الاتية في أثر الأنشطة التعليمية التفاعلية في تحسين مهارات التحدث في صفوف اللغة الإنجليزية:

دراسة (Bhuttah, 2024): بحثت هذه الدراسة الكمية تأثير الأساليب التربوية المبتكرة على تعزيز التفكير النقدي، ونتائج التعلم لدى الطلاب في مرحلة التعليم العالي. تم اختيار عينة من (321) طالبًا من الجامعات العامة والخاصة في باكستان. ركزت الدراسة على تحديد تأثير الأساليب التربوية المبتكرة، مثل التعلم القائم على حل المشكلات، والصفوف الدراسية المقلوبة، والتدريس التفاعلي في تعزيز الأداء الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. كما بحثت الدراسة في دور القيادة الشاملة في خلق بيئة تعليمية داعمة ومتنوعة تعزز فعالية هذه الأساليب. تم جمع البيانات من خلال استبيانات مسح مقتبسة من دراسات سابقة؛ حيث تم تقييم العلاقة بين الأساليب التربوية المبتكرة، والتفكير النقدي، ونتائج التعلم، وممارسات القيادة الشاملة. أظهرت النتائج أن الحصص الدراسية المقلوبة تعزز بشكل كبير الأداء الأكاديمي للطلاب، وأن هذه الأساليب تؤثر إيجابيًا على دافعية الطلبة، وتنمية مهارات التفكير النقدي لديهم. كما سلطت النتائج الضوء على أهمية القيادة الشاملة في تعزيز فعالية الأساليب التربوية المبتكرة من خلال خلق بيئة تعليمية داعمة ومتنوعة. وبينت الدراسة أن تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط ودمج التكنولوجيا في غرفة الصف الدراسي، جنبًا إلى جنب مع ممارسات القيادة الشاملة، يحسِّن بشكل كبير من مشاركة الطلاب والتحصيل الأكاديمي العام.

دراسة (Jaiswal, 2024): هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر الألعاب التعليمية الإلكترونية (اللعبيّة) على اكتساب المفردات وتحفيز الطلاب بين (54) طالبًا مسجلين في برنامج التوجيه في مؤسسة للتعليم العالي في البحرين. قارنت الدراسة تعليم المفردات التقليدي مع نهج اللعبيّة باستخدام منصة Kahoot. كشفت النتائج أن المجموعة التي استخدمت هذا النوع من الألعاب حققت زيادة كبيرة في المفردات، بمتوسط درجات بعد الاختبار (86) مقارنة بـــ (78) للمجموعة الضابطة. وعلاوة على ذلك، وجد (85٪) من المشاركين في المجموعة التي استخدمت اللعبيّة أن هذه الطريقة أكثر فعالية للاحتفاظ بالمعلومات، وفضلها (92٪) على أوراق العمل التقليدية.

أشارت النتائج إلى أن اللعبيّة يمكن أنْ تعزز بشكل كبير تعلم المفردات من خلال جعل العملية أكثر جاذبية وفعالية. ومع ذلك، أضافت الدراسة أنه لتحقيق الاستفادة الكاملة من فوائدها، من الضروري التغلب على التحديات مثل المشكلات الفنية والمستويات المتفاوتة في إلمام الطلاب بالمنصة التعليمية.

دراسة (Kamran et al., 2023): بحثت هذه الدراسة في تأثير أساليب التدريس التفاعلية على نتائج تعلم الطلاب على مستوى الجامعة في لاهور، باكستان. ركزت أهداف البحث على تحديد العلاقة بين أساليب التدريس التفاعلية ونتائج تعلم الطلاب، وتقييم مدى استخدام هذه الأساليب من قبل المعلمين، وفهم اتجاهات الطلاب نحو هذه الأساليب. تبنت الدراسة نموذجًا إيجابيًا، وتم استخدام تصميمًا مسحيًا لجمع البيانات الكمية من طلاب البكالوريوس من جامعتين في لاهور.

يتضمن تحليل البيانات إحصاءات وصفية واستدلالية، بما في ذلك تحليل الارتباط والانحدار. أشارت النتائج إلى أن دمج أساليب التدريس التفاعلية يعزز مهارات التفكير النقدي والتعاون والمشاركة النشطة والكفاءة الذاتية. تؤكد الدراسة على أهمية تنفيذ أساليب التدريس التفاعلية في التعليم العالي، وتوفر رؤى للمدرسين لإنشاء بيئات تعليمية داعمة. كما أظهرت الدراسة أن التخطيط السليم والتيسير والتدريب ضروريان للتنفيذ الفعال.

دراسة (Achouak, 2023): هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير الثقة بالنفس على مستوى إشراك الطلاب في التحدث خلال دروس التعبير الشفوي. ولاختبار الفرضية القائلة بأن وجود ثقة عالية بالنفس يعزز من مشاركة متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التحدث، تم توزيع استبيان على عينة مكوَّنة من ثلاثين (30) طالبًا في السنة الأولى تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة بسكرة. أظهرت نتائج تحليل البيانات أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس يظهرون مشاركة أكثر فعالية في التعبير الشفوي. وقد أكد الطلاب أن الثقة بالنفس تُعدّ عاملاً جوهريًا في تطورهم الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، كشفت النتائج أن طلاب

السنة الأولى الذين يمتلكون الثقة الكافية للتعبير عن أفكارهم وآرائهم خلال الجلسات الشفوية، مما يقلل من الصعوبات التي قد تواجههم أثناء التحدث. وعلى عكس ذلك، أظهرت الدراسة أن انخفاض مستوى الثقة بالنفس قد يقيد المتعلمين من المشاركة بحرية في الأنشطة الصفية. كما بينت النتائج أن دور المعلمين يُعد محوريًا في تعزيز إشراك الطلاب عبر تصميم أنشطة تفاعلية ملائمة ومحفزة.

ودعمت النتائج المستخلصة فرضية الدراسة وأجابت عن تساؤلات البحث، مؤكدة أهمية الثقة بالنفس ودور المعلمين في تحفيز التفاعل الطلابي ضمن دروس التعبير الشفوي.

دراسة (Salahuddin et al., 2022): كانت مشكلة الدراسة التي حددها الباحثون هي انخفاض مستوى ثقة الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية. لذلك، كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة تعزيز ثقة الطلاب بقدرتهم على التحدث باللغة الإنجليزية باستخدام الممارسات التفاعلية. أجريت هذه الدراسة في إحدى جامعات القطاع الخاص في لاهور، باكستان. وتم استخدام تصميم البحث شبه التجريبي والاختبارات القبلية والبعدية في الدراسة. تم إشراك مجموعة كاملة مكونة من (40) طالبًا من الجامعة في الدراسة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ثم تم استبدال طريقة التدريس التقليدية المستخدمة في دروس اللغة الإنجليزية بجلسات مبتكرة وتفاعلية لمدة فصل دراسي واحدٍ للمجموعة التجريبية. كانت الفرضية الصفرية التي تم تطويرها هي: لا يوجد تغيير في مستوى ثقة الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية قبل تطبيق التجربة وبعدها. تم تحليل البيانات إحصائيًا، وكتشفت النتائج أن الأنشطة التفاعلية يمكن أن تعزز ثقة الطلاب، وتقلل من القلق، مع تعزيز الرغبة لديهم في التحدث دون تردد. وبالتالي، تم اقتراح استخدام الأنشطة التفاعلية في صفوف اللغة الإنجليزية لتعزيز مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى الطلاب.

دراسة (Waluyo&Bucol, 2021): هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام التطبيقات الرقمية، وتحديدًا تطبيق Quizlet ، في تحسين تعلم المفردات الإنجليزية لدى الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (65) طالبًا من مستوى مبتدئ جدًا في جامعة تايلاند، والذين لم يجتازوا اختبار الكفاءة الجامعية، وكانوا ملتحقين بدورة علاجية تأسيسية في اللغة الإنجليزية. تم تقسيم الدراسة إلى شعبتين: الأولى استمرت (5 أسابيع) بدون استخدام Quizlet، بينما شملت الشعبة الثانية استخدام Quizlet كأداة تعليمية لدعم تعلم المفردات خارج الصف الدراسي. تم اختيار (500) كلمة أكاديمية من مستويات (A1-A2) وفق الإطار الأوروبي المشترك للغات كمواد تعليمية. تم قياس تقدم الطلاب من خلال اختبارات أسبوعية داخل الصف. أظهرت نتائج الدراسة تحسنًا ملحوظًا في تحصيل الطلاب للمفردات بعد استخدام Quizlet، حيث كشفت اختبارات ( t ) للعينات المقترنة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والبعدية. وتشير هذه النتائج إلى أن دمج عناصر التعلم المبني على الألعاب، مثل Quizlet، يمكن أن يحول تعلم المفردات من نشاط تقليدي ممل إلى تجربة ممتعة وفعالة، بخاصة للطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة. كما تسلط الدراسة الضوء على إمكانية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم الذاتي خارج الصف الدراسي، مما يسهم في معالجة التحديات المرتبطة بوقت الحصة الدراسية المحدود واختلاف وتيرة التعلم بين الطلاب.

دراسة (Suliman, 2020): تناولت هذه الدراسة صعوبات التحدث باللغة الإنجليزية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في بعض المدارس الخاصة بـــ (أبو ظبي). وهدفت الدراسة إلى تحديد العوامل التي تؤثر سلبًا على أداء الطلبة في التحدث باللغة الإنجليزية، وتقديم توصيات لتحسين كفاءتهم في هذا المجال. اعتمدت الدراسة على منهج البحث النوعي الذي شمل الملاحظات الصفية والمقابلات مع المعلمين والطلبة. أظهرت النتائج أن الطلبة يواجهون مجموعة من التحديات في التحدث باللغة الإنجليزية، أبرزها: الصعوبات اللغوية، والاعتماد على اللغة الأم، والخوف من التحدث أمام الآخرين. كما كشفت الدراسة عن عوامل مؤثرة تزيد من هذه الصعوبات، مثل اتجاهات المعلمين نحو تعليم التحدث باللغة الإنجليزية، والأساليب التعليمية المستخدمة، ومحدودية الفرص لممارسة اللغة الإنجليزية في البيئات الصفية وخارجها.

دراسة (Omar et al., 2020): أجريت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية لتحسين القدرة على التحدث باللغة الإنجليزية، كماهدفت الدراسة إلى تحليل فعالية أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية في تحفيز المتعلمين على التحدث في صفوف اللغة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم جمع المعلومات باستخدام استبانة مكون من 30 فقرة، وتم اختيار 50 متعلمًا في المدرسة الابتدائية بشكل عشوائي للمشاركة في هذه الدراسة. وأظهرت النتائج أن الثقة بالنفس، والدافعية للتعلم، وبيئة التعلم تؤثر على قدرة المتعلمين على التحدث باللغة الإنجليزية. كما أشارت النتائج إلى أن أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية قادرة على التغلب على المشاكل

المتعلقة بالتواصل في صفوف اللغة؛ فقد أدى استخدام أنشطة تعلم اللغة التفاعلية إلى تحسين قدرة المتعلمين على التحدث باللغة الإنجليزية.

دراسة (Suryadi, 2018): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر تعزيز الثقة بالنفس وإتقان المفردات على مهارة التحدث لدى الطلاب، مع التركيز على العلاقة بين هذه العوامل. اعتمد البحث على المنهج الوصفي باستخدام أسلوبيْ الاستقصاء والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات. بلغ حجم مجتمع الدراسة (246) طالباً وتكوّنت عينة الدراسة من (50) طالباً. أظهرت النتائج أن كلا من الثقة بالنفس وإتقان المفردات لهما تأثير إيجابي ومباشر في تحسين مهارة التحدث، بالإضافة إلى وجود علاقة قوية بين الثقة بالنفس وإتقان المفردات في تعزيز هذه المهارة.

دراسة (Tambunan, 2018): ركزت هذه الدراسة على التعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في تعلم مهارات الاستماع، والتحدث باللغة الإنجليزية في نيجيريا.

شارك في الدراسة 30 طالبًا جامعيًا؛ حيث تم توزيع فقرات الاستبانة على ثلاثة مجالات لتحديد التحديات الرئيسة. كشفت النتائج أن الخوف من ارتكاب الأخطاء ونقص مفردات الكلمات هما أبرز العقبات التي تعيق تطور مهارات التحدث والاستماع. كما أشارت الدراسة إلى أن تعزيز الثقة بالنفس يُعدّ استراتيجية فعالة لتحسين هذه المهارات.

دراسة (Dewi, 2017): هدفت الدراسة التعرف إلى أثر الألعاب التواصلية على تعليم مهارة التحدث، وتحديد كيف تؤثر الألعاب التواصلية على مهارات التحدث لدى الطلاب في المدارس الإعدادية في جاكرتا بإندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من مدرس اللغة الانجليزية و (36) طالبا.

استخدم الباحثون البحث العملي التعاوني مع بعض معلمي اللغة الإنجليزية في جمع البيانات. وكانت الأدوات هي: المقابلة والملاحظة والاستبيان والاختبار. أظهرت النتائج أن الألعاب التواصلية أسهمت في إحداث تأثير إيجابي على عملية التعلم والتعليم. وهذا يعني أيضا أن الألعاب التواصلية من المتوقع أنها عززت حماس الطلاب وتحفيزهم؛ حيث تم رصد تحسن إيجابي في المشاركة النشطة للطلاب وثقتهم وطلاقة مهارة التحدث. كذلك فإن استراتيجية التدريس والتعلم المتبعة خلقت ظروفًا جيدة وممتعة تقلل من الملل والتوتر في عملية التعلم. دراسة (Dewi, 2017).

دراسة (Haidara, 2016): هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل النفسية التي تؤثر سلبًا على أداء متعلمي اللغة الإنجليزية في إندونيسيا، مع التركيز على مهارة التحدث. اعتمد البحث على تصميم وصفي نوعي؛ حيث شمل مراجعة نظرية، وملاحظات ميدانية، وإجراء مقابلات مع 20 طالبًا. تم تحليل البيانات باستخدام تقنية التحليل التفاعلي وفقا لـــ(Miles & Huberman, 1994). أظهرت النتائج أن العوامل النفسية تؤثر بشكل ملحوظ على أداء الطلاب في التحدث باللغة الإنجليزية، بالرغم من اعتقاد معظمهم أنهم يمتلكون مستوى جيدًا من المفردات والقواعد. كما أظهرت النتائج أن التحديات الرئيسة التي تواجه الطلاب كانت تشمل: (1) الخوف من ارتكاب الأخطاء، (2) والشعور بالخجل، (3) والتردد، (4) وضعف الثقة بالنفس. اقترح الباحث عددًا من التوصيات لمعالجة هذه المشكلات، بما في ذلك تطوير استراتيجيات تعليمية تعزز الثقة بالنفس، وتقلل من الحواجز النفسية التي تعيق تقدم الطلاب في مهارة التحدث. وبهذا، توضح الدراسة أن العوامل النفسية تلعب دورًا محوريًا في تعلم اللغة الإنجليزية، وأن علم النفس البشري يلعب دورًا مهمًا في تأثيره على أداء الطلاب في البيئة التعليمية، مما يؤكد الحاجة إلى تبني أساليب تدريس تدعم الجانب النفسي للطلبة لتحسين أدائهم اللغوي.

من خلال ما تقدّم من عرض للدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن الدراسات الحديثة تؤكدعلى الدور المحوري للتعلم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث والتواصل؛ إذ يسهم في تنمية التفكير النقدي، وتعزيز المشاركة النشطة، وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب. وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم النشط، مثل دمج التكنولوجيا والألعاب التعليمية، تسهم في تحسين تحصيل المفردات، وجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وفعالية، بخاصة للطلاب ذوي الكفاءة اللغوية المحدودة. كما تبين أن استخدام الألعاب التواصلية والتطبيقات التفاعلية، مثل Quizlet، يساعد في تحويل تعلم المفردات إلى تجربة ممتعة، مما يسهم في معالجة الفروقات الفردية بين الطلاب وتحفيز التعلُّم الذاتي.

كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن البيئة التعليمية التفاعلية تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم؛ مما يؤدي إلى مشاركتهم بفعالية في التعبير الشفوي، والتغلُّب على الخوف من ارتكاب الأخطاء. كما أظهرت النتائج أنّ انخفاض الثقة بالنفس يشكّل عائقًا أمام المشاركة الحرة في الأنشطة الصفية، في حين أن دور المعلمين في تصميم أنشطة تعليمية محفزة يُعدّ عنصرًا أساسيًا في تعزيز

التفاعل الطلابي. بالإضافة إلى ذلك، فقد كشفت الدراسات عن تأثير الاتجاهات والأساليب التدريسية في صعوبات تعلم التحدث باللغة الإنجليزية، مؤكدة أن التعلم التفاعلي يوفر بيئة داعمة تقلل من هذه التحديات، وتعزز الطلاقة اللغوية.

وعلى الصعيد النفسي، أوضحت الدراسات أن تنفيذ استراتيجيات التدريس التفاعلية، مثل التعلم القائم على الألعاب والتعلم المدعوم بالتكنولوجيا، يسهم في زيادة الدافعية للتعلم، والتقليل من التوتر والملل، مما يعزّز من قدرة الطلاب على اكتساب اللغة والتواصل بفعالية. وتبرز أهمية التخطيط السليم والتيسير والتدريب لضمان نجاح هذه الأساليب، كما تسلط النتائج الضوْء على دوْر القيادة التربوية في خلق بيئات تعليمية محفزة ومتنوعة تدعم استراتيجيات التعلم المبتكرة.

وبشكل عام، تؤكد هذه الدراسات على أهمية تبنّي أساليب تعليمية تفاعلية تعزز مشاركة الطلاب، وتدعم الجوانب النفسية واللغوية لديهم، مع التركيز على تعزيز الثقة بالنفس وتقليل الحواجز النفسية التي تعيق تقدمهم، مما يُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، كما توفر رؤى قيمة للمعلمين لإنشاء بيئات تعليمية داعمة تعزز التفكير النقدي.

## 3. منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي (بتصميم شبه تجريبي) بهدف تقييم أثر التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، ودوره في تعزيز توظيفها في التعليم الجامعي؛ حيث تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي لتطوير مهارات التحدث، والمجموعة الضابطة التي درست المقرر نفسه باستخدام الأساليب التقليدية. كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على دور التعلم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث من خلال تعزيز العوامل النفسية والبيئة التعليمية.

### 3.1. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة من فرع نابلس في جامعة القدس المفتوحة، تم اختيارهم باستخدام طريقة العيِّنة المتيسِّرة ممَّنْ كانوا مسجَّلين في شعبتيْن لمساق: "كفاءة اللغة الإنجليزية (1)"، يقوم بتدريسهما عضو هيئة التدريس نفسه، مما ضمّن اتساق أساليب التدريس والتجانس بين المجموعات. تم توزيع العينة إلى (37) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية (الذين شاركوا في أنشطة التعلم التفاعلي) و (27) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة الذين تابعوا الدراسة باستخدام أساليب التدريس التقليدية، وذلك بالطريقة العشوائية، خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2024/2023م).

### 3.2 أدوات البحث

لتحقيق أهداف الدراسة وقياس أثر التعلم التفاعلي على أداء الطلبة، تم تصميم اختبارين: اختبار قبلي واختبار بعدي، بهدف تقييم مستوى تحصيل الطلبة في مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. هدف الاختبار القبلي إلى قياس المستوى الأكاديمي الأولي للمشاركين في كل من المجموعة الضابطة والتجريبية قبل بدء التجربة، مما يتيح تحديد الفروق الأولية بينهما. كما يهدف استخدام الاختبار البعدي لقياس أثر تطبيق استراتيجية التعلم التفاعلي من خلال مقارنة أداء الطلبة قبل تطبيقها وبعده، مما يسهم في تقييم فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات التحدث لديهم.

كما تم استخدام استبانة لقياس الاتجاهات، صمم وفق مقياس (ليكرت) كأداة لجمع البيانات؛ حيث يتكون المقياس من خمسة مستويات، تتراوح بين: 5= (موافق بشدة)، 4= (موافق)، 3= (محايد)، 2= (لا أوافق)، و1= (لا أوافق بشدة). تتكون الاستبانة من 30 فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة، هي: 1) الدافعية، 2) الثقة بالنفس، 3) بيئة التعلم؛ حيث احتوى كل محور على 10 فقرات. ولضمان موثوقية الأداة، تم حساب معامل (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) لتحديد الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ؛ حيث بلغت قيمته 0.87، مما يشير إلى مستوىً عالٍ من الثبات.

### 3.3. اجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي (بتصميم شبه تجريبي) لتقييم فعالية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية؛ حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تم اختيار شعبتين من الطلاب بشكلٍ عشوائي لضمان تكافؤ المجموعتين في الخصائص الأساسية، وتم تطبيق استراتيجيات التعلم التفاعلي على المجموعة التجريبية فقط. تضمنت هذه الاستراتيجيات أنشطة تفاعلية داخل الصف وخارجه، مثل: المناقشات الجماعية، والألعاب التعليمية، ومهام المحاكاة، والتي هدفت إلى تعزيز مهارات التحدث وتحسين الثقة بالنفس لدى الطلبة.

كما تم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث قدمت الدراسة تحليلًا تفصيليًا لبيانات الاستبانة، وتم توضيح دور التعلم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث. كما تم وصف نتائج أداء الطلبة الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية حققت تحسنًا ملحوظًا في مهارات التحدث مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يؤكد فعالية استراتيجيات التعلم التفاعلي.

واستخدمت الدراسة أدوات بحثية متنوعة لجمع البيانات، بما في ذلك الاختبارات القبلية والبعدية لقياس مستوى تطور مهارات التحدث لدى الطلاب في المجموعتين. بالإضافة إلى ذلك، تم توزيع استبانة على طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجيات التعلم التفاعلي، وذلك لقياس فاعلية هذه الاستراتيجيات في تعزيز الدافعية، وزيادة الثقة بالنفس، وتحسين البيئة الصفية المحفزة.

### 3.4 تنفيذ الدراسة:

تمَّ تطبيق أنشطة تعليمية تفاعلية واستخدامها مع المجموعة التجريبية التي ركزت على التفاعل المباشر داخل الصف، بالإضافة إلى تفاعل مستمر خارج غرفة الصف عبر الأدوات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي. ومن أبرز هذه الأنشطة:

- **أولا:** المشاريع التعاونية التي شجعت الطلاب على العمل معا لحل المشكلات، وإنشاء مخرجات تعليمية.
- **ثانيا:** التكامل مع الأجهزة المحمولة؛ حيث تمَّ استخدام تطبيقات تعليمية وبرامج لتسهيل الوصول إلى المحتوى.
- **ثالثا:** السياقات الواقعية التي تحاكي مواقف الاتصال الحقيقية لتمكين الطلاب من التعامل مع اللغة بشكل عملي.

#### 1. الأنشطة داخل الصف:

تم تنفيذ مجموعة من الأنشطة التفاعلية داخل الصف لتحفيز الطلاب على تحسين مهارات التحدث، مثل:

- **أولا:** العروض التقديمية؛ حيث يقوم الطلاب بإعداد موضوعات متنوعة وتقديمها لتعزيز مهارات التحدث.
- **ثانيا:** لعب الأدوار؛ حيث يتم تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم، والتفاعل في مواقفهم من خلال لعب الأدوار المختلفة.
- **ثالثا:** النقاشات الجماعية؛ حيث تسهم النقاشات في تحسين مهارات التواصل من خلال تبادل الأفكار.
- **رابعا:** التعلم القائم على المشاريع: بحيث تسمح هذه المشاريع للطلاب بتطبيق المفاهيم اللغوية عمليًا.
- **خامسا:** حل المشكلات بشكل جماعي؛ حيث تساعد هذه الأنشطة على تطوير مهارات الحوار والتفكير النقدي.

#### 2. الأنشطة خارج الصف:

- **أولا:** استخدمت الدراسة التكنولوجيا الرقمية، ومنصات التواصل الاجتماعي لتعزيز التعلم خارج الصف، حيث تم:
  1. تشكيل مجموعات على منصات، مثل: (واتس آب)، و(فيسبوك)، لتبادل الأفكار والمشاركة في المناقشات.
  2. استخدام الأدوات الرقمية (الحواسيب والهواتف الذكية) للوصول إلى المحتوى وتنفيذ الأنشطة.
- **ثانيا:** في المقابل، درست المجموعة الضابطة المادة نفسها باستخدام الطرق التقليدية المعتادة، ما أتاح مقارنة الأداء بين المجموعتين لتقييم أثر التعلم التفاعلي على تطوير مهارات التحدث.
- **ثالثا:** استمرت الأنشطة لمدة 10 أسابيع، وتم تكليف الطلاب بمهمة أسبوعية يتم مناقشتها وتنفيذها داخل الصف وخارجه. كما عملت الباحثة على تحميل فيديوهات وصور تحفيزية على منصات التواصل الاجتماعي لتعزيز التفاعل، وزيادة الدافعية.

### 3.5 تحليل البيانات

تم تحليل نتائج هذه الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بهدف الحصول على بيانات دقيقة ونتائج أكثر وضوحًا. تم توظيف التحليل الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة، مما أتاح استكشاف العلاقة بين أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية ومشاركة المتعلمين في التحدث باللغة الإنجليزية للإجابة عن أسئلة البحث. كما تم إعداد جداول تتضمن المتوسطات الحسابية والنسب المئوية المرتبطة بفقرات الأسئلة المبنية وفقاً لمقياس (ليكرت). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-Test) لتحليل الفروق الإحصائية في درجات تحصيل الطلبة لكل من الاختبارين: القبلي والبعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. كما تم استخدام اختبار لعينتين مرتبطتين اختبار (t) المزدوج لتحليل الفروق الإحصائية في درجات تحصيل الطلبة لكل من الاختبارين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

**4. النتائج**

– **أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو:** هل يوجد أثر للتعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

إجابة عن هذا السؤال الرئيس من أسئلة الدراسة، فقد تم التأكد من أن درجات تحصيل الطلبة المشاركين متشابهة للمجموعتين: الضابطة والتجريبية، وعدم وجود فرق واضح بين أداء هاتين المجموعتين، تم استخدام اختبار (t) في بداية الفصل الدراسي وقبل تطبيق الدراسة لتحليل الفروق الإحصائية لمتوسط درجات تحصيل الطلبة في الاختبار القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وجاءت نتائج الامتحان القبلي على النحو الاتي:

**الجدول (1): نتائج اختبار(t) للفروق الإحصائية في متوسط درجات تحصيل مهارات التحدث بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي**

| المجموعة | عدد الطلاب (N) | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري(SD) | T-Value | درجة الحرية(df) | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة (التجريبية) | 37 | 62.1 | .95 | .72 | 62 | .480 |
| المجموعة الضابطة | 27 | 61.9 | 1.14 | | | |

تشير نتائج الجدول (1) إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين الوسط الحسابي لدرجات تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي؛ حيث إن المجموعة التجريبية حققت وسطًا حسابياً بلغ (62.1) مقارنة بالمجموعة الضابطة (61.9)، مما يشير إلى تحصيل متشابه للطلبة في المجموعتين. كما أنَّ القيمة T المحسوبة بلغت (.72)، مما يعني عدم وجود فرق واضح بين أداء المجموعتين، والقيمة الاحتمالية (.480) أكبر من مستوى الدلالة المفترضة (.05)، وهذا يعني أن الفروق بين المجموعتين غير دالّة إحصائيًا، وأن أية فروقات دالّة إحصائياً في الاختبار البعدي – في حال وجودها– ستُعزى إلى أثر استخدام الأنشطة التفاعلية على مهارات التحدث باللغة الانجليزية.

وفي ضوء ما سبق تم فحص الفرضية التي تنص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =.05) بين متوسط درجات تحصيل الطلبة في الاختبار البعدي في مهارة التحدث باللغة الإنجليزية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية؟

حيث تم استخدام اختبار (t) لتحليل الفروق الإحصائية للمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة في الاختبار البعدي بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

**الجدول (2): نتائج اختبار(t) للفروق في الوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة في مهارة التحدث بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي**

| المجموعة | عدد الطلاب (N) | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري(SD) | درجة الحرية(df) | T-Value | Sig.(2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة (التجريبية) | 37 | 79.4 | .78 | 62 | 23.73 | .00 |
| المجموعة (الضابطة) | 27 | 67.3 | 2.57 | | | |

تشير نتائج الجدول (2) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؛ حيث إن المجموعة التجريبية حققت متوسطًا حسابياً (79.4) مقارنة بالمجموعة الضابطة (67.3)، مما يشير إلى تحصيلٍ أفضل للطلبة الذين شاركوا في الأنشطة التفاعلية. كما أن القيمة T المحسوبة (23.73)، والقيمة الاحتمالية (.00)أقل من مستوى الدلالة التقليدي (.05). كما تم فحص الفرضية التي تنص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في درجات تحصيل الطلبة في مهارة التحدث باللغة الإنجليزية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (t) المزدوج لتحليل الفروق الإحصائية للمتوسط الحسابي لدرجات تحصيل الطلبة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. وجاءت النتائج على النحو الاتي:

**الجدول (3): نتائج اختبار (t) المزدوج للفروق في متوسط درجات تحصيل الطلبة في مهارة التحدث بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية**

| الاختبار | عدد الطلاب (N) | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري(SD) | T-Value | Sig.(2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|
| البعدي | 37 | 79.4 | .78 | 28.08 | .00 |
| القبلي | 37 | 62.1 | .95 | | |

تشير نتائج الجدول (3) إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا بين درجات تحصيل الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مهارة التحدث للمجموعة التجريبية؛ حيث إن المجموعة التجريبية حققت وسطًا حسابياً (79.4) في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي (62.1)، مما يشير إلى تحصيل أفضل للطلبة بعد أن شاركوا في الأنشطة التفاعلية. كما أنَّ القيمة T المحسوبة بلغت (28.08) وأن القيمة الاحتمالية (.00) هي أقل من مستوى الدلالة التقليدي (.05).

تُظهر نتائج الجدول (2) أن الفروق بين المجموعتين في الامتحان البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية كانت كبيرة، وذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. كما تؤكد نتائج الجدول (3) أن الفروق بين نتائج درجات تحصيل الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية كانت كبيرة وذات دلالة إحصائيًا لصالح الامتحان البعدي. تشير هذه النتائج الى أهمية دور التعلم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، وتحسين أدائهم الأكاديمي.

كما تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لحساب معامل الأثر بين متوسطات الأداء في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لبيان أثر التعلم التفاعلي في تنمية مهارة المحادثة. وجاءت النتائج على النحو الاتي:

**الجدول (4): نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| مصدر التباين | (SS) | (df) | (MS) | F | $\eta^2$ | p- value |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 150 | 1 | 150 | 20.27 | 0.246 | 0.001 |
| داخل المجموعات | 459 | 62 | 7.4 | – | – | – |
| المجموع | 609 | 63 | – | – | – | – |

تشير نتائج جدول (4) لتحليل التباين (ANOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على الاختبار البعدي، حيث أظهرت النتائج قيمة Fمرتفعة ((F = 20.27 ومعامل أثر ($\eta^2$)كبير(p < 0.001))، ما يعكس أثراً جوهريًا ومهمًا على تحصيل الطلبة، ويدل على الأثر الإيجابي لبرنامج التعلم التفاعلي في تحسين تحصيل الطلبة في مهارة المحادثة، ويشير إلى فعالية التدخل التعليمي.

– **ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة**، وهو: ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز الدافعية لدى الطلبة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

للإجابة عن سؤال البحث الثاني، طُلب من الطلبة المشاركين في المجموعة التجريبية مشاركة ارائهم حول أثر التعلم التفاعلي في تعزيز دافعية التحدث باللغة الإنجليزية. وقد جاءت النتائج كما هي في الجدول الاتي:

**الجدول (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لاتجاهات الطلبة نحو أهمية الأنشطة التفاعلية في تعزيز دافعية الطلبة للتحدث باللغة الإنجليزية**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| 1. أشعر بالفخر عند قبول أفكاري خلال الأنشطة، مما يزيد رغبتي في التواصل باللغة الإنجليزية. | 4.24 | .81 |
| 2. أشعر بأن الأنشطة التفاعلية تقلل من خجلي في المشاركة في التحدث باللغة الانجليزية. | 4.11 | .85 |
| 3. تساعدني الأنشطة التفاعلية على تعلم مفردات جديدة. | 4.32 | .82 |
| 4. أشعرُ بالراحة في التعبير عن أفكاري في أثناء الأنشطة التفاعلية. | 4.22 | .76 |

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| 5. الأنشطة التفاعلية تخلق لدي اتجاهات إيجابية نحو التواصل في غرفة الصف. | 4.43 | .73 |
| 6. أشعر بالحماس للمشاركة بسبب دعم زملائي لي في الصف في أثناء الأنشطة التفاعلية. | 4.14 | .82 |
| 7. تحفزني هذه الأنشطة على ممارسة اللغة الإنجليزية خارج غرفة الصف. | 3.89 | .99 |
| 8. تشجع الأنشطة التفاعلية العمل الجماعي والتعاون. | 4.30 | .78 |
| 9. أشعر بقلق أقل بشأن ارتكاب الأخطاء في أثناء الأنشطة التفاعلية. | 4.03 | .88 |
| 10. التنوع في المهام التفاعلية يجعلني أكثر انخراطًا في تعلم اللغة الإنجليزية. | 4.22 | .81 |

يُظهر الجدول (4) نتائج التحليل الوصفي للفقرات. وأشارت النتائج إلى أن الفقرات جميعها قد حصلت على متوسط درجات أعلى من 4.0؛ مما يشير إلى موقف إيجابي بشكل عام تجاه الأنشطة التفاعلية. وقد حصلت الفقرة 5: (الأنشطة التفاعلية تخلق اتجاهات إيجابية نحو التواصل داخل غرفة الصف) على أعلى متوسط (4.43). ويتبعها الفقرة 3: (الأنشطة التفاعلية تساعدني على تعلم مفردات جديدة)، بمتوسط (4.32). كما حصلت الفقرة 7: (هذه الأنشطة تحفزني على ممارسة اللغة الإنجليزية خارج غرفة الصف) على أدنى درجة (3.89)، مما يشير إلى حاجة متوقعة للتحسين في توسيع المشاركة خارج غرفة الصف. كما تشير نتائج الانحراف المعياري المنخفضة نسبيًا إلى أن الاستجابات كانت متسقة بين المشاركين. وتعكس هذه النتائج فعالية أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية في تعزيز الدافعية.

– **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة**، وهو: ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

للإجابة عن سؤال البحث الثاني، طُلب من المشاركين في المجموعة التجريبية مشاركة ارائهم حول فاعلية استخدام أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، وبقدرتهم على التحدث باللغة الإنجليزية. وقد جاءت نتائج التحليل الوصفي كما في الجدول الآتي:

**الجدول (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحراف المعياري لاتجاهات الطلبة نحو أهمية الأنشطة التفاعلية في تعزيز ثقتهم بأنفسهم للتحدث باللغة الإنجليزية**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| 1. تعزز أنشطة تعلم اللغة التفاعلية ثقتي بقدرتي على التحدث باللغة الإنجليزية. | 4.35 | .75 |
| 2. أشعر بالراحة في التعبير عن أفكاري في أثناء الأنشطة التفاعلية دون توتر. | 4.22 | .79 |
| 3. تساعدني هذه الأنشطة على التغلب على خوفي من ارتكاب الأخطاء عند التحدث باللغة الإنجليزية. | 4.19 | .85 |
| 4. التدرب مع زملائي في الصف في أثناء المهام التفاعلية يجعلني أكثر ثقة. | 4.19 | .89 |
| 5. أشعر بقلق أقلّ بشأن التحدث باللغة الإنجليزية أمام الآخرين بسبب الأنشطة التفاعلية. | 4.11 | .88 |
| 6. أحب ممارسة المفردات الجديدة في أثناء الجلسات التفاعلية، مما يزيد من ثقتي بنفسي. | 4.38 | .74 |
| 7. تساعدني هذه الأنشطة على بناء الثقة في قدرتي على استخدام اللغة الإنجليزية في الحياة اليومية. | 4.30 | .80 |
| 8. أشعر بثقة أكبر عندما يدعم زملائي أفكاري في أثناء الأنشطة التفاعلية. | 4.19 | .82 |
| 9. الممارسة المتكررة للمهام التفاعلية تجعلني أشعر بمزيدٍ من الطلاقة في اللغة الإنجليزية بعيداً عن الخجل. | 4.19 | .85 |
| 10. تزداد ثقتي بنفسي عندما أرى تحسنًا في مهارات التحدث من خلال هذه الأنشطة. | 4.32 | .78 |

تظهر نتائج جدول(5) إلى أن أعلى المتوسطات كانت للفقرة 6: (أحب ممارسة المفردات الجديدة في أثناء الجلسات التفاعلية)، بمعدل (4.38)، والفقرة 10: (تنمو ثقتي بنفسي عندما أرى تحسناً في مهارات التحدث) بمعدل(4.32) ، كما تشير النتائج إلى أن الفقرات جميعها قد تجاوزت المتوسط (4.0)، مما يشير إلى اتفاق عام بين الطلبة على فعالية هذه الأنشطة في تحقيق هذا الهدف. وقد أشار الطلبة إلى أن الأنشطة التفاعلية تساعدهم على الشعور بالراحة عند التعبير عن أفكارهم، وتقلل من القلق

والخوف من ارتكاب الأخطاء، وتعزز الثقة بالنفس عند التحدث أمام الآخرين. كما أظهرت النتائج أن التدرب مع الزملاء والممارسة المتكررة للمهام التفاعلية في أثناء الأنشطة يقلل الخجل، ويعزز شعورهم بالطلاقة والقدرة على استخدام اللغة الإنجليزية في الحياة اليومية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى أن دعم الطلبة لزملائهم خلال هذه الأنشطة أسهم في تحسين مهاراتهم في التحدث، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويزيد دافعيتهم للتواصل باللغة الإنجليزية. وهذا تأثير إيجابي للأنشطة التفاعلية على تحسين الثقة بالنفس في استخدام اللغة الإنجليزية. كما تدل النتائج على أن الانحراف المعياري للبنود جميعها أقل من (1.0)، مما يعكس تماسكا في استجابات العينة.

– **رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة**، وهو: ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز البيئة الصفية المحفزة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

للإجابة عن سؤال البحث الثالث، قام المشاركون في نهاية الفصل الدراسي بالإجابة عن فقرات تعبر عن آرائهم حول أثر أنشطة التعلم اللغوي التفاعلية في تطوير بيئة تعلم داعمة للتحدث باللغة الإنجليزية. وقد جاءت النتائج كما هي في الجدول الآتي:

**الجدول (7): نتائج النسب المئوية والمتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة نحو أثر الأنشطة التفاعلية في خلق بيئة تعلم داعمة في صفوف اللغة الإنجليزية**

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| 1. تخلق أنشطة تعلم اللغة التفاعلية بيئة صفية إيجابية وجذابة. | 4.41 | .72 |
| 2. أشعر بأن هذه الأنشطة تشجع التعاون والعمل الجماعي بين زملاء الدراسة. | 4.35 | .75 |
| 3. استخدام التكنولوجيا يجعل بيئة التعلم أكثر تشويقاً في أثناء أداء المهام التفاعلية. | 4.24 | .79 |
| 4. أستمتع بكيفية تقليل الأنشطة التفاعلية من الضغوط التقليدية لتعلم اللغة الإنجليزية. | 4.30 | .83 |
| 5. تعزز هذه الأنشطة الحرية في التعبير والتواصل المفتوح بيني وبين زملائي في الصف دون خوف. | 4.27 | 82. |
| 6. أشعر بأن المحاضرة تصبح أكثر ديناميكية وحيوية في أثناء جلسات التعلم التفاعلية. | 4.41 | .76 |
| 7. يعزز العمل في مجموعات في أثناء الأنشطة التفاعلية فهمي للغة الإنجليزية. | 4.30 | .78 |
| 8. أشعر بأن توجيه المعلم في المهام التفاعلية يجعل البيئة أكثر دعمًا. | 4.24 | .79 |
| 9. تقلل صعوبة فهم التعليمات المقدَّمة في أثناء الأنشطة من فعاليتها. | 4.19 | .79 |
| 10. أجد أن المهام التفاعلية فعالة في كسر رتابة أساليب الحصة الدراسية التقليدية. | 4.38 | .74 |

أظهرت نتائج الفقرات في جدول رقم (6)، المتعلقة بإيجاد بيئة صفية ديناميكية تكسر روتين أساليب التعلم التقليدية ورتابتها توجهاً إيجابيًا قويًا؛ حيث حصلت على متوسطات عالية (4.41 و4.38)، وهي على التوالي، كما أن الطلاب يعتبرون الأنشطة التفاعلية عاملا إيجابيًا ومؤثرًا في تحسين البيئة الصفية لتصبح إيجابية وجذابة بمتوسط (4.41)، كما أن استخدام التكنولوجيا يجعل بيئة التعلم أكثر تشويقاً في أثناء أداء المهام التفاعلية بمتوسط (4.24)، كما توضح النتائج أن البنود جميعها قد سجلت متوسطًا أعلى من (4.0)، مما يعكس رضا الطلاب العالي عن دور الأنشطة التفاعلية في تحسين البيئة الصفية، وإيجاد بيئة صفية إيجابية وجذابة، وأكثر تشويقاً من خلال: تشجيع التعاون والعمل الجماعي بين الزملاء، وتقليل ضغوط الأساليب التقليدية، وزيادة الحرية في التعبير، والتواصل المفتوح مع الزملاء دون خوف، وكسر رتابة أساليب الحصة الدراسية التقليدية. كما أظهرت النتائج أن الانحراف المعياري للفقرات كان منخفضًا نسبيًا (أقل من 1.0)، مما يدل على استقرار الإجابات، وتجانس الآراء بين أفراد العينة.

## 5 . مناقشة النتائج

**مناقشة نتائج السؤال الأول:** ما أثر التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية ودوره في تعزيز توظيفها في التعليم الجامعي؟

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن دمج الأنشطة التفاعلية في العملية التعليمية يعزز بشكل كبير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية من خلال زيادة الدافعية، وتعزيز الثقة بالنفس، وتهيئة بيئة تعليمية داعمة. وتتماشى هذه النتائج مع دراسة (Kamran et al., 2023)، التي أكدت أن أساليب التعليم التفاعلي تعزز التفكير النقدي والتعاون والمشاركة النشطة. كما تدعم نتائج الدراسة

الحالية ما توصلت إليه دراسة (Omar et al., 2020)، التي بينت أن الأنشطة التفاعلية توفر سياقات عملية ومواقف حقيقية لممارسة اللغة، مما يزيد من فرص التفاعل والتواصل اللغوي. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة أن تنوع الأنشطة التفاعلية، مثل العروض التقديمية والعمل الجماعي، أسهم في تحسين تعلم مفردات الكلمات لدى الطلبة، وربط تعلم اللغة في حياتهم اليومية، مما عزز من الطلاقة اللغوية لديهم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Waluyo &Bucol, 2021)، التي أشارت إلى أن استخدام منصات تعليمية قائمة على الألعاب يحول تعلم المفردات إلى تجربة ممتعة وفعالة.

**مناقشة نتائج السؤال الثاني:** ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز الدافعية لدى الطلبة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الأنشطة التفاعلية أسهمت في زيادة دافعية الطلبة للتعلم والمشاركة النشطة، وذلك من خلال توفير سياقات عملية لاستخدام المفردات الجديدة. وتتماشى هذه النتائج مع دراسة (Jaiswal, 2024)، التي أشارت إلى أن الألعاب التعليمية الإلكترونية تزيد دافعية الطلبة من خلال جعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وفعالية. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه دراسة (Dewi, 2017)، التي بينت أن الألعاب التواصلية تعزز حماس الطلبة، وتحفزهم على المشاركة الفعالة، مما يحسن طلاقة التحدث لديهم.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:** ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

أوضحت نتائج الدراسة أن الأنشطة التفاعلية ساعدت الطلبة على التغلب على مخاوفهم المتعلقة بالتحدث أمام الآخرين وارتكاب الأخطاء، مما عزز ثقتهم بأنفسهم. وتتماشى هذه النتائج مع دراسة (Achouak, 2023)، التي أكدت أن الثقة بالنفس تلعب دورًا محوريًا في زيادة مشاركة الطلبة في التواصل الشفوي. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة (Salahuddin et al., 2022)، التي بينت أن الأنشطة التفاعلية تقلل من القلق، وتعزز الرغبة في التحدث بطلاقة. بالإضافة إلى ذلك، تتفق هذه النتائج مع دراسة (Tambunan, 2018)، التي أشارت إلى أن تعزيز الثقة بالنفس يُعدّ استراتيجية فعالة لتحسين مهارات التحدث والاستماع.

**مناقشة نتائج السؤال الرابع:** ما دور التعلم التفاعلي في تعزيز البيئة الصفية المحفزة لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي؟

أبرزت نتائج الدراسة أهمية خلق بيئة تعليمية داعمة لتحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية؛ حيث وفرت الأنشطة التفاعلية مناخًا محفزًا يعزز التعاون بين الطلبة، ويقلل من الضغوط التقليدية المرتبطة بالتعلم. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Kamran et al., 2023)، التي أكدت أن التعلم التفاعلي يعزز التفكير النقدي، والمشاركة الفعالة. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما أشارت إليه دراسة (Bhuttah, 2024)، التي بينت أن البيئة التعليمية الداعمة تسهم في تعزيز التفكير النقدي، وتحقيق نتائج تعلم أفضل.

## 6. التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات على النحو الاتي:

*** أولا: وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي:**

1. تشكيل لجنة متخصصة في تطوير مناهج اللغة الإنجليزية والتكنولوجيا التعليمية.
2. إعداد دليل إرشادي للمدرسين يشمل أنشطة تفاعلية جاهزة.
3. تنظيم ورش عمل دورية، ومنصات تدريب إلكترونية للتعليم التفاعلي.

*** ثانيا: الجامعات/المؤسسات التعليمية:**

1. توفير برامج تدريبية مستمرة لتمكين المدرسين من تصميم الأنشطة التفاعلية وتنفيذها بفعالية.
2. تبنّي استراتيجية لدمج أنشطة التعلم التفاعلي في مناهج اللغة الإنجليزية للمستويات التعليمية جميعها.
3. تعزيز استخدام الأنشطة التفاعلية في صفوف اللغة الإنجليزية لتحسين الطلاقة اللغوية ودافعية الطلبة.
4. استخدام منصات وتطبيقات تعليمية تفاعلية، مثل: Quizlet و Padlet، مع تدريب المعلمين والطلبة على استخدامها بشكل فعال.
5. خلق بيئة تعليمية تشجع التعبير الحر، وتقلل من القلق والخجل من خلال جلسات نقاشية صغيرة وتفاعلية.

*** ثالثا: خبراء المناهج/المعلمون:**

1. تطوير أنشطة تفاعلية تجمع بين النقاشات والعروض التقديمية لتطبيقها في الصفوف الدراسية.
2. تعزيز ممارسة اللغة عبر أندية وأنشطة مجتمعية باللغة الإنجليزية.
3. تعزيز التعاون الجماعي لزيادة التفاعل، وبناء علاقات إيجابية داخل غرفة الصف.

**قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:**


- أبو حميدة، د. (2023). أثر بيئة تعلم الكترونية تفاعلية في تنمية مهارات اللغة الانجليزية لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- حامد، م. (2024). أثر الدعم التعليمي الذكي خلال موقع ويب تفاعلي قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الأداء الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية. (40) 8، 1-91.
- السلامي، ز. (2016) نمط الدعم التعليمي باستخدام الواقع المعزز في بيئة تعلم مدمج، وأثرهما على تنمية التحصيل وبعض مهارات البرمجة والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز. مجلة تكنولوجيا التعليم. 3-114، 26 (1).
- الشامي، م. (2024). كفاءة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وفاعليته في دعم الأداء الأكاديمي لدي الطالبات والمعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (34) 1 ، 228 – 272.
- عبد الدايم، خ، ونصار، ع. (2018). استخدام بيئات التعالم الإكتروني وعلاقته بدافعيَّة الإنجاز لدى أطفال جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح (6) 3.


**References**


- Abdul-Dayem, K., & Nassar, A. (2018). The Use of E-Learning Environments and Its Relationship to Achievement Motivation among Children at Al-Quds Open University in the North Gaza Educational District (in Arabic): The Palestinian Journal of Open Education (6)3.
- Abu Hamida, D. (2023). The effect of an interactive e-learning environment on developing English language skills among kindergarten children (in Arabic): Master's thesis, Middle East University, Jordan.
- Achouak, Y. (2023). Exploring the effects of self-confidence on EFL students' engagement to speak [Master's thesis, Biskra University]. Department of Foreign Languages. Algeria.
- Ajaj, I. E. (2023). The effectiveness of interactive teaching strategies in teaching English language. Journal of Al-Farahidi's Arts, 15(52, Part II), 483–492.
- Al-Salami, Z. (2016) The two types of educational support using augmented reality in a blended learning environment and their effect on developing achievement, some programming skills, and engagement in learning among students of the College of Specific Education with high and low motivation to achieve (in Arabic): Educational Technology: A Series of Studies and Research. 3-114, (1) 26.
- Al-Shami, M. (2024). The Efficiency and Effectiveness of Using Artificial Intelligence Technologies in Supporting Academic Performance of Female Student Teachers at the Faculty of Home Economics, (in Arabic): Arab Research in the Fields of Special Education, (34)1, 228-272.
- Altakhaineh, A. R. et al. (2023). Challenges with Online Teaching and Learning of English Vocabulary. International Journal of Information and EducationTechnology, Vol. 13, no. 3, pp.577-586
- Atiyah, M., El Sherbiny, M., & Guirguis, S. (2015). Education on e-learning program versus traditional instruction for undergraduate students. International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology, 2(7), 776–786.
- Bakeer, A. M. (2018). Students' attitudes towards implementing blended learning in teaching English in higher education institutions: A case of Al-Quds Open University. International Journal of Humanities and Social Science, 8(6), 131–139. Retrieved from https://doi.org/10.30845/ijhss.v8n6a15
- Bakeer, A., Dweikat, K., & Smith, M. (2023). The effectiveness of project-based learning on improving the undergraduate students' speaking skills through M-learning. Journal of Language Education and Research, 38(1), 63–93.
- Barr, J. (2016). Developing a positive classroom climate. The IDEA Center, (October), 1–9.
- Bhuttah, T., Xusheng, Q., Abid, M., & Sharma, S. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education. Scientific Reports, 14(10).

- DalimuntheH.,Dewi I.,YunitaY.,Faadhil F.,& Lubis D. (2024).Building a Supportive Learning Environment: The Role of Psychology in Increasing Student Motivation and Engagement. American Journal of Open Research, 3(4), April, 934-939
- Dewi, R. S., Kultsum, U., &Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. English Language Teaching, 10(1), 63–71.
- Dia, Alassane. (2024). Teaching and Learning English in the Digital Era: Opportunities and Challenges. Proceedings of the International Conference on Research in Teaching and Education Vol. 1, Issue. 1, 2024, pp. 13-25
- Haidara, Y. (2016). Psychological Factor Affecting English Speaking Performance for English Learners in Indonesia. Universal Journal of Educational Research, 4(7), 1501-1505.
- Hamed, M. (2024). The effect of smart educational support through an interactive website based on artificial intelligence on developing the academic performance of graduate students (in Arabic): Journal of the College of Education, Issue (8), Vol 40,1-91.
- Huynh, T., Zuo, L., & Iida, H. (2019). Investigating the impact of gamification on vocabulary learning among Vietnamese EFL students: A case study. Education and Information Technologies, 24(6), 1921–1939.
- Jaiswal, P. (2024). Enhancing vocabulary acquisition through gamification. Qeios. https://doi.org/10.381425438
- Kamran, F., Kanwal, A., Afzal, A., & Raq, S. (2023). Impact of interactive teaching methods on students' learning outcomes at the university level. Journal of Positive School Psychology, 7(7), 89–105.
- Kate, O. (2023). Impact of Learning Environment on Academic Performances. Eurasian Experiment Journal of Humanities and Social Sciences (EEJHSS), 4 (2):38-42
- Kutbiddinova, R. A., Eromasova, A. A., & Romanova, M. A. (2016). The use of interactive methods in the educational process of the higher education institution. International Journal of Environmental & Science Education, 11(14), 6557-6572.
- Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. Science, 325(5938), 284–288.
- Miles, B. M & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. London: International Educational and Professional Publisher.
- Miles, P. (2019). Traditional versus interactive teaching: Out with the old, in with the new? Psychology Teaching Review, 25(2). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231537.pdf
- Okello, K. (2023). Impact of learning environment on academic performances. Eurasian Experiment Journal of Humanities and Social Sciences (EEJHSS, 4(2).
- Omar, S. F., Nawi, H. S. A., Shahdan, T. S. T., Mee Mee, R. W., Pek, L. S., & Che Yob, F. S. (2020). Interactive language learning activities for learners' communicative ability. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(4), 1010–1016.
- Peled, Y., Blau, I., & Grinberg, R. (2022). Cross-checking teachers' perspectives on learning in a one-to-one environment with their actual classroom behavior: A longitudinal study. Education and Information Technologies. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s10639-021-10809-4
- Qaddumi, H., & Smith, M. (2024). A study of Palestinian students' perspectives on their willingness to communicate with foreigners in English. International Journal of Education and Learning, 6(1), 46–55.
- Riadil, I. (2020). EFL students in speaking skill: Identifying English education students' perceptions of psychological problems in speaking. JETAL: Journal of English Teaching & Applied Linguistics, 2(2), 8–20.
- Salahuddin, A., Deeba, F., & Saleem, A. (2022). Enhancing confidence in students' English speaking skills by the use of interactive practices. VFAST Transactions on Education and Social Sciences, 10(1), 148.
- Suliman, W. (2020). Investigating English speaking difficulties that encounter ESL learners. The British University in Dubai (BUiD). Retrieved from https://bspace.buid.ac.ae/items/0c5e22f5-e46b-43ce-92bb-20b498884fd6
- Suryadi, S. (2018). Lack of confidence and limited vocabulary disrupt the learning process of the language of university education. Journal of English Language Studies, 3(2), 192–204.
- Tambunan, A. R. S. (2018). Adversities and challenges on listening and speaking learning of the English language students. Journal of English Language Studies, 3(1), 31–41.
- Waluyo, B., & Leal, J. (2021). The impact of gamified vocabulary learning using Quizlet on low-proficiency students. CALL-EJ, 22(1), 158–179.
- Wang, Y. (2022). A comparative study on the effectiveness of traditional and modern teaching methods. In Proceedings of the 2022 5th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (pp. 270–277).
- Zega, S., Tarigan, K., & Ginting, F. Y. A. (2023). The influence of interactive methods on students' speaking skills at SMP Santo Thomas 3 Medan. Journal of English Language Learning, 7(1), 384–399.

**Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning No. (20) – May 2025**
**https://journals.qou.edu/index.php/jropenres**
**E-ISSN: 2074-5656 / P-ISSN: 2520-5692**

# The Effect of Using the Five-Fingers Strategy on Developing Reading Comprehension for the Jordanian EFL Ninth-Grade Students

***Dr. Ahmad Abedelrahman Taani****

Researches, Ministry of Education, Irbid, Jordan.

**Oricd No**: 0009-0003-7153-8158
**Email**: Ahmadtaani1982@gmail.com

**Received:**
13/03/2024

**Revised:**
13/03/2024

**Accepted:**
30/07/2024

***Corresponding Author**:
Ahmadtaani1982@gmail.com

**Citation**: Taani, A. A. The Effect of Using the Five-Fingers Strategy on Developing Reading Comprehension for the Jordanian EFL Ninth-Grade Students. Palestinian Journal for Open Learning & E-Learning, 1(20). https://doi.org/10.33977/0280-013-020-007

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Abstract**

**Objectives**: This study investigated the effect of using the five-fingers strategy on developing reading Comprehension for Jordanian EFL Ninth- Grade Students.

**Method**: Two groups and a quasi-experimental design were used. The researcher randomly assigned two complete sections of grade 9 from Al-Hassan Bin Al-Haytham school for boys, with 30 students in the experimental group in the first section and 30 students in the control group in the second section. A pre-/post reading comprehension test was designed to achieve the study's objective. Also, the experimental group was taught using the five-fingers strategy, while the control group was instructed using the traditional teaching method suggested in the Teacher's Book.

**Results**: The results of the study indicated that th five-fingers strategy improved students' reading comprehension.

**Conclusion**: The reading comprehension of the participants were improved by the five- fingers strategy-based instructional strategy. When five-fingers strategy was used in the classroom, the students' rearing comprehension increased. In addition, five-fingers strategy-based instructional strategy increased student performance on the post-test compared to the pre-test, indicating that it has an impact on improving the teaching/learning process and expanding the teaching content in the MOE textbook.

**Keywords**: Five-Fingers, reading comprehension, EFL Jordanian students.

# أثر استراتيجية الأصابع الخمسة على الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأردنيين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

***د. أحمد عبد الرحمن طعاني****

باحث، وزارة التربية والتعليم الاردنية، الأردن

**الملخص**

**الهدف**: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الأصابع الخمسة على الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأردنيين متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية.

**المنهجية**: تم استخدام مجموعتين وتصميم شبه تجريبي. قام الباحث باختيار مجموعتين كاملتين من طلبة الصف التاسع في مدرسة الحسن بن الهيثم للبنين بشكل عشوائي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من 30 طالبا في المجموعة الأولى، وتكونت المجموعة الضابطة من 30 طالبا في المجموعة الثانية. لتحقيق الهدف من الدراسة، تم تصميم اختبار قبلي– بعدي للاستيعاب القرائي. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الأصابع الخمسة، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام طريقة التدريس التقليدية المقترحة في كتاب المعلم.

**النتائج**: أشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية الأصابع الخمسة تعمل على تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلاب.

**الخلاصة**: تم تحسين فهم القراءة للمشاركين من خلال استراتيجية التدريس القائمة على استراتيجية الأصابع الخمسة. عندما تم استخدام استراتيجية الأصابع الخمسة في الفصل الدراسي، زاد الفهم التربوي لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أدت استراتيجية التدريس المبنية على استراتيجية الأصابع الخمسة إلى زيادة أداء الطلاب في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، مما يشير إلى أن لها تأثيرًا على تحسين عملية التدريس/التعلم وتوسيع محتوى التدريس في الكتاب المدرسي لوزارة التربية والتعليم.

**الكلمات المفتاحية**: الأصابع الخمسة، الاستيعاب القرائي، متكلمو اللغة الانجليزية.

## Introduction

English is the most widely used language for intercultural communication and is essential for working in the education sector. Reading is a critical skill that students must develop to gain knowledge in various subjects, such as science, nature, and technology (Bernhardt, 1983; Lyon, 1997; Agustiani, 2016; Al-Sakal, 2020). In Jordan, the Ministry of Education (1991) has emphasized the importance of teaching English from the first grade.

Reading is crucial for effective language acquisition, playing a vital role in both academic success and professional development (Alderson, 1984). It equips readers with new knowledge, fosters lifelong learning, and creates new opportunities (Chastain, 1988). Comprehension is central to reading activities (McShane, 2005), involving an interactive process where readers engage with the text, drawing on their skills, knowledge, experiences, and talents to extract meaning (Snow, 2002).

The primary goal of reading is to understand the content. The reader engages in a collaborative process to grasp the material (National Reading Panel, 2000). Reading comprehension, a mental process that supports this understanding, depends on the reader's knowledge and abilities, typically involving some form of language comprehension (Block & Duffy, 2008). Effective reading comprehension requires organizing ideas, understanding the author's perspective, and evaluating content (Anderson & Pearson, 1984).

Longman and Atkinson (2004) outline three levels of comprehension: the literal level, where the reader understands the explicit meaning of the words; the inferential level, where interpretation of the text is required; and the critical reading level, where the reader differentiates between information and opinions, assessing the writing's value based on personal preferences.

Active learning is an effective approach to enhancing students' social, cognitive, and communicative skills. It is distinct in that it shifts the responsibility of learning onto the student, emphasizing a student-centered instructional method. To foster active learning in the classroom, students should be self-reliant, actively engage in decision-making, and participate in cognitively challenging learning tasks (Qadan, 2017). Given the diversity in students' learning attitudes and abilities, teachers should employ active learning strategies, such as the Five-Fingers strategy, to enhance reading comprehension. The Five-Fingers strategy helps students develop various mental skills and encourages active engagement (Alnoori, 2020). This approach guides students in mastering essential skills related to understanding narratives, focusing on five key elements: setting, character, problem, incident, and solution. Each finger represents a specific aspect—thumb for setting, index finger for character, middle finger for the problem, ring finger for the incident, and little finger for the solution. The strategy not only aids in comprehension but also creates an environment where students can access the best resources to enhance their learning (Behrend, 2019).

The Five-Fingers strategy instructs students on how to analyze and summarize narratives by organizing key grammatical concepts, such as setting, character, problem, events, and solution (Wang, 2017). It plays a crucial role in helping students grasp the main ideas that the author intends to convey in a story, allowing them to reconstruct the narrative in their own words. This method has proven particularly effective in addressing unique concepts that are vital for deeper understanding of the material.

For the Five-Fingers strategy to be most effective, both teachers and students must assume specific roles. Teachers are responsible for grouping students, which is fundamental to the strategy's success as it fosters collaboration (Wang, 2017). Additionally, teachers must provide a framework and examples of how the terms within the Five-Fingers strategy can be applied (Behrend, 2019). The strategy can be implemented through questioning techniques, which form its foundation. Teachers should also encourage students to answer prepared questions to deepen their understanding of the lesson (Behrend, 2019). In doing so, the teacher's role is to promote critical thinking, which is essential for effectively applying the strategy. This approach allows students to engage in challenging activities and hold in-depth discussions on specific topics, further enriching their learning experience.

To maximize the effectiveness of the Five-Fingers strategy, students are expected to assume specific roles. Teachers encourage students to develop logical inquiries related to the task at hand, laying the groundwork for crafting challenging and insightful questions about the assignment or narrative (Wang, 2017). Students must also adapt themselves to create the conditions necessary for answering the instructional questions they have prepared (Behrend, 2019). Working individually to improve their capacity to respond to these questions fosters collaboration, which is essential for achieving specific goals (Alnoori, 2020). Additionally, students should pay close attention to the teacher's explanations and responses to the activities already formulated (Behrend, 2019).

Students should be able to pose questions to the group and receive answers from everyone involved, ensuring that the entire class benefits from the process (Wang, 2017). The requirement that all students participate in the teaching and

evaluation process ensures inclusivity, reducing instances of exclusion due to differences among students (Behrend, 2019). Active participation in discussions helps students fully grasp the topics being covered, thereby increasing the effectiveness of the learning process.

The Five-Fingers strategy is valuable because it emphasizes summarizing the subject's main ideas and writing them down on their fingers, keeping learning active. It boosts students' self-confidence in their abilities and sense of responsibility, fosters a spirit of cooperation, and promotes positive interaction between students and the teacher in the learning process. This strategy equips students with the tools to generate and address the different queries that arise in their minds during the lesson (Alnoori, 2020).

Jordan's educational system, through the use of curricula and textbooks in schools, aims to enhance students' language skills and mastery of English. By incorporating listening, speaking, reading, and writing, the system seeks to boost students' competence, self-reliance, and confidence, preparing them for future careers and employment (MOE, 1991). Reading, in particular, allows students to engage with the written word and the author to understand the conveyed message, making the text one of the most critical aspects of the reading activity (Erliana, 2011).

**Statement of the Problem**

The researcher has observed a prevalent weakness in students' responses to reading comprehension questions, particularly those demanding higher-level critical thinking skills, based on their experience teaching English as a foreign language. This issue may also affect EFL teachers who use traditional methods and strategies for teaching reading comprehension. As a result, students often struggle to identify the main ideas and the author's intent within a text. To address the difficulty students face in understanding and interpreting reading materials—a critical issue in language learning—this study employs the Five-Fingers strategy.

**Study hypothesis**

There is no statistically significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the mean score of the experimental group which is taught by FIVES strategy and that of the control group which is taught according to the conventional way in the reading comprehension post-test.

**Purpose and Question of the Study**

This study intended to examine the potential effect of the Five-Fingers strategy on developing reading comprehension for Jordanian EFL ninth-grade students. This study attempted to answer the study question: Are there any statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the ninth-grade EFL students' mean scores on the reading comprehension post-test that can be attributed to the teaching strategy (Five-Finger vs. conventional instruction)?

**Significance of the Study**

It is hoped that this study will be great value to ninth-grade Jordanian EFL teachers by demonstrating how to implement the Five-Fingers strategy to enhance students' reading comprehension. Furthermore, the researcher highlights that this study stands among the pioneering study efforts investigating the influence of the Five-Fingers strategy on reading comprehension among ninth-grade students in Jordan. This study bears importance as it may empower EFL educators in Jordan with a novel approach to teaching reading comprehension. Moreover, it could offer valuable insights for curriculum designers and decision-makers to employ this strategy, aiding in the organization and enhancement of tasks and activities aimed at improving students' reading comprehension skills. The outcomes of this study may also stimulate further studies, particularly within the context of Jordan, to explore the potential impact of the Five-Fingers strategy on various aspects of English language proficiency.

**Operational Definition of Terms**

**Five-Fingers strategy**: Is a series of processes, activities, and methodologies used in this study to teach reading comprehension to Jordanian ninth-graders for the academic year 2022–2023. It includes improving listening and summarizing abilities, as well as formulating questions.

**Reading comprehension**: Is "a visual and cognitive process to extract meaning from writing by understanding the written text processing information and relating it to existing experience" (Millrood, 2011, p.117). The ability of ninth-grade students to understand a text at the literal, inferential, and critical levels is examined in this study.

**Limitation of the Study**

The results of the current investigation are constrained by the following issues:

1. The study's generalizability is restricted to male ninth-graders enrolled in Al-Hassan Bin Al-Haytham for Boys, an Irbid Directorate of Education public school, during the first semester of the 2022–2023 academic year. The results of this study can be generalized to comparable samples or situations.
2. The trial was only conducted for eight weeks. Varying amounts of time could produce various results.
3. Action Pack 9 (specifically, modules 1 and 2), a textbook utilized in Jordanian public schools, served as the study's textbook. A different textbook with different materials can provide different results.
4. The study only addresses the literal, inferential, and critical levels of reading comprehension; it does not address the other levels.

**Review of the Related Literature**

After reviewing the educational study, the researcher collected studies relevant to this study.

**Shebed and Abed (2015)** investigated the impact of traffic signals and the Five-Fingers strategy on first-grade intermediate students, involving a sample of 101 students. The study employed an evaluation exam to collect data and found a significant difference between the experimental and control groups. The experimental group, which used the Five-Fingers strategy, demonstrated higher performance, highlighting its effectiveness in enhancing student intelligence. The study's focus was exclusively on first-grade middle school students.

**Rao, Somayaji, Barkur, Sapna, and Ashwini (2016)** explored the effectiveness of the Five-Fingers strategy in enhancing anatomical study among 98 students in Manipal. Data were collected using pre- and post-tests. The results indicated that students who utilized the Five-Fingers strategy showed improved performance in anatomy, suggesting its effectiveness in this context.

**Daniati, Fitriani, and Achmad (2017)** examined whether the Five-Fingers strategy could improve students' ability to write questions. Motivated by challenges in memorizing question phrases and the need for engaging instructional activities, the study involved 29 students from Class VIII-1. Data were collected through pre- and post-tests, showing that the Five-Fingers strategy significantly enhanced students' ability to construct various question types (e.g., wh-questions, yes/no questions). The study recommended using this strategy to teach question phrases.

**Alnoori (2020)** assessed the impact of the Five-Fingers strategy on holistic thinking among chemistry students. The study involved 60 female students in Baghdad's second intermediate grade, using pre- and post-tests for data collection. The results revealed a statistically significant improvement in holistic thinking for the experimental group, which used the Five-Fingers strategy, demonstrating its substantial effect on cognitive development.

**Mutlu, Akgun, and Akkusci (2020)** explored the attitudes of preschool, special education, elementary school, and mathematics teachers towards finger-counting in mathematics instruction. Using a case study methodology, the study surveyed 34 teachers in Turkey with an 8-item written questionnaire. Findings indicated that while most teachers used finger-counting for teaching counting and numbers, its use for teaching arithmetic operations was less frequent.

**Kookes and Abdullah (2021)** investigated the impact of the Five-Fingers strategy on science achievement and creative thinking among first-grade intermediate students in Baghdad. Data were collected using an achievement test, and the experimental group taught with the Five-Fingers strategy outperformed the control group taught with conventional methods.

**Abbas (2022)** examined the effect of the Five-Fingers strategy on achievement and divergent thinking in philosophy and psychology among fifth-grade literary students in Iraq. The study, involving 64 students, used an achievement test for data collection. Results showed that the experimental group, which utilized the Five-Fingers strategy, significantly outperformed the control group in both achievement and divergent thinking.

**Al-Alwani (2022)** aimed to explore the effectiveness of the Five-Fingers strategy in enhancing EFL students' mastery of literary texts. The study involved 60 Iraqi students and used an achievement test for data collection. The findings demonstrated that the Five-Fingers strategy significantly improved students' comprehension of literary texts, language acquisition, and vocabulary mastery.

**Concluding Remarks**

Five-Fingers strategy is effective and useful as a teaching strategy, according to numerous studies (e.g., Shebed & Abed (2015); Rao et.al (2016); Daniati, Fitriani, & Achmad (2017); Alnoori, (2020); Mutlu, Akgun, & Akkusci, (2020); Kookes & Abdullah (2021); Abbas, (2022); Al-Alwani, (2022). Also, it might improve students' motivation and focus. This study differs from others in that it aims to enhance the reading comprehension skills of Jordanian EFL students. The

researcher assumed that his study may fill a gap in the literature. There has not been any study in Jordan looking at how the five-fingers strategy affects students' reading comprehension.

## Method and Procedures

### Design of the Study

In the current study, a quasi-experimental design was used. The independent variable is Five-Fingers by teaching strategy. The dependent variable was the post-test reading comprehension of the students.

### Participants of the Study

60 ninth-grade male EFL students were the researcher's randomly chosen participants in the current study. They attended the public Al-Hassan Bin Al-Haytham school for boys, part of the Irbid Directorate of Education. During the first semester of the academic year 2022–2023, the current study was carried out. Two sections of grade 9 were chosen randomly from this school. With 30 students each, the first part was chosen at random to be the experimental group, while the second section was chosen to be the control group.

The experimental group was taught the reading activities of the Action Pack 9 Textbook by using the five-fingers strategy. The Teacher's Book of Action Pack 9 was utilized to teach the control group using conventional instruction without any indication that the Five-Fingers strategy should be used.

### Study Instruments

To achieve the goal of the study, the reading comprehension pre- and post-test was designed. The researcher designed a well-structured multiple-choice exam based on the readings from the ninth-grade modules (1 & 2) taught in Jordanian public schools. 20 questions in all, broken up into three tiers. Ten questions, or 50% of the total, were included in the first level, which assessed the literal level. Six items, or 30% of the total, were included in the second level, which assessed the inferential level. The third level, which accounted for four questions or 20% of the total, assessed the crucial level.

A panel of referees reviewed the reading comprehension test to ascertain its face and content validity. The panel was kindly asked to read the test and assess its substance and grammar suitability. After the panel reviewed the test results, they provided feedback and counsel to the researcher. When the test's questions were rewritten, their suggestions and feedback were taken into consideration, such as swapping unclear questions for ones that were clearer.

### Equivalence of the Study Groups

To determine if the experimental and control groups are equivalent or not, the reading comprehension pre-test was given to both groups before the treatment began. Also, to determine if the two groups' reading sub-level performance and overall pre-test scores were equivalent, an independent samples t-test was utilized.

**Table (1): Results of t-test to Test the Equivalence of the Two Groups in the Reading Sub-Levels and Overall Pre-test Scores**

| Level | Group | Mean | Std. Deviation | t | df | Sig. (2-tailed) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Scanning texts for specific information (S1). | Experimental | 2.10 | .91 | -.949 | 38 | .348 |
| | Control | 2.35 | .75 | | | |
| Using context to guess the meaning of new words (S2). | Experimental | 1.60 | .50 | -.319 | 38 | .752 |
| | Control | 1.65 | .49 | | | |
| Skimming the texts for the main ideas (S3). | Experimental | 2.15 | .49 | -1.897 | 38 | .065 |
| | Control | 2.45 | .51 | | | |
| demonstrating understanding of an authentic (S4) | Experimental | 3.05 | .94 | -.176 | 38 | .861 |
| | Control | 3.10 | .85 | | | |
| Deducting the implicit meanings in the text (S5). | Experimental | 2.20 | .62 | -.737 | 38 | .466 |
| | Control | 2.35 | .67 | | | |
| Making judgments about the texts (S6) | Experimental | 2.45 | .60 | .000 | 38 | 1.000 |
| | Control | 2.45 | .60 | | | |
| Overall | Experimental | 13.55 | 1.85 | -1.311 | 38 | .198 |
| | Control | 14.35 | 2.01 | | | |

*Score is out of 40

From the table (1) it shows that there were no statistically significant differences between the experimental and control groups across all reading sub-levels and the overall pre-test scores. Specifically, the p-values for all comparisons were greater than 0.05, indicating that the differences in means were not statistically significant. This result suggests that both groups were equivalent in their reading abilities before the intervention, thus ensuring that any observed effects in subsequent tests can be attributed to the treatment rather than pre-existing differences.

**Five finger strategy**

The goal of the strategy was to give Jordanian ninth-grade EFL students practical experience using the five-finger strategy to improve their reading comprehension ability. Students who use the five-finger strategy learn more effectively and are encouraged to persevere in their studies. Eight weeks constitute the duration of strategy teaching .

**The Instructional Material**

Action Pack 9 Student's and Activity Book's two modules' writing exercises serve as the basis for the instructional material used in this study. For the participants in the experimental group, the researcher redesigned these activities to include Five-Fingers strategy. Eight weeks comprised the program's duration. The reading comprehension exercises from Module 1 and Module 2 of Action Pack 9 were divided into two 45-minute sessions per week for eight weeks.

**Procedures for Designing the Instructional Strategy**

In order to implement the present Strategy, the following procedures were carried out:

1. Recognizing the writing exercises in Action Pack 9 modules (1 & 2).
2. Finding the Action Pack 9 Student and Activity Books tasks where the five-fingers strategy can be used.
3. Adjusting these activities in line with Five-Fingers strategy.
4. Outlining the steps that must be taken for each lesson.
5. Allocating adequate time for each activity.
6. Conducting a writing performance test before teaching the targeted Five-Fingers strategy to the control and experimental groups.
7. Explaining the intended the five-fingers strategy to the test group.
8. After training them in the five-fingers strategy, instruct students in the targeted activities.
9. Conducting a post-test following program implementation to gauge students' reading comprehension skills.

**Reliability of the study instrument**

To ensure the reliability of the test, the test-retest method was used. The test was administered to a pilot sample of 15 ninth-grade female students, who were not part of the study sample. The test was re-administered to the pilot sample after two weeks, and Pearson's correlation coefficient was calculated between the students' scores in both instances. The correlation coefficient was 0.78, which is high and considered suitable for this study.

The internal consistency of the test was also calculated using the Kuder-Richardson Formula 20 (KR-20), yielding a coefficient of 0.88, which is high and considered suitable for the purpose of this study.

To establish the instructional Strategy's validity, the researcher presented it to a group of experts in English curriculum and instruction. A review of the program and any feedback or comments from the jury regarding the Strategy that was distributed were requested by the researcher. The researcher implemented the adjustments as they had suggested.

**Results**

Prior to conduct MANCOVA, the researcher confirmed no violation of the MANCOVA assumptions (i.e., multivariate normality (i.e., the dependent variables distributed normally within each group of the independent variable (control and experimental), and the homogeneity of variances).

In the two groups across the three reading comprehension levels, the means and standard deviations of the students' reading comprehension levels (literal, inferential, and critical comprehension levels) were calculated. Tables (2) show the results:

**Table (2): Means and Standard Deviations of Student's Reading Comprehension in the Pre-Test and Post-Test Per the Teaching Strategy**

| Level | Group | Pre-test | | Post-test | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean* | Std. Deviation | Mean* | Std. Deviation |
| Literal | Experimental | 6.83 | 2.111 | 14.37 | 3.66 |
| | Control | 6.84 | 2.01 | 10.68 | 2.21 |

| Level | Group | Pre-test | | Post-test | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean* | Std. Deviation | Mean* | Std. Deviation |
| Inferential | Experimental | 3.94 | 1.71 | 9.57 | 1.12 |
| | Control | 4.28 | 2.11 | 8.36 | 1.19 |
| Critical | Experimental | 2.74 | 1.22 | 6.43 | .95 |
| | Control | 2.48 | 1.23 | 5.12 | 1.09 |
| Overall | Experimental | 13.51 | 3.33 | 30.34 | 4.28 |
| | Control | 13.60 | 3.27 | 24.16 | 2.79 |

***The maximum is 20 score for literal, 12 for inferential, 8 for critical**

Table (2) demonstrates that the mean post-test scores of students in the experimental group were higher than those of the control group across all three levels of reading comprehension (literal, inferential, and critical) and the overall score. This suggests that the teaching strategy employed with the experimental group was more effective in improving students' reading comprehension skills compared to the control group's strategy.

The experimental group showed substantial gains from the pre-test to the post-test, particularly in the literal comprehension level, where the mean score increased from 6.83 to 14.37. Similarly, notable improvements were seen in inferential and critical comprehension levels. The overall mean score for the experimental group rose significantly from 13.51 in the pre-test to 30.34 in the post-test.

In contrast, the control group, while also showing improvements, had less pronounced gains in their post-test scores. The mean post-test scores for literal, inferential, and critical comprehension levels were all lower compared to the experimental group, with an overall post-test mean of 24.16.

**Table (3): The Effect of the Teaching Strategy on the Linear Combination of the Three Reading Comprehension Levels**

| Effect | Value | F | Hypothesis df | Error df | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Teaching Strategy | 1.087 | 19.200[b] | 3.000 | 53.000 | .000 | .521 |

The results in Table (3) show that the teaching strategy had a significant main effect on the linear combination of the three reading comprehension levels (literal, inferential, and critical). The value of Hoteling's Trace test (0.748) and the corresponding F value (14.710) with a significance level of less than 0.001 indicate that the differences between the experimental and control groups are statistically significant. Additionally, the partial eta square value of 0.521 suggests that the teaching strategy accounted for 52.1% of the variance in the composite of the three reading comprehension levels. This large effect size underscores the substantial impact of the Five-Fingers strategy on improving students' reading comprehension skills across all levels.

Follow-up Univariate Analysis (Tests of Between-Subjects Effects) was carried out to examine the specific differences between the three reading comprehension levels in both groups. Table (4) illustrates the results:

**Table (4): Follow up Univariate Analysis (Between-Subjects Effects) on the Three Comprehension Levels (Severally) after Controlling the Effect of Pre-Test Scores**

| Source | Dependent Variable | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pre-Literal (covariate) | Literal | 12.10 | 1 | 12.10 | 1.30 | .259 | .023 |
| | Inferential | 8.34 | 1 | 8.34 | 7.27 | .009 | .117 |
| | Critical | 7.52 | 1 | 7.52 | 8.09 | .006 | .128 |
| Pre-Inferential (covariate) | Literal | 42.60 | 1 | 42.60 | 4.58 | .037 | .077 |
| | Inferential | 2.84 | 1 | 2.84 | 2.47 | .122 | .043 |
| | Critical | 0.95 | 1 | 0.95 | 1.03 | .316 | .018 |
| Pre-Critical (covariate) | Literal | 4.48 | 1 | 4.48 | 0.48 | .491 | .009 |
| | Inferential | 0.03 | 1 | 0.03 | 0.02 | .877 | .000 |
| | Critical | 0.04 | 1 | 0.04 | 0.04 | .836 | .001 |

| Source | Dependent Variable | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Teaching Strategy | Literal | 173.19 | 1 | 173.19 | 18.61 | .000 | .253 |
| | Inferential | 22.34 | 1 | 22.34 | 19.48 | .000 | .262 |
| | Critical | 23.96 | 1 | 23.96 | 25.77 | .000 | .319 |
| Error | Literal | 511.83 | 55 | 9.31 | | | |
| | Inferential | 63.07 | 55 | 1.15 | | | |
| | Critical | 51.13 | 55 | 0.93 | | | |
| Corrected Total | Literal | 772.33 | 59 | | | | |
| | Inferential | 97.73 | 59 | | | | |
| | Critical | 84.18 | 59 | | | | |

As seen in Table (4) in the three reading comprehension levels (literal, inferential, and critical), students in the experimental group statistically and significantly outperformed those in the control group. The partial eta squared values for the literal, inferential, and critical comprehension levels were 0.253, 0.262, and 0.319, respectively. This indicates that the teaching strategy explained 25.3%, 26.2%, and 31.9% of the variance in the literal, inferential, and critical comprehension levels, respectively. These results underscore the substantial impact of the teaching strategy on improving students' reading comprehension skills across all levels Furthermore, adjusted and unadjusted means for experimental and control groups were extracted. Table (5) illustrates the results.

**Table (5): Adjusted and Unadjusted Group Means and Variability of the Reading Comprehension Using Pre-Test Scores as a Covariate**

| Reading Comprehension Levels | Group | Adjusted Means | | Unadjusted Means | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Mean | S.E | Mean | Std |
| Literal | Experimental | 14.28 | .52 | 14.37 | 3.66 |
| | Control | 10.81 | .61 | 10.68 | 2.21 |
| Inferential | Experimental | 9.59 | .18 | 9.57 | 1.12 |
| | Control | 8.34 | .22 | 8.36 | 1.19 |
| Evaluative | Experimental | 6.42 | .16 | 6.43 | 0.95 |
| | Control | 5.14 | .19 | 5.12 | 1.09 |

Table (5) presents the means, standard deviations, and standard errors of the experimental and control groups' reading comprehension at the three levels (literal, inferential, and evaluative) before and after controlling for the impact of pre-test results. It indicates that even after adjusting for pre-test scores, the experimental group outperformed the control group across all levels of reading comprehension. This suggests that the Five-Fingers strategy had a significant positive effect on students' reading comprehension abilities. A one-way Analysis of Covariance (ANCOVA) was used to examine the statistically significant effect of the teaching strategy on overall reading comprehension levels after controlling for the impact of overall pre-test. Table (6) illustrates the results:

**Table (6): Results of One-Way ANCOVA Analysis for the Effect of Teaching Strategy in the Overall Reading Comprehension Levels after Controlling the Effect of Overall Pre-Test Scores**

| Source | Type III Sum of Squares | Df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pre-test | 21.24 | 1 | 21.24 | 1.53 | .221 | .026 |
| Teaching Strategy | 565.40 | 1 | 565.40 | 40.78 | .000 | .417 |
| Error | 790.30 | 57 | 13.87 | | | |
| Corrected Total | 1374.18 | 59 | | | | |

Table (6) indicates a significant difference in reading comprehension levels between the experimental and control groups, with the experimental group's mean score being statistically significantly higher than the control group's mean score. The instructional methods accounted for 41.7% of the variance in reading comprehension levels, according to the partial eta

squared values of 0.417. Therefore, it can be said that employing the Five-Fingers strategy contributed to improving students' reading comprehension levels. The average reading comprehension levels for the experimental and control groups were also calculated using adjusted and unadjusted means. Table (7) illustrates the mean reading comprehension levels for the experimental and control groups before and after controlling for pre-test results. It also shows the means, standard errors, and standard deviations for each group.

The average levels of reading comprehension for the experimental and control groups were also calculated using adjusted and unadjusted means. Table (7) demonstrates the mean reading comprehension levels of the experimental and control groups before and after controlling for pre-test results. It also shows the means, standard errors, and standard deviations for each group.

**Table (7): Adjusted and Unadjusted Group Means and Variability of the Overall Reading Comprehension Levels Using Pre-Test Scores as a Covariate per Instructional Type.**

| Group | Adjusted Means | | Unadjusted Means | |
|---|---|---|---|---|
| | Mean | S.E | Mean | STD |
| Experimental | 30.38 | .63 | 30.37 | 4.28 |
| Control | 24.15 | .75 | 24.16 | 2.79 |

Table (7) presents adjusted and unadjusted means for the overall reading comprehension levels of the experimental and control groups, using pre-test scores as a covariate. The adjusted means account for the differences in pre-test scores between the groups, providing a clearer comparison of the effectiveness of the instructional strategies.

The adjusted mean for the experimental group is 30.38, compared to 24.15 for the control group. This indicates that, after controlling for pre-test scores, the experimental group's comprehension levels were significantly higher than those of the control group. The small standard errors suggest that these means are likely to be representative of the population.

## Discussion

The results have shown that there were statistically significant differences in the participants' reading comprehension in favor of those in experimental group. This illustrates how participants' reading comprehension could improve as a result of using Five-Fingers strategy. Therefore, it can be concluded that the experimental group's students' comprehension at all three levels was enhanced by the use of the five-fingers strategy. Also, teaching students Five-Fingers strategy improved their overall reading comprehension levels. This study is consistent with what was reported by previous studies, such as the study of Shabd and Abid (2015); the study of Rao et al. (2016).

Five-Fingers strategy may have had a positive effect on the experimental group of students' post-test reading comprehension scores for a variety of reasons. The design of the five-fingers strategy-based instructional Strategy is one of the possible decision factors. The goal of Five-Fingers strategy-based educational program was carefully created and approved for use. The researcher thoroughly developed the reading comprehension activities; they were succinct and well-organized to produce better conversation topics; the subjects were taken from the students' curriculum; and the time allotted was sufficient. This study is consistent with what was reported by previous studies, such as the study of Danyati, Vitriani, and Ahmed (2017); the study of Al-Nouri, (2020); and the study of Mutlu, Akgün, and Akusci, (2020).

Five-Fingers strategy may improve students' reading comprehension for the reasons stated below. First, Five-Fingers strategy can assist students in creating question sentences and make it simple for them to remember the lesson. It would be simple for the students to elaborate the ideas in question sentences because they have access to fingers as a tool for memorization. Second, implementing Five-Fingers strategy can assist students have a more enjoyable and engaging learning experience. In this instance, the researcher discovered that students displayed their enthusiasm and comfort with learning by utilizing Five-Fingers strategy during the teaching process. Also, they actively engaged in the learning process. It indicates that a large number of students were interested in utilizing their fingers to help them learn. so, using Five-Fingers strategy will make the process of learning be more interesting and fun. This study is consistent with what was reported by previous studies, such as the study of study of Kokis and Abbas, (2022), and the study of Al-Alwani, (2022), which aimed to enhance the reading comprehension skills of students of English as a foreign language in Jordan.

## Conclusion

Based on the discussion of the results of the study, conclusions were put forth, as follows:

1. The reading comprehension of the participants were improved by Five-Fingers strategy-based instructional Strategy.
2. When Five-Fingers strategy was used in the classroom, the students' rearing comprehension increased.

3. Five-Fingers strategy-based instructional Strategy increased student performance on the post-test compared to the pre-test, indicating that it has an impact on improving the teaching/learning process and expanding the teaching content in the MOE textbook.

**Recommendations**

The following recommendations are provided for EFL teachers, EFL supervisors, MOE, EFL textbook designers, and researchers based on the findings of the current study:

1. EFL teachers are encouraged to use the current Five-Fingers strategy-based instructional Strategy to improve their students' performance in reading comprehension lessons and help them overcome challenges.
2. It is recommended that EFL supervisors inform their teachers on the value of adopting Five-Fingers strategy in particular, along with activities to include them in reading comprehension lessons.
3. 3 MOE is recommended to train English teachers for Five-Fingers strategy-based instructional Strategy by arranging training sessions and seminars.
4. English language textbook writers should incorporate exercises from Five-Fingers strategy-based instructional Strategy into their plans, especially for grade nine.
5. Researchers are recommended to do numerous studies to determine how using a curriculum based on the five-fingers strategy affects students in other grades and with other English language skills such as listening.

**References**


- Abbas, Z. (2022). The effect of the Five-Fingers strategy on the achievement and divergent thinking of fifth-grade students in the subject of philosophy and psychology. *Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research.*2(4), 1009-1012.
- Agustiani, M. (2016). The effects of DRTA and LC Strategies on students 'reading comprehension achievement of narrative texts based on English score levels. *Journal of English Literacy Education, 3*(2), 111-124.
- Al-Alwani, A. (2022). *Using Five Fingers Strategy in Improving EFL Students' Achievement in Literary Text*. Unpublished Doctoral dissertation. Gaza.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A Reading Problem or a Language Problem. *Reading in a Foreign Language*, *24* (1), 114-141.
- Alnoori, N. (2020). The effect of Five-Fingers strategy on the holistic thinking of chemistry students in the second intermediate grade. *Pal Arch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, *17*(7), 14811-14822.
- Al-Sakal, R. (2020). *The Effect of the Flipped Classroom Instruction on EFL Female Ninth Grade Students' Reading Comprehension and Vocabulary Learning and their Attitudes towards it in UNRWA Schools*. Unpublished Dissertation. Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Anderson, R. & Person, P. (1984). A schemata theoretic view of basic process on reading comprehension. In P.D. Person (Ed.), *Handbook of Reading Research*. London: Longman. 225-317.
- Atkinson, R. (2004) The Evidence on the Impact of Gentrification: New Lessons for the Urban Renaissance? *European Journal of Housing Policy, 4*, 107-131.
- Behrend, K. (2019). Culturally responsive curriculum and literature for primary grade English learners.
- Bernhardt, E. (1983). Three approaches to reading comprehension in intermediate German. *Modern Language Journal, 67*, 11-115.
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we have been and where we are going. In C.C. Block & S.R. Paris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York, NY: Guilford Process. 19- 37.
- Chastain, K. (1988). Developing second language skills: Theory and practice. *TESOL Quarterly*, *22*(4), 663-664. Hardcourt Brace Jovanovich. Florida: U.S.A.
- Daniati, R., Fitriani, S. S., & Achmad, D. (2017). Teaching question sentences by using Five Fingers Technique. *Research in English and Education Journal*, *2*(2), 93-100.
- Erliana, S. (2011). Improving reading comprehension through directed reading thinking activity strategy. *Journal of English as Foreign Language, 1*(1), 49- 57.
- Kookes, I. A., & Abdullah, S. I. (2021). The impact of the Five-Fingers Strategy on science achievement among first-grade intermediate students in science and their creative thinking. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *12*(8), 3676-3684.

- Longman, D. G., & AlKinson, R. H. (2004). CLASS: College Learning & Study Skills. Boston. MA: Cengage learning. Seventh edition.
- Lyon, R. (1997). Statement before the committee on education and workforce. U.S. House of Representatives.
- McShane, S. (2005). *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First Steps for Teachers*. National Institute for Literacy.
- Millrood, R. (2011). *Modular Course in ELT Methodology*. Moscow: Drofa
- Ministry of Education. (1991). English language curriculum and its general guidelines for the basic and secondary stage. Amman, Jordan.
- Mutlu, Y., Akgün, L., & Akkusci, Y. E. (2020). What do teachers think about finger-counting? *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*(1), 268-288.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction:* Washington, DC*:* National Institute of Child Health and Human Development.
- Qadan, S. (2017). *The Impact of Employing Some Active Learning Based Strategies on Improving Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy among Fifth Graders in Gaza*. Unpublished Master Thesis. The Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.
- Rao, K., Somayaji, S., Barkur, R., Sapna, M., & Ashwini, L. (2016). The Five Finger Method: A novel approach to teach selected topics of human anatomy. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences, 7*(5), 2590-2597.
- Shebed, A., & Abed, F. (2015). The effect of the Five Fingers Strategy and Traffic Signals Strategy on physics first grade intermediate school students' achievement and personal intelligence. *International Journal of Science and Research. 9*(2). 2319-2332.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Wang, H. (2017, May). Study on the English picture-book reading promotion strategies: taking the Annie kids English library as an example. In *3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017)* (pp. 817-819). Atlantis Press.