مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد (12)، العدد (35)، نيسان 2021 م

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (12)، العدد (35)
Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

Journal of
Al-Quds Open University
for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (12) - No. (35) - April 2021

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

JOURNAL OF AL-QUDS OPEN UNIVERSITY
FOR EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICAL RESEARCH & STUDIES

Triannual Scientific Refereed Journal
Vol. (12) - No. (35) - April 2021

PUBLISHER:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Ramallah & Al-Bireh \ Palestine
P.O. Box: 1804
Tel: +970 - 2- 2976240
+970 - 2- 2956073
Fax: +970 - 2 - 2963738
Email: sprgs@qou.edu

WEBSITE:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

EMAIL
eps@qou.edu

DESIGN & PRODUCTION:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors.
All Rights Reserved. ©2021

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر
المجلد (12) - العدد (35) - نيسان 2021 م

الناشر:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

رام الله والبيرة / فلسطين
ص.ب 1804
هاتف: +970-2-2976240
+970-2-2956073
فاكس: +970-2-2963738
بريد إلكتروني: sprgs@qou.edu

الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

البريد الإلكتروني للمجلة:
eps@qou.edu

تصميم وإخراج فني:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

المجلة غير مسؤولة عن الآراء المنشورة فيها، حيث أنها تمثل آراء الباحثين (المؤلفين)
حقوق الاقتباس والترجمة والتصميم والطبع والنشر محفوظة للناشر 2021©

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المشرف العام
أ. د. يونس مرشد عمرو
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الإستشارية
أ. د. محمد أحمد شاهين

أعضاء الهيئة الإستشارية

أ.د. شريف علي حماد	أ.د. نواف موسى شطناوي
أ.د. صالح محمد الرواضية	أ.د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ.د. أحمد "عبد اللطيف" أبو أسعد	أ.د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ.د. أحمد سليمان الزغاليل	أ.د. أحمد "عبد الحليم" عربيات
أ.د. أحمد "عبد الله" الشريفين	أ.د. عادل جورج طنوس

د. باسم "محمد علي" دحادحة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير
أ. د. مجدي علي زامل

مشرف التحرير
أ. د. حسني محمد عوض

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. معزوز جابر علاونه	أ.د. زياد أمين غانم
أ.د. محمد "عبد الفتاح" شاهين	أ.د. إبراهيم "عبد الله" الزريقات
أ.د. أحمد عيسى الطويسي	أ.د. غسان حسين الحلو
أ.د. محمد نزيه حمدي	أ.د. جمال علي الدهشان
د. رضا سلامة المواضية	د. تامر فرح سهيل
د. كمال "عبد الحافظ" سلامة	د. أحمد غنيم أبو الخير
د. عمر طالب الريماوي	د. كامل حسن كتلو
د. فايز عزيز محاميد	د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
د. أحمد بشارات

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

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 تصدر كل أربعة أشهر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في اليوم الأول من شهر نيسان/ عام *2013* م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، 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: 2307-4655)*، وللنسخة المطبوعة *(P-ISSN: 2307-4647)*.

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: ***https://journals.qou.edu/index.php/nafsia*** 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.

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 *"APA Style"* 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).

2. 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:

https://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.
6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

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.

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) العدد (35)

المحتويات

الأبحـــــاث

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. أريج جهاد أبو عجمية	دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس كورونا (كوفيد 19) دراسة ميدانية	1
2	د. أمل صالح قزق د. غاندي محمود محمد الرياحنة	فاعلية برنامج إرشادي يستند على تفنيد الافكار اللاعقلانية في تخفيض الوحدة النفسية وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة	15
3	د. نوال أسعد لافي أحمد	دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم	30
4	د. احمد محمد محاسنة د. احمد محمد الغزو د. عمر عطاالله العظامات	الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية	42
5	د. أمل سعيد علي قانع القحطاني	إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها	60
6	د. إيلاف هارون رشيد شلول	الذكاء الروحي وعلاقته بالتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن	76
7	أ. نجاح عبدالله عمايرة	المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة إربد من وجهة نظر المعلمات أنفسهنّ	88
8	د. عهود سالم علي الديكه أ. رونزا راتب عبدالكريم خصاونه	مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثره على الرضا الوظيفي	98
9	د. هدوى محمد سلام الشراري	أثر استخدام استراتيجية قبّعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف	111

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد [12] **العدد** [35]

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
10	أ. نرمين نضال الشريفين د. قاسم محمد سمور	القدرة التنبؤية لأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي) وبعض اضطرابات الشخصية في الكرب (الزواجي) لدى عينة من الأزواج	125
11	أ. ليث أحمد بني ملحم د. مأمون محمد الشناق أ.د. طارق يوسف جوارنة	فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السادس	142
12	أ. أنسام عبد الرحمن عبّاد د. جهاد عبد الحميد الشّويخ	الرّياضيات المدرسية وتعلّمها: مقاربة مزدوجة لكتاب الصّف التّاسع	156

دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس كورونا (كوفيد 19) دراسة ميدانية

The Role of Social Media in the Psychological and Social Adaptation Among a Sample of Palestinians During the Coronavirus (Covid-19) Crisis Field Study

أريج جهاد أبو عجمية
أستاذ مساعد/ الجامعة العربية الأمريكية/ فلسطين

Areej Jehad Abuajamia
Assistant Professor / The Arab American University/ Palestine
Areej.ayash@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/07/05، تاريخ القبول: 2020/12/28
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 05/07/2020, **Accepted:** 28/12/2020
DOI: 10.33977/1182-012-035-001
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدف الدراسة هو التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس كورونا (كوفيد 19)، واستقطبت عينة الدراسة (302) من الفلسطينيين المقيمين في الضفة الغربية بفترة الحجر المنزلي بشكل عشوائي، وتم استخدام مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، حيث أظهرت النتائج أن دور وسائل التواصل الاجتماعي على التوافق النفسي والاجتماعي الكلي كان متوسطاً، حيث جاء في المرتبة الاولى التوافق الصحي بمتوسط (مرتفع)، يليه التوافق الانفعالي ثم الذاتي ثم الأسري ثم الاجتماعي بمتوسط كل منهما (متوسط)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس في أبعاد التوافق الانفعالي والذاتي والأسري والاجتماعي، بينما توجد فروق تعزى للجنس في التوافق الصحي لصالح الذكور، ولا توجد فروق تعزى للحالة الاجتماعية في مستوى التوافق الصحي والانفعالي والذاتي والأسري، بينما توجد فروق تعزى للحالة الاجتماعية في التوافق الاجتماعي لصالح المتزوج، وتوجد فروق تعزى لعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق الانفعالي والذاتي والأسري والاجتماعي، لصالح الأقل من ساعتين، بينما لا توجد فروق تعزى لعدد ساعات الاستخدام في التوافق الصحي.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، التوافق النفسي والاجتماعي، أزمة فايروس كورونا(كوفيد19).

Abstract

This study aimed to identify the role of social media in psychological and social adaptation among a sample of Palestinians during the coronavirus (covid-19) crisis. The study group included 302 Palestinians that live randomly in the West Bank during quarantine. By using a scale for psychological and social adaptation, the results showed that the role of social media in the psychological and social adaptation was medium, where it came first the health adaptation with a high average, followed by emotional adaptation, then self, then family, and social with a medium average of each. The results also indicated no statistically significant differences in the dimensions of emotional, self, family, and social adaptation. However, there were differences in the health adaptation according to gender in favor of males. There were no differences according to social status in health, emotional, family, and self-adaptation, but there were differences according to social status in the social adaptation in favor of the married. There were also differences according to the number of hours of using social media in emotional, self, family, and social adaptation in favor for less than two hours. However, according to the number of hours of using social media in the health adaptation, there were no differences.

***Keywords**: Social Media, Psychological and Social Adaptation, Coronavirus (Covid-19) Crisis.*

المقدمة

يشهد العالم في العصر الحالي ثورة تكنولوجية يقودها العقل البشري بهدف الوصول الى نتائج لإشباع حاجات الانسان، وزيادة قدراته وتحسين حياته، انعكست بدورها على ثورات موازية في جوانب حياة الانسان كثورة الاتصالات التي أدت الى ترابط العالم المترامي الأطراف بفضاء واسع، يتم فيه تبادل الأفكار والمعلومات ومناقشة القضايا المشتركة بين الناس؛ فتحول العالم الى قرية صغيرة كل مكان فيه مرتبط بالآخر يؤثر ويتأثر به،

وكان لتطور وسائل التواصل الاجتماعي نصيب كبيرً من ثورة الاتصالات، فهي تلك الخدمة المتوفرة عبر الانترنت التي تعمل على ربط عدد كبير من المستخدمين في شتى أرجاء العالم وتشبيكهم ومشاركتهم في موقع الكتروني يتم فيه تبادل المعلومات والأفكار، ونقاش القضايا التي لها أهمية مشتركة لديهم، ويتمتعون بخدمة الأخبار والمحادثات الفورية المرئية والصوتية ومشاركة الملفات النصية والفيديوهات والصوتيات (المدهون،2012)

وتجدر الاشارة إلى أن النمو والتغيير في حياة الانسان ينعكس بآثار على حياته في الجوانب وخصوصاً إذا كان تطوراً كبيراً وسريعاً كالذي حدث بفعل ثورة التكنولوجيا والاتصالات، والجانب النفسي للإنسان من أهم هذه الجوانب التي تتأثر بفعل التغيير، لهذا كان من المهم دراسة مدى الانسجام الذي أحدثته وسائل التواصل الاجتماعي بين الانسان وبيئته، وهل استطاعت أن تمضي بالإنسان نحو إشباع المزيد من حاجاته محققة له التوافق النفسي والاجتماعي، حيث أكدت نتائج الدراسات على علاقة سلبية دالة بين الفترة الزمنية التي تستخدم بها وسائل التواصل الاجتماعي والتوافق النفسي الاجتماعي كدراسة الشناوي (2013) ودراسة النتشة (2014)

ويعرف التوافق النفسي والاجتماعي بأنه وجود علاقات منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع الفرد بعض حاجاته ومطالبه النفسية والاجتماعية بإجراء التغيرات في السلوك لإشباع هذه الحاجات بشكل علاقة منسجمة مع البيئة (يونس،2011) وهو ما يشار إليه أيضاً لدى بعض علماء النفس بمصطلح التكيف الذي تمت استعارته من علم البيولوجيا حيث تطرق له (داروين) في نظرية التطور، في الوقت الذي يفرق علماء نفس آخرون بين المصطلحين في إشارة منهم إلى أن مفهوم التوافق يشير الى دور أكثر ايجابية من جانب الفرد، فيه تغيير في البيئة بمجهودات الفرد، وتغيير في الذات بهدف تحقيق الانسجام مع البيئة، وكذلك يشير الى دلالات اجتماعية حيث هو خاص بالجنس البشري على عكس التكيف الذي تختص به كل الكائنات الحية والذي يتضمن دوراً فيه حالة من الامتثال والتسليم للبيئة (كويستان،2018)

ويشمل مفهوم التوافق النفسي جانبين هما الملائمة والرضا، حيث ترتبط الملائمة بالبيئة المادية، ومطالب الواقع بكافة جوانبها أمّا الرضا

فيرتبط بالتقبل النفسي للإنسان واحساسه بالسعادة في بيئته المحيطة (مياسا،2005) فالتوافق النفسي هو تلك العملية التي يقوم الفرد خلالها ببذل الجهد حسب ما يتطلبه الموقف للتغلب على العوائق من أجل اشباع حاجاته، ولتحقيق حالة من الرضا النفسي العام محدثاً تغييراً في سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة اجتماعية أو صحية أو مادية أو صراعاً نفسياً، وكذلك قدرته على تعديل الظروف الخارجية للوصول إلى إشباع الحاجات بشكل منسجم مع المعطيات الجديدة والظروف الجديدة (الزيادي،2015).

أما التوافق الاجتماعي فهو قدرة الفرد على عمل علاقات مع الآخرين يسودها الدفء والايثار والتعاون والتسامح، علاقات لا تتسم بالغيرة والعدائية والريبة والشك أو عدم الاكتراث بمشاعر الآخرين، وهو الأسلوب الذي يستطيع الفرد فيه أن يكون أكثر كفاءة مع البيئة وأكثر سعادة مع الآخرين يلتزم فيها الفرد بأخلاقيات المجتمع ومعاييره وقيمه واهتماماته متقبلا للتغيير الاجتماعي بما يصل بالفرد لتحقيق الصحة النفسية (المليجي،2011) ويشير (الديب،2012) إلى ارتباط التوافق الاجتماعي بمفهوم التطبيع الاجتماعي والذي هو مفهوم ذو طبيعية تكوينية يتم ضمن إطار العلاقات الاجتماعية سواء كانت في أسرة أو مدرسة أو مجتمع فيبدأ الكيان الشخصي والاجتماعي للفرد باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع من اكتساب للغة وتشرب عادات وتقاليد وتقبل معتقدات والاهتمام بنواحي يؤكد عليها المجتمع.

ويتضمن التوافق تجاه تكاملي نفسي اجتماعي لتحقيق حاجات الفرد ورغباته ضمن ارضاء الجماعة من خلال تمثل الفرد بالتطبيع الاجتماعي وتحمله للمسؤولية الاجتماعية والاعتراف بحاجات الجماعة (Burns,2013)

وتتعدد أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي فهناك التوافق الجسدي (الصحي) حيث تشكل صحة الإنسان وخلوه من الأمراض مصدراً أساسياً في الصحة النفسية، فالإنسان هو وحدة جسدية نفسية متكاملة، حيث تؤثر بعض الإخلالات الجسدية كالأمراض أو بعض الافرازات الهرمونية على عمل الأجهزة الجسدية والتي تؤثر بدورها على الصحة النفسية، وتعيق عملية التوافق النفسي الاجتماعي (الزعبي،2004) وهناك التوافق الذاتي (الشخصي)، بتوافق الانسان مع ذاته عندما تكون صورته عن ذاته هي الصورة الحقيقية والمنسجمة مع الصورة التي يراها الاخرون له، فلا يبالغ في تعظيم صورته وقدراته الذاتية بشكل مغاير للحقيقة فيصل إلى حد الغرور والتعالي ما يفقده التوافق مع الآخر، ولا يرى صورته بشكل متدن عن الواقع فتطغى على سلوكياته مشاعر النقص وتضخيم ذوات الآخرين، ويؤدي به ذلك أيضاً الى سوء التوافق، يضاف إلى ذلك أنّ الفرد المتوافق ذاتياً يستطيع أن يفهم حاجاته الشخصية الفردية، ويحترم حقوق الآخرين ويتسم بالمرونة والتسامح لمواجهة تحديات الحياة (أحمد،2017)

والتوافق الانفعالي (النفسي) وهو مدى ما يتصف به الفرد من ضبط للنفس وتحمل لمواقف الاحباط والنقد والقدرة على السيطرة على القلق والتوتر والشعور بالأمن والطمأنينة بعيداً عن الخوف وهو ما يشير إليه علماء النفس بالثبات الانفعالي، ويتمثل في قدرة الفرد على التأني والصبر والتفكير العقلاني في مواجهة الأمور والتحكم في الانفعالات لا سيما الغضب والخوف والغيرة (أحمد،2009) والتوافق الأسري والذي يعني الانسجام والتناغم والتوافق في الأسرة بعيداً عن المشاحنات والمشاجرات سواء من جانب الزوج والزوجة وعلاقتهم ببعض وعلاقتهم مع الأبناء أو من جانب الأبناء بعضهم ببعض وعلاقتهم بالآباء فالفرد المتوافق أسرياً يشعر بالأمان والتماسك والتضامن داخل الأسرة (عوض ونبيل،2016)

والتوافق الاجتماعي والذي هو امتداد طبيعي للتوافق الشخصي فالشخص الفاقد لتوافقه الشخصي لن يستطيع التوافق مع الجماعة، فالتوافق الاجتماعي يعني ممارسة الفرد لتفاعلاته الاجتماعية مع آخرين بشكل منسجم ومرض، بتكوين علاقات تحقق له إشباعاً لذاته ولآخرين، وانسجامه مع قيود وضوابط وعادات ومعايير المجتمع، كذلك يعكس ميول واتجاهات الفرد الاجتماعية وقدرته على تحمل المسؤولية الاجتماعية (أحمد،2014).

الا أن التطور الهائل في الحياة الذي أحدثه دماغ الانسان لم يستطيع حمايته من المرض وانتشار الاوبئة التي ظهرت على مدار حقب زمنية مختلفة في تاريخ البشرية محدثة أزمات للإنسان في كل جوانب حياته على مستوى عالمي دفعته لبذل أقصى جهوده للسيطرة عليها.

فقد ظهرت الانفلونزا الاسبانية في العام (1918) وأصابت نحو (500 مليون) شخص حول العالم، وكذلك ما سُمي بالمتلازمة التنفسية الوخيمة التي ظهرت في العام (2002) التي تسببها أحد فايروسات كورونا السبعة وانفلونزا الخنازير التي ظهرت في العام (2009) وفايروس (أيبولا) الذي ظهر في العام (2014) في القارة الإفريقية وفايروس (كورونا) الذي ظهر في أواخر العام (2019) في ولاية (ووهان) الصينية، وعرفته منظمة الصحة العالمية باسم (كوفيد 19)، والذي نتج عنه ما سُمي بأزمة فايروس (كورونا) والتي شملت باقي دول العالم التي انتشر فيها الفايروس حيث أجبرت حكومات العالم إلى فرض حجر صحي شبه تام أو تام على بلادها، يعدّ الاكبر في التاريخ الانساني لتستطيع الحد من انتشار الوباء وحماية قطاعاتها الصحية من الانهيار (الجزيرة،2020)

وقد تسابقت شركات الأدوية محمومة في العالم لإيجاد لقاح أو علاج لهذا الفايروس، في جو مشحون بالأخبار التي تتناقلها وسائل الاعلام، والتي تساهم بشكل كبير في إثارة الرعب في شعوب العالم من هذا الفايروس المجهول الذي لم تتضح حقائقه بعد ويلفها كثير من التساؤلات.

وتعتبر فلسطين دولة كباقي دول العالم التي استطاع الفايروس الوصول إليها الأمر الذي دفع الحكومة الفلسطينية بتاريخ (2020/3/5) إلى إعلان حالة الطوارئ في البلاد تلافياً لانتشار العدوى بشكل لا يمكن السيطرة عليه، ولا يستطيع قطاعها الصحي - بإمكانياته المتواضعة في دولة تقع تحت الاحتلال- أن يحمل الازمة وهو يشاهد انهيار قطاعات صحية ضخمة في العالم، كالقطاع الصحي في ايطاليا، وتضمنت حالة الطوارئ المعلنة فرض الحجر الاجباري المنزلي لمدة 14 يوماً على المواطنين تم تمديدها لمدة شهرا اضافي (الزيتونة للدراسات والاستشارات،2020) تطلبت بقاء الفلسطينيين كغيرهم من الشعوب في بيوتهم في حالة من الترقب والتوتر ومتابعة أخبار انتشار الوباء، والبحث عن الوسائل اللازمة

للتغلب على العوائق التي أحدثتها الأزمة كالتواصل الاجتماعي، حيث بات التواصل الاجتماعي عن بعد ضرورياً في كافة المجالات الحياتية والتي تشمل مجالات التعليم والعمل والتواصل مع الآخرين، مما أدى لدور أكبر لوسائل التواصل الاجتماعي في محاولة من الفرد لتحقيق بعض من التوافق النفسي والاجتماعي.

بعد مراجعة المجلات العلمية وقواعد البيانات الإلكترونية والرسائل الجامعية من أجل الاطلاع على الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع دور وسائل التواصل الاجتماعي على التوافق النفسي الاجتماعي نادرة جداً على حدّ علم الباحثة، وتحديداً المتعلقة بمرحلة بأزمة فايروس (كورونا)؛ لأن هذه الأزمة هي حديثة ويمر بها العالم في الفترة الحالية وهي فترة إجراء الدراسة، ولهذا سيتم عرض الدراسات ذات الصلة بالموضوع من الأحدث إلى الأقدم وهي كما يلي:

أجرى مغاري (2019) دراسة هدفت التعرف إلى التأثيرات السلبية الاجتماعية والثقافية والنفسية والصحية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على المراهقين، وتكونت عيّنة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من مدينة غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذكور والاناث يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي بمعدلات عالية و(91%) منهم يستخدم (الفيسبوك) وأهم أسباب الاستخدام هي التواصل مع الآخرين والترفيه، وأظهرت كذلك أن هذا الاستخدام له تأثيرات سلبية بدرجة متوسطة على المراهقين في الجوانب الاجتماعية والنفسية والثقافية والصحية وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقدير الذكور والاناث حول تأثير شبكات التواصل الاجتماعي عليهم في الجوانب الاجتماعية والنفسية والثقافية، وأن الفروق لصالح الإناث في التأثيرات الصحية.

أما دراسة الشهري (2018) فقد هدفت إلى معرفة أثر توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (375) معلماً ممن يعملون بمدارس الرياض الثانوية اختيروا بطريقة عشوائية وكذلك (954) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي فقد أظهرت النتائج أن واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية جاء بمتوسط عام يشير الى خيار موافق، كذلك المعوقات لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية جاء بمتوسط عام يشير إلى درجة موافق.

في حين هدفت دراسة كل من أبي عبطة، الفايز، السعود (2015) إلى المقارنة في المهارات الاجتماعية بين الطالبات اللواتي يستخدمن شبكات التواصل الاجتماعي، وغير المستخدمات في مستوى البكالوريوس، والدبلوم من المدينة والقرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (128) طالبة من مستخدمات وغير مستخدمات لشبكة التواصل الاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة المهارات الاجتماعية بين الطالبات المستخدمات لشبكة التواصل الاجتماعي وغير المستخدمات لصالح الطالبات المستخدمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المهارات الاجتماعية بين الطالبات المستخدمات لشبكة التواصل الاجتماعية وغير المستخدمات تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو لمتغير مكان السكن هذا.

أما دراسة النتشة (2014) التي هدفت التعرف الى درجة إدمان الانترنت ودرجة التوافق النفسي الاجتماعي لطلبة جامعة القدس، ومعرفة العلاقة بين متوسطات ادمان الانترنت والتوافق النفسي الاجتماعي للطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (473) من طلبة جامعة القدس اختيروا بالطريقة العشوائية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت النتائج أن درجة ادمان الانترنت لدى طلبة جامعة القدس متوسطة ودرجة التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس مرتفعة وكان أهم أبعاد التوافق البعد الأسري يليه الدراسي يليه الاجتماعي وأخيرا بعد التوافق مع الذات، ووجود فروقات ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للتوافق النفسي والاجتماعي لصالح الاناث ولصالح الطلبة الذين يسكنون القرى والمدينة بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة للكلية والمستوى الدراسي، وكذلك وجود علاقة سلبية بين متوسطات درجة ادمان الانترنت وبن الدرجة الكلية للتوافق النفسي والاجتماعي.

كما أجرى أوه وآخرون (Oh, et.al., 2014) دراسة حول ما إذا كانت التفاعلات المساندة على مواقع الشبكات الاجتماعية تعمل على استخدام الشبكات الاجتماعية وزيادة عدد أصدقاء الشبكات الاجتماعية وعلى تصورهم نحو الدعم الاجتماعي، والتأثر، والإحساس بالانتماء للمجتمع، والرضا عن الحياة، وتحققت الدراسة أيضا في العلاقة بين التفاعل المساند وفورية التأثر بعد التفاعل على مدى (5) أيام، وقد تكونت العينة من (339) من الأفراد المستخدمين لشبكات التواصل الاجتماعي وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التفاعل المساند والتأثر الإيجابي بعد التفاعل، وكشف كذلك وجود نموذج لمسار الروابط الإيجابية بين عدد من أصدقاء الشبكات الاجتماعية، والتفاعلات المساندة، والتأثر، والتصور للدعم الاجتماعي، والإحساس بالانتماء للمجتمع، والرضا عن الحياة.

وقد اجرى يو وآخرون (Yu, G. et.al., 2014) دراسة حول كيفية استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية من قبل الطلبة الصينيين المغتربين في اليابان, وكيف أثرت على نظرتهم إلى تطورهم الاجتماعي والراحة النفسية وكذلك التعرف على كيفية مواجهة الطلبة الصينيون المغتربون للضغوطات النفسية الناتجة من الاختلافات الثقافية، و تكونت عينة الدراسة من (142) طالباً مغترباً صينياً وأظهرت النتائج أن استخدام الشبكات الاجتماعية والإعلامية زادت من مستويات الرضا عن الحياة، وانخفاض مستوى الضغط النفسي الذي يعاني منه الطلاب المغتربين في اليابان نتيجة استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي وكذلك انخفاض شعورهم بالوحدة.

وذهبت دراسة الشناوي(2013) إلى التعرف إلى استخدام شبكة التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) وعلاقته مع التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة العشوائية من (466)

طالباً وطالبة في القرى التابعة لسهل البطوف في الجليل ممن يستخدمون شبكة التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أشارت النتائج إلى أن الفترة الزمنية التي يقضيها المراهقون على (الفيسبوك) التي أخذت أعلى تكراراً هي أقل من ساعتين يومياً، وأن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة الذين يستخدمون الانترنت جاءت مرتفعة وأن هناك علاقة دالة سلبية بين الفترة الزمنية التي يقضيها الطلبة على (الفيسبوك) ومستوى التوافق النفسي الاجتماعي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفترة الزمنية التي يقضيها المراهق في استخدام (الفيس بوك) تعزى للجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة في التوافق النفسي والاجتماعي تعزى للجنس، ولصالح الذكور في التوافق الشخصي، ولصالح الإناث في التوافق الأسري والاجتماعي والتوافق الأكاديمي والدرجة الكلية للتوافق.

أمّا دراسة الطراونة،الفتيخ (2012) فقد هدفت التعرف إلى أثر الانترنت على التحصيل الأكاديمي والتكييف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال، تكونت عينة الدراسة من (595) طالباً وطالبة من جامعة القصيم في السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأظهرت النتائج أن درجتي التكيف الاجتماعي ومهارات الاتصال منخفضة لدى الطلبة ذوي الاستخدام المرتفع للإنترنت وأن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في كل من التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي تعزى لعدد ساعات استخدام الانترنت.

وكذلك أجرى نومار (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية في العلاقات الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة القصدية من (280) فرداً من مستخدمي (الفيس بوك) في الجزائر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب أفراد العينة يستخدمون (الفيس بوك) بدافع التواصل مع الأهل والأصدقاء، إلى جانب التثقيف، وتبين أن استخدام موقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) يختلف من مستخدم إلى آخر، تبعاً لمتغيري الجنس والسِّن، وأظهرت النتائج كذلك إلى أن استخدام (الفيس بوك) يؤثر في التفاعل الاجتماعي لأفراد العينة مع عائلاتهم وأصدقائهم، وهو يقلل من تواصلهم وجهاً لوجه مع أصدقائهم وأسرهم ومن الوقت الذي يقضونه معهم.

وسعت دراسة كوجاث (Kujath, 2011) إلى الكشف عما إذا كان الانخراط في شبكات التواصل الاجتماعي مكملاً للعلاقات الواقعية أو بديلاً لها، وقد تكونت عينة الدراسة من (183) فرداً من طلبة الجامعات في ولاية واشنطن من مستخدمي (الفيس بوك) و(ماي سبيس)، ولقياس درجة اسهام تلك الشبكات في الحفاظ على العلاقات الشخصية القائمة، تم استخدام المقابلة بتوجيه الأسئلة عن عدد الأصدقاء الذين لم يلتقوا بهم شخصياً، وهل تسهم تلك الشبكات في التقائهم واقعياً بأشخاص تم التعرف عليهم من خلال الشبكتين؟ وكيف يستخدمون الشبكتين في البقاء على تواصل مع الأشخاص الذين يعرفونهم بالفعل؟ وكانت النتائج بأن الأفراد يميلون لاستخدام الشبكتين للبقاء على اتصال مع الأشخاص الذين يعرفونهم مسبقاً، وكذلك للتعرف على أشخاص جدد، إلا أن تواصلهم كان أفضل لصالح الأشخاص المعروفين لديهم.

كذلك أجرى (ريان وكسينوس) (Ryan & Xenos, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الشعور بالوحدة والانبساط النفسي بين المستخدمين وغير المستخدمين لـ (لفيسبوك) لعينة تكونت من (454) من الأفراد في الأعمار ما بين (18-44) سنة، وقد أظهرت النتائج أن مستخدمي (الفيسبوك) أقل شعوراً بالوحدة وأكثر شعوراً بالانبساط النفسي من غير مستخدمي (الفيسبوك).

وقد سعت دراسة كالبيدو وآخرون (Kalpidou, et.al., 2011) التعرف الى العلاقة بين استخدام (الفيس بوك) وتقدير الذات والرضا عنها والتوافق الاجتماعي والعاطفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلبة الجامعات في (بوسطن)،و استخدم الباحثون المنهج الوصفي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين عدد الأصدقاء على شبكة (الفيسبوك) والتوافق الاجتماعي والأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى، وأن الإفراط في الوقت الذي يقضيه هؤلاء على الشبكة يقترن بتدني تقدير الذات لديهم، وكذلك أشارت النتائج إلى أن عدد الأصدقاء على الشبكة لدى طلبة السنوات العليا يقترن إيجابياً بالتوافق الاجتماعي، وهذا يعزى إلى تطور العلاقات الاجتماعية عند هؤلاء بعد قضاء سنوات في الجامعة.

كذلك أجرى كيث وآخرون (Keith et al, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى التأثير الاجتماعي لاستخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وقد تكونت عينة الدراسة من (1200) شاب في أمريكيا واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن العلاقات الاجتماعية في أمريكيا أصبحت أكثر حميمة مما كانت عليه قبل عامين، كما توصلت تلك الدراسة إلى أن استخدام (الفيس بوك) ساعد بشكل كبير في إيجاد علاقات وثيقة بين الأفراد وأن جزءاً صغيراً فقط من مستخدمي (الفيس بوك) في أمريكا لم يلتقوا بأصدقائهم في (الفيس بوك) من قبل.

وهدفت دراسة ميشيل (Mecheel, 2010) التعرف إلى أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العلاقات الاجتماعية تكونت عينة الدراسة من (1600) شاب من مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في بريطانيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف الأشخاص البالغين الذي يستخدمون مواقع من بينها (الفيس بوك واليوتيوب) قد اعترفوا بأنهم يقضون وقتاً أطول على شبكة (الانترنت) من ذلك الوقت الذي يقضونه مع أصدقائهم الحقيقيين، أو مع أفراد أسرهم.

أمّا ساري (2008) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف الى تأثيرات الاتصال عبر (الانترنت) في العلاقات الاجتماعية في المجتمع القطري، وقد تكونت عينة الدراسة من (471) فرداً من دولة قطر بطريقة عشوائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة من كلا الجنسين يستخدمون (الانترنت) في حياتهم اليومية بنسب متفاوتة، لكن تأثير (الانترنت) في الإناث كان أكثر من تأثيره في الذكور، وأظهرت النتائج كذلك أن الاتصال عبر (الانترنت) ترك تأثيراً في اتصال أفراد العينة الشخصي المباشر مع أسرهم بنسبة (44,4%)،

وتأثيراً في اتصالهم بأصدقائهم ومعارفهم بنسبة(43%). وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود تأثير (للإنترنت) في نسق التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة وأقاربهم، تمثل في تراجع عدد زياراتهم لأقاربهم بنسبة (44,7%)، وتراجع في نشاطاتهم الاجتماعية بنسبة (43,9%).

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

1. ركزت بعض الدراسات على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على بعض المتغيرات كالمهارات الحياتية والتأثيرات السلبية لاستخدام وسائل التواصل وعلاقة ادمان الانترنت بالتوافق النفسي والاجتماعي، وتأثير استخدام (الفيس بوك) على التوافق النفسي، وكذلك تأثير استخدامه على التطور الاجتماعي والراحة النفسية، ومواجهة الضغوطات، وكذلك تأثير استخدام وسائل التواصل على التحصيل، والتكيف الاجتماعي، ومهارات الاتصال، وأثر استخدامها على العلاقات الاجتماعية، وتأثيرها على مستوى الشعور بالوحدة والانبساط النفسي، وعلاقة استخدام (الفيس بوك) بتقدير الذات والرضا، منها دراسة (الشهري 2018؛مغاري،2018؛ أبي عيطة، فايز، السعود،2015؛النتشة 2014؛Yug.et.,al.,2014 ؛ شناوي،2013؛نومار,2012؛الطراونة،2012؛Kujath,201:1 Ryan&Xenos,2011؛ Kalpidou.et.al.,2011 ؛Keith.et.al.,2011؛ Mecheel 2010، ساري ,2008)
2. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بحثها لتأثير استخدام، وسائل التواصل الاجتماعي على عدد من المتغيرات، ومنها التوافق النفسي الاجتماعي، وتأثيراتها الايجابية والسلبية وتفردت الدراسة الحالية؛ لأن الدراسة الحالية تخص مرحلة غير اعتيادية، وهي مرحلة أزمة فايروس(كورونا) (كوفيد-19) وما رافقها من تباعد اجتماعي وبقاء في البيت، وتعطيل الحياة اليومية الاعتيادية، وحالة الشلل التي يعيشها العالم، وتأثيرات الأزمة النفسية، والاجتماعية والتأثير على كافة جوانب الحياة، حيث تطرقت بعض الدراسات لموضوع التوافق النفسي الاجتماعي، ولكنها ربطته بإدمان الانترنت للمراهقين كدراسة (النتشة،2014) ودراسة (شناوي،2013) التي تطرقت لاستخدام (الفيس بوك) وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي وكذلك دراسة (الطراونة والفتيخ،2012) التي تطرقت لأثر الانترنت على التحصيل والتكيف الاجتماعي، وكذلك دراسة كالبيدو وآخرون (Kalpidou.et.al.,2011) التي بحث العلاقة بين استخدام (الفيس بوك) والتوافق الاجتماعي، الا أن أي من الدراسات لم يبحث دور استخدام وسائل التواصل على التوافق النفسي والاجتماعي في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) وهذا ما تفردت به الدراسة.
3. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأدب النظري، وفي بناء أسئلة وأدوات القياس، وتوظيفها في تفسير، ومناقشة نتائج الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الأزمة الحالية التي تمر بها الإنسانية والناتجة عن انتشار وباء فايروس (كورونا، كوفيد 19) والآثار الناجمة عن انتشار هذا الوباء تتطلب اجراء كثير من الدراسات في المجال النفسي تحديداً، وذلك لدوره الكبير في مواجهة هذا الفايروس وفي كل المناطق في العالم ومن ضمنها فلسطين التي طالها انتشار الوباء، وقد اختارت الباحثة دراسة موضوع التوافق النفسي الاجتماعي للفرد الفلسطيني لما لهذا الموضوع من أهمية تحديداً عند حدوث متغيرات بيئية كبيرة كالتي حدثت في فترة الأزمة، حيث أقصى انتشار الوباء الفرد عن حياته الطبيعية التي كان يمارسها وفرض عليه تباعداً اجتماعياً في كل مجالات حياته، مما تطلب من الفرد البحث عن الوسائل التي تمكنه من اشباع حاجاته واجراء تعديلات في سلوكه لملائمته مع الظروف الجيدة ليحقق انسجاماً أكبر مع البيئة وتقبلا نفسياً يساعده في تخفيف قلقه وتوتره، ليتمكن من الصمود ومواجهة فترة الأزمة، ومن الأساليب التي لجأ اليها الفرد الفلسطيني كغيره من الأفراد في العالم هي وسائل التواصل الاجتماعي علّها تستطيع سدّ الفجوة التي أحدثتها ضرورات التباعد الاجتماعي والمضي بالفلسطيني نحو التوافق النفسي والاجتماعي، لهذا كانت أهمية هذا البحث لمعرفة دور وسائل التواصل في اشباع حاجات الفرد تحديداً في مرحلة الأزمة وهل استطاعت أن تحقق للفرد الفلسطيني نسبة من توافق نفسي اجتماعي في كل أبعاد التوافق الجسدية والشخصية والانفعالية والأسرية والاجتماعية، حيث ستجيب الدراسة على الاسئلة التالية:

1- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس كورونا (كوفيد 19)؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس كورونا تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والحالة الاجتماعية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

1- التعرف إلى دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي والاجتماعي لدى عيّنة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) (كوفيد19).
2- استقصاء وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي والاجتماعي لدى عيّنة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) تعزى للجنس، وعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والحالة الاجتماعية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بشكل عام بمعرفة الدور الذي لعبته وسائل التواصل الاجتماعي في مرحلة أزمة فايروس كورونا (كوفيد 19) في التوافق

النفسي والاجتماعي للفلسطينيين بمختلف أبعاده وماهي الفروق في متوسطات دور هذه الوسائل في التوافق النفسي والاجتماعي في هذه الفترة بالنسبة لعدد من المتغيرات، ويمكن صياغة أهمية الدراسة على النحو الاتي:

الأهمية النظرية:

1- تقديم معلومات نظرية تتعلق بأزمة فايروس كورونا (كوفيد 19) الذي هو موضوع حديث ولم تكتب فيه الكثير من الدراسات بعد وخصوصاً النفسية وبمفهوم التوافق النفسي والاجتماعي بمختلف أبعاده والمهم جداً عندما يحدث تغيير في المعطيات البيئية ووسائل التواصل الاجتماعي وانتشارها الكبير في السنوات الأخيرة ومدى الدور الذي يمكن أن تلعبه في حياتنا وتحديداً في هذه المرحلة، ومدى نجاح هذا الدور في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد الفلسطيني في هذه المرحلة

2- اغناء الدراسات الوصفية بدراسة حديثه في موضوع حديث لم تكتب فيه كثير من الدراسات بعد وهو يشكل أهمية كبيرة؛ لأنه متعلق بأزمة تمر بها الإنسانية جمعاء في كل بقاع العالم.

الأهمية التطبيقية:

1- يمكن أن يستفيد المرشدين النفسيين والعاملين في مجال الصحة النفسية من الدراسة في إعداد البرامج الارشادية النفسية والعلاجية الضرورية لهذه الأزمة التي أخلت بالتوازن النفسي للفلسطيني كغيره من الشعوب وأصابته بالقلق والتوتر والخوف من المرض والمجهول.

2- يمكن أن يستفيد منها المؤثرين في وسائل التواصل الاجتماعي في التركيز على مواد تخدم التوافق النفسي والاجتماعي للفلسطينيين في هذه المرحلة.

3- يمكن أن تستفيد منها مؤسسات اتخاذ القرار في الدولة لفهم الدور الذي تلعبه وسائل التواصل الاجتماعي في هذه المرحلة والاستفادة منه في عمل برامج توعوية تساعد الفلسطينيين في الأزمة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على الفلسطينيين الذين ينتمون لأسر في الضفة الغربية الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي خلال مرحلة أزمة (كورونا) (كوفيد 19).

الحدود المكانية: الضفة الغربية.

الحدود الزمنية: من بداية إعلان الحكومة الفلسطينية لحالة الطوارئ في البلاد بتاريخ (2020/3/5) نتيجة لانتشار فايروس (كورونا) (كوفيد19).

وتتحدد نتائج الدراسة بجدية وموضوعية ودقّة تعامل أفراد العينة مع مقياس الدراسة؛ لقياس دور وسائل التواصل الاجتماعي على توافقهم النفسي والاجتماعي في مرحلة أزمة فايروس (كورونا).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تناولت الدراسة المفاهيم والمصطلحات التالية:

وسائل التواصل الاجتماعي: تعرف بأنها وسيلة متوفرة عبر الانترنت تقوم بربط أعداد كبيرة من مستخدمي الانترنت في العالم بتشبيكهم في موقع الكتروني يتشاركون فيه الأفكار والمعلومات ويناقشون القضايا المشتركة التي تهمهم ويتمتعون بخدمة الاخبار والمحادثات الفورية المرئية والمسموعة الفورية بينهم والبريد الالكتروني والملفات النصية والمصورة والمسموعة (الزهراني والشرعة،2019) **وتعرف إجرائياً** :بأنها وسيلة التواصل بين الافراد التي تتوفر عبر الانترنت التي تتيح لهم مشاركة الأخبار والمواضيع والأفكار وإبداء الرأي وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الأفراد في كل مكان في العالم والتي لجأ إليها الفرد الفلسطيني لمعرفة الأخبار والآراء والمواضيع الخاصة بهذا الفايروس ولتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي الذي يحتاجه بإشباع حاجاته في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) (كوفيد 19).

التو افق النفسي الاجتماعي: يعرف بأنه حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته تبدو في قدرته على ارضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفاً مرْضياً تجاه مطالب البيئة المادية والاجتماعية ويتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجهه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعاً نفسياً يناسب الظروف الجديدة (كويستان،2018) **ويعرف إجرائياً** :بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الناجم عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) (كوفيد19) المعد من جانب الباحثة.

أزمة فايروس (كورونا)(كوفيد19): هي أزمة ناتجة عن تفشي وباء أخطر الفايروسات التاجية فايروس (كورونا) الذي عرفته منظمة الصحة العالمية باسم (كوفيد) 19 (Covid19) الذي ظهر في أواخر العام (2019) في مدينة (ووهان) الصينية وانتشر إلى باقي دول العالم، وقد أجبر هذا الفايروس الوبائي حكومات العالم على فرض حجر صحي شبه تام أو تام يعدَ الأكبر في التاريخ الانساني في محاولة من الحكومات للحد من انتشار الوباء، فتعطلت المؤسسات ومرافق الحياة ومنها المدارس والجامعات واضطر القائمون عليها على استخدام منصات التواصل الاجتماعي للتواصل مع الطلبة في محاولات منهم للحد من تأثير انتشار الفايروس الذي أثر على كافة جوانب الحياة الصحية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية والاجتماعية في ظل حالة من تسابق الدول الكبرى في العالم لإيجاد لقاح أو علاج لهذا الفايروس (الزيتونة للدراسات والاستشارات،2020) ويعرف اجرائياً بأنها الأزمة الناجمة عن إعلان منظمة الصحة العالمية انتشار وباء فايروس (كورونا) (كوفيد 19) في بلدان العالم بأسره ومن ضمنه فلسطين التي دفعت الحكومة الفلسطينية إلى إعلان حالة الطوارئ بالبلاد وفرض الحجر شبه التام على مناطق الضفة الغربية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من مجموع الأسر الفلسطينية في الضفة الغربية في المناطق الخاضعة لسيطرة السلطة الفلسطينية والبالغ عددهم (594,458) أسرة حسب التعداد العام للسكان والمساكن والمنشآت الصادر عن الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني في العام (2017)، حيث تم اختيار عيّنة الدراسة بطريقة عشوائية بواقع (310) من الأسر الفلسطينية، حيث تم توزيع المقياس على الأسر، استرد منه (302) استمارة صالحة للتحليل، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	148	49.01
	أنثى	154	50.99
	المجموع	302	100.0
الحالة الاجتماعية	أعزب	96	31.79
	متزوج	206	68.21
	المجموع	302	100.0
عدد ساعات الاستخدام	أقل من 2 ساعة	30	9.94
	من 2-5 ساعات	72	23.84
	أكثر من 5 ساعات	200	66.22
	المجموع	302	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداة التالية:

أولاً: مقياس التو افق النفسي الاجتماعي

تم تطوير مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بالرجوع للأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة(أحمد،2017؛ النتشة،2014؛الشناوي،2013؛الطراونة والفتيخ،2012؛ Kalpidou.et.al.,2011) وقد تضمن المقياس قسمين، القسم الأول يتكون من البيانات الديمغرافية، أما القسم الثاني فكان مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي تكون في صورته الأولية من 30 فقرة، وتضمن خمسة أبعاد، واشتملت الفقرات على فقرات ايجابية وأخرى سلبية التي تم أخذها بعين الاعتبار عند التصحيح، حيث بلغت الفقرات السلبية (12) فقرة، وتمّ تصحيحها بشكل عكسي، وهي الفقرة 1،2،3،4،5،7،8،12،14،15،16،21).

تصحيح المقياس: تم تحديد الاستجابة على فقرات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي على أساس مقياس ليكرت (خماسي) الأبعاد، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدة: خمس درجات، وموافق: أربع درجات، ومحايد: ثلاث درجات وغير موافق: درجتان، وغير موافق إطلاقًا: درجة واحدة، حيث سيتم تصنيف مستوى التوافق النفسي الاجتماعي حسب قيم المتوسطات التالية :

1-2.33 منخفض

2.34-3.67 متوسط

3.68-5 مرتفع

صدق المقياس: تم ايجاد مؤشرات الصدق للمقياس من خلال طريقتين:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية في تخصص الارشاد النفسي في الجامعات الأردنية والفلسطينية، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية الفقرات لقياس ماوضعت لأجله، وتم اعتماد اجماع (80%) فأكثر من المحكمين على صلاحية الفقرة لتضمينها في المقياس،حيث تم تعديل صياغة (5) فقرات، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإعادة الصياغة، ليتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة.

صدق البناء الداخلي: للتحقق من صدق البناء للمقياس، تم استخراج قيم معاملات إرتباط (بيرسون) بين الاستجابات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس،وارتباط الفقرات مع الأبعاد والجدول رقم (2) يبين النتائج.

جدول (2) معاملات صدق البناء للمقياس

الرقم	الارتباط مع الكلي	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الكلي	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الكلي	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الكلي	الارتباط مع البعد	الرقم	الارتباط مع الكلي	الارتباط مع البعد
1	.31	.71	6	.33	.36	13	.55	.54	19	.45	.63	25	.40	.65
2	.32	.74	7	.31	.49	14	.59	.41	20	.53	.70	26	.51	.80
3	.58	.62	8	.39	.46	15	.33	.56	21	.45	.34	27	.51	.81
4	.55	.71	9	.51	.57	16	.44	.44	22	.36	.63	28	.49	.75
5	.31	.74	10	.59	.64	17	.53	.44	23	.59	.71	29	.45	.60
			11	.54	.67	18	.46	.50	24	.47	.73	30	.51	.56
			12	.34	.33									

يبن الجدول (2) ان قيم معاملات الارتباط مع المقياس ككل تراوحت بين (.31-.59)، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الابعاد بين (.33-.81) مما يدل على صدق بناء جيد.

ثبات المقياس: لاستخراج معامل الثبات قامت الباحثة باستخدام معادلة (الفا كرونباخ) ويبين الجدول رقم (3) قيم معاملات الثبات.

جدول (3) قيم معاملات الثبات للمقياس

رقم	البعد	معامل الثبات
1	التوافق الصحي	.735
3	التوافق النفسي	.501
2	التوافق الشخصي	.351
4	التوافق الأسري	.690
5	التوافق الاجتماعي	.785
	الكلي	.804

حيث بلغ معامل الثبات لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي (.804) وهذه القيمة التي تم التوصل إليها تعتبر مناسبة وتفي بغرض الدراسة.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع البيانات وترميزها ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فقد استخدمت الباحثة التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة (كرونباخ الفا)، واختبار تحليل التباين المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) (كوفيد 19)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التوافق النفسي الاجتماعي، والجدول (4) يبين النتائج:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	التوافق الصحي	4.03	.74	مرتفع
3	التوافق النفسي	3.30	.58	متوسط
2	التوافق الشخصي	3.18	.60	متوسط
4	التوافق الأسري	3.12	.69	متوسط
5	التوافق الاجتماعي	2.65	.86	متوسط
	الكلي	3.23	.44	متوسط

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي تراوحت ما بين (4.03 – 2.65)، وجاء بالمرتبة الأولى البعد (1) التوافق الصحي، بمتوسط حسابي (4.03) وبمستوى "مرتفع"، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة البعد (5) التوافق الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.65) وبمستوى "متوسط"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الكلي(3.23) بانحراف معياري (0.44) وبمستوى "متوسط"، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام الأفراد لوسائل التواصل الاجتماعي في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) قد انعكس ايجابياً على توافقهم النفسي والاجتماعي حيث جاء توافقهم الصحي مرتفعاً بحيث لم يؤد استخدامهم لوسائل التواصل إلى مشاكل صحية، بل أدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي دوراً ايجابياً على الصحة التي كان من المتوقع لها أن تتأثر بشكل سلبي نتيجة التوتر والقلق الناجم عن انتشار الفايروس حيث الصحة الجسدية مرتبطة بالعامل النفسي، حيث إنها انعكست أيضاً بشكل ايجابي على توافقهم الانفعالي الذي كان متوقعاً له أن يتأثر بشكل كبير نتيجة للتوتر والقلق من انتشار فايروس (كورونا) على الأفراد حيث حافظ الأفراد على توافق انفعالي بدرجة متوسط، وكذلك توافقهم الشخصي والذاتي الذي جاء متوسطاً أيضاً حيث ساهمت وسائل التواصل الاجتماعي في فهم الفرد لحاجاته الشخصية واحترامه للآخرين في مرحلة الأزمة من خلال تواصله مع الآخرين في أماكن مختلفة من العالم والذين يشاركونه الأزمة نفسها، والظروف نفسها من حجر وبقاء في البيت وترقب أخبار انتشار الفايروس، وتأثيراته على نواحي الحياة، وكذلك توافقهم الأسري الذي جاء متوسطاً أيضاً بحيث لم يؤد استخدام الأفراد لوسائل التواصل الاجتماعي لانخفاض تفاعل الأفراد مع أسرهم وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (ميشيل فانسون،2010) الذي أشار إلى أن الأفراد يقضون وقتاً أطول على الانترنت من الوقت الذي يقضونه مع أسرهم، وذلك لخصوصية هذه الفترة حيث الأفراد في الحجر المنزلي وهم منقطعون عن أعمالهم ودراستهم ونشاطاتهم خارج المنزل لديهم متسعاً من الوقت لقضائه على وسائل التواصل والتفاعل الأسري، ولم ينعكس بقاؤهم على وسائل التواصل على تفاعلهم مع أسرهم بل كان توافقهم الأسري متوسطاً، وهي تختلف مع دراسة (ساري،2008) أيضاً الذي أشار الى وجود تأثير لوسائل التواصل على نسق التفاعل الاجتماعي، وتراجع عدد الزيارات لأقاربهم ونشاطاتهم الاجتماعية، ويفسر هذا الاختلاف بأن الأفراد في هذه مرحلة الحجر المنزلي غير قادرين على زيارة أقاربهم، ولا القيام بنشاطاتهم الاجتماعية السابقة بالخروج من المنزل بل تم استبدالها بالنشاطات الاجتماعية عبر وسائل التواصل الاجتماعي كاستخدام تطبيق (ZOOM)، وهو تطبيق مرتبط بوسائل التواصل الاجتماعي ويستخدم لإجراء المحاضرات واجتماعات العمل وأي نشاطات فيه تفاعل لعدد من الأشخاص (الزيتونه،2020)

وجاء التوافق الاجتماعي في المرتبة الأخيرة في ترتيب التوافق لكن بمستوى متوسط، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى كون وسائل التواصل الاجتماعي قد حلت كبديل للتواصل الحي الذي فرضته الأزمة، وساعد في التواصل مع الأقارب والأصدقاء، كما أشارت دراسة كيث وآخرون(Keith et al, 2011) التي أشارت الى أن (الفيس بوك) قد ساهم في جعل العلاقات الاجتماعية أكثر حميمية بين الأفراد وساهم في ايجاد علاقة وثيقة إلا أن وسائل التواصل الاجتماعي لم تستطع أن تكون بديلاً كاملاً للتواصل الحي الذي يشبعه الأفراد في الالتقاء بأصدقائهم وأقاربهم وزملاء العمل والدراسة وفي ذات الوقت ساهمت وسائل التواصل في خفض شعور الوحدة الاجتماعية الذي كان نتيجة طبيعية ومتوقعه للبقاء في البيت، وعدم القدرة على الالتقاء بالآخرين، وممارسة الحياة العادية، وهذا ما اتفق مع دراسة يو وآخرون ((Yu, G. et.al., 2014 التي أشارت الى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في خفض الشعور بالوحدة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات دور وسائل التواصل الاجتماعي في التوافق النفسي الاجتماعي لدى عيّنة من الفلسطينيين في مرحلة أزمة فايروس (كورونا) تعزى لمتغيري: الجنس، وعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والحالة الاجتماعية؟"

للإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لأبعاد التوافق النفسي الاجتماعي وفقاً للجنس، وعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والحالة الاجتماعية، والجدول (5) يبين النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التوافق النفسي الاجتماعي وفقاً للجنس، وعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والحالة الاجتماعية

المتغير			التوافق الصحي	التوافق الانفعالي	التوافق الذاتي	التوافق الأسري	التوافق الاجتماعي
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.13	3.19	3.30	3.09	2.78
		الانحراف المعياري	.68	.68	.58	.66	.90
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.93	3.17	3.30	3.14	2.52
		الانحراف المعياري	.79	.52	.57	.72	.79
الحالة الاجتماعية	أعزب	المتوسط الحسابي	4.05	3.15	3.19	3.14	2.44
		الانحراف المعياري	.72	.58	.54	.64	.84
	متزوج	المتوسط الحسابي	4.02	3.20	3.35	3.10	2.74
		الانحراف المعياري	.75	.62	.59	.72	.85
ساعات الاستخدام	أقل من ساعتين	المتوسط الحسابي	4.19	3.91	3.88	3.72	3.45
		الانحراف المعياري	.60	.52	.52	.80	.85
	2-5 ساعات	المتوسط الحسابي	3.99	3.09	3.23	3.04	2.57
		الانحراف المعياري	.80	.56	.58	.64	.82
	اكثر من 5 ساعات	المتوسط الحسابي	4.03	3.07	3.21	3.02	2.49
		الانحراف المعياري	.69	.52	.47	.63	.76

يبين الجدول (5) أن هناك فروقا ظاهرية في مستوى أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي تعزى للجنس، وعدد ساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والحالة الاجتماعية، وللتأكد ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائياً تمّ عمل تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (6) يبين هذه النتائج، حيث يتبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للجنس في مستوى التوافق الانفعالي والذاتي والأسري والاجتماعي، ولا يوجد فروق تعزى للحالة الاجتماعية في مستوى التوافق الصحي والانفعالي والذاتي والأسري، ولا يوجد فروق تعزى لمتغير عدد ساعات الاستخدام في مستوى التوافق الصحي، حيث كانت قيم (ف) ذات مستوى دلالة أعلى من (0.05).

جدول (6) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغيرات الدراسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	التوافق الصحي (الجسدي)	2.907	1	2.907	5.369	.021
	التوافق الانفعالي (النفسي)	.069	1	.069	.233	.630
	التوافق الذاتي (الشخصي)	.209	1	.209	.726	.395
	التوافق الأسري	.498	1	.498	1.147	.285
	التوافق الاجتماعي	2.395	1	2.395	3.787	.053
الحالة الاجتماعية	التوافق الصحي (الجسدي)	.373	1	.373	.688	.407
	التوافق الانفعالي (النفسي)	.00	1	.00	.000	.999
	التوافق الذاتي (الشخصي)	1.088	1	1.088	3.784	.053
	التوافق الأسري	.308	1	.308	.710	.400
	التوافق الاجتماعي	3.117	1	3.117	4.928	.027
عدد ساعات الاستخدام	التوافق الصحي (الجسدي)	1.102	2	.551	1.018	.363
	التوافق الانفعالي (النفسي)	21.834	2	10.917	36.887	.000
	التوافق الذاتي (الشخصي)	13.036	2	6.518	22.675	.000
	التوافق الأسري	15.537	2	7.769	17.907	.000
	التوافق الاجتماعي	23.423	2	11.712	18.516	.000
الخطأ	التوافق الصحي (الجسدي)	160.779	297	.541		
	التوافق الانفعالي (النفسي)	87.897	297	.296		
	التوافق الذاتي (الشخصي)	85.376	297	.287		
	التوافق الأسري	128.849	297	.434		
	التوافق الاجتماعي	187.857	297	.633		
المجموع	التوافق الصحي (الجسدي)	165.042	301			
	التوافق الانفعالي (النفسي)	109.905	301			
	التوافق الذاتي (الشخصي)	100.229	301			
	التوافق الأسري	144.630	301			
	التوافق الاجتماعي	220.946	301			

وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للجنس في مستوى التوافق الصحي لصالح الذكور وبلغ حجم الأثر (0.018)، وتعزى للحالة الاجتماعية في مستوى التوافق الاجتماعي لصالح المتزوج وبلغ حجم الأثر (0.016)، وتعزى لعدد ساعات الاستخدام في مستوى التوافق الانفعالي والتوافق الذاتي والتوافق الأسري والتوافق الاجتماعي، ولمعرفة كانت الفروق لصالح من، تمّ استخدام اختبار شيفيه والجدول (7) يبين النتائج:

جدول (7) نتائج اختبار شيفيه للفروق في الابعاد تعزى لعدد ساعات الاستخدام

البعد	عدد ساعات الاستخدام		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التوافق الانفعالي	اقل من ساعتين	2-5 ساعات	.8197*	.000
		اكثر من 5 ساعات	.8469*	.000
	2-5 ساعات	اكثر من 5 ساعات	.0272	.923
التوافق الذاتي	اقل من ساعتين	2-5 ساعات	.6493*	.000
		اكثر من 5 ساعات	.6656*	.000
	2-5 ساعات	اكثر من 5 ساعات	.0163	.971
التوافق الأسري	اقل من ساعتين	2-5 ساعات	.6762*	.000
		اكثر من 5 ساعات	.6953*	.000
	2-5 ساعات	اكثر من 5 ساعات	.0191	.973
التوافق الاجتماعي	اقل من ساعتين	2-5 ساعات	.8743*	.000
		اكثر من 5 ساعات	.9619*	.000
	2-5 ساعات	اكثر من 5 ساعات	.0876	.677

يبين الجدول (7) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لعدد ساعات الاستخدام في مستوى التوافق الانفعالي لصالح أقل من ساعتين، وبلغ حجم الأثر (.199)،

والتوافق الذاتي لصالح أقل من ساعتين وبلغ حجم الأثر (.132)، والتوافق الأسري لصالح أقل من ساعتين، وبلغ حجم الأثر (.108)، والتوافق الاجتماعي لصالح أقل من ساعتين، وبلغ حجم الأثر (.111)، ويمكن عزو هذه النتائج كالتالي:

بالنسبة لمتغير الجنس الذي أظهر بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات دور وسائل التواصل الاجتماعي على التوافق الانفعالي والشخصي والأسري والاجتماعي بين الذكور والإناث وهذا ما اتفق مع دراسة (المغاري،2019)، والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي نفسياً وثقافياً واجتماعياً، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن كلا من الذكور والإناث يمرون ظروف الحجر المنزلي نفسها وكلاهما يلجأ لوسائل التواصل الاجتماعي؛ لتساعدهم على التوافق مع الأزمة الحالية، حيث ساهمت وسائل التواصل بخفض القلق والتوتر لكل منهما بتسهيلها لهم امكانية الوصول للمعلومات، والحقائق حول الفايروس المجهول في البداية والذي أحيط بقدر كبير من حالة عدم المعرفة لدى الناس، والاستماع إلى تجارب وحالات شفاء في أرجاء العالم تم عرضها بوسائل التواصل الاجتماعي، كذلك سهلت لهم امكانية مشاركة الناس في مختلف أرجاء العالم الأزمة ذاتها، وهذا ما خفّض القلق والتوتر لدى كل منهما بشكل متشابه بحيث لا فرق جوهري في توافقهم الانفعالي لتوفر ذات الامكانية لكل منهما لاستخدامات وسائل التواصل وتأثيرها، ولكنه في الوقت ذاته لم يكن مرتفعاً لديهم؛ وذلك لوجود الشائعات والمبالغة الاعلامية التي تضمنتها أيضاً وسائل التواصل، وكذلك الأمر في موضوع التوافق الشخصي حيث لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين في التوافق الشخصي نتيجة لاستخدامهم وسائل التواصل الاجتماعي فكلا الجنسين الذكر والأنثى استطاعوا فهم حاجاتهم وحاجات الآخرين، ولم يكن هناك تناقض يذكر بين صورتهم التفاعلية عبر وسائل التواصل الاجتماعية وصورتهم الحقيقية، وكان هذا الأمر متشابه للذكور والإناث فاستخدام وسائل التواصل في فترة الأزمة جعلت الناس أكثر توافقاً مع أنفسهم عن الفترات السابقة التي كانوا يستخدمون فيها وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك لحاجات الناس الكبيرة في فترة الأزمة للتعبير عن أنفسهم بشكل أكثر دقة، وأكثر وضوحاً ومصداقية، وإزالة الناس المزيد من العوائق والتحرجات التي كانت تمنع تفاعلهم بشكل حقيقي وذلك لتعويضهم لبعض من تفاعلاتهم الحقيقية التي كانوا يمارسونها وجها لوجه مع الأصدقاء أو الأقارب، كذلك بالنسبة للتوافق الأسري حيث لم تظهر فروقاً تعزى للجنس في التوافق الأسري نتيجة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي حيث كلا الجنسين كان توافقهم الأسري متوسطاً حيث سمح وجود الرجل والمرأة في البيت لتفاعل أكثر مع الأسرة فغالبية النساء هن من العاملات اللواتي لا يقضين معظم الوقت مع أبنائهن كما هو الحال بالنسبة للرجال حيث كانت فترة الحجر فرصة للتعرف والاقتراب أكثر لأفراد الاسرة، وكان لدور وسائل التواصل الاجتماعي أثر متشابهً بالنسبة للرجال والنساء حيث تضمنت وسائل التواصل مواد متنوعة لكيفية قضاء الوقت في المنزل في فترة الحجر، واعداد البرامج اليومية المشتركة، وقيام الأسرة بنشاطات مشتركة، وكذلك سماع الأنشطة التي تقوم بها الأسر في مختلف أرجاء العالم، كذلك هو الحال بالنسبة للأبناء الإناث والذكور، إلا أنّ دور وسائل التواصل الاجتماعي لم يمنع أيضاً من وجود مشاحنات داخل الأسرة، جزء منها مرتبط بكثرة استخدام هذه الوسائل، والوقت الطويل الذي يقضونه على وسائل التواصل في مرحلة غير اعتيادية، وبالنسبة للتوافق الاجتماعي فانه أيضاً لم يظهر فروقاً جوهرية بين الإناث والذكور، وكان دور وسائل التواصل الاجتماعي على التوافق الاجتماعي متوسطاً لدى كل من الجنسين حيث ساهمت وسائل التواصل في إشباع حاجات الجنسين في التواصل مع الاصدقاء والأقارب التي حالت ظروف الحجر من تحقيقها، وكذلك جعل الجنسين على توافق مع معايير مجتمع التواصل، والاهتمام بالمواضيع التي يطرحها هذا المجتمع ومناقشتها، والتي ترتبط بالحديث عن الأزمة واخبارها، وتحليلاتها وأنجزت جزءا من الانتماء لمجتمع وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا ما ظهر بشكل واضح عبر(الفيس بوك) الذي زادت تفاعلات الأفراد من خلاله في فترة الأزمة بطرح المواضيع المتعلقة بالأزمة، إلا أن هذا التفاعل لم يستطع أن يكون بديلاً عن التفاعل المباشر والحقيقي الذي كان الأفراد يمارسونه قبل الأزمة، وكان الأمر متشابهاً بالنسبة للذكور والإناث لذلك كان مستوى التوافق الاجتماعي لدى كل منهما متوسطاً، وجاء في المرتبة الأخيرة في ترتيب أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (النتشة،2014) والتي أظهرت وجود فروق جوهرية في مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الإناث، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الشناوي،2013) التي أشارت لوجود فروق في التوافق الشخصي لصالح الذكور؛ ووجود فروق في التوافق الأسري والاجتماعي لصالح الاناث، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف، باختلاف الظروف المحيطة في كلا الدراستين فدراسة النتشة والشناوي هي في ظروف الحياة الاعتيادية، والدراسة الحالية في ظروف الأزمة غير الاعتيادية حيث تتشابه الظروف التي يعيشها كلاً من الذكر والأنثى فيها؛ لهذا لم يظهر فروق في توافقهم النفسي والاجتماعي عدا عن التوافق الصحي الذي أظهر فروقاً جوهرية لصالح الذكور حيث أثرت وسائل التواصل الاجتماعي بشكل ايجابي على صحة الرجل أكثر من المرأة؛ لأن المرأة تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي بالإضافة إلى قيامها بالمسؤوليات البيتية التي تختص بها بالبيت أكثر من الرجل الذي شاركها في هذه الفترة إلا أن الدور الرئيس يقع على كاهلها، مع الأخذ بعين الاعتبار أن التوافق الصحي لكلا منهما جاء مرتفعاً.

وبالنسبة للحالة الاجتماعية حيث أظهرت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات دور وسائل التواصل الاجتماعي على التوافق الصحي والانفعالي والذاتي والأسري، حيث تشابهت بين الفرد المتزوج والأعزب، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بالنسبة للتوافق الصحي الذي جاء مرتفعاً بأن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لم تؤثر بشكل سلبي على صحة الفرد سواء كان أعزباً أم متزوجاً بل انعكست ايجابياً ؛ لأن مستخدم التواصل الأعزب والمتزوج يعيش بيئة مشابهه في فترة الحجر الصحي والبقاء في المنزل، فسواء كان أعزباً يعيش مع والديه وأخوته، أو كان متزوجاً له أسرته الخاصة فكلاهما عاش ظروف الحجر نفسها، أمّا التوافق

الانفعالي فلم تظهر الدراسة فروقات بمتوسطات دور وسائل التواصل بين الفرد المتزوج والاعزب؛ لأن كليهما كان يعيش الظروف البيئية نفسها الناجمة عن وجوده في الحجر الصحي، وكان استخدام كل منهما لوسائل التواصل يخفف من حالات التوتر، والقلق، والغضب، والحزن بغض النظر عن الحالة الاجتماعية التي لا تؤثر بمجتمع التواصل الافتراضي فالمستخدمون سواء كانوا متزوجين أو غير متزوجين يمارسون التفاعل نفسه في مجتمع التواصل الاجتماعي، ويستطيع المستخدم التحكم بحالته الاجتماعية واظهارها كما يريد، أمّا عن التوافق الذاتي والذي يتضمن معرفة الحاجات الشخصية، وحاجات الآخرين والوضوح في إظهار الذات، وعدم التعارض بين أشكال الذات المختلفة الحقيقية والاجتماعية والمثالية فقد سجلت النتائج بأنه لا فرق بين العازب والمتزوج في التوافق، ويمكن أن يعزى هذا أيضاً إلى الظروف البيئية المشابهة في الحجر الصحي لكل من العازب والمتزوج حيث كلاهما ساعدته وسائل التواصل الاجتماعي في هذه الفترة على معرفة حاجاته والتعرف على ذاته بشكل أعمق وإجراء بعض المراجعات في حال وجود التناقضات بين ذاته الحقيقية، والذات التي يراها الآخرون، والذات التي يتمناها هو واظهار ذاته بشكل أوضح على وسائل التواصل الاجتماعي نظراً لحاجته لهذا في فترة الانقطاع عن اللقاء الحقيقي مع الأصدقاء، أمّا التوافق الأسري فلم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة لدور وسائل التواصل الاجتماعي بين المتزوج وغير المتزوج، ففي حالة المتزوج فان معظم أفراد الأسرة يستخدمون وسائل التواصل التي شكلت بديلا عن الأنشطة الواقعية التي كانت قبل الحجر، وهذا ما ساعد أفراد الأسرة على التوافق الأسري بشكل أكبر والظروف نفسها هي بالنسبة لغير المتزوج الذي يعيش مع والديه واخوته.

أمّا بالنسبة للتوافق الاجتماعي فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية في دور وسائل التواصل الاجتماعي، وكانت لصالح المتزوج الذي أظهر توافقاً اجتماعياً بشكل أكبر من غير المتزوج ويمكن أن تعزى هذه النتيجة بقدرة المتزوج الأكبر على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعيه تتسم بالمحبة والتعاون مع الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي حلت محل التواصل الحقيقي في فترة الأزمة، لما يملكه المتزوج من خبرات أكبر في العلاقات الاجتماعية بشكل عام فهو الأكبر سناً، والأكثر انخراطاً في الحياة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، والأكثر انخراطاً في المسؤوليات الاجتماعية بعد أن قام بتكوين أسرته الخاصة، وبهذا فهو الأكثر توافقاً اجتماعياً، والأكثر قدرة على تكوين أصدقاء عبر العالم الافتراضي.

وبالنسبة لعدد ساعات الاستخدام فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في دور وسائل التواصل الاجتماعي على التوافق الصحي، بين مستخدمي وسائل التواصل لأقل من ساعتين أو المستخدمين بين ساعتين لخمس ساعات او لأكثر من خمس ساعات، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى عدد الساعات الطويل التي بات يقضيها الفرد في البيت، وهو ما يمكنه أكثر من البقاء على وسائل التواصل الاجتماعي لفترات أكبر في اليوم، ولا يؤثر بشكل سلبي على صحته وعلى توافقه الصحي حيث يمكنه أن يقضي بعض الساعات في النوم والراحة، وتمكنه وسائل التواصل الاجتماعي من عمل كثير من النشاطات الصحية أيضاً كبعض (الفيديوهات) الرياضية، واتّباع نظام صحي غذائي وغيرها من العادات الصحية، لهذا لم يكن هناك فرق في البقاء فترات طويله على هذه الوسائل وبين البقاء فترات قصيرة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة بالأثر على صحة الجسم.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في التوافق الانفعالي والأسري والذاتي والاجتماعي يعزى لعدد ساعات استخدام وسيلة التواصل وكانت كلها لصالح الأقل من ساعتين، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البقاء لفترات أطول على وسائل التواصل الاجتماعي يؤدي الى متابعة أخبار انتشار الفايروس والتحليلات بشأنه بشكل أكبر وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع مشاعر القلق والتوتر أكثر من فترات المتابعة الأقل التي تتضمنها عدد ساعات التواصل الاجتماعي الأقل، أقل من ساعتين، وهذا ما يقلل من التوافق الانفعالي لمستخدمي وسائل التواصل لفترات طويله، بينما يرتفع مستوى التوافق الانفعالي لمستخدمي وسائل التواصل لفترات قصيرة، وتتفق هذه النتيجة مع كلا من دراسة (النتشة،2014)، والتي أشارت الى وجود علاقة دالة سلبية بين بين متوسطات درجة ادمان (الانترنت) وبين الدرجة الكلية للتوافق النفسي والاجتماعي، ودراسة (الشناوي،2013) التي أظهرت وجود علاقة سلبية دالة بين الفترة الزمنية التي يقضيها الطلبة على (الفيسبوك) ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي، وبالنسبة للتوافق الأسري كذلك فقد أظهرت الدراسة وجود فروق في التوافق الأسري لصالح مستخدمي وسائل التواصل لأقل من ساعتين، ويمكن تفسير النتيجة بأن البقاء على وسائل التواصل الاجتماعي لفترات طويله يؤدي إلى حدوث المشاحنات داخل الأسرة، وتقليل حجم التفاعل الأسري بينما البقاء فترة زمنية قصيرة نسبياً يساعد على التوافق الأسري وفهم حاجات أفراد الأسرة والاستفادة من وسائل التواصل في فهم حاجات أفراد الأسرة من خلال المواد التي تعرض لفهم حاجات الأسرة في فترة الأزمة، أمّا بالنسبة للتوافق الذاتي فقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح عدد الساعات أقل من ساعتين، ويمكن تفسير النتيجة بأن البقاء لساعات طويله على وسائل التواصل يؤدي إلى ابتعاد الفرد عن ذاته، والانخراط أكثر في معايير وشروط مجتمع التواصل ومتطلباتها حيث يسعى الفرد لمواكبتها طوال الوقت، وهذا ما يقلل من التوافق الذاتي، وقد تحدث بعض الاختلافات في صورة الذات الحقيقية، والذات كما تراها مجموعة التواصل الاجتماعي، وكذلك الذات كما يريدها الفرد ويطمح لتحقيقها، وكذلك التوافق الاجتماعي فقد أظهرت النتائج وجود فرق في التوافق لصالح عدد ساعات الاستخدام الأقل ويمكن أن تفسر النتيجة بأن قضاء فترات طويله على وسائل التواصل الاجتماعي، يؤدي الى عدد صداقات افتراضية كبير بدون معرفه في الحقيقة، بغض النظر عن مدى مصداقية هذه العلاقات أو مدى وضوحها والثقة فيها، وهذا ما يؤدي إلى ضعف في التوافق الاجتماعي للأفراد وازدياد حاجتهم إلى علاقات اجتماعيه حقيقية يمكن الوثوق بها.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. اعداد خطط دعم نفسي من الأخصائيين النفسيين والمؤسسات ذات العلاقة الحكومية والأهلية تهدف الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في تقديم الخدمات الداعمة والارشادية في فترة الحجر المنزلي التي تساهم في التوافق النفسي والاجتماعي
2. تفعيل أنشطة المؤسسات الحكومية والأهلية والخاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي واجراءات التغيرات التي تتطلبها ظروف الأزمة الحالية وتستدعيها متطلبات التوافق.
3. إعداد البرامج التوجيهية والارشادية وعرضها عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تتضمن ارشادات لكيفية قضاء الناس أنشطتهم اليومية في فترة الحجر.
4. متابعة الجهات المختصة لما يتم عرضه عبر وسائل التواصل الاجتماعي للحد ومواجهة ما يعرض من شائعات مغرضة تحد من قدرة الناس على التوافق النفسي والاجتماعي.
5. فتح قنوات للتواصل الشفاف بين مؤسسات اتخاذ القرار في البلد والمواطنين عبر وسائل التواصل الاجتماعي تقدم فيها المعلومات بشفافية، ووضوح بما يدعم عملية التوافق النفسي والاجتماعي للناس.
6. إعداد برامج توعوية إعلامية تركز على أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لفترة محددة من الزمن لا تزيد عن ساعتين والتركيز بالنسبة للإناث في تقليل فترة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للوصول إلى توافق صحي أفضل.
7. إجراء مزيد من الدراسات على دور وسائل التواصل الاجتماعي على بعض من المتغيرات نفسية لبعض الفئات الخاصة في المجتمع، كذوي الاحتياجات الخاصة والأمراض المزمنة في فترة الأزمة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أحمد، أنور. (2014). التوافق النفسي والاجتماعي لأبناء النوبة في ضوء البناء الثقافي والاجتماعي، دراسة وصفية مقارنة، المكتب العربي للمعارف، مصر، القاهرة (2)،44-58.
- أحمد، حاجي. (2017). التعلم الحركي وانعكاسه على التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- أحمد، عبد المجيد سيد. (2009). علم نفس الطفولة، دار الفكر العربي، ط 2، مصر، القاهرة
- الديب، علي. (2012). اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي دراسات تربوية، الكويت 2(4)،220-245
- الزعبي، أحمد محمد. (2004). الارشاد النفسي، دار الحكمة اليمانية للطباعة والنشر، صنعاء
- الزهراني، سعيد والشرعة، حسين. (2019). مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية في التنبؤ بالتفكير الجانح لدى الاحداث الجانحين في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية 4 (27)، 663-680.
- الزيادي، محمود. (2015). علم النفس الاكلينيكي للتشخيص والعلاج، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ساري، حلمي. (2008). تأثير الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية، مجلة جامعة دمشق، 1 (24)،295-351.
- شناوي، سامي. (2013)، استخدام شبكة التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان
- الشهري، فراج. (2018). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (2)، 430-488.
- الطراونة، نايف، الفنيخ، لمياء. (2012). استخدام الانترنت وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكييف الاجتماعي والاكتئاب ومهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القصيم، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية،20(1)، 283-331
- عبد الله، كويستان. (2018). التوافق النفسي والاجتماعي للأحداث في مدينة السليمانية: دراسة ميدانية، مجلة الاستاذ، 4) 22)،450-470
- عثمان، صلاح. (2020). كورونا (كوفيد19) مقاربات فلسفية، الجديد للنشر، مصر، الاسكندرية.
- عوض، حسني، نبيل، سعاد. (2016). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين المقيمين مع أسرهم في محافظة طولكرم، مجلة جامعة فلسطين التقنية،5(8)،116-139
- أبو عبطة، جوهرة، الفايز، منى، السعود، لبنى. (2015). مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة ال البيت، 21 (4)، 303-420
- المدهون، يحيى. (2012). دور الصحافة الالكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات (2020). فلسطين تداعيات الكورونا في ظل الاحتلال الاسرائيلي، لبنان، بيروت.
- المغاري، أحمد. (2019). التأثيرات السلبية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي على المراهقين: دراسة تطبيقية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)33(12)، 33-63.
- المليجي، عبد المنعم و المليجي، حلمي. (2011). النمو النفسي، دار النهضة العربية، ط3، بيروت.
- مياسا، محمد. (2005). الصحة النفسية والامراض النفسية والعقلية، دار الجيل، ط2، بيروت.
- النتشة، عبير. (2014). ادمان الانترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة جامعة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين
- نومار، مريم. (2012). استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيرها في العلاقات الاجتماعية. قسم العلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 5(8)،115-140

- يونس، انتصـــار. (2011). الســـلوك الانســـاني، دار المعارف، ط1، القاهرة.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Ahmed, Anwar (2014), Psychosocial compatibility of Nubians in light of the cultural and social structure, a comparative descriptive study, The Arab Bureau of Knowledge, Egypt, Cairo (2), 44-58.*
- *Ahmed, Haji (2017). Motor learning and its reflection on the psychosocial compatibility of intermediate stage pupils: Field study, unpublished master's thesis, Mohamed Boudiaf University, Al-Messila*
- *Ahmed, Abdel-Majid Sayed (2009) Childhood Psychology, Arab Thought House, 2nd Edition, Egypt, Cairo*
- *Al-Deeb, Ali (2012) Personal and Social Compatibility Test, Educational Studies, Kuwait 2 (4), 220-245.*
- *Al-Zoubi, Ahmad Muhammad (2004) Psychological Counseling, Dar Al-Hikma Al-Yamanyia for Printing and Publishing, Sana'a*
- *Al-Zahrani, Saeed and Al-Sharaa, Hussain (2019): The Contribution of Social Media and Social Efficiency in Predicting Delinquent Thinking of Juveniles in the Kingdom of Saudi Arabia, The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies 4 (27), 663-680.*
- *Al-Ziyadi, Mahmoud (2015) Clinical Psychology of Diagnosis and Treatment, The Anglo-Egyptian Library, Cairo.*
- *Sari, My Dream (2008). The Effect of Internet Communication on Social Relations, Damascus University Journal, 1 (24), 295-351.*
- *Shinawi, Sami (2013), The Use of Social Networking (Facebook) and Its Relation to Psychosocial Accordance in Adolescents, Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman*
- *Al-Shehri, Farraj (2018): Employing social networks in developing life skills for high school students from the point of view of students and teachers, International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (2), 430-488.*
- *Tarawneh, Nayef, Al-Fnaikh, Lamia (2012). Internet use and its relationship to academic achievement, social conditioning, depression, and communication skills among Qassim University students, The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 20 (1), 283-331*
- *Abdullah, Questan (2018) Physical and Social Correspondence of Juveniles in the City of Sulaymaniyah: A Field Study, Al-Ustad Journal, 22 (4), 450-470*
- *Othman, Salah (2020) Corona (Covid 19) Philosophical Approaches, New for Publishing, Egypt, Alexandria.*
- *Awad, Hosni, Nabil, Souad (2016) Psychological alienation and its relationship to psychosocial compatibility among elderly people residing with their families in Tulkarm Governorate, Palestine Technical University Journal, 5 (8), 116-139*
- *Abu Abta, Jawhara, Al-Fayez, Mona, Al-Saud, Lubna (2015). Al-Manara Journal for Research and Studies, Al-Bayt University, 21 (4), 303-420*
- *Al-Madhoun, Yahya (2012). The Role of Palestinian Electronic Journalism in Promoting Citizenship Values for University Students in Gaza Governorates, Unpublished MA thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Zaytouna Center for Studies and Consultations (2020), Palestine, the implications of the Corona under the Israeli occupation, Lebanon, Beirut.*
- *Al-Maghari, Ahmad (2019): The negative effects of social media use on adolescents: an applied study on a sample of high school students, An-Najah University Journal for Research (Humanities) 33 (12), 33-63.*
- *Al-Meligy, Abdel Moneim and Al-Meligy, Helmi (2011) Psychological development, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 3rd Edition, Beirut.*
- *Mayasa, Muhammad (2005). Mental health and mental and mental illness, Dar Al-Jeel, 2nd Edition, Beirut.*
- *Natsheh, Abeer (2014). Internet addiction and its relationship to psychosocial compatibility among Al-Quds University students, unpublished MA thesis, Al-Quds University, Palestine*
- *Nomar, Maryam (2012). The use of social networking sites and its impact on social relationships. Department of Human Sciences, Haji Lakhdar University, Batna, 5 (8), 115-140*
- *Yunus, Intisar (2011). Human behavior, Dar Al Maaref, 1st Edition, Cairo.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Burns,R.A.,&Anstey,k.j.(2011).The Connor_Davidso Resilience Scale Testing ,Personality and Individual Difference,4(2),112-140*
- *Kalpidou M, Costin D, Morris J(2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(4),183-9.*
- *Keith, N and et al.(2011), social networking sites and our lives, PewResearch Center's Internet & American Life Project*
- *Kujath, C(2011). Facebook and myspace: complement or substitute for face-to-face interaction? Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(12), 75-78*
- *Mecheel,V (2010). Facebook and the invasion of technological communities, N.Y, Newyurk.*
- *Oh, H., Ozkaya,E.& LaRose, R(2014). How does online social networking enhance life satisfaction? The relationships among online supportive interaction, affect, perceived social support, sense of community, and life satisfaction. Computers in Human Behavior,2 (30), 69–78*
- *Ryan, T & Xenos, S.(2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage, Computers in Human Behavior, 27 (5), 1658-1664*
- *Yu G., Yiwei L., &Naoya I. (2014). Exploring the Predicted Effect of Social Networking Site Use on Perceived Social Capital and Psychological Well-Being of Chinese International Students in Japan. Cyberpsy., Behavior, and Soc. Networking, 17(1): 52-58.*

فاعلية برنامج إرشادي يستند على تفنيد الافكار اللاعقلانية في تخفيض الوحدة النفسية وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة

The Effectiveness of an Irrational Beliefs Elimination Based Counseling Program on Reducing Loneliness and Marital Future Anxiety Among University College Students of Rufaida

أمل صالح قزق
محاضر مساعد/ جامعة مؤتة/ الأردن

Amal Saleh Qozoq
Assistant lecturer / Mutah University / Jordan
amelqazek@gmail.com

غاندي محمود محمد الرياحنة
محاضر مساعد/ جامعة مؤتة/ الأردن

Gandih Mahmoud AL-Rayahneh
Assistant Lecturer / Mutah University / Jordan
Gdddg-74@yahoo.com

Received: 27/02/2020**, Accepted:** 03/02/2021
DOI: 10.33977/1182-012-035-002
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/02/27، تاريخ القبول: 2021/02/03
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند على تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تخفيض الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن المساندة في محافظة الزرقاء. لتحقيق هدف الدراسة تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتألفت من (30) طالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطوير مقياس الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، اللذين تمتعا بدلالات صدق وثبات مناسبين. كما تم بناء برنامج إرشادي مستند على تفنيد الافكار اللاعقلانية، حيث أظهرت النتائج إلى وجود مستوى عال في الشعور بالوحدة النفسية، وكذلك مستوى عال في قلق الحياة الزوجيّة المستقبلية(العنوسة) المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن المساندة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة في الشعور بالوحدة النفسية، وقلق الحياة الزوجيّة المستقبلية(العنوسة) المستقبل الزواجي لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي، وأظهرت النتائج أيضاً استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيض الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي في القياسين البعدي، والتتبعي بعد شهر، وأوصت الدراسة بإدخال مواد في المنهاج تتعلق بالصحة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، والافكار اللاعقلانية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، الشعور بالوحدة النفسية، قلق المستقبل الزواجي، الافكار اللاعقلانية، طالبات كليات المجتمع.

Abstract

The aim of the study was to examine the effectiveness of an irrational beliefs elimination based-counseling program on reducing loneliness and future marital anxiety among university college students of Rufaida for supporting professions for female students at Zarqa'. To achieve the objective of the study, a purposeful sample was selected consisting of 30 female students randomly assigned into two study groups: Experimental and control groups. A loneliness scale and a marital future anxiety scale were developed. Validity and reliability for both scales were obtained. Furthermore, an irrational beliefs elimination-based counseling program was constructed. The results of the study indicated high levels of loneliness and future marital anxiety among university college students of Rufaida for supporting professions for female students. The results of the study indicated statistically significant differences between the means scores of the experimental and control study groups in loneliness and future marital anxiety posttests. The results of the study indicated that the counseling program maintained its positive effects on the posttest and the follow-up scores after 1 month. The study recommended the need to include courses addressing wellbeing, future marital anxiety, and irrational beliefs in the syllabus.

***Keywords**: Counseling Program, Loneliness, Marital Future Anxiety, Irrational Beliefs, University Colleges Female Students.*

المقدمة

تسهم الأفكار التي يحملها الأفراد بدور كبير في طريقة تعاملهم، وتعايشهم مع الواقع، والأحداث الحياتية التي يعشونها، فالأفراد يولدون ولديهم إمكانية أن يكونوا عقلانيين بتفكير سليم، وغير العقلانيين بتفكير مشوه، فالأفراد الذين لديهم سلوكيات وانفعالات غير تكيفية يكون لديهم أفكار لاعقلانية، فتفكيرنا، ومعرفتنا هي التي تقرر كيف نشعر ونسلك لتعديل السلوك، وتخفيف الاضطراب، وكذلك لا بدّ من أجراء تعديل، وتغيير بطريقة تفكير الفرد بالواقع، فالفرد الذي يحرم نفسه المتعة، والنوم، ورؤية الآخرين بسبب قلقه من حدوث طلاق، وامتحان، وعدم ترقية ليس الحدث بحد ذاته، وانما الافكار اللاعقلانية التي يحملها حول هذا الحدث، حيث إن أفكارنا اللاعقلانية هي التي تسبب لنا الانفعالات، والسلوكيات السلبية والمزعجة، وتعد من العوامل التي يتولد عنها عدم قدرة الفرد على إقامه علاقات اجتماعية ناجحة، وشعوره الفرد بالوحدة النفسية، وقلق حول الحياة الزوجيّة المستقبلية(العنوسة).

تؤثر الأفكار اللاعقلانية في جميع جوانب حياة الأفراد الانفعالية، والنفسية، والاجتماعية، والصحية، بالتالي لا بد من الاهتمام بتفنيد الافكار اللاعقلانية ذات الصلة بالاضطرابات النفسية الانفعالية لمساعدة الأفراد على التعايش، والتكامل مع المسؤوليات، والمتطلبات، والتحديات، كما تعد المرحلة الجامعية مرحلة حرجة في تنسيق الآمال، والتطلعات، ونتيجة للأفكار اللاعقلانية التي يتولد عنها الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي وخاصة لدى الطالبات، لا بدّ من اجتياز متطلبات هذه المرحلة بزيادة الوعي عند الطالبات بآليات التعامل المناسبة مع هذه المرحلة، من خلال تفنيد الأفكار اللاعقلانية، غالباً ما تنشأ الوحدة النفسية، بسبب عدم رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية (Abu Zaid & Samawi, 2014).

ويعرف جودة (2005) الوحدة النفسية بأنها خبرة مؤلمة خاصة، وحادة خاصة تتعلق بالفرد نتيجة إحساسه بفقدان الاهتمام، والتقبل، والحب من الآخرين، يترتب على ذلك عجزة في إقامة علاقات اجتماعية سليمة، ومشبعة، مليئة بالمودة، والألفة، وهذا ما يجعله وحيد بالرغم من وجود الآخرين حوله .

كما يعرفها جوني (Jenny, 2006) بأنها حالة انفعالية تحدث نتيجة فقدان العلاقات الجيدة، وتظهر كتعبير انفعالي عن مشاعر سلبية، مثل ذوبان العلاقة بين الأزواج، والأهل، والأقارب، والطلاق، وكما تبدو بأنها

مميزة بإحساس مكثف بالفراغ، والهجر، وتجربة تبرز بسبب نقص في العلاقات كما، ونوعا.

ويعد التنبؤ بالأحداث المستقبلية، وكذلك التهديد المعروف أو الغامض هو أحد مصادر القلق، ومن الواضح أن القلق غالباً لا ينشأ من الماضي، وأن القلق يتمثل بالحالة العاطفية التي ترتبط بشدة مع التفكير في المستقبل، ويصنف القلق في هذه الحالة بالقلق المزمن، ويرتبط ذلك مع المستقبل، والوظيفة، وكذلك المخاوف المتعلقة بالعمل، والزواج. وكما يعد قلق المستقبل الزواجي مشكلة حياتية يعاني منه معظم الشباب, ويعرف بأنه القلق الناتج عن التفكير بالمستقبل الزواجي، ويصاحبه عدم اطمئنان الفرد، وتوجسه، وخوفه من التغييرات غير المرغوبة التي من الممكن حدوثها بعد الزواج مستقبلاً، لذا فهو حالة من عدم الارتياح، والتوتر، والشعور بالضيق، والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب الزواجي، وأهمية الزواج في حياة الأفراد كمرحلة انتقالية، وتأسيسية لحياة مستقلة، وأهميته المجتمعية، والثقافية، والدينية كأساس في تكوين الأسرة، التي تعد اللبنة الأولى لتكوين مجتمع صالح، وسوي، وضرورة إعداد الأفراد لهذه المرحلة، وتعزيز معرفتهم بمتطلباتها، وزيادة قدرتهم على فهم تبعات الزواج، وتعزيز إحساسهم بالمسؤولية فيما يتعلق بالشريك، والحياة الجديدة (Muschalla, Linden & Olbrich, 2010) .

وتشير شقير (2005) الى أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد، والتي تمثل خوف من مجهول، ينجم عن خبرات ماضية، وحاضرة أيضا، يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن، وتوقع الخطر، ويشعر بعدم الاستقرار، وتسبب لدية هذه الحالة شيء من التشاؤم، والياس الذى قد يؤدى به في نهاية الامر الى اضطراب حقيقي، وخطير مثل الاكتئاب، أو اضطراب نفسى عصبي خطير، وتشير أيضا إلى أن قلق المستقبل الزواجي قد ينشأ عن أفكار غير صحيحة، ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حولة، وكذلك الموقف والأحداث، والتفاعلات بشكل غير صحيح مما يدفعه إلى حالة من الخوف، والقلق الهائم الذى يفقده السيطرة على مشاعرة، وعلى أفكاره العقلانية، ومن ثم عدم الأمن، والاستقرار النفسي.

وقد يتسبب قلق المستقبل الزواجي في حالة من عدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف، والذعر الشديد من التغيرات الاجتماعية، والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل، ومن ثم الثورة النفسية الشديدة التي تأخذ أشكالا مختلفة، والتي فيها الخوف من المجهول (المستقبل الزواجي) غير المستند على الأدلة، والبراهين المادية أي حالة قلق المستقبل، وبالتالي فان قلق المستقبل يشكل خوف، ومزيج من الرعب، والأمل بالنسبة للمستقبل، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت، واليأس بصورة غير معقولة تجعل صاحبة يعانى من التشاؤم من المستقبل، وقلق الموت، واليأس، والأفكار الوسواسية، وقد يعيش الحياة بشكل زائف، فيلجا إلى الكذب وقد يصل إلى الخداع، والنفاق في التعامل مع الواقع، من حولة (شقير،2005).

ويرى المعرفيون أمثال، أرون بيك (Aron Beck)، ووليامز (Williams)، وأليس (Ellis) إن القلق ناتج عن التشوهات المعرفية، والأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات، وعن المستقبل، هي التي تحدد سلوكياته، وانفعالاته، فتخلص من التشوهات المعرفية، والافكار اللاعقلانية، من المحتمل أن يسهم في خفض الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، وكما يسهم بحياة زواجية صحية، وعلاقات اجتماعية قوية، وأسرية سليمة (مقدادي وأبو زيتون،2010).

وكما أن الفرد في مرحلة الشباب يبدأ بأخذ دوره الاجتماعي كراشد في مجتمعه، إذ تؤهله خبراته السابقة لممارسة هذا الدور، وللمشاركة في علاقات مع شريك الحياة من الجنس الآخر من خلال الزواج، والإحساس بالألفة هنا يتم من خلال هوية مشتركة للزوجين معا كأسرة واحدة، ولكن الفشل في إحدى المراحل الحياة قد يؤدي إلى الفشل في الزواج، والعزلة، حيث تتسم علاقاته بالآخرين بعدم الود، والتآلف، والذي لا يقف عند حد الزواج، بل يتجاوزه إلى علاقة غير ودية سليم مع أفراد المجتمع الآخرين (الهنداوي،2002).

وتنتشر مستويات من القلق حول الصراعات التي تتضمن العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وحاجات الأفراد، والتنظيم الذي يعيشه الفرد ضمن الإطار الأسرى والجماعات، والخبرات، والتجارب، والمثيرات، والمنبهات التي تؤثر في مستوى الصحة النفسية، وكذلك المشاعر السلبية المرتبطة بالخوف من المستقبل (السفاسفة وعربيات، 2014).

ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مستويات الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، وبرامج الإرشاد الجمعي الذي يستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية، لقد تبين قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة، في حدود علم الباحثة، لذلك ستقوم الدراسة الحالية بالتوظيف بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، وسيتمُّ ترتيبُها من الأقدم إلى الأحدث زمنياً وحسب إجرائها، ضمن محورين: الأولى الدراسات باللغة العربية، والثاني الدراسات باللغة الانجليزية.

أجرى دحادحة (2005) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تفنيد الافكار اللاعقلانية، وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب، تكونت العينة (30) طالبا في الصف الأول ثانوي من مدرسة أربد الثانوية للبنين، و(30) طالبة من مدرسة صفية للبنات في مدينة إربد، حيث استخدم مقياس (بيك) للاكتئاب، وقد تم توزيع العينة عشوائيا الى (20) طالبة تلقوا تدريب الأفكار اللاعقلانية، و(20) طالبا وطالبة تلقوا تأكيد مفهوم الذات، و(20) ضابطة لم يتلقوا أي نوع من العلاج تم تدريب المجموعة التجريبية لمدة (15) جلسة. أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بانخفاض مستوى الاكتئاب، وتحسين مفهوم تأكيد الذات في القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع المجموعة الضابطة، وكما أظهرت النتائج ايضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بانخفاض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لقياس المتابعة، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع المجموعة الضابطة.

قام الخزاعلة (2010) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى الاتجاه المعرفي العقلاني في تعديل الاتجاهات السلبية لدى عينة من الشباب الذكور المتأخرين عن سن الزواج في محافظة جرش، وتألفت العينة من عشرين شابا عاملا غير متزوج حتى وقت أجراء الدراسة، تجاوزت أعمارهم الثلاثين عاما تم توزيعهم إلى مجموعتين بناء على رغبتهم بالمشاركة مجموعة تجريبية (10) والضابطة (10) تلاقى أفراد المجموعة التجريبية الإرشاد الجمعي المعرفي والعلاج العقلاني المكون (10) جلسة، كشفت النتائج وجود أثر دال إحصائيا لبرنامج الإرشاد الجمعي في تعديل الاتجاهات السلبية لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة على مقياس البعدي، والتتبعي.

وقام تاتليوغولو (Tatlilioglu, 2013) بدراسة في تركيا هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي انفعالي في تخفيض مستوى الوحدة النفسية، تكونت عينة الدراسة من (85) من طلبة الجامعة تم اختيارهم عشوائيًا، وأجاب الطلبة المشاركون عينة الدراسة على مقياس جامعة (USLA) للوحدة النفسية قبل المشاركة في البرنامج الإرشادي، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية الأولى عدد (43) حصلت على برنامج إرشادي سلوكي انفعالي معرفي، وضابطة تكونت من (42) طالبًا وطالبة لم تحصل على الإرشاد النفسي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ايجابي للإرشاد المعرفي الانفعالي السلوكي في تخفيض مستوى الوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة حيثُ حصل الطلبة في المجموعة الضابطة على علامات أعلى على مقياس الوحدة النفسية المستخدمة.

قام رابي، ولاينهام، ووثريتش، وشاترتون، وهادسون، كانغاس ومیهالوبولوس (Rapee, Lyneham, Wuthrich, Chatterton, Hodson, Kangas, & Mihalopoulos, 2017) بدراسة في استراليا هدفت التعرف على أثر برنامج علاجي معرفي انفعالي سلوكي في تخفيض مستوى قلق المستقبل لدى الشباب. تكونت عينة الدراسة من (281) من المراهقين في الفئة العمرية (6-17) تم اختيارهم بناءً على علاماتهم على مقياس قلق المستقبل، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين، تجريبية وضابطة، لقياس أثر البرنامج العلاجي المعرفي والانفعالي السلوكي، أجاب الطلبة على مقياس قلق المستقبل بعد المشاركة في الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله احصائيًا في علامات الطلبة على المقياس البعدي لقلق المستقبل، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، مما يثبت فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي الانفعالي السلوكي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

جاءت الدراسة نتيجة للشعور الواضح في تغيير العديد من العادات، السلوكات، والمتطلبات لدى الطالبات، ونتيجة تغيير متطلبات الحياة الأسرية، والزواجية، ومن خلال عمل الباحثة في وزارة الصحة الاردنية، رئيسا لقسم شؤون الموظفين في بنك الدم التابع لمستشفى الزرقاء الحكومي، واطلاعها على الدور الذي تمارسه طالبات كلية رفيدة الجامعة المهن الطبية المساندة، فقد لاحظت كثرة المشكلات التي تواجه هؤلاء الطالبات، ومن خلال ملاحظة الباحثة أيضاً لسلوك الطالبات في تلك المواقع، وبعد جمع المعلومات عن هؤلاء الطالبات، وتعاملها بشكل يومي مع هذه الفئة من الطالبات، تبين أن الطالبات ليس لديهن قلق مستقبل مهني، ولكن هنالك سلوكيات تدل على التوتر، والقلق الواضح، وعدم الانسحاب، وعدم قدرتهم على التواصل، والتعاون مع بعضهن في بيئة العمل، والشعور بالوحدة النفسية، وتزايد أعداد الطالبات المتأخرات عن الزواج، وقد لاحظت كذلك كثرة معاناة هؤلاء الطالبات من بعض المشكلات النفسية، بأبعادها الاجتماعية، والأسرية، والانفعالية، والشخصية، وضعف قدرتهن على مواجهة هذه القضايا مما قد يؤدي إلى خلل في طبيعة الحياة لديهن، وقلق مستقبل الزواجي، وسوء التكيف، وشعور بالوحدة النفسية.

وتشير الإحصائيات في الأردن لعام (2015) إلى ارتفاع نسبة أعداد الفتيات اللواتي لم تتيسر لهن فرصة الزواج، حيث بلغت نسبة الفتيات اللواتي لم يسبق لهن الزواج (45%) من مجموع الفتيات في سن الزواج، ووصل أجمالي الفتيات من هن فوق (35 سنة) ولم يتزوجن (150) ألف فتاة، والتي بلغت (32%) خلال الربع الأول من العام الحالي، مقارنة في عام (2012)، حيث بلغت (18%)، حيث تعد نسبة العنوسة في الأردن هي سادس أعلى نسبة في الوطن العربي (دائرة الاحصاءات العامة، 2015).

وكما أظهر التقرير السنوي الصادر من دائرة قاضي القضاة لعام (2013) ارتفاعا في سن الزواج لدى الجنسين، حيث بينت الارقام أن (35%) من الأزواج يتجاوزون سن الثلاثين عند الزواج في حين تجاوزت (25%) من الزوجات سن السادسة والعشرين عند الزواج (دائرة قاضي القضاة).

وقد جاءت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس: "ما مدى فاعلية برنامج ارشادي يستند على تفنيد الافكار اللاعقلانية، في تخفيض الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة؟" والتي تفرعت عنه الاسئلة الفرعية:

1. ما مستوى الوحدة النفسية لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة؟
2. ما مستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة (التجريبية والضابطة) على مقياس الشعور بالوحدة النفسية البعدي تعزى للبرنامج الارشادي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة (التجريبية والضابطة) على مقياس قلق المستقبل الزواجي البعدي تعزى للبرنامج الارشادي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في

القياسين البعدي، والتتبعي، للوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي تعزى إلى استمرارية للبرنامج الإرشادي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

أ. الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي، يستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تخفيض الوحد النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة

ب. استقصاء فاعلية برنامج إرشادي يستند على تفنيد الأفكار اللاعقلانية، والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيض الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، وذلك بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج، واختبار دلالة الفروق بالاختبارين البعدي والمتابعة.

ج. الكشف عن مستوى الشعور بالوحدة النفسية، ومستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال:

أولاً: الأهمية النظرية

أ. تنبثق أهمية الدراسة من تركيزها على فئة من فئات المرحلة الجامعية، وهن طالبات كلية رفيدة الجامعية، اللواتي هن بحاجة إلى التخفيف من الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي.

ب. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية البرامج الإرشادية، ومنها البرنامج الذي سيركز على تفنيد الأفكار اللاعقلانية لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن المساندة.

ت. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعين هما: الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لدى الطالبات، وتأثيره على الصحة النفسية الإيجابية، والنمو السوي حيث يرتبط الشعور بالوحدة النفسية، والقلق المستقبل الزواجي بعدة متغيرات سلبية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

أ. تطبيق البرنامج الإرشادي الذي يمكن أن يسفر عن نتائج تساعد في تخفيض الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، إذا ما اتسقت نتائج الدراسة مع الإطار النظري.

ب. تشجيع الباحثين في إعداد برامج علاجية، وإنمائية، وقائية تساعد في تخفيض الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي.

ت. تركيز الدراسة على قطاع عريض، ومرحلة مهمة من مراحل حياة الطالبات الجامعية، والاستفادة من المواد الدراسية في حياتهن المستقبلية.

ث. قامت الباحثة في هذه الدراسة بتحديث مقاييس هما: مقياس الوحدة النفسية، ومقياس قلق المستقبل الزواجي، وبرنامج إرشادي جمعي..

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

الحد الزماني: أجريت الدراسة في العام (2018).

الحد البشري: طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة.

الحد المكاني: كلية رفيدة للمهن الطبية المساندة.

محددات موضوعية: تتمثل في مدى موضوعية ودقة الأدوات المستخدمة في الدراسة من حيث، إعدادها، وخصائصها السيكومترية (الصدق الثبات)، وإجراءات البرنامج الإرشادي، المستند إلى تفنيد الأفكار اللاعقلانية، ودرجة جدية أفراد العينة في الاستجابات عن مقاييس الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

1. **البرنامج الإرشادي**: هو شكل من أشكال الإرشاد يضم عدداً من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم، واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة، ويهدف إلى مساعدة الأفراد على مواجهة العقبات التي تعترض نموهم حيثما وجدت، وعلى تحقيق أقصى درجات النمو لإمكاناتهم الشخصية (Corey, 2000). ويعرّف إجرائياً بأنه عبارة عن برنامج إرشادي، تم إعداده من الباحثة استناداً إلى مجموعة من الفنيّات، والمهارات المنظمة، والمخطط لها، والمستند على تفنيد الافكار اللاعقلانية، ويتكون من (16) جلسة، بمعدل جلستين أسبوعيا، مدة الجلسة تتراوح من (45-60) دقيقة.
2. **الأفكار اللاعقلانية**: بأنها أفكار متطرفة، تشكل عائقا، لا يساعد الفرد في تحقيق انجازاته، وتؤدي إلى الاضطراب النفسي (Dryden, 2013).
3. **الوحدة النفسية**: يعرفها القيق (2008)، بأنها شعور مؤلم، غير مرغوب فيه من الآخرين، تنجم عن الإحساس بالعجز، والعزلة الاجتماعية، والانفعالية، وانعدام الروابط الاجتماعية، مما يؤدي الى الاحساس بالتعاسة، وعدم الراحة، والتوتر، والاكتئاب، والتشاؤم.
4. **قلق المستقبل الزواجي**: هو الاضطراب الحاصل في تصور الفرد السلبي عن مستقبله الزواجي، وضعف ثقته بنفسه، والغموض، والتشاؤم، وقلة الدافعية، والخوف المجهول حول اختيار شريك الحياة، مما يؤدي إلى الضعف، وعدم الراحة، والخوف، والتوتر (علي، 2017). ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية في ضوء الدرجة التي تحصل عليها الطالبات بتطبيق مقياس قلق المستقبل الزواجي.
5. **طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة**: وهي كلية جامعية متوسطة متخصصة في التمريض والقبالة، تأسست عام (1991) تقع تحت مظلة جامعة البلقاء التطبيقية، حيث تقدم كلية رفيدة للمهن الطبية المساندة التخصصات التالية: (التمريض، القبالة، الاشعة، التعقيم، تخدير واشعة، مراقب صحي)، وتتبع الكلية لجامعة البلقاء التطبيقية أكاديمياً، وادارياً، تابعة لوزارة الصحة

الاردنية، وتضم مجموعة من الفتيات في مرحلة الرشد المبكرة، ويبلغن من العمر (18-19) عاما، ويقطن مدينة الزرقاء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة المتبع، ومجتمعها وعينتها، وتطوير المقاييس والتأكد من صدقها وثباتها، وبناء البرنامج الإرشادي، وتحديد إجراءات الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج شبة التجريبي، حيث تم توزيع عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتلقت المجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي المستند على تفنيد الأفكار اللاعقلانية لتخفض الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أية معالجة، وتم تطبيق القياسات القبلية، والبعدية على المجموعتين، وللتعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما في التصميم التالي:

جدول (1) التصميم التجريبي للدِّراسة

المجموعة	العدد	القياس القبلي	معالجة	القياس البعدي	قياس المتابعة
التجريبية	15	O1	×	O2	O3
الضابطة	15	O1	-	O2	

حيث إن: (O1) تعني: قياس قبلي، (O2) تعني: قياس بعدي ، (O3) تعني: قياس المتابعة، (×) تعني: معالجة، (-) تعني: لا معالجة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة للعام (2018)، والبالغ عددهن (759) طالبة على مقاعد الدراسة في مختلف التخصصات المهنية. وقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على كلية رفيدة للمهن الطبية المساندة، المملكة الأردنية الهاشمية، في اقليم الوسط، حيث يقطن معظم الطالبات في اقليم الوسط، والبالغ عددهن (759) طالبة، حيث تراوحت أعمارهن بين (19-22) عام، على مقاعد الدراسة في مختلف التخصصات المهنية، للفصل الدراسي الثاني (2018/2017).

للوصولِ إلى الحالات المستهدفة من الطالبات، ولفرزِ الحالات من الطالبات المسجلات في تلكَ الكلية، قد تم مراجعة الكلية المعنية لاختيار أفراد الدراسة بإتباع الطريقة القصديّة، تكونت عينة الدراسة من الطالبات في كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة، والبالغ عددهن (30)، وهم الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياسي الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية (15)، ومجموعة ضابطة (15).

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الشعور بالوحدة النفسية الذي أعده (راسل وبيبلا ووفيرجوسون وكورتون) (Russell, Peplau, &Ferguson,Cutrona, 1980)والبحيري(1985)، ومقياس قلق المستقبل الزواجي من إعداد علي (2017)، وتم بناء البرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تفنيد الافكار اللاعقلانية، وذلك بعد التحقق من صدقها، وثباتها ومناسبتها لأفراد الدراسة في البيئة الأردنية.

أولاً: مقياس الشعوربالوحدة

تم تطوير مقياس الشعور بالوحدة النفسية استنادا إلى الأدب النظري، وإلى مقياس الشعور بالوحدة من إعداد(رَاسل وبيبلا ووفيرجوسون وكترونا) (Russell, Peplau, & Ferguson,Cutrona, 1980) والبحيري (1985). والإفادة من ذلك في تحديد فقرات المقياس، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة، ملحق رقم (أ) صفحة (123)، تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدرج ليكرت الرباعي، ذلك وفق الترتيب الآتي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً) ، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة.

صدق المقياس: تم تحقق من دلالات صدق المقياس بالطرق التالية:

الصدق الظاهري (المحكمين): تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس الشعور بالوحدة النفسية، من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين المختصّين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس، وبلغ عددهم (10) عشرة من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتألف المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة، وطُلب من المحكمين إبداء رأيهم في هذه الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المقياس، ولطبيعة المفحوصات وغاية الدراسة، وإجراء التعديل لبعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات أو رفضها إذا كانت متكررة، وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للتعديل أو الاضافة، وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق كافة المحكّمين على صلاحية المقياس ووضوح الفقرات تم تعديل (5) فقرات، وبالتالي بقيت عدد فقرات المقياس كما هي وعددها (20) فقرة في صورته النهائية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) الفقرات التي تم تعديلها من مقياس الشعوربالوحدة النفسية

الرقم	الفقرة قبل التعديل أو الحذف	الفقرة بعد التعديل أو الحذف
2.	أشعر أنني أفتقد المحبة	أشعر انني أفتقد من يحبني
4.	لا أشعر بأني وحيده	لا ينتابني شعور بأنني وحيدة
7.	لا تدوم علاقتي بأحد لفترة طويلة	عادة تدوم علاقاتي لفترة طويلة
19.	هناك أناس يمكن التحدث إليهم	هناك اناس يمكنني التحدث إليهم عندما أرغب بالتحدث مع أحد
20.	هناك أناس يمكنني الميل ألهم	هناك أناس يمكنني أن أنجذب اليهم

دلالات صدق البناء الداخلي:

تم حساب دلالات صدق البناء لمقياس الشعور بالوحدة النفسية، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدراسة، تكونت من (ن=30) طالبة من طالبات كلية رفيدة للمهن المساندة، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط

بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (.36-.72)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الشعوربالوحدة النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.71**	11	.70**
2	.38*	12	.62**
3	.37*	13	.62**
4	.39*	14	.68**
5	.51**	15	.72**
6	.45**	16	.59**
7	.47**	17	.58**
8	.36*	18	.65**
9	.67**	19	.50**
10	.67**	20	.52**

دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01).

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات صدق البناء بين الفقرات والدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.36- 0.72) وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). تجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس: تمَّ التحقُّق من دلالا ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الإتساق الداخلي:

تمَّ التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقة، على عينة استطلاعية، بلغت (30) طالبة من كلية رفيدة للمهن المساندة، من داخل مجتمع الدَّراسة، ومن خارج عينتها، باستخدام طريقتي الإعادة، وطريقة الاتساق الداخلي، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الشعوربالوحدة بالنفسية

	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الشعور بالوحدة	20	.83	.87

تشير النتائجُ الإحصائيةُ في الجدول (4) تَمَتُّع مقياس الشعور بالوحدة النفسية بالثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت معاملات الثبات للمقياس ككل (0.83)، كما تشير النتائجُ الإحصائية إلى تَمَتُّع مقياس الشعور بالوحدة النفسية بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغت معاملات الثبات للمقياس ككل (0.87)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

ويتضح ممَّا سبق بأنَّه تحقق لمقياس الشعور بالوحدة النفسية معايير جيدة للصدق والثبات، مما يعني صلاحيته لأغراض الدَّراسة الحالية، وقد جاء المقياس بصورته النهائية مكوناً من(20) فقرة، ومنها (10) فقرات تعكس المشاعر الإيجابية تجاه التفاعلات الاجتماعية وتحمل الأرقام (1-4-5-9-10-15-16-19-20-6)، (10) فقرات تعكس المشاعر السلبية تجاه التفاعلات الاجتماعية وتحمل الأرقام (-8-7-3-2-18-17-14-13-12-11) وتأخذ الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس أربع بدائل على سلم تقدير ليكرت الرباعي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً) وفي حال الفقرات الإيجابية تعطى أبداً (4) درجات، ونادراً (3)، أحياناً (2)، وغالباً (1)، أما إذا كانت الفقرة تعكس اتجاهاً سالباً فتعطى الدرجات (4،3،2،1) على التوالي في حالة الإجابة (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً)، بحيث تتراوح الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد على هذا المقياس من (20-80)، وتمثل الدرجة المرتفعة شعوراً أعلى بالوحدة وتشير الدرجة الدنيا إلى عدم وجود الشعور بالوحدة.

ثانياً: مقياس قلق المستقبل الزواجي

تم تطوير مقياس قلق المستقبل الزواجي استنادا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم أعتمادا مقياس قلق المستقبل الزواجي من أعداد علي (2017)، والإفادة من ذلك في تحديد فقرات المقياس ومجالاته، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (38) فقرة ملحق رقم (د) صفحة (130)، تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدرج(ليكرت ثلاثي)، ذلك وفق الترتيب الآتي: (دائما، احيانا، ابدا) ، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من أربعة أبعاد تضمنت مايلي:

أ. قلق الاختيار الزواجي: ويتضمن (12) فقرة

ب. قلق المستقبل الاقتصادي: يتضمن (7) فقرات.

ت. قلق المستقبل الاجتماعي: يتضمن (11) فقرة.

ث. القلق العاطفي: يتضمن (8) فقرات، الملحق (د) صفحة (130) يبن المقياس بصورته الأولية.

صدق المقياس: تم تحقق من دلالات صدق المقياس بالطرق التالية:

الصدق الظاهري (المحكمين): تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس قلق المستقبل الزواجي، من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكّمين المختصّين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس، وبلغ عددهم (10)، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية، والخاصة، وتألف المقياس بصورته الأولية من (38) فقرة، وطُلب من المحكمين إبداء رأيهم في هذه الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المقياس ولطبيعة المفحوصات وغاية الدراسة، وإجراء التعديل لبعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات أو رفضها إذا كانت متكررة، وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للتعديل أو الاضافة، وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق كافة المحكّمين على صلاحية المقياس، ووضوح الفقرات، وبالتالي تم حذف فقرة رقم (28)، والتي تنص (يزعجني تأخر سن زواج بعض الشباب)، وتعديل (3) فقرات، أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (37) فقرة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) الفقرات التي تم تعديلها من مقياس قلق المستقبل الزواجي

الرقم	الفقرة قبل التعديل أو الحذف	الفقرة بعد التعديل أو الحذف
1.	امتلاك القدرة على بناء أسرة	أشعر بعد قدرتي على بناء أسرة
12.	يمكنني رفض الزواج خوفاً من المستقبل	سأرفض الزواج خوفاً من المستقبل
17.	لا أخاف من خيانة زوجي لي مستقبلاً	أخاف من خيانة زوجي لي مستقبلاً

دلالات صدق البناء الداخلي:

تم حساب دلالات صدق البناء لمقياس قلق المستقبل الزواجي، على عينة استطلاعية من داخل المجتمع ومن خارج عينة الدِّراسة، تكونت من (ن=30) طالبة، من طالبات كلية رفيدة للمهن المساندة، حيثُ تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث إنَّ معاملَ الارتباط هنا يمثلُ دلالةً للصدق بالنسبة لكلِّ فقرةٍ في صورةِ معاملِ ارتباط بين كلِّ فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كلِّ فقرةٍ وبين ارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين كلِّ بعد والدرجة الكلية من جهة أخرى،

وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (36.-82.)، ومع البعد (44.-86.) والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة والبعد لمقياس قلق المستقبل الزواجي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.53**	.38*	14	.68**	.67**	27	.58**	.61**
2	.77**	.68**	15	.58**	.43*	28	.50**	.46**
3	.52**	.39*	16	.60**	.45**	29	.53**	.38*
4	.70**	.68**	17	.75**	.59**	30	.64**	.52**
5	.73**	.56**	18	.52**	.45*	31	.70**	.58**
6	.58**	.60**	19	.64**	.65**	32	.56**	.63**
7	.54**	.41*	20	.80**	.82**	33	.44*	.36*
8	.79**	.62**	21	.61**	.57**	34	.50**	.54**
9	.86**	.67**	22	.71**	.59**	35	.49**	.38*
10	.63**	.53**	23	.54**	.57**	36	.52**	.50**
11	.72**	.59**	24	.55**	.49**	37	.54**	.47**
12	.66**	.61**	25	.67**	.57**			
13	.51**	.49**	26	.62**	.56**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01).

تجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (7) معاملات الارتباط بين الابعاد ببعضها والدرجة الكلية

	قلق اختيار زواجي	قلق عاطفي	قلق اقتصادي	قلق اجتماعي	قلق المستقبل
قلق اختيار زواجي	1				
القلق عاطفي	.718**	1			
قلق اقتصادي	.621**	.618**	1		
قلق اجتماعي	.742**	.671**	.671**	1	
قلق المستقبل الزواجي	.908**	.856**	.816**	.890**	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (01).

أظهرت النتائج في الجدول (7) بأن معاملات الارتباط جميعها، وابعاد قلق المستقبل الزواجي مع بعضها البعض، والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث تراوحت بين (908. -89.). تمَّ التحقُّق من دلالات ثبات المقياس بالطرق الآتية: طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الاتساق الداخلي. تمَّ التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه، على عينة استطلاعية، بلغت (30) طالبة من كلية رفيدة للمهن المساندة، من داخل مجتمع الدِّراسة، ومن خارج عينتها، باستخدام طريقتي الإعادة وطريقة الاتساق الداخلي، كما هو موضح في جدول (8).

جدول (8) معامل الاتساق الداخلي والإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
قلق اختيار زواجي	.78	.85
القلق عاطفي	.81	.77
قلق اقتصادي	.84	.75
قلق اجتماعي	.79	.78
قلق المستقبل	.84	.93

تشير النتائجُ الإحصائيةُ في الجدول (8) تَمَتُّع مقياس قلق المستقبل الزواجي بالثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت معاملات الثبات للمقياس ككل (84.). كما تشير النتائجُ الإحصائية إلى تَمَتُّع مقياس قلق المستقبل الزواجي بدرجة مرتفعة من الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغت معاملات الثبات للمقياس ككل (93.)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

ويتضح ممَّا سبق بأنَّه تحقق لمقياس قلق المستقبل الزواجي معايير جيدة للصدق والثبات، مما يعني صلاحيته لأغراض الدِّراسة الحالية. وقد جاء المقياس بصورته النهائية مكوناً من (37) فقرة، وتأخذ الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس سلم تقدير (ليكرت ثلاثي) (دائما، أحياناً، أبداً،) وفي حال الفقرات الإيجابية تعطى دائما (3) درجات، وأحياناً (2) درجات، أبداً (1) أما إذا كانت الفقرة تعكس اتجاهاً سالباً فتعطى الدرجات (3،2،1) على التوالي في حالة الإجابة (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً)، وتم تحديد أبعاد مقياس قلق المستقبل في ضوء إجابات الطالبات، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من أربعة أبعاد، ويمثل المقياس بالصورة النهائية للتطبيق.

ثالثاً: البرنامج الإرشاد الجمعي

عنوان البرنامج: فاعلية برنامج ارشادي يستند على تفنيد الأفكار اللاعقلانية في تخفيض الوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة.

الآلية التي سارت عليها جلسات البرنامج الإرشادي جميعها والمكرّرة في كل جلسة:

1. تم عمل اختبار قبلي وبعدي.
2. الترحيب بالأعضاء وشكرهن على الحضور في موعد الجلسة.
3. كسر الجمود بين الأعضاء بالسؤال عن أحوالهن، وطرح سؤال المرح لمن ترغب في الإجابة عليه.
4. مراجعة موضوع الجلسة السابقة بشكل سريع.
5. مراجعة قواعد الجلسات الإرشادية.
6. مراجعة الواجبات البيتية.
7. تقديم التعزيز، والتغذية الراجعة من الأعضاء والمرشدة.
8. تقديم موضوع الجلسة الحالية، واستخدام الفنيات المناسبة.

9. تشجيع الأعضاء على التعاون وتقديم التعاطف والدعم لبعضهم بعضاً.
10. تلخيص المرشدة لحديث المشاركات، وعمل تلخيص نهائي لمحتوى الجلسة.
11. تقديم الواجبات البيتية وتوضيحها للأعضاء، وتحديد زمان الجلسة القادمة ومكانها وإنهاء الجلسة.

جدول (9) توزيع جلسات البرنامج الإرشاديّ حسب الوقت والتاريخ

رقم الجلسة	عنوانها	اليوم	التاريخ	الحضور	ملاحظات
1	التهيئة والتعارف.	الأحد	10/15	15	
2	مفهوم الوحدة النفسية	الاربعاء	10/18	15	
3	مفهوم قلق المستقبل الزواجي	الأحد	10/22	15	
4	الفكرة اللاعقلانية الاولى	الاربعاء	10/25	15	
5	الفكرة اللاعقلانية الثانية	الأحد	10/29	13	
6	الفكرة اللاعقلانية الثالثة.	الاربعاء	11/1	15	
7	الفكرة اللاعقلانية الرابعة.	الأحد	11/5	15	
8	الفكرة اللاعقلانية الخامسة.	الاربعاء	11/8	15	
9	الفكرة اللاعقلانية السادسة.	الأحد	11/12	14	
10	الفكرة اللاعقلانية السابعة.	الاربعاء	11/15	15	
11	الفكرة اللاعقلانية الثامنة.	الأحد	11/19	14	
12	الفكرة اللاعقلانية التاسعة	الاربعاء	11/22	15	
13	الفكرة اللاعقلانية العاشرة.	الأحد	11/26	15	
14	الفكرة اللاعقلانية الحادية عشر.	الاربعاء	11/29	15	
15	الفكرة اللاعقلانية الثانية عشر.	الأحد	12/3	15	
16	الختامية.	الاربعاء	12/6	15	

متغيرات الدراسة: احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى تفنيد الافكار اللاعقلانية.

المتغيرات التابعة: الشعور بالوحدة النفسية، و قلق المستقبل الزواجي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضا مفصلا لنتائج الدراسة، ومناقشتها، والتوصيات في ضوء أسئلتها المطروحة، التي هدفت الكشف عن فاعلية برنامج ارشادي يستند على تفنيد الافكار اللاعقلانية في تخفيض الوحد النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة، وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقا لتسلسل أسئلتها على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الوحدة النفسية لدى طالبات كلية رفيدة للمهن الطبية المساندة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الشعور بالوحدة النفسية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	لا أحد يعرفني جيدا	3.86	.427	عال
2	18	يحيط بي الناس ولكنهم بعيدون عني	3.81	.392	عال
3	2	أشعر أنني أفتقد المحبة	3.80	.403	عال
4	15	أستطيع أن أجد الصحبة عندما أرغب في ذلك	3.79	.478	عال
5	1	أشعر بأنني على وفاق مع المحيطين بي	3.71	.684	عال
5	3	ليس هناك شخص يمكن أن أميل إليه	3.71	.542	عال
5	12	علاقاتي الاجتماعية سطحية	3.71	.515	عال
8	17	إنني مخلوقة تعيسة ومنسحبة	3.69	.692	عال
9	4	لا أشعر بأنني وحيدة	3.67	.696	عال
10	20	هناك أناس يمكنني الميل إليهم	3.60	.575	عال
11	9	إنني شخصية اجتماعية	3.59	.789	عال
12	5	أشعر بأنني عضو في مجموعة أصدقاء	3.56	.555	عال
13	10	هناك أناس أشعر أنني قريبة منهم	3.50	.717	عال
14	6	لي تأثير واضح على المحيطين بي	3.41	.752	عال
15	8	لا يشاركني من حولي اهتمامي وأفكاري	3.40	.858	عال
16	19	هناك أناس يمكنني التحدث إليهم	3.34	.883	عال
17	14	أشعر بأنني معزولة عن الآخرين	2.97	1.090	متوسط
18	11	أشعر أنني مهملة ممن حولي	2.03	1.103	متوسط
19	7	لا تدوم علاقتي بأحد لفترة طويلة	1.69	1.029	منخفض
20	16	هناك أناس يفهمونني حقا	1.34	.611	منخفض
		الشعور بالوحدة الكلي	3.31	.142	عال

يبين الجدول (10) ان مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطالبات في كلية رفيدة الجامعية للمهن المساندة كان عال، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (3.31)، بانحراف معياري بلغ (142.)، بينما المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.34-3.86)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على " لا أحد يعرفني جيدا" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، بينما جاءت الفقرة رقم (16) ونصها *هناك أناس يفهمونني حقا* بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.34).

وتبين هذه النتيجة أن هناك ارتفاعا في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى الطالبات، وتعود هذه النتيجة إلى عدم ثقة الطالبات بالمجتمع المحيط بهن كالأسرة، والأصدقاء والأقارب، نتيجة التقدم والتطور الحضاري لدى الشعور، وتغيير حجم وشكل الأسرة، الأمر الذي يؤدي الى عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين؛ الذي يولد عدم القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية، والشخصية.

وفي هذا الصدد يرى الخالدي (2009) أن الشعور بالوحدة النفسية عبارة عن سلوك ناتج عن ردة فعل بشرية مدفوعة بدافع عدم إشباع حاجة مثل الانتماء، فالشخص الذي يعاني من الوحدة النفسية يكون مدفوع بحاجة الانتماء، ويبحث عن العلاقات، والصداقة الحميمة، وان فشل في إشباع هذه الحاجة غالباً ما تؤدي الى الوحدة النفسية.

وكما أنّ الوحدة النفسية هي حالة عاطفية تتعلق شدتها بالتفكير بالمُستقبل، وأنَّها تُصنَف ضمن حالة القلق، والقلق المُزمن، وأنّها مُتعلقة بمخاوف المستقبل، والوظيفة وتلك المتعلّقة بالعمل وغيرها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، الى أن الطالبات في مثل هذه المرحلة العمرية يتعرضنَّ لنوع من المخاوف، وخاصة بقلق المستقبل الذي يبدوا لهنَّ غامضاً، الذي يرافقه عدم اهتمام، وتوعية من الأسرة، والأقارب،

إضافةً إلى غياب دور المرشدات داخل الكلية، من خلال عدم إقامة الندوات والحاضرات، وعدم القدرة على التكيف، والتواصل الاجتماعي، والاندماج في المجتمع.

وكما أن الشعور بالوحدة لدى الطالبات ينتج عن عدم الاهتمام، والعناية الشخصية التي تعد إحدى الطرق التي تعمل على تحسين العلاقات الاجتماعية، من خلال جعلهن أكثر جاذبية جسدياً أو فكرياً، من خلال الحديث مع الآخرين، والانضمام إلى الانشطة، والورش العلمية، وأماكن التجمعات، وتعميق العلاقات القائمة بصورة إيجابية، والزيارات المتبادلة ما بين الطالبات.

لذا فإن الشعور بالوحدة النفسية هو سلوك ناتج عن عدم إشباع حاجات الحب، والانتماء لديهن، والذي من شأنه أن يؤدي إلى صعوبة تحقيقهن لذاتهن.

وغالباً ما تنشأ الوحدة النفسية بسبب عدم رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية، حيث يشير كوفيل وأكاماتسو (Cuffel and Akamatsu, 1989) إلى أن أفضل أسلوب لتقييم الوحدة من خلال مستويات الرضا عن العلاقات الاجتماعية.

فالوحدة ترتبط ارتباطاً عالياً بالرضا عن العلاقات الاجتماعية، أكثر من العلاقات الشخصية، وكما تنشأ عن الانعزال الانفعالي، الناتج عن غياب الاتصال والتواصل مع الآخرين، والتعلق الانفعالي. ومن الأسباب المؤدية للوحدة النفسية عجز الشخص النمائي، وعجز عن إقامة العلاقات الهامشية الاجتماعية التي تعيشها الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تاتليوغولو (Tatlilioglu, 2013) التي بينت نتائجها أن هناك مستوى عال من الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة للمهن الطبية المساندة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الاسلامية للمهن الطبية المساندة، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الاسلامية للمهن الطبية المساندة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	قلق اختيار زواجي	2.76	.126	عال
2	4	قلق اجتماعي	2.74	.140	عال
2	5	قلق اقتصادي	2.70	.142	عال
4	2	قلق عاطفي	2.73	.135	عال
5	3	قلق المستقبل الزواجي ككل	2.74	.097	عال

يبين الجدول (11) أن مستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة للمهن المساندة كان عال، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (20.74) وبانحراف معياري (.097) وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمستوى قلق المستقبل الزواجي للأبعاد ما بين (2.70-2.76)، وبمستوى عال، حيث جاء قلق اختيار زواجي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.76)، بينما جاء قلق اقتصادي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.70).

تبين هذه النتيجة أن مستوى القلق الزواجي لدى الطالبات جاء عال، وتعود هذه النتيجة الى قلق الطالبات للمستقبل الزواجي، والذي غالباً ما ينتج عن قلق نفسي ناتج عن حالة من الخوف من المستقبل الزواجي، لأسباب ظاهرة أو مجهولة تجعل من صاحبها في حالة من التوتر، أو السلبية، او العجز تجاه الواقع، وتحدياته على المستوى الفردي، والجماعي، وهي عادةً ما تكون عبارة عن حالة من التوتر، غير آمنة، وخوفاً من التغيرات غير المرغوب فيها في المستقبل، في أقصى درجة، يمكن أن يكون سيحدث شيء ما.

لذا فان الطالبات في مثل هذه المرحلة العمرية أقل خبرة، وأقل مرونة في التفكير في هذا الموضوع الذي يعد من أهم أهدافهن المستقبلية وعليه؛ فإن شقير (2005) ترى أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية (وحاضرة ايضا) يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لدية هذه الحالة شيء من التشاؤم والياس الذى قد يؤدى به في نهاية الامر الى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب او اضطراب نفسى عصبي خطير وترى أيضاً ألى أن قلق المستقبل الزواجي قد ينشأ عن أفكار غير صحيحة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حولة وكذلك الموقف والاحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذى يفقده السيطرة على مشاعرة وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الامن والاستقرار النفسي.

ويتضح من النتيجة أن بعد الاختيار الزواجي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.76)، وانحراف معياري (126.) وعليه؛ فإن زكي (2013) يرى أن الطلبة يعانون من قلق نتيجة للصعوبات من جانب المستقبل الزواجي منها صعوبات الاقتصادية، والاجتماعية في عدم وجود صديق، والقلق العاطفي من عدم الارتباط بالشخص المناسب الخوف من عدم القدرة على تكوين الأسرة السليمة، وكذلك الخوف من الفشل من تربية الأبناء، وتوفير جو صحي لهم، أضافة لوجود بعض الأفكار اللاعقلانية المتمثلة في عدم الثقة في النفس والخوف من الفشل والأحاديث الذاتية السلبية والذي يبنى على نظام المعتقدات لدى الطالب.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اختيار شريك الحياة يعد عملية معقدة ومقلقلة، وغالباً لا تكون سهلة، لأن الطالبات لا يقمن في اختيار الزوج بشكل فردي؛ أي أن تدخل الأسرة وربما بعض الاقارب لهم دور كبير في الاختيار.

وأن تفكير الطالبات في المستقبل الزواجي وقلقهن تجاهه هو عدم قدرتهن على الاختيار المناسب، يزداد لا سيما في وقتنا الحالي حيث أن اختيار الطالبات لأزواجهن مسؤولية كل من الزوجين معاً، وبالرغم من ذلك فهذا القرار ينشأ من بعض العوامل ومنها تدخل الوالدين، والاصدقاء

والدين، وعملية الاختيار يجب أن تكون حرة، نابعة من الشخص نفسه في المقام الاول.

وهذا ما أكدته بلمبّيوب (2006) بأن الزواج القائم على الرضا يحقق التوافق الانفعالي، ويخفف من القلق، والخوف من المستقبل، كما ويعد وسيلة للوقاية، والعلاج من أعراض العصاب؛ لأن شعور الفرد بأنه مرغوب من الطرف الآخر يعطيه إحساسا بالقيمة، والتقدير، ويجنبه الخوف، والقلق من المستقبل.

أما بعد القلق الاقتصادي الزواجي فقد جاء بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.70)، وانحراف معياري (142.)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتعلق بمستقبلهن الزواجي، ورغبتهن بالاستقرار في الحياة الزواجية، وتكوين الأسرة الصحية السليمة، من خلال تخفيف المتطلبات.

أظهرت النتائج أن البعد الاقتصادي جاء بدرجة مرتفعة، وتعود هذه النتيجة الى أسباب عدة من أهمها الحالة الاقتصادية التي يمر بها الشباب هذه الأيام، وعدم حرية الاختيار لزوج المستقبل من الفتاة. فضلاً عما تراه الفتاة من تجارب سواء الوالدين أو الاقارب أو الاصدقاء، الأمر الذي يسبب قلق عند الطالبات من هذا الجانب.

وتذكر شقير (2005) أن القلق المستقبل للزواج أنه ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الامن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدى به الى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة.

وبلغ المتوسط الحسابي للقلق العاطفي ككل (2.73)، وكما أظهرت النتائج أن هناك ارتفاعا في مستوى مجال القلق العاطفي، وتعود هذه النتيجة إلى عدم خبرة الطالبات في هذ المجال، حيث أن هناك ضوابط كثيره تمنع الفتاة من مثل هذه التجارب من أهمها الجانب الديني والأخلاقي والعادات والتقاليد. يشير كوري (2011) إلى أن مجموعة المعارف والعواطف والسلوكيات تتفاعل مع بعض بقوة وتملك خاصية التفاعل بالمثل أي علاقة سبب ونتيجة، وركزت على تفاعل العناصر الثلاثة (معرفة، عواطف، سلوك) فيما بينهما.

وبلغ المتوسط الحسابي للقلق الاجتماعي ككل (2.74)، وكما أظهرت النتائج وجود ارتفاع في مستوى القلق الاجتماعي لدى الطالبات، ويتبين من هذه النتيجة أن هناك مخاوف تدور في أفكار الطالبات من قلق المستقبل الزواجي، وخصوصاً من الناحية الاجتماعية. ويشير داننيز روبين (2006) إلى أن التغيرات الاجتماعية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالقلق نحو المستقبل بكافة أبعاده خاصة الزواجي، حيث إن ردة الفعل الوجداني للتغيرات الاخلاقية الاجتماعية وضغوط الحياة العصرية، ومشكلة تكوين العلاقات مع الآخرين والتخوف المستمر من الارتباط يولد لهم مشاعر الريبة والخوف والقلق من المستقبل.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة التي قام بها كل من (رابي، ولاينهام، ووثريتش، وشاترتون، وهادسون، كانغاس ومهالوبولوس) (Rapee, Lyneham, Wuthrich, Chatterton, Hodson, Kangas, & Mihalopoulos, 2017) وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تخفيض قلق المستقبل لدى الطلبة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوحدة النفسية البعدي تعزى للبرنامج الارشادي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية للوحدة النفسية لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية تبعا لمتغير المجموعة

		القبلي		البعدي				
	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
الشعور بالوحدة	تجريبية	3.28	.128	2.09	.346	2.099	.069	15
	ضابطة	3.31	.159	3.28	.165	3.274	.069	15
	المجموع	3.29	.142	2.69	.660	2.687	.049	30

يبين الجدول (12) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على درجات عينة الدراسة على مقياس الوحدة النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
الاختبار القبلي المصاحب	.118	1	.118	1.648	.210	.058
الطريقة	10.255	1	10.255	143.078	.000	.841
الخطأ	1.935	27	.072			
الكلي المعدل	12.615	29				

يتبين من الجدول (13) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) يعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (143.078) وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الارشادي في تخفيض مستوى الوحدة النفسية، لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة، ثم إيجاد مربع (ايتا) ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر فكان (0.841)، وهذا يعني أن (84.1%) من تباين درجات أفراد العينة على مقياس الوحدة

النفسية ترجع للبرنامج الارشادي، بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

وهنا تعزو الباحثة السبب في فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تخفيض مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة. إلى نوعية البرنامج المقدم للطالبات الذي سعى إلى تحقيق أهداف الدراسة، والذي تضمن العديد من الاجراءات، والفنيات، والنشاطات التي تناسبت مع هذه الفئة من المجتمع.

حيث نجح البرنامج في مساعدة الطالبات في تخفيض مستوى الوحدة النفسية لديهن.

إضافة إلى الجلسات التمهيدية التي تم تقديمها إلى الطالبات والتي ركزت على بناء الثقة، وأسس العلاقة المهنية بين الباحثة والطالبات، وخلق جو من الراحة والثقة، وحب المشاركة الجماعية في الانشطة المختلفة، وبناء حب العمل التعاوني، وكما وفر البرنامج الإرشادي كذلك الفرص الإيجابية والتطبيقية التي تعمل وتزيد من تفاعل وتواصل الطالبات مع بعضهن البعض من خلال العديد من الفنيات والمهارات والتقنيات والاستراتيجيات التي تم استخدمها لتفنيد الافكار اللاعقلانية.

أن البرنامج الارشادي يسهم في التركيز على أهمية الشعور بالوحدة النفسية لدى الطالبات، وتأثيره على الصحة النفسية الإيجابية، والنمو السوي حيث يرتبط الشعور بالوحدة النفسية بعدة متغيرات سلبية، تؤثر على الفرد، وأمنه النفسي فيختل توازنه النفسي، وتوافقه الاجتماعي ويسبب الاكتئاب، والاغتراب، فقدان الحاجة الى الالفة الاجتماعية، مما يؤدي الى شعور الفرد بالعجز، وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وكما تؤثر خبرة الشعور بالوحدة النفسية سلباً على الثقة بالنفس، والشعور بالسعادة.

وأظهرت النتائج تقدماً في التخفيف من مستوى الشعور بالوحدة لدى الطالبات ومن الممكن أن يعود ذلك إلى الأنشطة المختلفة التي استخدمتها الباحثة خلال الجلسات في البرنامج في تفنيدها للأفكار اللاعقلانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة قام بها تاتليوغولو (Tatlilioglu, 2013) التي أشارت إلى وجود أثر ايجابي للإرشاد المعرفي الانفعالي السلوكي في تخفيض مستوى الوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة حيثُ حصل الطلبة في المجموعة الضابطة على علامات أعلى على مقياس الوحدة النفسية المستخدمة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق المستقبل الزواجي البعدي تعزى للبرنامج الارشادي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيد للمهن المساندة تبعا لمتغير للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لمستوى قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة للمهن المساندة تبعا لمتغير المجموعة

	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
قلق اختيار زواجي	تجريبية	2.73	.107	1.69	.235	1.691	.047	15
	ضابطة	2.77	.138	2.77	.107	2.775	.047	15
	المجموعة	2.75	.123	2.23	.577	2.233	.033	30
قلق عاطفي	تجريبية	2.75	.157	1.75	.241	1.744	.054	15
	ضابطة	2.71	.131	2.73	.148	2.740	.054	15
	المجموعة	2.73	.143	2.24	.537	2.242	.037	30
قلق اقتصادي	تجريبية	2.64	.201	1.65	.208	1.669	.054	15
	ضابطة	2.71	.275	2.73	.222	2.712	.054	15
	المجموعة	2.68	.240	2.19	.591	2.190	.037	30
قلق اجتماعي	تجريبية	2.71	.181	1.81	.279	1.814	.059	15
	ضابطة	2.77	.123	2.75	.188	2.746	.059	15
	المجموعة	2.74	.154	2.28	.535	2.280	.041	30
قلق المستقبل الزواجي	تجريبية	2.71	.099	1.73	.171	1.730	.035	15
	ضابطة	2.74	.105	2.75	.074	2.749	.035	15
	المجموعة	2.73	.102	2.24	.536	2.240	.024	30

يبين الجدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات عينة الدراسة على كل ابعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل الزواجي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجدولين (15-16)، يوضحان ذلك.

جدول (15) تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة على ابعاد مقياس قلق المستقبل الزواجي

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الاثر ($\eta 2$)
قلق اختيار زواجي القبلي (المصاحب)	قلق اختيار زواجي بعدي	.124	1	.124	3.886	.060	.139
قلق عاطفي القبلي (المصاحب)	قلق عاطفي بعدي	.010	1	.010	.240	.629	.010
قلق اقتصادي القبلي (المصاحب)	قلق اقتصادي بعدي	.065	1	.065	1.551	.225	.061
قلق اجتماعي القبلي (المصاحب)	قلق اجتماعي بعدي	.189	1	.189	3.837	.062	.138
المجموعة	قلق اختيار زواجي بعدي	7.986	1	7.986	249.786	.000	.912
هوتلنج =18.771	قلق عاطفي بعدي	6.743	1	6.743	160.222	.000	.870
ح= 000.	قلق اقتصادي بعدي	7.387	1	7.387	175.497	.000	.880
	قلق اجتماعي بعدي	5.909	1	5.909	119.815	.000	.833
الخطأ	قلق اختيار زواجي بعدي	.767	24	.032			
	قلق عاطفي بعدي	1.010	24	.042			
	قلق اقتصادي بعدي	1.010	24	.042			
	قلق اجتماعي بعدي	1.184	24	.049			
الكلي	قلق اختيار زواجي بعدي	9.644	29				
	قلق عاطفي بعدي	8.373	29				
	قلق اقتصادي بعدي	10.136	29				
	قلق اجتماعي بعدي	8.308	29				

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في الأبعاد جميعها، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل الزواجي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	.004	1	.004	.245	.625	.009
الطريقة	7.589	1	7.589	424.170	.000	.940
الخطأ	.483	27	.018			
الكلي المعدل	8.343	29				

يتبين من الجدول (16) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) يعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (424.170) وبدلالة إحصائية (.00)، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج الارشادي في تخفيض قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (940.)، وهذا يعني أن (94.0%) من التباين في درجات افراد المجموعة على مقياس قلق المستقبل الزواجي ترجع للبرنامج الارشادي، بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتأثير البرنامج الإرشادي الجمعي في تخفيض قلق المستقبل الزواجي لدى طالبات كلية رفيدة الجامعية للمهن الطبية المساندة، بأنها قد تعود لعوامل عدة تتعلق بالشروط الميسرة وبالفنيات الإرشادية التي استخدمتها الباحثة خلال عملها مع هذه المجموعة الإرشادية، ومنها التقبل غير المشروط، والتعاطف، والأصالة، والاحترام المتبادل، وبناء عامل الثقة مع المسترشدين في بيئة آمنة، كما وتثيرُ الانتباه لدور القوى الكامنة الخاصة داخل المجموعة والتي تنتج تغيّرات بناءة. ولقد لمست الباحثة تأثير خبرة المجموعة الإرشادية التي كانت غنية بالأنشطة المقصودة والموجّهة لهدف الجلسة، في كثير من الأنشطة التي قام بها المشاركين في البرنامج.

كما لُوحظَ خلال عملِ المجموعة، التأثير الواضح للبرنامج التدريبي وخبرة المجموعة التي تقدمت بشكلٍ تدريجي عبر مراحل في تطورها، وذلك انعكسَ خلال تأدية المشاركين لبعض الأنشطة التدريبية التي شملها البرنامج.

كما توصلت الدراسة فيما يتعلق بنتيجة السؤال أيضاً إلى فعالية البرنامج الجمعي من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي على مقياسي الدراسة: الوحدة النفسية وقلق المستقبل الزواجي. وتتفقُ هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي ومنها دراسة مناسيس وسكابيلاتو (Scapillato &Manassis, 2002)، ودراسة حسن والجمالي (2003)، التي اظهرت نتائجها الى نجاح البرامج الارشادية المقدمة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة للوحدة النفسية وقلق المستقبل الزواجي تعزى لاستمرارية البرنامج الارشادي؟"

للإجابة عن هذا السؤال اتم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الوحدة النفسية في التطبيقين البعدي والتتبعي ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية واختبار"ت" لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الوحدة النفسية في التطبيقين البعدي والتتبعي

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الشعور بالوحدة	بعدي	15	2.09	.346	-4.16	14	.001
	متابعة	15	2.48	.161			

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الوحدة النفسية، وجاءت الفروق لصالح التطبيق التتبعي واستمرارية البرنامج.

للإجابة عن هذا السؤال اتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل الزواجي في التطبيقين البعدي والتتبعي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية واختبار"ت" لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس قلق المستقبل الزواجي في التطبيقين البعدي والمتابعة

	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قلق اختيار زواجي	بعدي	15	1.69	.235	1.740	14	.104
	متابعة	15	1.67	.226			
قلق عاطفي	بعدي	15	1.75	.241	1.382	14	.189
	متابعة	15	1.73	.228			
قلق اقتصادي	بعدي	15	1.65	.208	1.468	14	.164
	متابعة	15	1.63	.215			
قلق اجتماعي	بعدي	15	1.81	.279	-.619	14	.546
	متابعة	15	1.82	.251			
قلق المستقبل الزواجي	بعدي	15	1.73	.171	1.164	14	.264
	متابعة	15	1.72	.167			

يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيقين البعدي والمتابعة في أبعاد مقياس قلق جميعها المستقبل الزواجي وفي الدرجة الكلية.

وتؤكد هذه النتيجة بمجملها أنَ العلاج الارشادي المقدم في صيغة مجموعة إرشادية صغيرة العدد يعتبر واحداً من الخيارات الناجحة في تحسين الافكار اللاعقلانية وتخفيض قلق المستقبل الزواجي وفي الدرجة الكلية ويكون فعّالاً للغاية ولا تقل كفاءته عن فاعلية الإرشاد الفردي.

كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للأداء بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي، على مقاييس الدراسة.

وتشير هذه النتيجة بوجه عام إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الذي أعدته الباحثة، قد برهنَ على تأثيره نسبياً في احتفاظ أفراد عينة الدراسة بالمكاسِب العلاجية التي أحرزوها في القياس البعدي، وذلك في فترة القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاءِ البرنامج، وذلك فيما يتعلق بتقديرات الطالبات الذاتية من أفراد المجموعة التجريبية عن مستوى تخفيض قلق المستقبل الزواجي، حيث تغيرت درجات المجموعة التجريبية سلباً بصورة طفيفة وبدرجة ليست دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الأخيرة لكون تكنيكات البرنامج كانت تستهدف تحقيق أهداف أفراد العينة، والتي تركزت في مجملها على تخفيض مستويات قلق المستقبل الزواجي.

وترى الباحثة أن توفير المعالجة الملائمة من خلال البرامج الإرشادية للطالبات قد يكون عاملاً مهماً في حماية الطالبات من الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي. لذا فإنَ أنظمة الدعم وبرامج الإرشاد الأسري من الضروري أن تكون موجهة نحو العائلة ومتمركزة على الطالبات أكثر، وذلك في تدخلاتِ المرشدين الأسريين لتقديمِ الرعاية النفسية والاجتماعية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من غيث (2005) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الاختبارين البعدي والتتبعي، وتاتليوغولو (Tatlilioglu, 2013)، ورابي، ولاينهام، ووثريتش، وشاترتون، وهادسون، كانغاس ومهالوبولوس (Rapee, Lyneham, Wuthrich, Chatterton, Hodson, Kangas, & Mihalopoulos, 2017).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثين بما يلي:

1. ضرورة إدخال مواد في المنهاج تتعلق بالصحة النفسية، والأسرية، ومتطلبات الحياة الزواجية.
2. إقامة الندوات والمحاضرات، التي تتعلق بالصحة النفسية، والأسرية، وكيفية التخلص من القلق بأنواعه لدى طالبات المرحلة الجامعية، والأسرة، والمعلمين وتوعيتهم بأهمية الصحة النفسية.
3. تطوير مجموعةٍ من البرامج الإرشادية، لمعالجة الافكار اللاعقلانية، لدى طالبات المرحلة الجامعية.
4. تطوير برامج تختص بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي لطالبات المرحلة الجامعية.
5. توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتبنى البرامج الإرشادية المستندة لتفنيد الافكار اللاعقلانية، وتخفيض الشعور بالوحدة النفسية، وقلق المستقبل الزواجي، على عينات مختلفة.
6. تعميم البرنامج، من خلال تطبيقه على فئات مشابهه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- احصائيات دار قاضي القضاة. (2013). التقرير السنوي. عمان، الاردن.
- البحيري، عبد الرقيب. (1985). مقياس الشعور بالوحدة. مكتبة النهضة المصرية، جمهورية مصر العربية، القاهرة.
- بلمهوب، كلثوم. (2006). الاستقرار الزواجي- دراسة في علم النفس: منشورات الحبر، الجزائر.
- جودة، أمال. (2005). الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى. مجلة العلوم التربوية بجامعة عين شمس، 1(3):137-97
- حسن، عبد الحميد والجمالي، فوزية. (2003). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية، 4 (2)، 195-249.
- الخالدي، أديب محمد. (2009). المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة. ط2، عمان، دار وائل للنشر.
- الخزاعلة، زياد. (2010). أثر برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات السلبية لدى الشباب المتأخرين عن سن الزواج، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الاردن.
- دانيز، روبين. (2006). أدارة القلق، ط 1 ترجمة دار الفاروق، القاهرة.
- دائرة الاحصاءات العامة. (2015). مسح العمالة والبطالة. التقرير السنوي، عمان، الاردن.
- دحادحة، باسم. (2005). أثر التدريب على تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات العليا، الاردن.
- زكي، حسام. (2013). قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية،24 (94)، 29-62.
- السفاسفة، محمد ابراهيم وعربيات، احمد عبد الحليم. (2014). مبادى الصحة النفسية والمدرسية. الاردن: دار الاعصار للنشر والتوزيع.
- شقير، زينب محمود. (2005). مقياس قلق المستقبل. الطبعة 3، القاهرة، دار الانجلو المصرية، مصر.
- علي، حسام محمود زكي. (2017). الجديد من المقاييس والاختبارات النفسية. عمان: دار شهرزاد للنشر والتوزيع.
- غيث، سعاد. (2005). تطوير برنامج في التربية العقلانية وتقيم آثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع، اطروحة دكتواره غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.
- القيق، نمر صبح. (2008). الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الفنون الجميلة في جامعة الاقصى بغزة، مجلة العلوم الاسلامية، سلسة الدراسات الإسلامية، 19(1)، 618 – 597.

- كوري، جيرالد. (2011). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة سامح وديع الخفش الطبعة الأولى دار الفكر عمان الأردن.
- مقدادي، يوسف وأبو زيتون، جمال. (2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. مجلة الجامعة الاسلامية بغزة (سلسلة الدراسات الاسلامية)، 18 (2)، 521-555.
- الهنداوي، على فالح. (2002). علم نفس النمو، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Al - Khalidi, Adeeb Muhammad, (2009). The reference in mental health, a new theory. I2, Amman, Wael Publishing House.*
- *Al- Hindawi, On Faleh. (2002). Science The same Growth , I 2, Dar: house the book Undergraduate, Al Ain, UAE.*
- *Al- Sasafa, Mohamed Ibrahim and Arabiyat, Ahmed Abdel-Halim. (2014). Principles of mental and school health. Jordan: Dar Al-Ayyar for Publishing and Distribution.*
- *Al-Buhairy, Abdul-Ruraqib. (1985). Loneliness scale . The Renaissance Library of Egypt, Arab Republic of Egypt, Cairo.*
- *Ali, Hossam Mahmoud Zaki. (2017). New from psychological scales and tests. Amman: Shahrazad House for Publishing and Distribution.*
- *Belmihoub, Kalthoum. (2006). Marital Stability- A Study in Psychology : Al-Habr Publications, Algeria.*
- *Choucair, Zainab Mahmoud. (2005). A measure of future anxiety . Edition3Cairo, the Anglo-Egyptian House, Egypt.*
- *Corey, Gerald. (2011). Theory and practice in counseling and psychotherapy. Translated by Sameh Wadih Al-Khuffash, First Edition, Dar Al-Fikr Amman, Jordan.*
- *Dannes, Robin. (2006). Anxiety management, i1 Translation of Dar Al-Farouk, Cairo.*
- *Department of General Statistics, (2015). Employment and Unemployment Survey . Annual Report, Amman, Jordan.*
- *Dhadha, Basem. (2005). The effect of training on refuting irrational thoughts and asserting oneself in reducing the level of depression and improving self-concept among depressed students. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, College of Graduate Studies, Jordan.*
- *Ghaith, Souad. (2005). Developing a program in rational education and evaluating its effects on rational thinking and the Center for Psychological Control and Adaptation for a sample of ninth grade students, unpublished PhD thesis, University of Jordan, Amman - Jordan.*
- *Hassan, Abdul Hamid Jamali, Fawzia. (2003). Irrational thoughts and their relationship to some emotional variables among a sample of Sultan Qaboos University students . Journal of Educational Sciences, 4 (2), 195-249*
- *Khaza'leh, Ziyad. (2010). The Impact of a Mentoring Program in Modifying the Negative Attitudes of Young People Late for Marriage , Unpublished Master Thesis, The Hashemite University, Jordan.*
- *Miqdadi, Youssef Abu Zaitoun, Jamal. (2010). The effect of a training program based on rational emotional education in improving social competence and problem-solving skills among students of the seventh and eighth primary grades. Journal of the Islamic University of Gaza Islamic Studies Series. (18) (2), 521-555.*
- *Qiq, tiger Sobh. (2008). Psychological loneliness among students of fine arts at Al-Aqsa University in Gaza, Journal of Islamic Sciences, Islamic Studies Series,19(1), 618 - 597.*
- *Quality, hope. (2005). Psychological unit and its relationship to depression among a sample of Al-Aqsa University students. Journal of Educational Sciences at Ain Shams University ,1(3):137-97.*
- *Statistics of the Chief Justice House. (2013). Annual report . Ammaan Jordan.*
- *Zaki, Hossam. (2013). Future marital anxiety and its relationship to emotional intelligence among university students, Journal of the College of Education, 24 (94), 29-62.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abu Zaid, N., Samaw, f. (2014) Social-psychological harmony and its relationship to both academic and achievement levels among female students at child education specialization at Princess Alia University College ISSN: Global Science Research Journal 2408-6894 Vol. 2 (4), pp. 235-24.*
- *Corey, G. (2000). Theory and practice of group counseling (5th,.ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, Inc.*
- *Cuffel, B., & Akamatsu, T. (1989).The Structure of Loneliness: A factor-analytic investigation. Cognitive Therapy and Research, 13 (5), 459–474.*
- *Dryden,W.(2013)The ABCs of REPT Revisited.New York:University of London.*
- *Jenny,G.(2006).Loneliness and Social Isolation,Cambridge University Press,P485-500.*
- *Muschalla, B., Linden, M., & Olbrich, D. (2010). The relationship between job-anxiety andtrait-anxietyA differential diagnostic investigation with the Job-Anxiety-Scale and the State-TraitA Anxiety Inventory , Journal of Anxiety Disorders, 24(3), 366-371*
- *Rapee, RM.; Lyneham, HJ.; Wuthrich, V.; Chatterton, ML.; Hodson, JL.; Kangas, M. & Mihalopoulos. (2017). Comparison of Stepped Care Delivery Against a Single, Empirically Validated Cognitive- Behavioral Therapy Program for Youth with Anxiety: A Randomized Clinical Trial. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 56 (10), 841-848.*
- *Russell, D., Peplau, L., & Ferguson, M. (1980). Developing a measure of loneliness. Journal of Personality Assessment, 42, 290-294.*
- *Scapillato, d., & Manassis, k., (2002). Cognitive Behavioral interpersonal group Treatment for Anxious Adolescents, Journal of American Academy of Child& Adolescent Psychiatry, V 41, Issue,6P. 739-741.*
- *Tatlilioglu, Kasim (2013). The Effect of Cognitive Behavioral Oriented Psycho Education Program on Dealing with Loneliness: an Online Psychological Counseling Approach. The Effect of Cognitive Behavioral Oriented Psycho Education Program, 134 (1), 1-10.*

دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

The Role of School Administration in Activating Educational Technology Tools in Irbid Governorate's Public Secondary Schools from the Teachers' Perspective

نوال أسعد لافي أحمد
أستاذ مساعد/ جامعة اليرموك/ الأردن

Nawal Asa'ad Lafi Ahmed
Assistant Professor/ Yarmouk University/ Jordan
nawalahmad12354@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2019/02/10 ، تاريخ القبول: 2020/04/16
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 10/02/2019**, Accepted:** 16/04/2020**.**
DOI: 10.33977/1182-012-035-003
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسة في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة مكونة من (30) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (826) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسة في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية جاء بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق في دور الإدارة المدرسة في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة العملية، لصالح الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر". واستناداً لنتائج الدراسة، توصي الباحثة بتعزيز دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال إعداد دورات وبرامج تدريبية لمديري المدارس ومعلميها.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، أدوات تكنولوجيا التعليم، محافظة إربد.

Abstract

The study aimed to reveal the role of school administration in activating educational technology tools in public secondary schools in Irbid Governorate from the teachers' perspective. To achieve the study's objectives, the researcher prepared a questionnaire, which consisted of 30 items. The sample of the study consisted of 826 secondary school male and female teachers in Irbid governorate schools. The study results showed that the role of school administration in activating the use of educational technology tools in public secondary schools was moderate. The results indicated no differences in the role of school administration in activating educational technology tools due to variables of gender and scientific qualification. The study also showed differences due to the practical experience variable in favor of those with ten years or more experience. Based on the study results, the researcher recommends reinforcing the role of school administration in activating the use of educational technology tools by preparing training courses and programs for school administrators and teachers.

Keywords: *School Administration, Educational Technology Tools, Irbid Governorate*.

المقدمة

حظي استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية أهمية كبيرة في الآونة الأخيرة، كونها تُعد من أبرز الوسائل والطرق للحصول على مختلف المعلومات التي يحتاجها الطالب للقيام بالمهام الدراسية الصعبة التي قد تواجهه؛ حيث يحتاج الطالب إلى بيئة تعليمية تسهم في تفسير المفاهيم الغامضة المتعددة، وهنا يبرز دور أدوات تكنولوجيا التعليم، وخاصةً في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع بمختلف المجالات. ولكن هذا لا يتحقق إلا بوجود إدارة ومعلمين قادرين على توظيف مهاراتهم وخبراتهم في استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، بحيث تتناسب مع مهارات وقدرات الطلبة المختلفة، وهذا يُظهر حاجة المعلمين إلى الخبرة والمعرفة الكافية في الاستخدام الأمثل لهذه الأدوات، ما يتطلب من الإدارة المدرسية القيام بواجباتها ومسؤولياتها بتفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية بما يتناسب مع متطلبات العصر الحالي.

وتُعدّ الإدارة المدرسية من أهم العناصر الأساسية في العملية التعليمية، حيث تقوم بدور مهم في تطوير المعلمين مهنياً، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة للمعلمين والطلبة (أحمد، 2002)؛ لذا على الإدارة المدرسية أن تقوم بتوفير المقومات جميعها والإمكانات البشرية والمادية التي تحقق أهداف المدرسة، وتنمي الإبداع والابتكار لدى الطلبة؛ لتصبح لديهم القدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجههم مستقبلاً (مصطفى، 2002).

وتُعتبر الإدارة المدرسية من أهم عناصر المؤسسة التعليمية، ويتوقف نجاح هذه المؤسسة على مدى امتلاك هذه الإدارة للكفايات التي تمكنها من أداء مهامها على أكمل وجه، فعلى مدير المدرسة أن يمتلك القدرة على الابتكار والإبداع وقيادة المؤسسة نحو التميز والتغيير الإيجابي، وبالتالي يجب أن يكون لديه قدرة تنافسية لبناء رؤية مستقبلية للمدرسة، من خلال حشد الإمكانيات المادية والبشرية جميعها نحو تحقيق هذه الرؤية في ظل العديد من المتغيرات العالمية والمحلية (عبد المنعم ومصطفى، 2008).

ويبرز دور الإدارة المدرسية في تنظيم الأعمال المختلفة التي يقوم بها العاملون في المدرسة، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، والمخطط لها بأقل جهد وبأسرع وقت ممكن. وبالنظر إلى أهداف الإدارة المدرسية، فقد تغيرت هذه الأهداف، واتّسع مجالها، فلم تُعد تقتصر أهدافها على تسيير شؤون المدرسة بناءً على قواعد وتعليمات إدارية معينة، بل أصبحت تُعنى بالنواحي الفنية والتكنولوجية، وبكل ما يتعلق بالطلبة والمعلمين، وبالمدرسة والمناهج وأساليب التدريس، والأنشطة المدرسية، والإشراف الفني، وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، وغيرها من المجالات التي ترتبط بالعملية التعليمية بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة (بدران، 2006).

وتقوم الإدارة المدرسية بدور أساسي في عملية نشر استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدرسة وتفعيلها، ويعتمد هذا الدور على مقدرة الإدارة المدرسة على مواكبة مختلف التطورات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، يضاف إلى ذلك مقدرتها على اتخاذ القرارات الحاسمة حول التغيير المناسب في طرق التدريس وأساليبها، والخطط والاستراتيجيات، يضاف إلى ذلك تضمين أدوات تكنولوجيا التعليم بما يتناسب مع السياسات التربوية المختلفة (الصرايرة وأبو حميد، 2016).

كما يبرز دور الإدارة المدرسية في توجيه المعلمين نحو الاستخدام الأمثل والمناسب لأدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، والعمل على رفع كفاءاتهم وإمكانياتهم في استخدام الأدوات، وذلك من خلال عقد الدورات والبرامج التدريبية التي تهدف إلى تعريف المعلمين بكيفية استخدام أدوات

تكنولوجيا التعليم في مختلف الصفوف الدراسية، ولكافة المراحل العمرية (Leithwood & Jantzi, 2006).

ويقع على عاتق الإدارة المدرسية مهام متعددة، تساعد في تنمية وتعزيز استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، فعلى الإدارة تسهيل عملية إدخال هذه الأدوات إلى البيئة المدرسية، وإدراجها ضمن الأنشطة المدرسية المختلفة، يضاف إلى ذلك توجيه المعلمين **والطلبة إلى** كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل فعال ومفيد (Baylor & Ritchie, 2002).

وتُشكل أدوات تكنولوجيا التعليم التي أصبحت واقعاً ملموساً في كثير من الأنظمة التعليمية التحول الأبرز والأهم الذي فرض على المعلم أدواراً جديدة لمواكبة التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي، ومع مطالب الثورة المعرفية، مما يتطلب منه القيام بأنشطة ذات نمط إشرافي وتعاوني، فهو المخطط للمواقف التعليمية، والمصمم للدروس التي ستقدم بوساطة أدوات تكنولوجيا التعليم (سعادة والسرطاوي، 2003).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم أدوات تكنولوجيا التعليم، فقد عرّفها زيتون (2004) بأنها: الأدوات والأجهزة والأنظمة المستخدمة في معالجة المعلومات ونقلها وتخزينها، ومن أهمها: أجهزة الحاسوب، والإنترنت. كما عرّفها العبدالله (2011): كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد، داخل غرفة الصف أو خارجها لتسهيل عملية التعليم، وتحسين التواصل مع الطلبة بما يرفع من كفاءة العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المرجوة بفاعلية. وعرفها الخوالدة (2014) بأنها: كل ما يستخدمه المعلم والطالب من أجهزة وأدوات وآلات ومواد لتسهيل عملية التعليم والتعلم التي تم توظيفها في المدارس المشمولة في الدراسة.

واستناداً إلى ما تم تناوله من تعريفات لمفهوم أدوات تكنولوجيا التعليم، فيمكن تعريفها بأنها: الأدوات والمعدات والوسائل التي يستخدمها المعلم أو الطالب لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الطلبة سواء داخل الصف الدراسي، أو خارجه، بأسلوب جديد، وبهدف تحسين العملية التعليمية.

وتشكل أدوات تكنولوجيا التعليم مجموعة متنوعة من المصادر والمعدات والأدوات التي يتم استخدامها في إنشاء المعلومات والمعارف المختلفة، ونقلها ونشرها وتخزينها وإدارتها، حيث تُعَد هذه العمليات جميعها جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق برز دور أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية؛ فهي تساعد في التخطيط للدروس وتحضيرها، وإثراءها وتقديمها للطلبة بصورة أكثر تشويقاً، وأكثر فاعلية وكفاءة، كما أنها تساعد الطلبة على التعلم الفعال والذاتي (Sutton, 2006; Leach, 2005).

وتظهر أهمية أدوات تكنولوجيا التعليم في أنها تساعد الطلبة في استخدام المثيرات المتنوعة إن كانت البصرية، أو السمعية أو الحسية، كما أنها توفر الوقت والجهد على كل من المعلم والطالب، وتسهم في إثارة اهتمام ودافعية الطلبة نحو تعلم الموضوعات الدراسية المختلفة، وبالتالي يؤدي ذلك إلى تقوية الفهم والاستيعاب لديهم، من خلال تبسيط المادة التعليمية، كما تلعب أدوات تكنولوجيا التعليم دوراً مهماً في تنمية القدرة على التأمل والابتكار والتفكير العلمي، للوصول إلى حل المشكلات المختلفة، وترتيب الأفكار بكل سهولة (الرفاعي، 2013).

كما تبرز أهمية أدوات تكنولوجيا التعليم من خلال ما توفره من مصادر التعلم المتنوعة، والتي تساعد في زيادة فاعلية عملية التعلم، وتوفير المعلومات المتنوعة التي تسهم في حل المشكلات والصعوبات التي قد تواجه الطلبة، كما تعد أدوات تكنولوجيا التعليم مصدر متنوع للمعرفة والمعلومات، فمن خلالها يستطيع الطالب تطوير التعلم الذاتي لديه، حيث يتعلم كل ما يرغب به حسب وقته، والطريقة التي تناسبه (الفريحات، 2011).

وتساعد أدوات تكنولوجيا التعليم في تطوير النظام التربوي بشكل عام، والأنشطة والمهام الطلابية بشكل خاص، فهي تزيد من فاعلية المهام والأنشطة، وتسهم في تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم ومعارفهم المتعددة، كما أنها لا تقتصر على فئة محددة من الطلبة، بل تراعي الفروق الفردية بينهم، وتساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم (Chang, 2002).

وتؤدي أدوات تكنولوجيا التعليم دوراً فعالاً في تطوير العملية التعليمية بمختلف مجالاتها، فهي تلعب دوراً أساسياً في تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها، كما تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم من خلال المناهج وطرق التدريس الحديثة التي تعتمد على توظيف أدوات تكنولوجيا التعليم، والتي تثري عملية التعليم من خلال إضافة مؤثرات خاصة وبرامج متميزة تسهم في توفير بيئة تعليمية تفاعلية، وتحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس، يضاف إلى ذلك أنها تساعد في تعديل سلوك الطلبة، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية (القسايمة، 2008).

ولأهمية استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، ترى الباحثة أنه لا بدّ من أن تقوم الجهات المعنية وعلى رأسها الإدارة المدرسية بالسعي نحو تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في البيئة المدرسية، وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين؛ لتواكب هذه المتغيرات مجال استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، كون أن هذه الأدوات أصبحت متطلباً رئيساً في حياة الفرد بشكل عام، وحياة الطالب بشكل خاص.

ولقد تناولت العديد من الدراسات دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم وتفعيلها؛ حيث أجرى عبد الرسول ومحمد (2007) دراسة في مصر هدفت للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم بالمدارس الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور. تكونت عينة الدراسة من (332) مديراً ومديرةً ومعلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم جاء بدرجة مرتفعة، وأن المدارس مزودة بأجهزة تكنولوجية وتقنيات حديثة متنوعة، ولكنها تفتقر لغرف مجهزة بأجهزة العرض، وأن المعلمين يمتلكون مهارات اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.

وقام جوزيف (Joseph, 2008) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت للكشف عن دور مدير المدرسة الثانوية في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء المقابلات مع مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من أحد عشر مديراً مدرسياً. أظهرت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة الثانوية في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية جاء بدرجة متوسطة، وأن التكنولوجيا تلعب دوراً إيجابياً في العملية التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس.

وقام عاشور (2010) بدراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (180) مديراً ومديرةً من مديري مدارس محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المديرين والمديرات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاءت متوسطة، وتبين أنه لا يوجد فروق في استجابة أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس على المجالات جميعها باستثناء مجال القوانين ومشروعية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لصالح الذكور، وأنه لا يوجد فروق تعزى للمؤهل العلمي على المجالات جميعها باستثناء مجال البنية التحتية والتجهيزات الفنية، لصالح حملة درجة الماجستير، ووجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، في مجال البنية التحتية والتجهيزات الفنية، ومجال كفايات المدير، لصالح ذوي الخبرة من (5-10) سنوات.

وأجرى تشانغ (Chang, 2012) دراسة في تايوان هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية الإدارة المدرسية ومدى توافر الثقافة التكنولوجية لدى المعلمين وفاعلية التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (1000) معلم من معلمي المرحلة الابتدائية. أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس تساعد في تحسين ثقافة المعلمين التكنولوجية، وتشجعهم بشكل مباشر على دمج التكنولوجيا في تدريسهم.

وقام الزيود (2012) بدراسة في البحرين هدفت للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات من وجهة نظرهم، وعلاقتها بالإبداع الإداري. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة. تكونت عينة الدراسة من (15) مديراً ومديرةً، و(194) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات، ومستوى الإبداع الإداري جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات مديري المدارس لدرجة ممارستهم لتكنولوجيا المعلومات، وتقديرات معلميهم لمستوى إبداعهم الإداري، وأنه لا يوجد فروق بين درجة ممارسة مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات تعزى لمغيري الجنس والخبرة العملية.

أما دراسة سينكار (Sincar, 2013) التي أجريت في تركيا، فهدفت إلى التعرف إلى التحديات التي تواجه مديري المدارس في مجال القيادة التكنولوجية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء المقابلات المباشرة مع مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (6) من مديري المدارس في مناطق مختلفة في تركيا. أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم التحديات التي تواجه مديري المدارس عندما يمارسون أدوارهم في القيادة التكنولوجية: البيروقراطية، وتحدي التغيير، والأفكار الابتكارية، وقلة التدريب، والفقر.

وقام الصرايرة وأبو حميد (2016) بدراسة في الأردن هدفت للكشف عن دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة مكونة من (42) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (74) مساعداً ومساعدةً من مساعدي مديري المدارس في منطقة المزار الجنوبي. أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاء متوسطاً على الأداة ككل، وعلى المجالات جميعها، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس على الأداة ككل وعلى المجالات جميعها، وأنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير التخصص على الأداة ككل، وعلى المجالات جميعها باستثناء مجال مدير المدرسة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث جاء لصالح التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة الزيان (2017) التي أجريت في فلسطين إلى التعرف إلى درجة قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل مختبرات الحاسوب في المدارس الحكومية في محافظات غزة من وجهة نظر مسؤولي المختبرات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة مكونة من (45) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (110) من مسؤولي مختبرات الحاسوب. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل مختبرات الحاسوب في المدارس الحكومية جاءت بتقدير مرتفع، وأنه لا يوجد فروق بين متوسطات تقديرات مسؤولي مختبرات الحاسوب لدور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء مختبرات الحاسوب تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمديرية.

من خلال مطالعة الدراسات السابقة، يُلحظ أن بعض الدراسات تناولت دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم، كدراسة عبد الرسول ومحمد (2007)، والصرايرة وأبي حميد (2016)، بينما تناولت دراسات أخرى درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كدراسة عاشور (2010)، والزيود (2012).

وهدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن دور مدير المدرسة في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، كدراسة جوزيف (Joseph, 2008)، وتناولت بعض الدراسات التحديات التي تواجه مديري المدارس في مجال القيادة التكنولوجية، كدراسة سينكار (Sincar, 2013)، وتناولت دراسات أخرى درجة قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل مختبرات الحاسوب، كدراسة الزيان (2017).

ويلحظ من مطالعة الدراسات السابقة قلة الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة – التي تناولت دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المرحلة الثانوية في البيئة الأردنية. وما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت المرحلة الثانوية، وبحثت في دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وبناءً على ذلك تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لمزيد من الدراسات والبحوث ضمن هذه المتغيرات.

ولقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، ومدى أهميتها، بالإضافة إلى إعداد أداة الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد كثر في الآونة الأخيرة الحديث عن أهمية استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في تطوير العملية التعليمية وتقدمها، وذلك لما تحققه من مزايا عديدة مقارنةً بطرق التدريس التقليدية. لذلك أولت وزارة التربية والتعليم

الأردنية اهتماماً بإدخال أدوات تكنولوجيا التعليم ضمن البيئة المدرسية، وعملت على توفير كافة مستلزمات استخدام هذه الأدوات، بالإضافة إلى إعداد وتأهيل المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، كما عملت الوزارة على توفير كافة السُبل التي من شأنها أن تسهم في توظيف واستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

واستناداً إلى ملاحظات الباحثة، وخبرتها كونها مديرة مدرسة، واطلاعها الميداني وجدت أن هناك ضعفاً وعزوفاً في اهتمام مديري المدارس في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، كما أن هناك عزوفاً لدى المعلمين في المدارس عن توظيف هذه الأدوات في العملية التعليمية، ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم جاء بدرجة متوسطة؛ كدراسة جوزيف (Joseph, 2008)، والصرايرة وأبي حميد (2016). ولذلك جاءت الدراسة للبحث عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية، ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولتها للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين.

الكشف عن الفروق في مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة ضمن محورين رئيسين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها متغيرات على درجة من الأهمية، والتي قد تبدو ذات تأثير بالغ في تحسين مستوى الطلبة التحصيلي.

يمكن لهذه الدراسة أن تفيد مديري المدارس المعلمين وأولياء الأمور، والطلبة، بما ستوفره من إطار نظري حول أدوات تكنولوجيا التعليم بشكل يسهم في زيادة وعيهم بأهمية هذه الأدوات، والعمل على تفعيل دورها بما يسهم في تحسن مستوى التحصيل الدراسي، والارتقاء بالعملية التعليمية.

تسهم هذه الدراسة في فتح المجال للمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، وضمن متغيرات تؤثر في تفعيل وتوظيف أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية العملية

قد تفيد نتائج الدراسة واضعي المناهج، والمسؤولين عن تطوير طرق وإستراتيجيات التدريس، وذلك من حلال توظيف أدوات تكنولوجيا التعليم في المناهج الدراسية، وبما يخدم الواقع التربوي التعليمي.

قد يستفيد من نتائج الدراسة المعلمون، والمشرفون، ومديرو المدارس، بالإضافة إلى الباحثين، والمهتمين في مجال استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، وخاصةً في العملية التعليمية بهدف تطويرها.

يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على العملية التعليمية والعمل على وضع برامج تدريسية، وأنشطة تربوية تسهم في توظيف أدوات تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى إصدار بعض المنشورات التربوية التعليمية ضمن هذا الإطار، ومن خلال المؤتمرات التربوية، ومجالس الآباء والمعلمين.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية

الإدارة المدرسية: هي الجهة التي تشرف على تسيير أمور المدرسة والتخطيط للعملية التربوية فيها ويمثلها مدير المدرسة ومساعديه، وهي تشكل همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع المحلي (Mutch & Collins, 2012). وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة العمليات والأنشطة التي يقوم بها العاملون في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد وفقاً للسياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم الأردنية، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ورفع الكفايات الإنتاجية للمدرسة.

دور الإدارة المدرسية: هو المهام التي تقوم بها الإدارة المدرسية بهدف تحقيق أهداف معينة تفيد الآخرين والمجتمع (أبو الوفا، 2006). ويُعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يمكن الحصول عليها من خلال تقدير أفراد العينة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، ويتم تحديدها من خلال استبانة أعدت من قبل الباحثة لتحقيق هذا الغرض.

أدوات تكنولوجيا التعليم: هي تطبيقات العلم لحل المشكلات العلمية ومعالجة النظريات والحقائق العلمية بطريقة منظمة وشاملة يتم فيها الإفادة من الأجهزة والمواد والبرامج؛ كالحاسوب والتلفاز التعليمي والبرامج التشغيلية (كنسارة وعطار، 2009). وتعرف إجرائياً بأنها: أجهزة الحاسوب و(الداتا شو والفيديو) وعروض الوسائط المتعددة المستخدمة في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت حدود الدراسة ومحدداتها على الآتي:

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين.

المكانية: طبقت الدراسة على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جميعها، وعددها (9) مديريات، واقتصر تطبيقها على المدارس الحكومية الثانوية.

البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات محافظة إربد للعام الدراسي (2018-2019)، وعددهم (826) معلماً ومعلمة.

الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2019).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي كونه الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال أداة الدراسة التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً، والخروج بالنتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد جميعهم للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (2018-2019)، والبالغ عددهم (4176) معلماً ومعلمةً، موزعين على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وعددها (9) مديريات تربية. وتكونت عينة الدراسة من (826) معلماً ومعلمةً، بنسبة (20%) من المجتمع الكلي، (498) معلمةً، و(328) معلماً، تم اختيارهم عشوائياً من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (2018-2019).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة الصرايرة وأبي حميد (2016)، والزيان (2017)، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (35) فقرة.

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري

للتحقُّق من صدق محتوى الاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تقنيات التعليم، والقياس والتقويم والإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وطُلِب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول سلامة الصياغة للفقرات، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لحذف، أو إضافة أية فقرة. وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، فقد تم حذف خمس فقرات، كونها تعطي المعنى نفسه في مضمونها، كما تم إعادة صياغة (4) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، وبناءً على ذلك تكونت الاستبانة من (30) فقرة، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة هذه الاستبانة للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.

ثبات أداة الدراسة

لغايات التحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) معلماً ومعلمةً، وأُعيد تطبيقها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على العينة نفسها، وتم حساب قيمة معامل الثبات، باستخدام معامل ارتباط(بيرسون)، وثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، للاستبانة ككل، حيث بلغت قيمة ألفا (الاتساق الداخلي) للاستبانة ككل (0.92). في حين بلغت قيمة (ثبات الاستقرار) للاستبانة ككل بطريقة إعادة الاختبار، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) (0.85). وترى الباحثة أن هذه القيم مناسبة لاستخدام الاستبانة لأغراض الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية على تدرج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج (ليكرت) (Likert) الخماسي، وهي بدرجة كبيرة جداً وتعطى (5) درجات، وبدرجة كبيرةً وتعطى (4) درجات، وبدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، وبدرجة قليلة وتعطى (2) درجتان، وقليلة جداً وتعطى (1) درجة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة، وخمس درجات، وبما أن الاستبانة تتكون من (30) فقرة، فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (30) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (150) درجة، ولتحديد درجة قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، وفق المعيار التالي: (من 1 – 1.79 درجة قليلة جداً)، (من 1.80 – 2.59 درجة قليلة)، (من 2.60- 3.39 درجة متوسطة)، (من 3.40- 4.19 درجة كبيرة)، (من 4.20- 5.00 درجة كبيرة جداً).

إجراءات الدراسة

إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخراج قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي.

تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بجميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في مديريات محافظة إربد للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018- 2019)، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.

توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة توخي الدقة في

الإجابة، كما تم إعلامهم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

جمع أداة الدراسة بعد الإجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على الفقرات جميعها، تم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.

إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة العملية، ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم تبعاً لمتغيرات الجنس المؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3way Anova).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، والأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (1).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، تراوحت بين (2.51-3.59)، وكان أعلاها للفقرة (21)، التي تنص على "تتواصل الإدارة المدرسية مع وزارة التربية والتعليم لتزويدها بالخطط الجديدة لمواكبة تطور أدوات تكنولوجيا التعليم"، بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وبدرجة تحقق كبيرة، تلاها الفقرة (27) التي تنص على "توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى إدخال علاماتهم وحفظها على منظومة (الاديوويف Edu Wave) أول بأول"، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وبدرجة تحقق كبيرة، بينما كان أدناها للفقرة (7)، التي تنص على "تقوم الإدارة المدرسية بتوجيه المعلمين إلى إصدار الصحف والنشرات الإلكترونية"، بمتوسط حسابي بلغ (2.51)، وبدرجة تحقق قليلة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقييم دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم ككل (2.95)، وبدرجة تحقق متوسطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم وضع استراتيجية واضحة من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم لتوضيح دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، وعدم اهتمام الجهات المسؤولة بتزويد المدارس بأدوات تكنولوجيا التعليم اللازمة في العملية التعليمية، وعدم تحفيز وتشجيع مديري ومديرات المدارس على تفعيل استخدامها بالشكل المطلوب، والمطالبة بتوافرها في المدارس، الأمر الذي يجعل دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم دون المستوى المطلوب، وضمن المستوى المتوسط.

ويؤكد كل من الصرايرة وأبي حميد (2016) على أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم يعتمد على مقدرة الإدارة على مواكبة مختلف التطورات المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى مقدرتها على اتخاذ القرارات الحاسمة حول التغيير المناسب في طرق التدريس والخطط والاستراتيجيات وتضمين أدوات تكنولوجيا التعليم بما يتناسب مع السياسات التربوية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة في ضوء عدم توافر المتابعة المباشرة من القائمين على العملية التعليمية، واطلاعهم المباشر على واقع المدارس، وما يتوافر فيها من مقومات تساعد في توافر أدوات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وهنا يأتي دور الإدارة المدرسية، فعليها متابعة هذه الأمور والتواصل بشكل مباشر مع وزارة التربية والتعليم في حال لم تتوفر أدوات تكنولوجيا التعليم التي يحتاجها المعلمون والمعلمات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدم تصميم بعض المناهج بطريقة تساعد الإدارة المدرسية في تشجيع المعلمين والطلبة على استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، غياب مفهوم الأنشطة القائمة على توافر أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، يضاف إلى ذلك عدم توافر قاعدة بيانات تحتوي على المعرفة التي تتوافق مع المنهاج.

كما ويمكن النظر إلى هذا الجانب من منطلق الدافعية نحو استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، والرغبة لدى الإدارة المدرسية على تفعيل استخدامها، والرغبة لدى بعض المعلمين والمعلمات نحو استخدامها، والتي قد يكون لها الأثر الكبير في نفوس المعلمين نحو استخدام هذه الأدوات في العملية التعليمية، وتوافرها في المدارس. ولقد أكد أحمد (2002) أن على الإدارة المدرسية الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين، كما عليها توفير البيئة التعليمية المناسبة للمعلمين والطلبة.

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والأداة ككل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	21	تتواصل الإدارة المدرسية مع وزارة التربية والتعليم لتزويدها بالخطط الجديدة لمواكبة تطور أدوات تكنولوجيا التعليم.	3.59	1.21	كبيرة
2	27	توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى إدخال علاماتهم وحفظها على منظومة الاديوويف (Edu Wave) أول بأول.	3.41	1.19	كبيرة
3	30	تشجع الإدارة المدرسية المعلمين على استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	3.34	1.18	متوسطة
4	12	تساعد الإدارة المدرسية المعلمين في التغلب على المعوقات التي تواجههم في استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	3.28	1.15	متوسطة
5	1	توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى أهمية التواصل مع الطلبة إلكترونياً.	3.25	1.14	متوسطة
6	4	تساعد الإدارة المدرسية في تسهيل عملية استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم من قبل المعلمين والطلبة.	3.21	1.09	متوسطة
7	24	تتابع الإدارة المدرسية باستمرار استخدام المعلمين لأدوات تكنولوجيا التعليم.	3.17	1.07	متوسطة
8	14	تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم بما يساعد أولياء أمور الطلبة في متابعة أبنائهم.	3.11	1.16	متوسطة
9	8	تعقد الإدارة المدرسية بشكل متواصل محاضرات تتعلق بأدوات تكنولوجيا التعليم.	3.08	1.04	متوسطة
10	2	تشجع الإدارة المدرسية على استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم بهدف تعزيز مهارات البحث العلمي في المدرسة.	3.05	.99	متوسطة
11	9	توفر الإدارة المدرسية دورات تدريبية تتعلق بكيفية استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم داخل البيئة المدرسية.	3.03	.98	متوسطة
12	17	توفر الإدارة المدرسية كافة مستلزمات الصيانة لأدوات تكنولوجيا التعليم.	3.00	1.21	متوسطة
13	20	تقوم الإدارة المدرسية بتزويد المدرسة بأدوات تكنولوجيا التعليم اللازمة.	2.98	1.08	متوسطة
14	29	تبين الإدارة المدرسية باستمرار للمعلمين أهمية أدوات تكنولوجيا التعليم كمصدر للحصول على المعلومات.	2.97	1.20	متوسطة
15	26	تطلب الإدارة المدرسية من المعلمين تزويدها بالتقارير المطلوبة إلكترونياً.	2.95	1.11	متوسطة
16	22	توفر الإدارة المدرسية البرامج الحاسوبية المناسبة.	2.93	1.18	متوسطة
17	16	تستجيب الإدارة المدرسية بسرعة في حال حصل عطل أو ضرر في أدوات تكنولوجيا التعليم.	2.91	1.22	متوسطة
18	13	تقوم الإدارة المدرسية باستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في التواصل مع المؤسسات التعليمية الأخرى.	2.89	1.17	متوسطة
19	3	تقوم الإدارة المدرسية ببناء مجتمع معلوماتي متطور من خلال إدخال كل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا.	2.86	1.08	متوسطة
20	10	تستخدم الإدارة المدرسية برامج العروض التوضيحية (Power Point) أثناء الاجتماعات المدرسية.	2.82	1.09	متوسطة
21	15	تقوم الإدارة المدرسية بالصيانة الدورية لأدوات تكنولوجيا التعليم.	2.76	1.14	متوسطة
22	19	تقوم الإدارة المدرسية بتعيين مختص بأدوات تكنولوجيا التعليم في حال احتاج المعلمين للمساعدة.	2.73	1.11	متوسطة
23	25	تشجع الإدارة المدرسية ثقافة التعلم والتدريب الذاتي في المدرسة من خلال استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	2.69	1.23	متوسطة
24	28	تعقد الإدارة المدرسية دورات تدريبية للمعلمين على أدوات تكنولوجيا التعليم بالتعاون مع مختصين وخبراء.	2.65	1.17	متوسطة
25	23	تحث الإدارة المدرسية المعلمين على التواصل باستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.	2.63	1.14	متوسطة
26	18	تتعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين في التغلب على المشكلات الفنية فيما يتعلق بأدوات تكنولوجيا التعليم.	2.61	1.12	متوسطة
27	5	تقوم الإدارة المدرسية بتحديث موقعها الإلكتروني على الإنترنت بشكل دوري.	2.60	1.22	متوسطة
28	6	تتواصل الإدارة المدرسية إلكترونياً مع المعلمين.	2.59	1.15	قليلة
29	11	تقوم الإدارة المدرسية بإرسال دعوت حضور الاجتماعات باستخدام البريد الإلكتروني.	2.54	1.13	قليلة
30	7	تقوم الإدارة المدرسية بتوجيه المعلمين إلى إصدار الصحف والنشرات الإلكترونية.	2.51	1.09	قليلة
		الكلي	2.95	0.74	متوسطة

وترى الباحثة ضمن هذا الإطار أن البرامج التدريبية التي يخضع لها المديرون والمديرات، قد لا تهيئهم بالشكل الصحيح لمعرفة كيفية تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، وقد ينهي بعض مديري ومديرات المدارس الدورات المرتبطة بالحاسوب وأدوات تكنولوجيا التعليم دون أن يكون ملماً بأساسيات هذه الدورة، الأمر الذي يضعف معرفتهم بكيفية تفعيل استخدام هذه الأدوات، وبالتالي عدم الاهتمام بتوافرها في المدارس، يضاف إلى ذلك ضعف المتابعة والاهتمام من القائمين على العملية التعليمية، وخاصة وزارة التربية والتعليم في متابعة واستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. ولقد أشار عبد المنعم ومصطفى (2008) إلى أن نجاح الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم يتوقف على مدى امتلاك هذه الإدارة للكفايات التي تمكنها من أداء مهامها على الوجه الأكمل، فلقد أصبح على مدير المدرسة أن يمتلك القدرة على الابتكار والإبداع وقيادة المؤسسة نحو التميز.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدم إدراك المسؤولين والقائمين على توفير أدوات تكنولوجيا التعليم لأهمية هذه الأدوات، ودورها في العملية التعليمية، وفي رفع مستوى تحصيل الطالب، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال توفيرها في المدارس بالشكل المطلوب، وهذا أدى إلى عدم اهتمام الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام هذه الأدوات، لذلك جاء مستوى دورها متوسط.

أما فيما يتعلق بالفقرات؛ فيمكن عزو أن الفقرة (21)، التي تنص على "تتواصل الإدارة المدرسية مع وزارة التربية والتعليم لتزويدها بالخطط الجديدة لمواكبة تطور أدوات تكنولوجيا التعليم"، جاءت بالمرتبة الأولى، وبدرجة تحقق كبيرة، إلى طبيعة العلاقة التي تجمع بين وزارة التربية والتعليم والإدارة المدرسية، حيث يجب أن تقوم الوزارة بتزويد المدارس على مدار العام الدراسي بالخطط التي من شأنها رفع مستوى العملية التعليمة، ويتم ذلك عن طريق إدخال أدوات تكنولوجيا التعليم في الغرفة الصفية. وترى الباحثة أن طبيعة الفترة الزمنية تحث كافة الأطراف على استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية بكل فاعلية؛ وخاصةً أنها فترة تقدم وتطور في كافة مناحي الحياة، وخاصة التعليمية والتكنولوجية.

ويمكن تفسير أن الفقرة (27)، التي تنص على "توجه الإدارة المدرسية المعلمين إلى إدخال علاماتهم وحفظها على منظومة (الاديوويف) (Edu Wave) أول بأول"، جاءت بالمرتبة الثانية، وبدرجة تحقق كبيرة، إلى التطور الذي تسعى إليه الإدارة المدرسية، وذلك عن طريق تحويل كافة الإجراءات التقليدية إلى إجراءات إلكترونية تتميز بالسهولة والسرعة في الحصول على

المعلومات والعلامات فيما بعد. كما ترى الباحثة أن الأعداد الهائلة للطلبة في المدارس جعلت عملية إدخال العلامات وحفظها على منظومة (الاديوويف) أكثر كفاءة وفاعلية؛ لذلك تسعى المدارس إلى القيام بذلك.

ويمكن عزو أن الفقرة (7)، التي تنص على "تقوم الإدارة المدرسية بتوجيه المعلمين إلى إصدار الصحف والنشرات الإلكترونية"، جاءت بالمرتبة الأخيرة، وبدرجة تحقق قليلة، إلى العبء الدراسي – النصاب الدراسي-، والمهام المختلفة - الذي يعاني منه المعلمين، والذي يمنعهم من القيام بإصدار الصحف والنشرات الإلكترونية، بالإضافة إلى عدم معرفة بعض المعلمين بالمهارات والقدرات اللازمة لإصدار مثل تلك الصحف الإلكترونية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جوزيف (Joseph, 2008)، التي أظهرت نتائجها أن دور مدير المدرسة الثانوية في تكامل دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية جاء بدرجة متوسطة. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عاشور (2010)، التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المديرين والمديرات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاءت متوسطة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصرايرة وأبي حميد (2016)، التي أشارت نتائجها إلى أن دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جاء متوسطاً على الأداة ككل، وعلى المجالات جميعها.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالرسول ومحمد (2007)، التي أشارت نتائجها إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم جاء بدرجة مرتفعة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الزبود (2012)، التي أظهرت نتائجها أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات جاءت بدرجة مرتفعة.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزيان (2017)، التي أظهرت نتائجها أن درجة قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل مختبرات الحاسوب في المدارس الحكومية جاءت بتقدير مرتفع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.87	0.87
	أنثى	3.02	0.75
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.91	0.72
	دراسات عليا	2.99	0.81
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	2.76	0.74
	من 5- 10 سنوات	2.98	0.81
	10 سنوات فأكثر	3.15	0.63

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 way ANOVA) على الأداة ككل، تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.02	1	0.02	0.04	0.85
المؤهل العلمي	4.01	1	2.01	0.02	0.32
الخبرة العملية	2.61	2	2.61	5.28	0.02
الخطأ	34.10	821	0.49		
المجموع	651.13	825			

يظهر من الجدول (3) ما يلي:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، تبعاً لاختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F) (0.04)، ودلالة إحصائية بلغت (0.85).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (F) (0.02)، ودلالة إحصائية بلغت (0.32).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم تبعاً لاختلاف متغير الخبرة العملية، حيث بلغت قيمة (F) (5.28)، ودلالة إحصائية بلغت (0.02). ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج اختبار شفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لدور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم تبعاً لمتغير الخبرة العملية

الخبرة العملية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	2.67		0.02	*0.21
من 5 – 10 سنوات	2.98			*0.26
10 سنوات فأكثر	3.15			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من 5 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، وبين الذين لديهم خبرة عملية (من 5 -10 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر).

ويمكن تفسير أنه لا يوجد فروق في دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم تبعاً لمتغير الجنس، في ضوء طبيعة البيئة التعليمية، التي تتشابه في مقوماتها وأدواتها المختلفة في كافة المدارس؛ بغض النظر إن كانت مدارس ذكور أم إناث؛ فوزارة التربية والتعليم تقوم بتزويد هذه المدارس بشكل متساوٍ بأدوات تكنولوجيا التعليم، وبالتالي تستفيد المدارس جميعها من أدوات تكنولوجيا التعليم بشكل متماثل لتوافر الأدوات نفسها.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى خضوع المدارس جميعها للأنظمة والسياسات التربوية ذاتها الصادرة من وزارة التربية والتعليم، حيث يتم اتخاذ كافة القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية وفق هذه الأنظمة، كما يخضع كافة مديري ومديرات المدارس لدورات تدريبية مشتركة فيما يتعلق بكيفية استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، لذلك يكون دورهم في تفعيل استخدام هذه الأدوات بالمستوى نفسه ولا يختلف تبعاً لمتغير الجنس.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عاشور (2010)، التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فرق في درجة استخدام المديرين والمديرات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تبعاً لمتغير الجنس، على المجالات باستثناء مجال القوانين ومشروعية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لصالح الذكور. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزيود (2012)، التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق في درجة ممارسة المديرين لتكنولوجيا المعلومات، تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت أيضاً نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصرايرة وأبي حميد (2016)، التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق في دور الإدارة المدرسية في نشر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تعزى لمتغير الجنس. كما اتفقت مع نتيجة دراسة الزيان (2017)، التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق بين متوسطات تقديرات قيمي مختبرات الحاسوب لدور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء مختبرات الحاسوب تعزى لمتغير الجنس.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المؤهل العلمي، يكاد أن يكون متقارباً ومتشابهاً لدى مديري ومديرات المدارس، بالإضافة إلى أن المساقات التعليمية، والخطط الدراسية المتبعة في الجامعات عند تأهيل المعلمين تكاد أن تكون متشابهة في مضامينها، ومحتوياتها، بالإضافة إلى أن المؤهل العلمي قد يكون له تأثير في إيجاد الفروق من الناحية التربوية التأهيلية، وليس له علاقة، أو تأثير في الناحية التكنولوجية.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما تقدمه وزارة التربية والتعليم للمدارس من أجهزة وأدوات تكنولوجية قد تبدو محدودة، وغير متنوعة، حيث تقوم بتوزيع أدوات تكنولوجيا التعليم على المدارس بشكل متساوٍ، ولا تعتمد درجة توافرها على المؤهل العلمي، وهذا ما أدى إلى أنه لا يوجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عاشور (2010)، التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فرق في درجة استخدام المديرين والمديرات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي على المجالات جميعها باستثناء مجال البنية التحتية والتجهيزات الفنية، لصالح حملة الماجستير.

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة العملية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم بين الذين لديهم خبرة عملية (أقل من 5 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، وبين الذين لديهم خبرة عملية (من 5 -10 سنوات)، والذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر)، لصالح الذين لديهم خبرة عملية (10 سنوات فأكثر). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يكتسبه مديري ومديرات المدارس من مهارة وممارسة في ظل سنوات الخبرة العملية الطويلة مقارنةً بذوي الخبرات العملية الأقصر، وبالتالي فإن مرور المدير أو المديرة بسنوات التعليم الطويلة، لا بد وأن يكون قد اكسبه بعض الخبرة والمهارة في تفعيل استخدام بعض أدوات التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية.

وترى الباحثة أن مديري ومديرات المدارس ذوي الخبرة العملية الطويلة، التي قد تزيد عن عشر سنوات، يمكن أن يكون لها أثر في تطوير قدرة ومهارة المدير أو المديرة على تفعيل استخدام أدوات التكنولوجيا، سواءً كان ذلك من خلال بعض الدورات التدريبية التي يكون قد حصل عليها خلال الخدمة، أو من خلال التوجيه المباشر من المسؤولين المختصين في هذا المجال، الأمر الذي يكون قد أسهم في إيجاد فرق في درجة الاستخدام ما بين مديري ومديرات المدارس، تبعاً لمتغير الخبرة العملية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عاشور (2010)، التي أظهرت نتائجها وجود فرق في درجة استخدام المديرين والمديرات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في مجال البنية التحتية والتجهيزات الفنية، ومجال كفايات المدير، لصالح ذوي الخبرة من (5-10 سنوات).

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزيود (2012)، التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لتكنولوجيا المعلومات، تعزى لمتغير الخبرة العملية. كما اختلفت مع نتيجة دراسة الزيان (2017)، التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق بين متوسطات تقديرات قيمي مختبرات الحاسوب لدور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء مختبرات الحاسوب تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

- تعزيز دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال إعداد دورات وبرامج تدريبية لمديري ومديرات المدارس.

- تهيئة البيئة المدرسية المناسبة بمختلف مقوماتها لتفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس.
- توفير أجهزة الحاسوب بما يتناسب وأعداد الطلبة في الصفوف الدراسية، وتوفير دليل إرشادي لاستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم.
- إجراء مزيد من الدراسات حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم، ولكن بمتغيرات مختلفة، كأن تتناول هذه الدراسات المدارس الأساسية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو الوفا، جمال. (2006). دور قيادات المدرسة الابتدائية في تنمية الإبداع الجماعي لدى العاملين بها لمواجهة تحديات العولمة "دراسة ميدانية". مجلة مستقبل التربية العربية، 12(42)، 53-157.
- أحمد، أحمد. (2002). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة للنشر والتوزيع.
- بدران، شبل. (2006). الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة المدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الخوالدة، محمد. (2014). تصورات مديري المدارس الحكومية لأهمية تقنيات التعليم في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(1)، 49-77.
- الرفاعي، ماجد. (2013). واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس مادة التربية الإسلامية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11(2)، 30- 50.
- الزيان، أحمد. (2017). تصور مقترح لتعزيز دور الإدارة المدرسية في تفعيل أداء مختبرات الحاسوب بالمدارس الحكومية الأساسية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- زيتون، كمال. (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الزيود، ماجد. (2012). درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(2)، 13-41.
- سعادة، جودت والسرطاوي، عادل. (2003). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- الصرايرة، خالد وأبو حميد، عاطف. (2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي. دراسات، العلوم التربوية، 43(4)، 1483- 1501.
- عاشور، محمد. (2010). درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة إربد للتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(عدد خاص)، 259-287.
- العبدالله، فواز. (2011). درجة تحقق مهارات تقنيات التعليم لدى الموجهين التربويين وتحديد احتياجاتهم الرئيسة "دراسة ميدانية في محافظات دمشق وريف دمشق ودرعا". مجلة جامعة دمشق، 27(3+4)، 281- 324.
- عبدالرسول، محمود ومحمد، علي. (2007). دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم بالمدارس الابتدائية. مجلة جامعة الإسكندرية، مصر، 2(3)، 56- 87.
- عبد المنعم، نادية ومصطفى، عزة. (2008). الإدارة المدرسية في ظل المتغيرات العالمية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الفريحات، غالب. (2011). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- القسايمة، يوسف. (2008). من أجل تنمية مستدامة وأمن وطني شامل "مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية. المؤتمر العلمي الأول، المنعقد في الفترة 2-2008/3/7 في كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
- كنسارة، إحسان وعطار، عبدالله. (2009). الحاسب الآلي وبرمجيات الوسائط. مكة المكرمة: مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.
- مصطفى، صلاح. (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Al-Wafa, J. (2006). The role of primary school leaders in developing the collective creativity of its employees to face the challenges of globalization, a "field study". Journal of the Future of Arab Education, 12 (42), 53-157.*
- *Ahmed, A. (2002). School Administration in the Third Millennium. Alexandria: Modern Knowledge Library for Publishing and Distributing.*
- *Badran, S. (2006). The Philosophical and Social Origins of School Administration. Alexandria: Dar Al-Wafaa for World of Printing and Publishing.*
- *Al-Khawaldeh, M. (2014). The perceptions of public school principals of the importance of educational techniques in developing thinking among basic stage students in Jordan. Al-Mishkat Journal for Humanities and Social Sciences, 1 (1), 49-77.*
- *Al-Rifai, M. (2013). The reality of using educational techniques in teaching Islamic education in schools of the second cycle from basic education in Damascus Governorate from the perspective of teachers. Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology, 11 (2), 30-50.*
- *Al-Zayyan, A. (2017). A suggested perception for enhancing the role of school administration in activating the performance of computer labs in the basic government schools in the governorates of Gaza. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Zayton, K. (2004). Educational Technology in the Information and Communication Age. Cairo: Book World for Publishing and Distribution.*
- *Al-Zayoud, M. (2012). The degree of information technology practice and its relationship to managerial creativity of government secondary school principals in the Kingdom of Bahrain. Journal of Educational and Psychological Sciences, 13 (2), 13-41.*

- *Saadeh, J. & Al-Sartawi, A. (2003). The Use of Computers and the Internet in the Fields of Education. Amman: Dar Al-Sharq for Publishing and Distributing.*
- *Al-Sarayrah, K. & Abu Hamid, A. (2016). The role of school administration in disseminating information and communication technology in the school community. Studies, Educational Sciences, 43 (4), 1483-1501.*
- *Ashour, M. (2010). The degree of use of the male and female principals of secondary schools in Irbid Governorate for Information and Communications Technology. University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, 7 (special issue), 259-287.*
- *Al-Abdullah, F. (2011). Degree of Achievement skills of educational techniques for educational mentors and determining their main needs "A field study in the governorates of Damascus, Damascus countryside and Daraa". Damascus University Journal, 27 (3 + 4), 281-324.*
- *Abdul-Rasool, M. & Muhammad, A. (2007). The role of school administration in activating the use of educational technology in primary schools. Alexandria University Journal, Egypt, 2 (3), 56-87.*
- *Abdel Moneim, N. & Mustafa, A. (2008). School Administration in light of Global Variables. Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.*
- *Al-Alfrehat, G. (2011). Introduction to Educational Technology. Amman: Kunooz Al Marefa for Publishing and Distributing.*
- *Al-Qasimh, Y. (2008). For the sake of sustainable development and comprehensive national security "The future of education in the Arab world in the light of the information revolution. The first scientific conference, held in the period 2-7 /3/2008 at the Faculty of Educational Sciences, Jerash University, Jordan.*
- *Kinsara, I. & Attar, A. (2009). Computer and Media Software. Makkah Al-Mukarramah: Bhadur Foundation for Advanced Media.*
- *Mustafa, S. (2002). School Administration in the light of Contemporary Administrative Thought. Riyadh: Mars Dar for Publishing and Distributing.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Baylor, A. & Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? Computers and Education, 39(4), 395- 414.*
- *Chang, I. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary. Educational Technology and Society, 15(2), 328-340.*
- *Chang, J. (2002). Student Involvement in the Community College: A Look at the Diversity and Value of Student Activities and Programs. ERIC, 21 pp. (ED470922).*
- *Joseph, W. (2008). The High School Principal's Perspective and Role in regard to the Integration of Technology into the High School and How has the Principals' Role been impacted. Unpublished Dissertation Doctor of Education, University of Pittsburgh.*
- *Leach, J. (2005). Do ICTs enhance teaching and learning in South Africa and Egypt? Retrieved on 12/1/2019 from: http://www.digitalopportunity.org/article/view/125462/1/*
- *Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, an International Journal of Research, Policy and Practice, 7(2), 201-227.*
- *Mutch, C. & Collins, S. (2012). Partners in Learning: Schools' Engagement With Parents, Families, and Communities in New Zealand. School Community Journal, 22 (1), 167-187.*
- *Sincar, M. (2013). Challenges School Principals Facing in the Context of Technology Leadership. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(2), 1273-1284.*
- *Sutton, B. (2006). Pedagogy and Curriculum. Retrieved on 2/12/2018, from: http://www.digitaldivide.net/news/view.Pp? Headlined=701.*

الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية

Academic Hardiness and Its Relationship with Academic Stress and Academic Achievement among Hashemite University Students

احمد محمد محاسنة
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية / الأردن

Ahmad Mohmmad Mahasneh
Assistant Professor / The Hashemite University/ Jordan
dahmadmahasneh1975@yahoo.com

احمد محمد غزو
أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية / الأردن

Ahmad Mohmmad Gazo
Assistant Professor / The Hashemite University / Jordan
ah83_gazo@yahoo.com

عمر عطاالله العظامات
مرشد تربوي/ وزارة التربية والتعليم / الأردن

Omar Atallah Al-Adamat
Educational counselling / Ministry of Education / Jordan
Adamat88@gmail.com

Received: 16/08/2020, **Accepted**: 16/12/2020
DOI: 10.33977/1182-012-035-004
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/08/16، تاريخ القبول: 2020/12/16
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الصلابة الأكاديمية ومستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وفحص فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. والتعرف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الاكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (804) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية كان متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الصلابة الأكاديمية لصالح طلبة السنة الأولى. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دالة إحصائياً في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الصلابة الأكاديمية، الضغوط الأكاديمية، التحصيل الدراسي، طلبة الجامعة.

Abstract

The current study aimed to identify the level of academic hardiness and academic stress among Hashemite University students and identify whether there were statistically significant differences in the level of academic hardiness and academic stress due to gender, academic specialization, and academic level variables. The study also aimed to examine the relationship between academic hardiness, academic stress, and academic achievement. The academic hardiness scale and academic stress scale were used to collect data. The sample of the study consisted of 804 male and female students at Hashemite University. The results of the study showed that the academic hardiness was moderate, there were no statistically significant differences in the level of academic hardiness due to the gender variable, there are statistically significant differences in the level of academic hardiness due to the academic specialization variable, in favor of students of the scientific college, and there are statistically significant differences in the level of academic hardiness due to the academic level variable, as well as the level of academic hardiness, in favor of first-year students. The results of the study also showed no statistically significant differences in the level of academic stress due to the gender, academic specialization, and academic level variables. In contrast, results showed a positive and statistically significant correlation between academic hardiness and academic achievement and a negative and statistically significant correlation between academic hardiness and academic stress.

***Keywords**: Academic Hardiness, Academic stress, Academic Achievement, University Students.*

المقدمة

يتوقع من الطلبة الذين يملكون مفاهيم ايجابية لقدراتهم الأكاديمية أن يحققوا أداءً جيداً في المدرسة. وقد اقترح مفهوم الذات الأكاديمية ليعكس تجارب الفرد المباشرة في المجال الأكاديمي، ومع ذلك لا يستجيب كل الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي ايجابي بشكل متماثل للصعوبات والتحديات الأكاديمية، ويغتنمون الفرص لتعزيز تعلمهم (Hansford & Hattie, 1982; Shavelson & Bolus, 1982).

اقترح مفهوم الصلابة من جانب كوباسا (Kobasa, 1979) كوسيلة يستخدمها الفرد للتغلب على نتائج الأحداث السلبية أو المجهدة على صحة الفرد. والصلابة ووفقا لكوباسا (Kobasa, 1988) فان الصلابة تعد متغيراً مركباً يتضمن ثلاثة عناصر هي:(1) الالتزام (Commitment): ويشير هذا البعد إلى القدرة على الاعتقاد بالحقيقة، وقيمة والفرد وما يفعله هذا الفرد وأهميته، ما يؤدي إلى اتجاه الفرد للاشتراك في مواقف الحياة بشكل كامل، فالأفراد الذين لديهم التزام قوي يعتقدون بأهمية المشاركة في الأحداث، والأفراد الآخرون من حولهم، بغض النظر عن نتائج الإحداث (Maddi, 2005, 2006). (2) السيطرة (Control): ويشير هذا البعد إلى اتجاه الفرد للاعتقاد والعمل، كأن يستطيع الفرد التأثير على مسار الأحداث، فالأفراد الذين لديهم سيطرة عالية يرغبون في استمرار التأثير على النتائج مهما كانت صعوبتها، فهم لا يسمحون لأنفسهم بالانزلاق نحو العجز والسلبية (Maddi, 2005, 2006). (3) التحدي (Challenge): ويشير هذا البعد إلى اعتقاد الفرد بالتغيير في مجريات الأحداث أكثر من الثبات، فالأفراد ذوو التحدي القوي ينظرون إلى التوتر كجزء طبيعي من الحياة، وفرصة للتعلم والتطور (Maddi, 2005, 2006).

ويعبر مفهوم الصلابة عن مفهوم مفاده أن الاستجابة للإجهاد والتوترات ليست استجابة تلقائية وخطية، بل هي نتيجة تفاعل الفرد مع مصادر التوتر، فالصلابة تقلل من النتائج السلبية للتوتر من خلال تصور مختلف للأحداث (Allred & Smith, 1989)، أو من خلال استخدام الفرد الأكثر لاستراتيجيات المواجهة الفعالة. أي التعامل مع المشكلات بتفاؤل أكثر (Ford-Gilboe & Cohen, 2000). والصلابة هي مزيج

من المواقف التي تمنح الفرد الشجاعة، والدافع لعمل صعب، وهي استراتيجية لتحويل ظروف التوتر من كوارث محتملة إلى فرص للتقدم والتطور (Maddi, 2006)، والصلابة هي مجموعة من المعتقدات التي يحملها الشخص بما يتعلق بذاته، وتفاعله مع العالم الخارجي المحيط به، والتأكيد على أهمية الاندماج مع الآخرين بدلاً من العزلة، والسيطرة بدلاً من العجز، والتحدي بدلاً من التهديد، وقد أظهرت نتائج الدراسات أن الصلابة هي أحد العوامل التي تؤثر على المواجهة التي تؤدي إلى الصحة الجيدة وتثري الأداء (Maddi, 2005).

قد تتخذ الصلابة أشكالاً متعددة في مجالات محددة من السلوك، وقد قام العديد من الباحثين بدراسة الصلابة كصفة شخصية (Beasley, Thompson & Davidson, 2003; Harris, 2004; Soderstrom, Dolbier, leiferman & Steinhardt, 2000; Westman, 1990)، وحديثاً يرتبط مفهوم الصلابة بمجال التعليم والمجال الصحي. وقد قام كل من بينيشك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) باقتراح مفهوم الصلابة الأكاديمية (Academic Hardiness)، وذلك لتقديم فهم أفضل للأسباب التي تجعل الطلبة يختارون مساقات دراسية خلال دراستهم الجامعية تكون مليئة بالتحديات، واستخدام الطلبة لاستراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم للتغلب على المساقات الأكاديمية الصعبة، وتعديل استجاباتهم الانفعالية عندما يتلقون التغذية الراجعة، مما يشير إلى أنهم لا يؤدون أداء يكون على مستوى يتوافق مع معاييرهم الشخصية. ويرى بينيشك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) أن نظرية كوباسا في الصلابة (Kobasa, 1979) ونظرية دوك وليجيت (Dweck & Leggett, 1988) في الدافعية الأكاديمية تفسران لماذا يواظب الطلبة عندما يواجهون صعوبات أكاديمية في المساقات الدراسية، بينما لا يفعل بعض الطلبة الآخرون كذلك. فالطلبة الذين لديهم توجهات هدفية قائمة على الأداء يحاولون تحديد مكانتهم الأكاديمية عن طريق تجنب المواقف التي قد تظهر أوجه القصور لديهم، في حين أن الطلبة الذين لديهم توجهات هدفيه قائمة على الإتقان ينظرون إلى التحديات الأكاديمية باعتبارها فرصاً لاكتساب مهارات جديدة، ومعززة لكفاءتهم الذاتية.

وقد حاول بنيشيك ولوبيز (Benishek and Lopez, 2001) إجراء مطابقة بين مكونات الصلابة الأكاديمية وبين أنماط السلوكيات التي تتعلق بالتعلم والأداء لدى طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعات. وتم تعريف مكونات الصلابة على النحو الآتي: (1) الالتزام ويعني استعداد الطلبة لبذل جهد متواصل، والقيام بتضحيات شخصية من أجل تحقيق التميز الأكاديمي بغض النظر عن محتوى المساقات الدراسية، واهتمامات الطلبة الشخصية. (2) التحدي ويعني جهود الطلبة الهادفة إلى البحث عن المساقات الدراسية والخبرات الأكاديمية الصعبة كمبرر للتعلم الشخصي. (3) المراقبة وتعني المعتقدات التي يمتلكها الطلبة حول قدرتهم على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة من الجهد الشخصي، ومن خلال التنظيم الانفعالي الفعال في مواجهة الضغوط والعقبات الأكاديمية (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005).

وهنالك فجوة في معرفتنا بما يتعلق بالمفاهيم ذات العلاقة بالصلابة الأكاديمية في التعليم. وبما أن البيئة المدرسية معقدة بشكل واضح، فربما هناك متغيرات مرتبطة بصلابة الطلبة الأكاديمية والتزام الطلبة، والسيطرة، والتحدي. لذلك هناك ضرورة لتطوير تصور أوسع للصلابة الأكاديمية. وقد ظهرت الصلابة الشخصية كمركب من المواقف المتداخلة للالتزام، والسيطرة، والتحدي والتي تساعد في معالجة ظروف التوتر بتحويلها إلى تحفيز للنمو بدلا من خبرات فاشلة (Maddi, 2005; Maddi & Kodasa, 1984).

وحاول شيرد وجبولي (Sheared & Golby, 2007) تحديد عناصر الصلابة الأكاديمية التي تفسر الاختلاف في الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى. فالطلبة الذين يرون أن لديهم القدرة لتحقيق أهداف أكاديمية من خلال بذل الجهد والتنظيم الذاتي العاطفي (بمعنى المراقبة)، والذين هم على استعداد لتقديم تضحيات شخصية ليتفوقوا أكاديمياً (بمعنى الالتزام)، والطلبة الذين يبحثون بقصد عن مساقات أكاديمية صعبة؛ لأن فعلهم هذا ربما يؤدي إلى نمو شخصي طويل الأمد (بمعنى التحدي)، ربما يكونون أكثر عرضة للتعلم القائم على التوجيه أكثر من الأداء القائم على التوجيه (Benishek et al., 2005). وهذا المفهوم أدى إلى تطوير مقياس الصلابة الأكاديمية (Benishek & Lopez, 2001; Benishek et al., 2005)، ما يعكس الالتزام، والتحدي، والمراقبة. وقد تم استخدام مقياس الصلابة الأكاديمية في الأبحاث مع التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية، وطلبة الجامعات. وقد توصل كلورثي (Golightly, 2007) إلى أن الصلابة الأكاديمية متنبئ بالكفاية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية، وتوصل بروسيك (Brousek, 2008) إلى أن عناصر الصلابة الأكاديمية الثلاثة هي مرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز في البيئة المدرسية، وتوصل كاندر (Kinder, 2008) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الصلابة الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة، وتوصل شيارد وجولدي (Sheard & Goldy, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والأداء الأكاديمي المرتفع لدى طلبة الجامعة.

والصلابة هي مزيج معرفي عاطفي تشكل مصدراً شخصياً موجهاً للنمو قابلاً للتعلم (Maddi, 2006)، وإذا كان الفرد قوياً في التزامه فهو يعتقد بأنه من الأهمية بمكان أن يبقى مشتركاً بالأحداث والأشخاص مهما أصبحت الأشياء مجهدة. وإذا كان قوياً في الالتزام، فعليه الاستمرار ليصبح لديه تأثيرً على المخرجات من حوله بغض النظر عن صعوبة هذا الأمر. وإذا كان الفرد قوياً في التحدي، فهو يرى التوتر جزءاً طبيعياً من حياته، وفرصة للتعلم والتطور والنمو بحكمة (Maddi, 2005). وهذه المواقف الصعبة تؤدي إلى أحداث صعبة والتي تعرف بأنها آليات دافعية الموقف للتعامل بفاعلية مع ظروف التوتر بطريقة أكثر من إثراء الصحة والأداء (Maddi, 2006). ولتقديم دليل على أن الصلابة النفسية تساعد على عزل الأفراد عن آثار التوتر وتتنبأ بمستقبل واعد، يظهر بشكل طبيعي أسئلة تتعلق

بعموميتها، وأثرها على المخرجات (Cole, Field, Harris, 2004). وقد كان السؤال الأولي بأن الأثر الإيجابي للصلابة قد يكون في الأوضاع الأكاديمية. وقد حاول بنيشيك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) عمل توافق بين مواقف الصلابة وأشكال السلوك التي تتعلق بالتعلم والأداء عند طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات. وتعرف عناصر الصلابة الأكاديمية كالتالي: الالتزام يعني رغبة الطلاب المعلنة في بذل جهد ثابت للاشتراك في تضحيات شخصية من أجل تحقيق تفوق أكاديمي بغض النظر عن المحتوى أو متطلبات المساقات الفردية والمعلمين والمنافع الشخصية. ويعرف التحدي بأنه جهود الطلبة المقصودة للسعي نحو دورات رئيسة أكاديمية وخبرات صعبة، وتبرير هذه الأفعال المتأصلة بالتعلم الشخصي. والمراقبة تعرف بأنها معتقدات لدى الطلبة في القدرة على تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة من الجهد الشخصي، ومن خلال توظيف الذات العاطفي الفعال في مواجهة الضغوط الأكاديمية وخيبة الأمل (Benishek et al., 2005).

ويؤثر تفاعل الصلابة الأكاديمية مع دافعية التعلم على اتجاهات الطلبة نحو اتخاذ قرارات حاسمة تجاه تقييمهم لمواقفهم الأكاديمية، وهذا بدوره يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويلعب تقييم الطلبة لمواقفهم الأكاديمية دوراً مهما في تشكيل توقعاتهم وتصوراتهم الأكاديمية وإدراكهم للضغوط الأكاديمية، كما أن وجود مستوى مرتفع من الصلابة لدى طلبة الجامعة يزيد من دافعية التعلم لديهم، ويجعلهم تحت الضغوط يحققون تصورات أكاديمية مرتفعة الأداء، وتصبح المهام المطلوبة، في متناول الطلبة مثل الالتزام في حضور المحاضرات، والتحضير للامتحانات (Cole et al, 2004).

ويرى كريمي وفينكاتيسان (Karimi & Venkatesan, 2009) أن جودة أداء الطلبة تُمثل صلابة ولكنها "صلابة أكاديمية" لكونها تؤثر في مدى واسع من العوامل البيئية، فهي تُعد متغيراً مهماً في حياة المتعلمين وآبائهم وأيضاً في مواقف التعلم. ومنذ أكثر من عشرين عاماً توصل الباحثون إلى اعتبار الصلابة جسراً وقائياً ما بين المرض والضغوط، ومعززة للأداء. كما اعتبرت موجهة لاتجاهات المتعلم وهذا بدوره يؤثر على الأداء الأكاديمي وتعزيزه لديه في موقف التعلم، كما أنها تؤدي دوراً في تثبيط القلق والانفعالات السالبة.

تعد الضغوط الأكاديمية لدى طلبة التعليم العالي موضوع اهتمام من الباحثين لسنوات عديدة، وقد اهتمت العديد من الدراسات حديثاً بدراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وأداء الطلبة الأكاديمي (Heikkila et al., 2012). ويرتبط الاهتمام بالضغوط الأكاديمية لدى الطلبة بالتسليم بأن الضغوط الأكاديمية المرتفعة تؤدي إلى انخفاض الإنجاز الأكاديمي للطلبة، وقد تؤدي إلى انقطاع الطلبة عن الدراسة (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2015).

ووفقاً لتقرير منظمة كلية الصحة الأمريكية (ACHA, 2016) يعاني (42.3%) من طلبة الجامعات من الضغوط.

وتعرف الضغوط على أنها علاقة تفاعلية بين البيئة الخارجية والبيئة الداخلية للفرد (Cohen, Kessler, & Underwood-Gordon, 1995). فعندما تتجاوز المتطلبات الخارجية للبيئة القدرة الداخلية للفرد على التكيف مع الموقف، أو التأقلم معه، تنشأ الضغوط. وتشير الضغوط الأكاديمية إلى الشعور بالحاجة المتزايدة للمعرفة، وفي الوقت نفسه، الإدراك بعدم وجود الوقت الكافي لاكتساب تلك المعرفة (Muris, 2012). والطلبة الذين يعانون من الضغوط الأكاديمية يشعرون بتناقض بين تصورات المهمات الأكاديمية وقدراتهم الشخصية (Klink, Byars-Winston, & Bakken, 2014). وقد تؤدي الضغوط الأكاديمية إلى اضطرابات في الأداء والتوافق، والأمراض الجسدية والعقلية، وتؤدي كذلك إلى انخفاض مستويات جودة الحياة لدى الطلبة (Ryan & Twibell, 2015). وقد يكون للضغوط الأكاديمية أسباب عدة منها: ضعف التعليم، وتدني مستوى مفهوم الذات، الاتجاهات الوالدية السلبية، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وانخفاض مستوى التنظيم الذاتي (Ang & Huan, 2012).

ويرى بدوي وغابرييل (Bedewy & Gabriel, 2015) أن هناك أربعة مصادر للضغوط الأكاديمية هي: (1) ضغوط الأداء، تشير هذه الضغوط إلى ضغوط التنافس مع زملاء الدراسة، وتوقعات أولياء الأمور من الطالب، وتعليقات المعلمين الناقدة فيما يتعلق بأداء الطلبة. (2) ضغوط تصورات عبء العمل، وتشير إلى أداء المهمات الأكاديمية الكثيرة، والامتحانات الصعبة. (3) ضغوط التصورات الذاتية الأكاديمية، وتشير إلى ثقة الطلبة بقدراتهم الأكاديمية. (4) ضغوط الوقت، تشير إلى عدم قدرة الطلبة على إدارة الالتزامات الأكاديمية وأدائها في الوقت المحدد.

وقام شيرد (Sheard, 2009) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة فروق مستوى الصلابة الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الصلابة الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الحضرية (Urban University) في المملكة المتحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقام حصيلة و عبدالحسيني وغانجي (Hasel, Abdollhoseini, & Ganji, 2011) بدراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج تدريبي قائم على الصلابة الأكاديمية ولخفض الشعور بالضغوط الأكاديمية. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثين مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في إيران، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين؛ تكونت المجموعة التجريبية من (27) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (29) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الشعور

بالضغوط الأكاديمية، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

وقام عطية (2011) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصمود الأكاديمي وتقدير الذات، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدّراسة، استخدم الباحث مقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس تقدير الذات. وتكونت عينة الدّراسة من (253) طالباً وطالبة من السنة الأولى بكلية التجارة جامعة الزقازيق. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

وقام دانيشموز والموهليدي (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية وقلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات، كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس قلق الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (263) طالباً وطالبة من طلبة ثلاث جامعات في خراسان. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل في الرياضيات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية وقلق الرياضيات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

وقام ماهجير وكومار وكريمي (Mahigir, Kumar & Karimi, 2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية ومشكلات التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس مشكلات التكيف الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية ومشكلات التكيف الاجتماعي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

وقام سبيريدون وايفانجليا (Spiridon & Evangelia, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية وفقا لمتغير المستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة من طلبة جامعة يوانينا (University of Ioannia) في اليونان. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

وقام الاحمدي وزينيبور ورحماني (Ahmadi, Zainalipour & Rahmani, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الصلابة الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (325) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أزاد الإسلامية (Islamic Azad University) وجامعة بندر عباس (Bander Abbas University) في إيران. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

وقام سبيريدون وايفانجليا (Spiridon & Evangelia, 2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة من طلبة جامعة (يوانينا) (University of Ioannia) في اليونان. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

وقام عبد الله (2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الضغوط الأكاديمية والقلق وفعالية الذات الأكاديمية، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس القلق، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القاهرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

وقامت معوض والسبيعي (2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الضغوط الأكاديمية والاكتئاب، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الاكتئاب. وتكونت عينة الدراسة من (409) طالبة من طلبة جامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

وقام ياسين وقناوي (2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الوالدية الايجابية والصمود الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثان

مقياس الوالدية الايجابية، ومقياس الصمود الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي في عين شمس. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

وقام عبدالهاني ونولت ماير (Abdollahi & Noltemyer, 2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والإحساس بالانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الإحساس بالانتماء للمدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والشعور بالانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسي.

وقامت بلبل (2019) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس ضغوط الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (326) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث.

وقام عبدالهاني وبناهبور وتفتي والين (Abdollahi, Panahippour, Tafti, & Allen, 2020) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والانتماء إلى المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثين مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الانتماء إلى المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (405) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الاكاديمية.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي كدراسة (Sheard, 2009)، وكذلك هدفت دراسة (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية وقلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات، وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية ومشكلات التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي كدراسة (Mahigir et al, 2012)، وهدفت دراسة (Spiridon & Evangelia, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والإحساس بالانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسي كدراسة (Abbas & Amity, 2018). ومن حيث العينة كانت العينة في بعض الدراسات من طلبة المرحلة الثانوية، وبعضها الآخر من طلبة الجامعات. وتميزت الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في أنها حاولت التعرف على العلاقة بين الصلابة الأكاديمية بأبعادها الثلاثة (الالتزام، والمراقبة، والتحدي) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية؛ إذ إن غالبية الدّراسات السابقة أجريت في البيئة الغربية، كما تتميز الدراسة الحالية بأنها الدّراسة العربية الأولى في حدود علم الباحثين التي بحثت العلاقة بين الصلابة الأكاديمية، والضغوط الأكاديمية، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وفقاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التقييم المستمر للوضع التعليمي للطلبة خلال دراستهم الجامعية والتحقق من العوامل المرتبطة به، يعتبر بمثابة ركيزة مهمة لتحسين جودة النظام التعليمي. ويعد موضوع الضغوط الأكاديمية لدى طلبة التعليم العالي محط اهتمام الباحثين لسنوات عديدة، ومؤخراً اهتم العديد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Heikkila, Lanka, Niemine, & Niemivitra, 2012). ويتعرض طلبة الجامعة للعديد من الضغوط إلا أن أكثر الضغوط شيوعاً لدى طلبة الجامعة هو الخوف من الفشل (Schafer, 1996; Tyrrel, 1992)، والضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة الجامعة ترتبط بالنتائج السلبية على الصحة النفسية والبدنية والانفعالية للطلبة، ويمكن أن تؤثر على أداء الطلبة الأكاديمي، وتكيفهم الأكاديمي. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الصلابة الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الضغوط الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟

أهداف الدّراسة

سعت الدّراسة الحالية التعرف على مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. والكشف عن الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدّراسة من النّاحية النّظريّة من خلال أهمية متغيراتها؛ إذ إنها تناولت متغيرات مهمة ذات علاقة بالحياة العامة للطلبة وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن النتائج التي سيتم التوصل إليها قد تساعد مؤسسات التعليم في التركيز على أبعاد الصلابة الأكاديمية والتي لها أثر مباشر على الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، حيث تجعلهم أكثر صموداً ومواجهة للضغوط الأكاديمية في الحياة التعليمية.

ومن الناحية العملية تكمن أهمية الدراسة في أن تُفيد القائمين على العملية التعليمية في تصميم البرامج التدريبية القائمة على الصلابة الأكاديمية التي تساعد الطلبة على مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات، والمهمات الصعبة والتكيف مع الظروف الدراسية المتغيرة، كما يؤمل من هذه الدراسة مساعدة القائمين على رعاية الطلبة بوضع البرامج الإرشادية المناسبة لتنمية الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة من أجل تحسين التحصيل الدراسي من خلال تحديد أهم المجالات التي تُسهم في رفع الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم بما يتناسب مع قدراتهم بما يحقق أقصى فائدة ممكنة من العملية التربوية.

الحدود البشرية: عينة من طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين لدرجة البكالوريوس.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي (2019/2018).

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في الجامعة الهاشمية.

وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وثباتها، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أدوات الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

احتوت الدراسة على المصطلحات التالية:

الصلابة الأكاديمية: قدرة الطالب على مواجهة التحديات الأكاديمية، وإدراكه بان لديه القدرة على تحقيق أهدافه الأكاديمية، واستعداده لتقديم تضحيات شخصية للتفوق الأكاديمي (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005). وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصلابة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

الضغوط الأكاديمية: الشعور بالحاجة المتزايدة للمعرفة، وفي الوقت نفسه، الإدراك بعدم وجود الوقت الكافي لاكتساب تلك المعرفة (Muris, 2012). وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي: معدل الطالب التراكمي الذي حصل عليه حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2019/2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدّراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والمسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي (2019/2018)، والبالغ عددهم (12586) طالباً وطالبة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل. وتكوّنت عينة الدّراسة من (804) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وتمّ اختيار ستة مساقات من مساقات الجامعة الاختيارية مع مراعاة تمثيل العينة لخصائص المجتمع من حيث الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي ما أمكن، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	392	%48.8
	أنثى	412	%51.2
	المجموع	804	%100
التخصص الأكاديمي	كليات علمية	444	%55.2
	كليات إنسانية	360	%44.8
	المجموع	804	%100
المستوى الدراسي	سنة أولى	228	%28.4
	سنة ثانية	206	%25.6
	سنة ثالثة	238	%29.6
	سنة رابعة	132	%16.4
	المجموع	804	%100

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الصلابة الأكاديمية (The Academic Hardiness Scale):

استخدم فريق البحث مقياس الصلابة الأكاديمية الذي طوره كل من: بنيشك وفيلدمان وشيبون ومشيام ولوبيز (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham & Lopez, 2005). يتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الالتزام وخصص لهذا البعد (12) فقرة، والمراقبة وخصص لهذا البعد (17) فقرة، والتحدي وخصص لهذا البعد (11) فقرة. وتكون الاستجابة على هذه الفقرات وفقاً لأسلوب (ليكرت) ذي التدريج خماسي، بحيث يمثل الرقم (5) موافق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (1) غير موافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس الصلابة الأكاديمية بين (200-40)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى

مستوى عال من الصلابة الأكاديمية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الصلابة الأكاديمية.

صدق المقياس بصورته الأصلية: قام بنيشك وزملاؤه (Benishek et al., 2005) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (350) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود ثلاثة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته (33%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسر العامل الأول (19.3%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني (7.9%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث (5.8%) من التباين الكلي المفسر. وقام بنيشك وزملاؤه (Benishek et al., 2005) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي (.68)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس العصابية (.41-)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس القلق (.23-)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس التسامح المعرفي للمخاطرة (.41).

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس بصورته المعربة بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (9) من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية. إذ طلب منهم إبداء آرائهم حول مناسبة فقرات المقياس للمجالات التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى إبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) فأكثر كمؤشر على صدق الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس. كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء لمقياس الصلابة الأكاديمية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يبين تلك القيم.

جدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصلابة الاكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الالتزام	المراقبة	التحدي	المقياس ككل
الالتزام	1			
المراقبة	.30*	1		
التحدي	.15*	.17*	1	
المقياس ككل	.71*	.71*	.62*	1

(*مستوى دلالة α=.01)

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (.30-.15)، كما يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.62-.71)، وجميعها دالة إحصائيا، وتعتبر ملائمة لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع مجالها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الالتزام مع مجالها تراوحت بين (.26-.60). وتراوحت بين (.20-.58) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التحدي مع مجالها تراوحت بين (.24-.64). وتراوحت بين (.20-.53) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المراقبة مع مجالها تراوحت بين (.35-.64). وتراوحت بين (.24-.55) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجمعها دال إحصائيا.

ثبات المقياس بصورته الأصلية: قام بنيشك وزملاؤه (Benishek et al., 2005) بالتحقق من دلالات ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (.86)، و(.81, .88, .86) لأبعاد المقياس الالتزام، والتحدي والمراقبة على التوالي. وكذلك قام (بنيشك وزملاؤه) (Benishek et al., 2005) بالتحقق من دلالات المقياس باستخدام مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة (كرونباخ الفا) (.90) للمقياس ككل، و(.81, .88, .91) لأبعاد المقياس الالتزام، والتحدي والمراقبة على التوالي.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: حسب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم توزيع المقياس على (60) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية خارج عينة الدراسة، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق، وتم اعتماد مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا). وبلغ معامل ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (.77)، وبلغت قيمة (كرونباخ الفا) (.69) لمقياس الصلابة الأكاديمية. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (.76, .78, .81) لبعد الالتزام، والتحدي، والمراقبة على التوالي. وبلغت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) (.69, .68, .70) لبعد الالتزام، والتحدي، والمراقبة على التوالي.

تصحيح مقياس الصلابة الأكاديمية: تكون مقياس الصلابة الأكاديمية من (40) فقرة، وتم تقسيم مستويات الصلابة الأكاديمية إلى ثلاث فئات وفقا للمعيار الأتي:

من (1-2.33) مستوى متدنٍ من الصلابة الأكاديمية.

من(2.34-3.66) مستوى متوسط من الصلابة الأكاديمية.

من (3.67-5) مستوى مرتفع من الصلابة الأكاديمية.

ثانياً: مقياس الضغوط الأكاديمية (Academic Stressors Scale):

استخدم فريق البحث مقياس الصلابة الأكاديمية الذي طوره (باباكوفا) (Babakova, 2019). يتكون المقياس من (19) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، وخصص لهذا البعد ثلاث فقرات، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، وخصص لهذا البعد ست فقرات، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، وخصص

لهذا البعد خمس فقرات، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات، وخصص لهذا البعد خمس فقرات. وتكون الاستجابة على هذه الفقرات وفقاً لأسلوب (ليكرت) ذي التدريج خماسي، بحيث يمثل الرقم (5) موافق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (1) غير موافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس الضغوط الأكاديمية بين (95-19)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من الضغوط الأكاديمية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الضغوط الأكاديمية.

صدق المقياس بصورته الأصلية: قام (باباكوفا) (Babakova, 2019) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (187) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في (بلغاريا). وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود أربعة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته (58.36%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسر العامل الأول (20.358%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني (17.164%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث (10.844%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الرابع (9.998%) من التباين الكلي المفسر.

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس بصورته المعربة بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (9) من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية. إذ طلب منهم إبداء آرائهم حول مناسبة فقرات المقياس للمجالات التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى إبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس. كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء لمقياس الضغوط الأكاديمية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يبين تلك القيم.

جدول (3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	الضغوط الأكاديمية
الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	1				
الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	0.35	1			
الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	0.45	0.60	1		
الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	0.42	0.64	0.80	1	
الضغوط الأكاديمية	0.56	0.82	0.90	0.91	1

(*مستوى دلالة α=0.01)

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (56.-91.)، كما يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (35.-80.)، وجميعها دالة إحصائيا، وتعتبر ملائمة لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع مجالها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين مع مجالها تراوحت بين (46.-86.). وتراوحت بين (53.-60.) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة مع مجالها تراوحت بين (48.-76.). وتراوحت بين (21.-72.) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين مع مجالها تراوحت بين (74.-86.). وتراوحت بين (71.-78.) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجمعها دال إحصائيا. وان قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الضغوط المتعلقة بالمحاضرات مع مجالها تراوحت بين (63.-84.). وتراوحت بين (63.-76.) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجمعها دال إحصائيا.

ثبات المقياس بصورته الأصلية: قام (باباكوفا) (Babakova, 2019) بالتحقق من دلالات المقياس باستخدام مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة (كرونباخ الفا) (.83, .78 ,.82 ,.80) لأبعاد المقياس الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات على التوالي.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: حسب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على العينة سالفة الذكر، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق، وتم اعتماد مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا). وبلغ معامل ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (85.)، وبلغت قيمة (كرونباخ الفا) (77.) لمقياس الضغوط الأكاديمية. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (.87, .76, .76, .84) لبعد الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات. وبلغت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) (.80, .81, .74, .73) لبعد الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات على التوالي.

تصحيح مقياس الضغوط الأكاديمية: تكون مقياس الضغوط الأكاديمية من (19) فقرة، وتم تقسيم مستويات الضغوط الأكاديمية إلى ثلاث فئات وفقا للمعيار الاتي:

- من (1-2.33) مستوى متدنٍ من الضغوط الأكاديمية.
- من (2.34-3.66) مستوى متوسط من الضغوط الأكاديمية.
- من (3.67-5) مستوى مرتفع من الضغوط الأكاديمية.

إجراءات الدّراسة: قام فريق البحث بإتباع الإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع من حيث الدراسات والأدوات ذات الصلة.
- ترجمة مقياس الصلابة الأكاديمية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع عرضه على مختص باللغة الإنجليزية لتأكد من سلامة الترجمة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، وبعد ذلك وزعت على أفراد عينة الدراسة.
- وضحت التعليمات والإرشادات الضرورية واللازمة بمقياس الصلابة الأكاديمية، وإعطاء الطلبة الوقت الكافي في الإجابة على فقرات المقياس.
- فرغت البيانات حاسوبيا وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V:20).
- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما توصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التبيان الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-Way MONOVA)، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط(بيرسون) (Pearson correlation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة الأكاديمية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الالتزام	3.64	.40	متوسط
التحدي	2.63	.49	متوسط
المراقبة	3.27	.46	متوسط
الصلابة الأكاديمية	3.27	.29	متوسط

يتبين من الجدول (4) أن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.27). كما يتبين من الجدول(4) أن المتوسط الحسابي لأبعاد الصلابة الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.27 ,2.63 ,3.64) لبعد الالتزام، والتحدي، والمراقبة على التوالي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، حيث جاء بُعد الالتزام في المرتبة الأولى، وجاء بُعد التحدي في المرتبة الثانية، في حين جاء بُعد المراقبة في المرتبة الأخيرة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الدرجة المتوسطة في الصلابة الأكاديمية بين أفراد عينة الدراسة إلى نقص حصول الطلبة على خدمات إرشادية، وتوجيهية أو تزويدهم بالمعرفة، والمهارات للازمة للدراسة والنجاح في المرحلة الجامعية من أجل رفع مستوى الصلابة الأكاديمية لديهم. فالطلبة يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف لما ألفوه في المدرسة مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل خاصة أنهم لا يمتلكون الخبرة الكافية التي تجعلهم يتعاملون مع التحديات الأكاديمية بشكل مناسب مما يشعر طلبة الجامعة بالقلق بشان أدائهم الأكاديمي، وبالنسبة لكثير من طلبة الجامعة فإن الضغوط من أجل الأداء الجيد في الامتحانات هو من أهم مصادر التوتر لديهم، وهذا الإجهاد يجعل البيئة الأكاديمية مرهقة للغاية، ويشعر الطلبة بالقلق بشأن الحصول على علامات أقل مما يتوقعون، وبعض الطلبة يربطون قيمة أنفسهم بالدرجات التي يحصلون عليها.

وأظهرت النتائج أن بُعد الالتزام الأعلى في الأكاديمية، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الالتزام أحد أبعاد الصلابة الأكاديمية ويتضمن تعاقد الفرد اتجاه قيمه وأهدافه ونفسه والآخرين وهو طريق للإرادة عند مواجهة المواقف المهمة، ما يدفع الفرد إلى البحث عن ايجابيات المواقف ومواجهته بشكل فعال وعدم الانسحاب وتقبل الموقف بما يحتويه من مشكلات والعمل على حلها والتخطيط الفعال لحل تلك المشكلات. وهذا ما أشار إليه (كوبازا ومادي وبوكسيتي وزولا) (Kopaza, maddi, Puccetti & Zola 1985)، في أن من لديه مستوى جيد من الالتزام فإنه ينعكس على اعتقاده بقيمة العمل وأهميته، وبضرورة الاندماج في محيط العمل وبكفاءته في إنجاز عمله، وضرورة تحمله مسؤوليات العمل والالتزام به. لذا جاءت في المرتبة الأولى.

ويرجع الباحثون حصول بُعد التحدي على المرتبة الثانية وبمستوى متوسط إلى قدرة الفرد على مواجهة المشكلات لحلها والقدرة على المثابرة وعدم الخوف عند مواجهتها، فعندما يستطيع الطلبة التحكم فيما يمرون به من أحداث في الحياة والرضا عنها فأنهم يستطيعون التحكم في ردة فعلهم اتجاهها وأسلوب تعاملهم معها، مما يساعد الفرد في استكشاف بيئته الأكاديمية والاجتماعية ومواجهة المشكلات بفاعلية. لذا جاءت في المرتبة الثانية.

وفيما يتعلق بحصول المراقبة في المرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى قدرة الفرد على التأثير في النتائج، وعدم الاستسلام مهما كانت الظروف صعبة، كما أنه يتمثل بالوعي الإيجابي ومراقبة الذات والقدرة على اتخاذ القرار والمواجهة الفعالة للتحديات مع بذل الجهد والدافعية للإنجاز، لذا جاءت في المرتبة الثالثة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "هل يختلف مستوى الصلابة الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (5)، حيث يتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للصلابة الأكاديمية وأبعادها الثلاثة (الالتزام، والتحدي، والمراقبة)، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-Way AONOVA)، كما هو مبين في الجدول(6).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية(م) والانحرافات المعيارية(ع) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	الالتزام		التحدي		المراقبة		الدرجة الكلية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	3.59	.37	2.62	.52	3.33	.45	3.26	.30
	إناث	3.69	.42	2.63	.47	3.21	.37	3.28	.27
التخصص الأكاديمي	كليات عملية	3.64	.40	2.59	.49	3.36	.41	3.28	.28
	كليات إنسانية	3.65	.40	2.66	.50	3.16	.50	3.25	.30
المستوى الدراسي	سنة أولى	3.69	.39	2.73	.52	3.34	.47	3.34	.30
	سنة ثانية	3.71	.45	2.62	.48	3.35	.30	3.32	.25
	سنة ثالثة	3.52	.39	2.53	.51	3.09	.55	3.16	.30
	سنة رابعة	3.68	.30	2.51	.39	3.34	.42	3.27	.23

جدول (6) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على الصلابة الأكاديمية

مصدر التباين	الصلابة الأكاديمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الالتزام	2.32	1.00	2.32	14.94	.00
هوتلنج=0.025	التحدي	.41	1.00	.41	1.71	.19
ح=0.00	المراقبة	.27	1.00	.27	1.35	.24
	الصلابة الأكاديمية	.17	1.00	.17	2.14	.14
التخصص الأكاديمي	الالتزام	.47	1.00	.47	2.88	.09
هوتلنج= 0.046	التحدي	1.10	1.00	1.10	4.44	.03
ح=0.00	المراقبة	5.28	1.00	5.28	25.07	.00
	الصلابة الأكاديمية	.37	1.00	.37	3.68	.04
المستوى الدراسي	الالتزام	5.42	3.00	1.81	11.66	.00
ويلكس=0.912	التحدي	5.50	3.00	1.83	7.61	.00
ح=0.00	المراقبة	6.38	3.00	2.13	10.47	.00
	الصلابة الأكاديمية	4.31	3.00	1.44	17.78	.00
الخطأ	الالتزام	123.69	798.00	.16		
	التحدي	19.45	798.00	.24		
	المراقبة	162.14	798.00	.20		
	الصلابة الأكاديمية	64.45	798.00	.08		
الكلي المصحح	الالتزام	131.75	803.00			
	التحدي	199.65	803.00			
	المراقبة	176.53	803.00			
	الصلابة الأكاديمية	96.23	803.00			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) في مستوى الالتزام تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (14.939)، وهي قيمة دالة إحصائيا، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن المتوسط الحسابي لبعد الالتزام للطالبات الإناث (3.69) كان أعلى منه للطلبة الذكور (3.59)، كما يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية وبعدي التحدي والمراقبة تعزى لمتغير الجنس. ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) في مستوى الصلابة الأكاديمية، وبعدي التحدي، والمراقبة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ف)(3.683) للصلابة الأكاديمية، و(4.436) لبعد التحدي، و(25.072) لبعد المراقبة، وجميعها قيم دالة إحصائيا، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن المتوسط الحسابي للصلابة الأكاديمية لطلبة الكليات العلمية(3.28) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.25)، وأن المتوسط الحسابي لبعد التحدي لطلبة الكليات الإنسانية(3.66) أعلى منه لدى طلبة الكليات العلمية (3.59)، وأن المتوسط الحسابي لبعد المراقبة لطلبة الكليات العلمية (3.36) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.16)، وكذلك يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الالتزام تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) في مستوى الصلابة الأكاديمية وعلى أبعادها الثلاثة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف) (17.780) للصلابة الأكاديمية، و(11.657) لبعد الالتزام، و(7.607) لبعد التحدي، و(10.473) لبعد المراقبة، وجميعها قيم دالة إحصائيا، ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية وفقا لمتغير المستوى الدراسي، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) نتائج اختبارشيفيه للمقارنات البعدية وفقا لمتغير المستوى الدراسي

الأبعاد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الالتزام	سنة أولى	3.69			.17*	
	سنة ثانية	3.71			.19*	
	سنة ثالثة	3.52	-.17*	-.19*		0.16*
	سنة رابعة	3.68			.16*	
التحدي	سنة أولى	2.73		.11*	.14*	.21*
	سنة ثانية	2.62	-.11*			.11*
	سنة ثالثة	2.59	-.14*			
	سنة رابعة	2.51	-.16*	-.11*		
المراقبة	سنة أولى	3.34			.25*	
	سنة ثانية	3.35			.26*	
	سنة ثالثة	3.09	0.25*	-.26*		-.25*
	سنة رابعة	3.34			.25*	
الصلابة الأكاديمية	سنة أولى	3.34			.18*	.7*
	سنة ثانية	3.32			.16*	
	سنة ثالثة	3.16	-.18*	-.16*		-.11*
	سنة رابعة	3.27	-.7*		.11*	

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى السنة الرابعة، وأن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحدي تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى السنة الرابعة، وأن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة. ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المراقبة تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى المراقبة لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى المراقبة لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى المراقبة لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بُعد الالتزام تعزى لمتغير الجنس، حيث إن المتوسط الحسابي لبعد الالتزام للطالبات الإناث (3.69) كان أعلى منه للطلبة الذكور (3.59). ويرجع الباحثون هذه النتيجة وفقاً لما يتضمنه بُعد الالتزام من اعتقاد الفرد بضرورة الاندماج في محيط عمله، وبتحمله مسؤوليات عمله، وبكفاءته في الانجاز. وبالتالي يمكن القول بأن الإناث أكثر التزاماً وقدرة على تحمل الظروف الدراسية وأعبائها، وتحمل المسؤولية الشخصية، ما يسهم في زيادة الدافعية نحو الإنجاز المتمثل بالتحصيل الأكاديمي، كما أن الإناث أكثر جدية ووعياً وقدرة على التحدي ويجدن في الدراسة الجامعية عاملاً مساعداً على ممارسة النشاط الاجتماعي الذي يمارسه الذكور، نتيجة لطبيعة المجتمع الذي يمنع الفتاة من التحرك بالحرية ذاتها المعطاة للذكور، والإناث بحكم العادات وتقاليد المجتمع يقيضن وقتاً أطول في المنزل، وبقائهن في المنزل مدة طويلة قد يساعدهن على الدراسة أكثر لملء الفراغ على عكس الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012; Mahigir et al., 2012)، والتي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية وعلى بُعدي التحدي والمراقبة تعزى لمتغير الجنس. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المجال الأكاديمي لدى الطلبة الذكور والإناث يكسبهم القدرة على مواجهة التحديات، والمشكلات في حياتهم العلمية والعملية، مما يصقل شخصياتهم ويزيد من صلابتهم الأكاديمية، لما يضيفه المجال التعليمي في الجامعة لدى الطلبة من إبراز لأهمية اتسام الفرد بالصلابة الأكاديمية ليزيد من قدرتهم على إعادة بنائهم المعرفي وتكيف استجاباتهم بما يتطلبه الموقف، وزيادة قدرة الطلبة على مواجهة المواقف المختلفة بشكل عقلاني وإقامة علاقات طيبة مع زملائهم، نظراً لتعرض كل منهما إلى الظروف نفسها خلال حياتهم العلمية بغض النظر عن جنس الطالب الجامعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012; Mahigir et al., 2012)، والتي أشارتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Sheard, 2009)، التي أشارت إلى ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عطية، 2011؛ ياسين وقناوي، 2019)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث إن المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية (3.28) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.25)، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسة في الكليات العلمية لا تقتصر على الجانب المعرفي التعليمي فقط، بل تتضمن معلومات ومعارف عن تطوير الذات والتنمية البشرية والتي تتضمن العديد من الأنشطة والمهارات التي يمكن أن تثري قدراتهم الأكاديمية. كما أن طلبة الكليات العلمية لديهم مثابرة دراسية مستمرة تتعلق بطبيعة موادهم

الدراسية، فهم أكثر حرصاً وفهماً للدراسة، وأكثر رغبة في التحصيل الدراسي وهذا يأتي من طبيعة تخصصهم الجامعي، وأن معدلات النجاح في المواد الدراسية عالية، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها والمبادرة على حلها.

وأن المتوسط الحسابي لبُعد التحدي لطلبة الكليات الإنسانية (3.66) أعلى منه لدى طلبة الكليات العلمية (3.59). ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات الإنسانية يركزون على الجوانب الإنسانية، وهذا يساعدهم على التكيف، واستخدام طرق تساهم في نجاحهم وتفوقهم أثناء الدراسة نتيجة كثافة المقررات الدراسية عليهم، وهذا يجعلهم أكثر قدرة على تخطي الصعوبات ومواجهة الضغوط بفاعلية وصولاً للتفوق الأكاديمي.

وجاء المتوسط الحسابي لبُعد المراقبة لطلبة الكليات العلمية (3.36) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية(3.16)، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات العلمية لديهم القدرة على تخطي العقبات التي تواجههم والقدرة على تنفيذها، ولديهم حب المغامرة والرغبة باكتشاف ما يحيط بهم، والسيطرة على سلوكهم وتصرفاتهم وانفعالاتهم والاعتقاد بقدراتهم الخاصة على التحكم بالإحداث البيئية المحيطة بهم، وهذا يأتي من طبيعة تخصصهم الجامعي ومواجهة المشكلات التي يتعرضون لها والمبادرة على حلها أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى هم طلبة جدد وفي بداية مرحلة، ولديهم دافعية لإنجاز المهمات الأكاديمية، وكذلك عدم انخراطهم مع أفراد المجتمع، وبالتالي يقضون وقتاً أكثر في الدراسة مما يزيد من التزامهم بالمهمات، والمتطلبات الأكاديمية مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sheard, 2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الثانية والرابعة في حاجة إلى تحديد المشكلات التي تواجههم تحديداً دقيقاً، وجمع المعلومات عنها، والموازنة بين البدائل للمشكلة وهذا لا يتم إلا إذا تقبل كل ما هو جديد، فالطالب سواءً أكان في السنة الثانية أم في السنة الرابعة النضج في المعارف والمعلومات والخبرات لدى طلبة الرابعة عليه أن يواجه مشكلاته بفاعلية، ويتحكم بها بعيداً عن الاستسلام لهذه الظروف، وكذلك لا بدّ له من الوصول إلى درجة من الصلابة الأكاديمية تمكنه من مواصلة دراسته. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Sheard, 2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام والمراقبة تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثانية والرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى والثانية لديهم دافعية واستعداد لبذل جهد أكبر من أجل تحقيق التميز الأكاديمي كونهم طلبة جدد وبحاجة إلى مواجهة التحديات التي قد تعترضهم وتحقيق النتائج التعليمية المرجوة منهم، وكذلك طلبة السنة الرابعة باعتبارهم أكثر قدرة على فهم المواد الدراسية ويستفيدون من نتائج الخبرات السابقة في تنظيم سلوكهم، وتحديد سلوكهم وفقا لخبراتهم الانفعالية السابقة، وكذلك زاد وعيهم مع النمو العمري على الانتباه لأهمية التحصيل الأكاديمية الذي يخلق فرصا جديدة بعد الحياة الجامعية. فعلى أساس التجارب السابقة يحاول الطلبة تجنب المشاعر غير المرغوب فيها بسبب تجاربهم الدراسية غير الناجحة، وهذه المشاعر المرتبطة بالخبرات السابقة تخزن في الذاكرة الانفعالية (Eccles & Wigfiled, 2002).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Spiridon & Evangelia, 2015; Spiridon & Evangelia, 2013)، التي أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحدي تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الأولى والثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى والثانية يواجهون العديد من التحديات ويعتقدون بأن هذه الضغوط فرصة وحافزاً للتعلم بدلا من التفكير بها كمصدر للتهديد، فالتحدي يتضمن التعامل الإيجابي مع الموضوعات الصعبة، والتعامل مع الفشل الدراسي بطريقة بناءة، وعليه يمكن للطلبة أن يتعلموا من أخطائهم، ويمكنهم تطوير استراتيجيات تعلم من مواجهة متطلبات الدراسة والتعلم الجامعي المستقبلي (Kamtsios & Karaginnopoulou, 2013a, 2013b). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (Spiridon & Evangelia, 2013; Spiridon & Evangelia, 2015)، التي أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	2.85	.50	متوسط
الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	3.29	.67	متوسط
الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	2.78	.90	متوسط
الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	2.93	.85	متوسط
الضغوط الأكاديمية	2.96	.64	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن مستوى الضغوط الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (2.96). كما يتبين من الجدول(8) أن المتوسط الحسابي لأبعاد الضغوط الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي(2.78, 3.29, 2.85, 2.93) لبعد الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات على التوالي.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى الظروف الأكاديمية الصعبة التي يواجهونها خلال مراحل دراستهم الجامعية، والتي تحد من طموحاتهم، وتقلل من نشاطهم الأكاديمي، وتشتت أفكارهم، وتؤدي بهم إلى عدم التركيز على الدراسة؛ مما يشكل ضغطاً أكاديمياً عليهم ومن هذه الظروف عدم متابعة محاضراتهم، وعدم حصولهم على المراجع الدراسية المطلوبة في بعض المواد، وصعوبة بعض الامتحانات الجامعية، وعدم إتمام بعض الواجبات الأكاديمية في الوقت المحدد، والنزاعات المرتبطة بين الطلبة، وكذلك تفكيرهم بالمستقبل من حيث وجود فرص عمل لهم، كل ذلك أدى إلى هذا المستوى من الضغوطات الأكاديمية لديهم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "هل يختلف مستوى الضغوط الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية(م) والانحر افات المعيارية(ع) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المستوى	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين		الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة		الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين		الضغوط المتعلقة بالمحاضرات		الدرجة الكلية	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكور	2.84	.51	3.28	.68	2.76	.89	2.92	.85	2.98	.64
	إناث	2.85	.50	3.29	.67	2.79	.91	2.94	.86	3.00	.64
التخصص الأكاديمي	كليات عملية	2.85	.50	3.28	.66	2.77	.91	2.93	.87	2.98	.65
	كليات إنسانية	2.85	.51	3.30	.69	2.79	.88	2.93	.83	3.00	.63
المستوى الدراسي	سنة أولى	2.82	.51	3.24	.65	2.72	.92	2.85	.86	2.93	.63
	سنة ثانية	2.87	.50	3.29	.64	2.80	.85	2.95	.80	3.01	.60
	سنة ثالثة	2.86	.51	3.34	.70	2.76	.86	2.98	.87	3.01	.65
	سنة رابعة	2.85	.48	3.29	.72	2.86	1.00	2.96	.91	3.02	.69

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للضغوط الأكاديمية وأبعادها الأربعة (الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، الضغوط المتعلقة بالمحاضرات)، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التبيان الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-Way AONOVA)، كما هو مبين في الجدول (10).

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، حيث كانت جميع قيمة (ف) غير دالة إحصائيا.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الجنسين يمتلكون الدرجة نفسها من الأعباء الأكاديمية في الظروف المتوفرة لكليهما على حدٍ سواء.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الضغوط الأكاديمية لدى الكليات العلمية والإنسانية تكاد تكون شبه موحده بغض النظر عن نوع التخصص الأكاديمي للطالب، وأغلب الطلبة يتعرضون إلى مواقف يومية في الجامعة تكاد تكون متشابه.

وأظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة بغض النظر عن مستواهم الدراسي يعانون من الضغوط الأكاديمية بالمستوى نفسه فهم يعيشون في البيئة نفسها، ويمرون بنفس الظروف الأكاديمية بغض النظر عن المستوى الدراسي الذي يكون فيه الطلبة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عبد الله، 2015؛ معوض والسبيعي، 2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

جدول (10) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على الضغوط الأكاديمية

مصدر التباين	الضغوط الأكاديمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.03	1.00	.03	.10	.75
هوتلنج=0.000	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	.01	1.00	.01	.03	.86
ح=0.98	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	.23	1.00	.23	.29	.59
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	.09	1.00	.09	.12	.72
	الضغوط الأكاديمية	.07	1.00	.07	.17	.67
التخصص الاكاديمي	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.01	1.00	.01	.03	.86
هوتلنج=0.001	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	.00	1.00	.00	.01	.93
ح=0.91	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	.04	1.00	.04	.04	.83
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	.12	1.00	.12	.16	.69
	الضغوط الأكاديمية	.01	1.00	.01	.01	.91
المستوى الدراسي	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.36	3.00	.12	.47	.70
ويلكس=0.985	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	1.07	3.00	.36	.77	.51
ح=0.47	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	2.18	3.00	.73	.89	.44
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	2.46	3.00	.82	1.11	.34
	الضغوط الأكاديمية	1.10	3.00	.37	.87	.45
الخطأ	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	206.94	798.00	.26		
	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	369.14	798.00	.46		
	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	652.38	798.00	.82		
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	590.84	798.00	.74		
	الضغوط الأكاديمية	333.29	798.00	.42		
الكلي المصحح	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	207.32	803.00			
	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	370.28	803.00			
	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	654.82	803.00			
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	593.35	803.00			
	الضغوط الأكاديمية	334.46	803.00			

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، ونصه "هل توجد علاقة ارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، حسب معامل ارتباط (بيرسون) (Person) بين الصلابة الأكاديمية وأبعادها الثلاثة (الالتزام، والتحدي، والمراقبة) من جهة، وبين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) مصفوفة معاملات الارتباط بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي

المتغيرات	الالتزام	التحدي	المراقبة	الصلابة الأكاديمية
الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.10-*	.19-*	.25-*	.32-*
الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	.17-*	.10-*	.34-*	.23-*
الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	.22-*	.16-*	.22-*	.23-*
الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	.21-*	.36-*	.33-*	.25-*
الضغوط الأكاديمية	.26-*	.25-*	.23-*	.33-*
التحصيل الدراسي	.11*	.04	.12*	.14*

(*مستوى دلالة α=0.01)

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أبعاد الصلابة الأكاديمية وأبعاد الضغوط الأكاديمية. ويتبين من الجدول(11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين بعدي الالتزام والمراقبة والتحصيل الدراسي. كما يتبين من الجدول(11) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحدي والتحصيل الدراسي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصلابة الأكاديمية وأبعادها، والضغوط الأكاديمية وأبعادها أي أنه كلما زاد مستوى الصلابة الأكاديمية قل مستوى الضغوط الاكاديمية لدى الطلبة، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مقومات الصلابة تسهم بشكل فعال في فهم الضغوط بمعناها الحقيقي وبالتالي زيادة القدرة على مقاومتها والتقليل من تفاعلها وتأثيرها على الطلبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Abdollahi, Panahippour, Tafti, & Allen, 2020) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

يرجع الباحثون العلاقة الارتباطية الموجبة بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، في ضوء طبيعة الصلابة الأكاديمية وطبيعة عملها، فهي تعمل على وقاية الفرد من الضغوط والتحديات الأكاديمية الصعبة مما يؤدي إلى شعور الطلبة بمستوى أقل من القلق والاكتئاب ويزيد من شعور الطلبة بالصحة والسعادة النفسية، ويقل شعور الطلبة بالمشاعر غير السارة ووجود مشاعر إيجابية تجاه الحياة. ويرى فوجت وريزفي وشيبيرد ووريسك (Vogt, Rizvi, Shipherd & Resick, 2008) أن الصلابة تؤدي دوراً مهما في ردود فعل الأفراد تجاه المواقف الصعبة، فالأفراد الذين لديهم صلابة يواجهون المشكلات بأساليب فعالة الأمر الذي يؤدي إلى توقعهم للأحداث بمزيد من وجهات النظر المتفائلة.

وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها كل من الدراسات التالية (Abbas & Amity, 2018; Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012; Evangelia, 2015; Mahigir et al, 2012; Spiridon & Evangelia, 2013; Spiridon & Sheard, 2009)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيا بين بعدي الالتزام والمراقبة والتحصيل الدراسي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتسمون بالالتزام والمراقبة لديهم إرادة تدفعهم إلى البحث عن إيجابيات الموقف ومواجهته بشكل فعال وعدم الانسحاب، وتقبل الموقف بما يحتويه من مشكلات، والعمل على حلها، والتخطيط الفعال لحل تلك المشكلات، ويكون لديهم وعي إيجابي ومراقبة للذات والقدرة على بذل الجهد وبالتالي يزيد من تحصيلهم الدراسي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحدي والتحصيل الدراسي، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتسمون بالتحدي كأحد أبعاد الصلابة الأكاديمية لا يستخدمون استراتيجيات فعالة عند مواجهة المشكلات؛ لأن قدرتهم على اقتحام المشكلات تجعلهم لا يقومون بأداء المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم بالشكل المطلوب، فقد يتقبل الطلبة ذوي التحدي المشكلة، ويتعايشون مع الواقع؛ لكون المشكلة كبيرة أو حلولها قد تخرج عن نطاق سيطرتهم مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثين بما يلي:

1. ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتأصيل مفهوم الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.
2. تصميم برامج إرشادية لدى طلبة السنة الثالثة لتعزيز الصلابة الأكاديمية لديهم والعمل على تنميتها.
3. العمل على توجيه طلبة الجامعة بالثقة في قدراتهم الأكاديمية، وحثهم على بذل الجهود والمثابرة في تحيق أهدافهم الأكاديمية.
4. العمل على تدريب طلبة الجامعة على اكتساب المهارات الأكاديمية، ما يساعدهم في إنجاز المهمات الأكاديمية مما ينعكس ايجابياً على انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية لديهم.
5. إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الصلابة الأكاديمية بمتغيرات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بلبل، يسرا. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، 68، 2463-2520.
- عبدالله، احمد. (2015). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة. دراسات نفسية، 25(2)، 187-211.
- عطية، أشرف. (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. دراسات نفسية، 21(4)، 571-621.
- معوض، ربى والسبيعي، رفعه. (2018). الضغوط الأكاديمية والاكتئاب لدى طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(3)، 165-189.
- ياسين، حمدي وقناوي، مهجة. (2018). الوالدية الايجابية والتنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب الموهوبين. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(16)، 225-260.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Polpol, Y. (2019). Mindfulness and its relationship with to both academic resilience and perceived life stress among students in faculty of education at Zagazig University. Educational Journal, 68, 2463-2520.*
- *Abdullah, A. (2015). Academic stressors and its relationship with anxiety and academic self-efficacy among university students. Psychological studies, 25(2), 187-211.*
- *Attia, A. (2011). Academic Resilience in Relation to Self-Esteem in Students Open Education. Psychological Studies, 21 (4), 571-621.*
- *Moawad, R., & Alsubeey, R. (2018). Academic stress and depression among king Saud university females students within humanities disciplines: A comparative study. Journal of Educational and Psychological sciences, 19(3), 165-189.*
- *Yassin, H., & Kenawy, M. .(2018). Positive parenting and its relationship with academic resilience among gifted students. Journal of Scientific Research in Education, 19(16), 225-260.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? Journal of Educational research, 111(3), 345-351.*
- *Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M., & Allen, K. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. Psychology in the Schools, 57(5), 823-832.*
- *Ahmadi, A., Zainalipour, H., & Rahmani, M. (2013). Studying the role of academic hardiness in academic achievement of students of Islamic Azad university, Bander Abbas Branch. Journal of Life science and Biomedicine, 3(6), 418-423.*
- *Allred, K., & Smith, T. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 257–266.*
- *American College Health Association. (2016). National college health assessment II: Reference group executive summary. Hanover, MD: Author.*
- *Ang, R. P., & Huan, V. (2012). Academic Expectation stress inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and validity. Educational and Psychological Measurement, 66(3), 522–539.*
- *Babakova, L. (2019). Development of the academic stressors scale for Bulgarian University students. Eurasian Journal of Educational Research, 81, 115-128.*

- *Kamtsios, S., & Karagianopoulou, E. (2013a). Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative approach. European Journal of Psychology of Education, 28(3), 807-823.*
- *Kamtsios, S., & Karagianopoulou, E. (2013b). The development of a questionnaire on academic hardiness for late elementary school children. International Journal of Educational Research, 58, 69-78.*
- *Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2015). Exploring relationships between academic hardiness and academic stressors in university undergraduates. Journal of Applied Educational and Policy Research, 1(1), 53-73.*
- *Kinder, R. (2008). Development and validation of the students' activation measure. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee.*
- *Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L.L. (2014). Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students. Medical Education, 42, 572–579.*
- *Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11.*
- *Kobasa, S. C. (1988). Conceptualization and measurement of personality in job stress research. In J.J. Hurrell Jr., L.R. Murphy, S.L. Sauter, & C.L. Cooper (Eds.), Occupational stress: Issues and developments in research (pp. 100-109). New York: Taylor & Francis.*
- *Kobasa, S., Maddi, S., Puccetti, M., & Zola, M. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. Journal of psychosomatic research, 29(5), 525-533.*
- *Maddi, S. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. American Psychologist, 60(3), 261-262.*
- *Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. The Journal of Positive Psychology, 1(3), 160-168.*
- *Maddi, S., & Kobasa, S. (1984). The hardy executive: Health under stress. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.*
- *Mahigir, F., Kumar, V.,& Karimi, A. (2012). Social adjustment problems, Academic performance and academic hardiness in high school students. Journal of Psychosocial Research, 7, 265–270.*
- *Muris, P. (2012). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. Personality and Individual Differences, 32, 337-348.*
- *Ryan, M. E. & Twibell, R. S. (2015). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. International Journal of Intercultural Relations, 8(2), 409–435.*
- *Schafer, W. (1996). Stress management for wellness. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.*
- *Shavelson, , R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 47, 3-17.*
- *Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. British Journal of Educational Psychology, 79, 189-204.*
- *Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. Personality and Individual Differences, 43, 579-588.*
- *Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhardt, M. (2000). The relationship of hardiness, coping strategies and*
- *Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness. Personality & Individual Difference, 34, 77-95.*
- *Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale. Health Psychology Open, 2, 1–9.*
- *Benishek, L., Feldman, J., Shipon, R., Mecham, S., & Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. Journal of Career Assessment, 13, 59-76.*
- *Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. Journal of Career Assessment, 9, 333-352.*
- *Broucek, W. (2008). Attendance feedback in an academic setting: preliminary results. College Teaching Methods and Styles Journal, 4(1), 45–48.*
- *Cohen, S., Kessler, R., & Underwood-Gordon, L. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R. Kessler, & L. Underwood Gordon (Eds.), Measuring stress: A guide for health and social scientists (pp. 3–26). New York, NY: Oxford University Press.*
- *Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. Learning & Education, 3(1), 64-85.*
- *Daneshamooz., H., & Alamolhodaei, H. (2012). Cooperative learning and academic hardiness on students mathematical performance with different level of mathematics anxiety. Educational Research, 3(3), 270-276.*
- *Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256–273.*
- *Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.*
- *Ford-Gilboe, M., & Cohen, J. (2000). Hardiness: A model of commitment, challenge and control. In H. Rice (Ed.), Handbook of stress, coping and health. Implications for nursing research, theory and practice (pp. 425-436). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- *Golightly, T. (2007). Defining the components of academic self efficacy in Navajo Indian high school students. Unpublished doctoral dissertation. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.*
- *Hansford, B., & Hattie, J. (1982). The relationship between self and self-achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52(1), 5-12.*
- *Harris, S. (2004). The effect of health value and ethnicity on the relationship between hardiness and health behaviors. Journal of Personality, 72, 379-412.*
- *Hasel, K., Abdollhoseini, A., & Ganji, P. (2011). Hardiness training and perceived stress among college students. Procedia-Social Behavioral Sciences, 30, 1354-1358.*
- *Heikkila, A., Lanka, K., Niemine, J., & Niemivitra, M. (2012). Relationships between teacher students' approaches to learning, cognitive and attribution strategies, well being and study success. Higher Education, 64, 455-471.*
- *Karimi, A., & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. International Journal of Educational Sciences, 1(1), 33-37.*

- *Tyrrel, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. Irish Journal of Psychology, 13, 184-192.*
- *Vogt, D., Rizvi, S., Shipherd, J., & Resick, P. (2008). Longitudinal investigation of reciprocal relationship between stress reaction and hardiness. Personality and Social Psychology Bulletin, 34, 61-73.*
- *Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. Human Performance, 3, 141–155.*

perceived stress to symptoms of illness. Journal of Behavioral Medicine, 23(3), 311–328.

- *-Spiridon, K., & Evangelia, K. (2015). Exploring academic hardiness in Greek students: link with achievement and year of study. Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten, University of Ioannina, 6, 249-266.*
- *-Spiridon, K., & Evangelia, K. (2015). Exploring relationships between academic hardiness, academic stressors and achievement in university undergraduates. A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field, 1, 53–73.*

إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها

The Extent of the Social Studies Female Teachers' Knowledge of Physical, Geological, and Astronomical Concepts Required For Teaching Social Studies at the Secondary Stage and Their

أمل سعيد علي قانع القحطاني
أستاذ مشارك/ جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن/
المملكة العربية السعودية

Amal Saeed Ali Qana al-Qahtani
Associate Professor / Princess Noura Bint Abdul Rahman University / Saudi Arabia
asalqahtane@pnu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2020/08/27، تاريخ القبول: 2021/02/03
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 27/08/2020, **Accepted:** 03/02/2021
DOI: 10.33977/1182-012-035-005
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

استهدفت الدراسة التعرُّف على مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها، وتكوّنت عينة الدراسة من (120) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وتكوّنت أدوات الدراسة من اختبار للمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية، وتم وضع الاختبار في ضوء الهدف منه، وتم تقسيمه إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: تناول المفاهيم الفيزيائية، وتضمن أربعة عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وستة أسئلة من نوع المزاوجة. والجزء الثاني: تناول المفاهيم الجيولوجية، وتضمن أربعة عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وستة أسئلة من نوع المزاوجة. والجزء الثالث: تناول المفاهيم الفلكية، وتضمن أربعة عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وستة أسئلة من نوع المزاوجة. الأداة الثانية: مقياس للاتجاهات نحو هذه المفاهيم، وُضِع في ضوء الهدف منه، وتكوّن من ثلاثة أبعاد: البعد الأول: (الاتجاه نحو المفاهيم الفيزيائية) وتضمن عشر عبارات، البعد الثاني: (الاتجاه نحو المفاهيم الجيولوجية) وتضمن عشر عبارات، البعد الثالث: (المفاهيم الفلكية) وتضمن عشر عبارات. وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في كتب هذه المرحلة، واتجاهاتهن السلبية نحو هذه المفاهيم.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم الفيزيائية، المفاهيم الجيولوجية، المفاهيم الفلكية، الدراسات الاجتماعية، الاتجاهات.

Abstract

The study aimed to recognize the extent of the social studies female teachers' knowledge of physical, geological, and astronomical concepts required for teaching social studies at the secondary stage and their attitudes towards it. The study sample consisted of 120 social studies female teachers at the secondary stage, and the study tools consisted of a test of physical, geological, and astronomical concepts. This test was prepare based on its aim and was divided into three parts. The first part dealt with the physical concepts and included fourteen multiple choice questions and six marriage questions. The second part dealt with the geological concepts and included fourteen multiple choice questions and six marriage questions. The third part dealt with astronomical concepts and included fourteen multiple choice questions and six marriage questions. The second tool, the attitudes scale towards these concepts, was prepared based on its aim and consists of three dimensions. The first dimension (attitude towards physical concepts) includes ten phrases, the second dimension (attitude towards geological concepts) includes ten phrases, and the third dimension (attitude towards astronomical concepts) includes ten phrases. The study finds that the social studies female teachers at the secondary stage have a low level of knowledge of the physical, geological, and astronomical concepts included in the books and have a negative attitude towards these concepts.

***Keywords**: Physical Concepts, Geological Concepts, Astronomical Concepts, Social Studies, Attitudes.*

المقدمة

يشهد العالم اليوم انفجارًا معرفيًّا متزايدًا في مجالات العلم كافة وتعددًا في مصادر المعرفة، كل ذلك حمَّل التربية عبئًا كبيرًا في نقل التراث الثقافي والمعرفي إلى الأجيال الحالية والقادمة، حيث تلاشت الحواجز بين أفرع العلم المختلفة، وأصبح كل علم يخدم العلوم الأخرى ويحتاج إليها في الوقت نفسه (عيد، 2000: 311)؛ لذا برز الاهتمام بالمدخل التكاملي في بناء المناهج الدراسية وتخطيطها منذ منتصف القرن العشرين، واستمرت الاتجاهات العالمية المعاصرة تؤكد على أهمية استخدامه في تخطيط محتوى المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية (الشربيني، 2001: 229).

حيث يزيل مدخل التكامل الحواجز بين محتوى المواد الدراسية، ويوضّح الارتباط والتداخل بين المفاهيم والمعلومات المتضمنة في محتوى هذه المناهج، مما يساعد على تكامل المعرفة في البنية المعرفية للمتعلم، ويزيد في بقاء أثر التعلم وإمكانية توظيف ما يتعلمه المتعلم في الموقف التعليمي في المواقف الحياتية المختلفة.

وتعتبر الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافية بصفة خاصة من العلوم التي يصعب تصنيفها؛ لأن مجالاتها كثيرة ومتعددة، وتستخدم مفاهيم تنتمي إلى مجالات عديدة ومتنوعة، فكثير من موضوعات الدراسات الاجتماعية يتم تناولها في مناهج العلوم بصورة تكاملية، حيث نجد العديد من المفاهيم العلمية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية، مثل: (المفاهيم الجيولوجية والفيزيائية والفلكية) التي ينبغي أن تلم بها معلمات الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة.

وتعكس المؤشرات السابقة أهمية الدور الذي ينبغي أن يركز عليه القائمون على مناهج الدراسات الاجتماعية في رصد المفاهيم العلمية المتضمنة فيها، والتي تتناولها أيضًا مواد دراسية أخرى ضمن محتواها العلمي، ومعرفة مدى إلمام المعلمات بها بالدرجة التي تتيح لهن مساعدة الطالبات على اكتساب هذه المفاهيم.

المفاهيم:

بالاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت تعريف المفاهيم وجد أن هناك اختلافًا في آراء الباحثين في التربية وعلم النفس حول تعريف المفهوم؛ لذا تعددت التعاريف التي تتناوله، منها تعريف (yager ,2000: 44) حيث عرَّفه ياجر بأنه: "مجموعة من المعلومات

التي توجد بينها علاقات حول شيء معين، تتكوّن في الذهن، وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشيء".

كما عرّفه كل من (نوفك وكنز) (Novak & Canas: 2007) بأنه: "عبارة عن مجموعة من المصطلحات التي يستخدمها العالم في علمه أو الباحث في بحثه كعناوين، يشير كل منها إلى مجموعة من الحوادث أو الظواهر أو العلاقات الواقعة ضمن مجال بحثه.

وتعرّفه قنوم (2013: 28) بأنه: "فكرة أو رأي أو صورة عقلية لشيء أو موقف معين، يشترك بخصائص وصفات، يمكن تصنيفها على أساس التقارب والتشابه".

خصائص المفاهيم

يلخص ديميكوجلو (Demicouglg, 2005: 21) بعض خصائص المفاهيم فيما يلي:

توفر معنى: يتشكّل أي مفهوم من تفكير الفرد العقلي بالأشياء والأحداث، وتكوين ارتباطات ذات مغزى نفسي، تساعد الفرد على تقسيم الأحداث أو الأشياء إلى أنواع والربط بينها.

توفر خصائص تساعد الفرد على تصنيف الأشياء والأحداث إلى مجموعة واحدة، أو مجموعات عدة، على حسب قوة هذه الخصائص وتقاربها في الخصائص الجوهرية، كما يمكن تصنيفها على حسب الخصائص الوظيفية لها في مجموعة أو مجموعات عدة.

توفر عامل التجريد: تختلف المفاهيم حيث إن هناك مفاهيم مادية يمكن طرح أمثلة محسوسة لها، ويمكن التعرف عليها بواسطة الحواس مثل مفهوم المادة، كما أن هناك مفاهيم مجردة لا يمكن طرح أمثلة ملموسة لها مثل مفهوم الذرة.

توفر درجة التخمين: تختلف المفاهيم من حيث تضمين بعضها على مثال واحد وبعضها على أمثلة عدة.

توفر درجة من العمومية: تعدد المفاهيم المرتبطة مع بعضها، والتي يمكن تصنيفها إلى مستويات عدة، مفاهيم أكثر عمومية ثم مفاهيم أقل عمومية، وهكذا حتى تندرج من أعلى الهرم إلى أسفله بروابط وعلاقات بينها.

توفر بناء: أي وجود علاقات أو سمات وخصائص مشتركة بين مجموعة من الأشياء أو الأحداث والظواهر، ينتج عنها بناء عقلي تمكّن المتعلمة من إدراكها.

أنواع المفاهيم في الدراسات الاجتماعية

تتلخص هذه الأنواع فيما يلي (سعادة، 1984: 323-325؛ والحربي، 2017: 42-44):

مفاهيم الوقت: حيث يتطور معنى الوقت مع تزايد خبرة المتعلم في المراحل المختلفة وخلال فترة من الزمن، ومثال مفاهيم الوقت: ترتيب الحوادث المترابطة ترتيبًا زمنيًا متتاليًا، ربط المواعيد بالخبرات الشخصية للمتعلمين، إدراك العلاقات الزمنية، معرفة الوقت بالساعة، إدراك تسلسل الأيام والأسابيع والشهور والسنوات وغيرها.

مفاهيم المكان: تتطور بصورة بطيئة لدى المتعلمين؛ لما فيها من صعوبات وتعقيد.

مثال مفاهيم المكان: البحار، المحيطات، الأنهار، البلدان، المدن، خطوط الطول، دوائر العرض، خط الزوال، خط التاريخ الدولي وغيرها.

مفاهيم حديثة: ظهرت مع التقدم والاكتشافات العلمية الحديثة.

مثال للمفاهيم الحديثة: الطاقة الشمسية، غزو الفضاء، الأقمار الصناعية، عدم الانحياز، حرب النجوم، التلوث البيئي وغيرها.

نبذة عن المرحلة الثانوية:

مفهوم المرحلة الثانوية:

تعرف عزازي (2009: 151) المرحلة الثانوية بانها: "مرحلة لها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم وهي تستدعي الوانا من التوجيه والاعداد، وتضم فروعا مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وهي مرحلة تشارك غيرها من مراحل التعليم في تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم بالإضافة لما تحقق من أهدافها الخاصة".

وتعرف اجرائيا بأنها: "المرحلة التعليمية التي تمثل نهاية سلم التعليم العام، وتمتد الدراسة فيها ثلاث سنوات وتنتهي بنيل الشهادة الثانوية، والتي تكون اعمار الطلبة فيها من بداية سن (16 حتى نهاية سن 18 سنة).

أهداف المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية:

تطورت اهداف المجتمع السعودي وتغيرت وفقا لطبيعة وحاجاته وفلسفته وواقعة ومن بينها اهداف التعليم للمرحلة الثانوية الذي يمكن تلخيصها فيما يلي:

دعم العقيدة الإسلامية حتى يتحقق الولاء لله وحدة وتكون الأعمال خالصة لوجهة تعالي ومستقيمة في كافة جوانبها مع شرعة.

تنمية الولاء للأمة الإسلامية وللمملكة العربية السعودية والوعي بمكانتها الدينية التي تحتلها في نفوس المسلمين.

تزويد الطلاب بالمفاهيم الإسلامية للثقافة الإسلامية التي تجعلهم معتزين بالإسلام.

تنمية وتوجيه قدرات واستعدادات الطلاب في مرحلة المراهقة في ضوء التربية الإسلامية.

الاهتمام بالشباب وإيجاد الحلول لمشكلاتهم الفكرية والانفعالية من منطلق إسلامي وتقديم العون لهم لاجتياز مرحلة المراهقة بأمان.

تشكيل الاتجاهات الصحيحة والمهارات الضرورية ليعيش الطلاب الحياة اليومية الفردية والجماعية التي ينبغي ان يعيشها المسلم.

تطوير الصفات الاجتماعية التي تلزم المسلم في التعامل مع مجتمعه.

تطوير التفكير العلمي لدى الطلاب وتحقيق روح البحث والتجريب وتعودهم على الطرق العلمية للدارسة.

توفير الفرص لكافة الطلاب لمواصلة الدراسة في المعاهد والكليات الجامعية في التخصصات.

تنمية الوعي الاسري لبناء اسرة إسلامية مؤمنة. (وزارة المعارف،1392).

تعتبر الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والجغرافيا بصفة خاصة من أكثر العلوم صلة بالعلوم الأخرى، بل يعتبرها البعض مجموعة من العلوم في علم واحد، فهي تهتم بعلم الفلك لدراسة نشأة الأرض ووضعها في النظام الشمسي من جهة ووضعها في الكون بالنسبة للنجوم من جهة أخرى، كما تهتم بعلم الفيزياء في فهم التغيرات التي مرّت بها الأرض في فترات زمنية مختلفة، كذلك تهتم بعلم الجيولوجيا في دراسة التراكيب الجيولوجية لباطن الأرض وما يحتويه من موارد اقتصادية مهمة في حياة البشرية، وفي التطور الحضاري لشعوبها، مثل: (البترول، والفحم، والمعادن المختلفة، ودراسة أنواع الصخور المختلفة على سطح الأرض، ودراسة ما طرأ عليها من تغيرات فيزيائية وكيمائية على مر الزمن) (بلجون، 2015: 30).

وقد أجريت بحوث قليلة في مجال الدراسات البينية بين الدراسات الاجتماعية أو أحد فروعها من ناحية وأي علم من العلوم الأخرى من ناحية أخرى، والتي تعتبر الدراسة الحالية واحدة منها، ومن هذه الدراسات البينية (دراسة كابلان) (Kaplan, 1991) التي هدفت إلى معرفة مدى العلاقة بين معلومات الأطفال في مادة الرياضيات وفهم المفاهيم الجغرافية وتأثيره على تحصيلهم الدراسي، وطبقت الدراسة على (64) طالبًا من الصف الثالث إلى الصف السادس بولاية (نيوجيرسي) الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين درجة أداء الطلبة للمهام الرياضية وأدائهم للمهام في مادة الجغرافيا، مما يدل أن معرفة الطلاب بالمفاهيم الرياضية يساعد على زيادة تحصيلهم في مادة الجغرافيا. كما هدفت دراسة كل من (كاثي ولندا) (Kathie& Linda, 1992) إلى قياس فاعلية وحدة الجغرافيا القائمة على المدخل التكاملي بين الجغرافيا والرياضيات والعلوم، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة القائمة على المدخل التكاملي بين العلوم المختلفة في تنمية فهم الطلبة لمادة الجغرافيا وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحوها، من كونها مادة لدراسة الخرائط فقط إلى مادة تساعد على فهم الظواهر الطبيعية المختلفة من حولنا.

وكذلك دراسة كل من الخياط والهومي (2003) التي هدفت إلى تقويم الواقع الحالي لمحتوى منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة (الصف الأول)، والتعرف على مدى تحقيق التكامل الأفقي بينها وبين مناهج المواد الدراسية الأخرى للمرحلة نفسها، وهي: (اللغة العربية، التربية الإسلامية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات) للصف الأول المتوسط.

واعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المحتوى كأداة لمعرفة مدى تحقيق التكامل، وتوصلت الدراسة إلى وجود تكامل بين الدراسات الاجتماعية وبين المواد الدراسية المختلفة بدرجات متفاوتة، حيث كانت مادتا التربية الإسلامية والعلوم من أكثر المواد الدراسية تكاملًا مع محتوى مادة الدراسات الاجتماعية، بينما كانت مادتا الرياضيات واللغة العربية أقل المواد الدراسية تكاملًا مع محتوى مادة الدراسات الاجتماعية.

كما أشارت أيضًا دراسة (زارع) (2006) إلى ذلك، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تكاملي لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والمهارات الضرورية لتعليم الطلاب للجغرافيا، واعتمدت الدراسة على عينة من طلاب قسم الجغرافيا في (بافاريا) في جامعة (Augsburg) بألمانيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الرياضية المرتبطة بمادة الجغرافيا، كما اقترحت الدراسة برنامجًا علاجيًّا لتنمية هذه المفاهيم الرياضية والمهارات لدى طلاب قسم الجغرافيا.

كما أكدت أيضًا دراسة كل من حسين وخير الدين(2007) على ذلك، حيث هدفت إلى قياس فاعلية استخدام الوسائط الفائقة التفاعلية في تدريس وحدتي (الفضاء الخارجي) و(الكرة في الفضاء) في مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية في صورة وحدة قائمة على التكامل للصف الثاني الإعدادي، واعتمدت على صياغة الوحدة المختارة في صورة تكاملية، واستخدمت الأدوات التالية: اختبار تحصيل المفاهيم العلمية والجغرافية في الوحدة المقترحة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واختبار التفكير الاستدلالي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التكاملي باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

في هذه الدراسة تم تصنيف البحوث والدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور، هي: بحوث ودراسات اهتمت بتنمية المفاهيم الفيزيائية، بحوث ودراسات اهتمت بتنمية المفاهيم الجيولوجية، وبحوث ودراسات اهتمت بتنمية المفاهيم الفلكية.

بحوث ودراسات اهتمت بتنمية المفاهيم الفيزيائية

هدفت دراسة عزمي (2006) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلاب كلية التربية على إنتاج الرسوم المتحركة (الكمبيوترية) لبعض المفاهيم الفيزيائية، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية (بالرستاق) في سلطنة عمان، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي للمفاهيم الفيزيائية، وبطاقة تقييم للإنتاج الفعلي للرسوم المتحركة التي صممتها الطالبات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج التدريب المقترح في إكساب المفاهيم الأساسية المرتبطة بتصميم الرسوم المتحركة لبعض المفاهيم الفيزيائية. كما هدفت دراسة الشمري(2006) إلى معرفة أثر استخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي لبعض المفاهيم الفيزيائية، والاحتفاظ بها لمحتوى وحدة (الحركات الدورية) في مادة الفيزياء، وتكوّنت عينة الدراسة من (149) طالبًا، قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين في كل مجموعة (50) طالبًا، ومجموعة ضابطة (49) طالبًا، واعتمدت أدوات الدراسة على خرائط مفاهيم ترتبط بموضوعات الدراسة، واختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمفاهيم الفيزيائية كذلك في التحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة المحتسب (2008) إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج تنبّأ – لاحظ - فسر (POE) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبًا وطالبة في جامعة الإسراء تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة بالتساوي، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار للمفاهيم الفيزيائية وبطاقة ملاحظة للمهارات الأدائية وأوراق عمل

وفق نموذج (POE)، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام نموذج (POE)في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء.

كما هدفت دراسة الشلوي (2012) إلى معرفة مدى تمكُّن معلمات العلوم من مهارات تدريس المفاهيم الفيزيائية في ضوء متطلبات المنهج المطور بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة الحكومية شرق الرياض، واعتمدت أدوات الدراسة على بطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر مهارات التخطيط متوسطة؛ إذ بلغت قيم المتوسطات الحسابية (3,34)، ودرجة توفر مهارات التنفيذ متوسطة؛ إذ بلغت قيمة المتوسطات الحسابية (3,79)، بينما درجة توافر مهارات التقويم عالية؛ إذ بلغت قيم المتوسطات الحسابية (3.87).

كما هدفت دراسة القادري (2012) إلى الكشف عن مستوى فعالية تدريس الفيزياء باستخدام مهارات التفكير (الميتا) معرفي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وفي تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة قسم الفيزياء في الجامعة في ضوء نوعهم الاجتماعي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي للمفاهيم الفيزيائية وقياس لمهارات التفكير العلمي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية تدريس الفيزياء باستخدام مهارات التفكير (الميتا) معرفي في التحصيل في المفاهيم الفيزيائية وفي تنمية مهارات التفكير العلمي.

كما هدفت دراسة كل من جعفر والموجي (2016) إلى تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلة لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة باستخدام الخرائط الذهنية، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا وطالبة بالمرحلة المتوسطة في محافظة بغداد، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي ومقياس مهارات حل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالعراق.

كما هدفت دراسة (سرهيد) (2018) إلى تحديد فاعلية استخدام نموذج التعلم (المواد) غير المنظمة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل أنماط مختلفة من المسائل الفيزيائية وتنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الخامس العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبًا: (36) مجموعة تجريبية، و(34) طالبًا مجموعة ضابطة، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي في المفاهيم الفيزيائية واختبار حل المسائل الفيزيائية ومقياس التفكير السابر، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج التعلم (المواد غير منظمة) في رفع مستوى التحصيل للمفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المختلفة الفيزيائية، وتنمية التفكير السابر لدى المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة عقدة (2002) إلى الكشف عن أثر برنامج تأهيل معلمي العلوم في جامعة اليرموك في معرفتهم بمفاهيم جيولوجية أساسية يتضمنها محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (52) معلمًا ومعلمة، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار المفاهيم الجيولوجية الأساسية التي تتضمنها كتب علوم المرحلة الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين في جامعة اليرموك يمتلكون معرفة المفاهيم الأساسية الجيولوجية التي تتضمنها كتب علوم المرحلة الأساسية عند مستوى الدلالة (a=0.05)، كما أظهرت أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مستوى معرفة أفراد عينة الدراسة يُعزَى إلى دراسة مساقات جيولوجية في برنامج التأهيل التربوي).

كما هدفت دراسة (بلجون) (2015) إلى تقديم بعض الأنشطة المتعلقة بالمفاهيم الجيولوجية للأطفال من (5-6) سنوات، من خلال أنشطة مبسطة عن (شكل الأرض وتركيبها، خصائص بعض الصخور الرسوبية واستخداماتها وكيفية تكوينها، بعض الحفريات)، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلًا وطفلة من أطفال الروضة، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار للمفاهيم الجيولوجية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج وتأثيره في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية المبسطة في صورة أنشطة لدى الأطفال عينة البحث.

كما هدفت دراسة غانم (2018) إلى بناء استراتيجية مقترحة في تدريس الجيولوجيا قائمة على التفاعل بين ممارسات معايير العلوم (العلمية والهندسية، وبعض أنماط التعلم لهيرمان وقياس فاعليتها في تنمية المفاهيم الجيولوجية ومهارات التفكير العليا لدى الطلاب)، وكذلك التعرُّف على الاختلاف بين المجموعتين التجريبيتين وفقًا لنوعي الممارسات وأنماط التعلم والتفاعل بينها، وتكونت عينة الدراسة من (106) طالبات، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار للمفاهيم الجيولوجية ومقياس لمهارات التفكير العليا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في اكتساب الطلاب للمفاهيم الجيولوجية، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتفوق نمط التعلم الثلاثي على نمط التعلم الثنائي، ووجود تفاعل دال في بعض محاور اختبار المفاهيم ومقياس التفكير.

هدفت دراسة كل من أبي سعيدي والهنائية (2011) إلى الكشف عن التصورات البديلة للمفهومات لدى طلبة كلية التربية- تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالبًا وطالبة، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار للمفاهيم الفلكية تكون من (10) فقرات موزعة على ستة مجالات فلكية، وتوصلت الدراسة إلى عدم قدرة العديد من الطلبة المعلمين على تقديم التفسير العلمي الصحيح للعديد من الظواهر الفلكية، كما ظهرت خمسة نماذج بديلة رسمها الطلبة المعلمون لشكل منظومة الطاقة الشمسية والأرض والقمر، وهذا يدل على القصور في فهم العديد من الظواهر الفلكية.

كما هدفت دراسة سعيد (2012) إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في اكتساب المفاهيم الفلكية وتعديل التصورات البديلة وتنمية الاتجاه نحو الفلك لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبة من طالبات الصف الخامس بمدرسة عاتكة في ولاية المضعة في عُمان، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار للمفاهيم الفلكية، واختبار للتصورات البديلة ومقياس اتجاه، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام موقع تعليمي

تفاعلي في اكتساب المفاهيم الفلكية وتعديل التصورات البديلة واكتساب الاتجاه الإيجابي نحو علم الفلك لدى عينة البحث.

تتمثل أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي: تأصيل الإطار النظري للدراسة، تحديد المفاهيم الجيولوجية والفيزيائية والفلكية التي يجب إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بها، وتحديد الإجراءات الميدانية المناسبة لهذه الدراسة.

وتتمثل أوجه اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي: -

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في أنها تهدف إلى التعرف على مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بتحصيل الطالبات، وهذا الهدف لا نجده في الدراسات السابقة التي ذكرت.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في إعداد اختبار للمفاهيم الفيزيائية، واختبار للمفاهيم الجيولوجية، واختبار للمفاهيم الفلكية؛ لقياس معرفة المعلمات بهذه المفاهيم واتجاهاتهن نحوها.

أظهرت الدراسات السابقة ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تهدف إلى قياس مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية للمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية وأثر ذلك في اتجاهاتهن نحوها.

أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى تتمثل في:

تتفق هذه الدراسة مع دراسة الشمري (2006)، ودراسة الشلوي (2012) في البيئة التي طُبِّقت فيها وهي المملكة العربية السعودية، وتختلف مع باقي الدراسات السابقة التي طُبِّقت في مجتمعات عربية وغربية غير المجتمع السعودي.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة عزمي (2006)، ودراسة الشمري (2006)، ودراسة المحتسب (2008)، ودراسة الشلوي (2012)، ودراسة القادري (2012)، ودراسة سرهيد (2018) في تناولها للمفاهيم الفيزيائية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة عقدة (2002)؛ ودراسة بلجون (2010)، ودراسة غانم (2018) في تناولها للمفاهيم الجيولوجية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة الهنائي (2007)، ودراسة أبي سعيد والهنائية (2011)، ودراسة سعيد (2012) في تناولها للمفاهيم الفلكية.

بعد استعراض الدراسات والبحوث السابقة تم التوصل إلى ما يلي:

على الرغم من أهمية تنمية المفاهيم العلمية ومنها المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية في هذا العصر، الذي يشهد انفجارًا معرفيًّا، إلا أنها لم تلقَ اهتمامًا من الباحثين والمهتمين بتعليم الدراسات الاجتماعية في البلدان العربية رغم ارتباطها بها.

عدم وجود دراسة سعودية - في حدود علم الباحثة- هدفت إلى معرفة مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية، ومدى تأثيره على اتجاهاتهن نحوها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مقررات الدراسات الاجتماعية ذات أهمية كبرى للمتعلمين؛ لما لها من جانب تطبيقي في حياتهم العملية والمستقبلية إلى جانب ارتباط معظم مفاهيم الدراسات الاجتماعية بالعلوم الأخرى كعلم الجيولوجيا والفيزياء والفلك، ورغم ذلك ما يزال معظم المعلمين يركّزون على عرض المفاهيم على المتعلمين في صورة مفككة وتقليدية دون إبراز التكامل بينها وبين المفاهيم العلمية، مما أدى إلى عدم ترابط المفاهيم فيما بينها في البنية المعرفية للمتعلمين، كما أشارت إلى ذلك دراسة كل من (حسين وخير الدين، 2007). كما لاحظت الباحثة؛ نتيجة لخبرتها في المشاهدات الميدانية أن معظم معلمات الدراسات الاجتماعية يرون أنها مواد منفصلة تمامًا عن العلوم الأخرى مثل الجيولوجيا والفيزياء والفلك ولا يمكن الربط بينها؛ لأن كل علم له مفاهيم مختلفة على الرغم من أن موضوعات الدراسات الاجتماعية تتكامل مع موضوعات العلوم الأخرى ولا يمكن الفصل بينها، ومن هنا تبرز أهمية نشر فكرة التكامل بين فروع المعرفة في المناهج المختلفة واستثمارها في تكامل المعرفة في ذهن المتعلم.

كما لاحظت الباحثة أن الدراسات الخاصة بالتكامل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى كالفيزياء والجيولوجيا والفلك قليلة في الأدبيات التربوية العربية عمومًا، وهي نادرة في الدراسات المحلية، وهذا ما شجّع الباحثة على إجراء هذه الدراسة.

كما تبيّن من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة مع (9) معلمات دراسات اجتماعية و(12) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية وجود صعوبات لدى المعلمات في تدريس بعض الموضوعات التي تتضمن مفاهيم جيولوجية وفلكية وفيزيائية؛ لنقص الخلفية العلمية لدى بعض المعلمات؛ بسبب عدم دراستهن لمقررات في علم الجيولوجيا وعلم الفيزياء أو علم الفلك في أثناء إعدادهن للتدريس، بالإضافة إلى نقص المراجع العربية المختصة في هذه العلوم، كما أشارت الدراسة إلى عدم قدرة الطالبات على استيعاب العديد من المفاهيم الجيولوجية والفيزيائية أو الفلكية أو الخلط بينها.

وقد تمثّلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية و اتجاهاتهن نحوها؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة بمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟
2. ما مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟
3. ما مستوى اتجاهات معلمات الدراسات الاجتماعية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟

4. ما علاقة إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية باتجاهاتهن نحوها؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. حصر المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية الضروري تدريسها.
2. معرفة مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بهذه المفاهيم.
3. معرفة اتجاهات معلمات الدراسات الاجتماعية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
4. معرفة مدى الارتباط بين إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية واتجاهاتهن نحوها.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة في:

1. لفت نظر القائمين على مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية والمتوسطة إلى أهمية معرفة المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في موضوعاتها، والتدريب عليها؛ لتساعد المعلمين والمعلمات على القيام بعملية التدريس بسهولة ويسر.
2. لفتُ نظرِ مُعدّي أدلة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى شرح مفصّل للمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية التي تحتاجها موضوعات الدراسات الاجتماعية؛ حتى تساعد المعلمين والمعلمات على شرحها بصورة جيدة.
3. تسليط الضوء على أهمية التكامل بين العلوم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية من ناحية والدراسات الاجتماعية من ناحية أخرى.
4. تقديم اختبار في المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية والاستفادة منه في قياس هذا الجانب لدى المتعلمين.

فروض الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اعتماد الفروض التالية:

1. يوجد انخفاض في مستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
2. توجد اتجاهات سلبية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
3. لا توجد علاقة ارتباطية بين إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية باتجاهاتهن نحوها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: مجموعة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1440هـ) على مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

محددات موضوعية:

- المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية الأساسية المتضمنة بكتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة.
- قياس المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية لدى المعلمات في مستوى التعرف على المفهوم أو دلالته؛ باعتباره مؤشرًا لما بعده من مستويات.
- قياس اتجاهات معلمات الدراسات الاجتماعية (عينة الدراسة) نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

المفاهيم: يُعرِّف الهديري (2005: 55) المفهوم بأنه: "تجريد للعناصر التي تشترك في خصائص عدة وتوجد علاقة بينها، وعادة ما يعطي هذا التجريد اسمًا يدل عليه، ويمكن تعريفه بأنه شيء له صورة في الذهن". كما يُعرِّف مصطفى (2009: 52) المفهوم بأنه: "المستوى الثاني من مستويات المعرفة، ويتكوّن من عدد من الحقائق بينها علاقات معينة ومرتبطة لبعضها مع بعض، وهي تتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة معينة".

وتُعرف إجرائيًّا بأنها: تصور عقلي، يتكون في ذهن المتعلم اتجاه ظواهر علمية لها خصائص مشتركة، ويعبّر عنها في ألفاظ محددة.

المفاهيم الفلكية (Astronomiea Conceptions):

تُعرِّفها الهنائي (2007: 13) بأنها: "تلك المفاهيم المتعلقة بالظواهر الخاصة بالكون، والفضاء الخارجي بما فيه من أجرام كالنجوم، والكواكب والمجرات وغيرها، والظواهر المتعلقة بحركتها وأطوارها، وعلاقتها ببعضها". وتُعرَّف إجرائيًا بأنها: إلمام المعلمة أو الطالبة بالمفاهيم المرتبطة بالظواهر الفلكية المختلفة وفهم الدلالة العلمية لها والصفات المشتركة الموجودة بينها، ويقاس إلمام المعلمة للمفاهيم الفلكية بالدرجة التي ستحصل عليها في اختبار المفاهيم الفلكية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

المفاهيم الجيولوجية: تُعرَّف بأنها: "المفاهيم الأساسية في علم الجيولوجيا ومفاهيم المادة والطاقة والنظام وتفاعلاته، والتركيب والوظيفة والاستدامة، والتغير والاستمرارية، وتدرس هذه المفاهيم في فروع

علم الأرض التي تتضمن موضوعات كبرى، مثل: تاريخ الأرض، ونظام الكون، ونظام الأرض، وموارد الأرض، والعمليات الجيولوجية (The Ontario curriculum , 2008: 159).

وتعرف إجرائيًّا بأنها: إلمام المعلمة أو الطالبة بالمفاهيم المرتبطة بالظواهر الجيولوجية المختلفة، وفهم الدلالة العلمية لها والصفات المشتركة الموجودة بينها، ويقاس إلمام المعلمة للمفاهيم الجيولوجية بالدرجة التي ستحصل عليها في اختبار المفاهيم الجيولوجية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

المفاهيم الفيزيائية (Physics Concepts): تُعرَّف المفاهيم الفيزيائية بأنها: "بناء عقلي، ينتج عند إدراك المتعلم للعلاقات والخصائص المشتركة الموجودة بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث ذات الصلة بالبلد، وتم التعبير عنها بصياغات مجردة تجمع هذه الخصائص المشتركة وتتكون من أسماء أو رموز أو مصطلحات لها مدلولات واضحة وتعريفات محددة تختلف في درجة شموليتها وعموميتها" (Khantha Houm ph anh ,2009 :3 Yuenyong , Chokhantha).

وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: إلمام المعلمة بالمفاهيم المرتبطة بالظواهر الفيزيائية المختلفة، وفهم الدلالة العلمية لها والصفات المشتركة الموجودة بينها، ويقاس إلمام المعلمة للمفاهيم الفيزيائية بالدرجة التي ستحصل عليها في اختبار المفاهيم الفيزيائية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

كتب الدراسات الاجتماعية: يعرفها العميري (2013: 8) بأنها: "الكتب المقررة لطلبة التعليم العام، وتعالج هذه الكتب عدة موضوعات تاريخية وجغرافية ووطنية وتم تطويرها ابتداء من العام الدراسي(1431هـ/1432هـ) لتتلاءم مع طبيعة المشكلات والقضايا والتحديات في المجتمع السعودي، بما يمكن النشء الصاعد من التعامل الفعال معها، والاستعداد لمتطلباتها".

وتعرف اجرائيا بانها: كتب الطالبة المقررة على طالبات المرحلة الثانوية من التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بجزأيها الأول والثاني، والتي تتضمن في طياتها مقررات الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والتي تم تدريسها بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا وهي تنطوي على موضوعات ذات طبيعة جغرافية وتاريخية ووطنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تمثلت إجراءات الدراسة بما يلي:

أولًا: حصر المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في قائمة.

وقد تم تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للعام الجامعي (1440)، وتم اتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
2. العينة المقصود تحليلها: تحددت العينة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة على طالبات المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة.
3. وحدة التحليل: تحددت وحدة التحليل في كل من المفهوم (الفيزيائي، الجيولوجي، الفلكي) كمصطلح سواء تم ذكر دلالته أو لم يتم ذلك.
4. التحليل: تم إجراء عملية التحليل لكتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية جميعها، وتم حصر كافة المفاهيم الجيولوجية والمفاهيم الفيزيائية والمفاهيم الفلكية، وتم فرزها في ثلاث قوائم، ثم ذكر كل مفهوم ودلالته العلمية.
5. الصورة الأولية لقائمة المفاهيم: انقسمت القائمة إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: تناول المفاهيم الفيزيائية واقتصر عددها على (20) مفهومًا، الجزء الثاني: تناول المفاهيم الجيولوجية واقتصر عددها على (20) مفهومًا، الجزء الثالث: تناول المفاهيم الفلكية، واقتصر عددها على (20) مفهومًا، وتم ذكر الدلالات العلمية لكل مفهوم، ووضعت خانة للملاحظة لإبداء المرئيات حول صحة دقة الدلالات العلمية لكل مفهوم.
6. صدق وثبات التحليل: وحتى يتم التأكد من صدق التحليل ثم الاستعانة بباحثتين إحداهما تخصصها مناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية والأخرى تخصصها مناهج وطرق تدريس علوم، وقامت كل واحدة منهما بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في ضوء وحدة التحليل التي تم تحديدها مسبقًا، وتم في ضوء ذلك اعداد قائمة بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية، وتم مقارنتها بالقائمة التي تم تحديدها من الباحثة، وبلغت قيمة الاتفاق بينها (93٪)، وهذه نسبة مقبولة تدل على صدق التحليل، أما لقياس الثبات فقد قامت الباحثة بإعادة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بعد مرور شهر من انتهاء التحليل الأول، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المرة الأولى والمرة الثانية للتحليل، وقد بلغت النسبة (96٪)، وهي تدل على نسبة ثبات عالية.
7. الصورة النهائية لقائمة المفاهيم: بعد الانتهاء من حساب الصدق والثبات للقائمة تم عرض القائمة في صورتها الأولية، -وكانت تتكون من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: تناول المفاهيم الفيزيائية، والجزء الثاني: تناول المفاهيم الجيولوجية، والجزء الثالث: تناول المفاهيم الفلكية-، على مجموعة من المحكّمين، قسم منهم تخصصه جغرافيا من كلية الآداب، والآخر تخصصه مناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية من كلية التربية؛ وذلك لاستبعاد المفاهيم التي تعتبر جغرافية أكثر منها فيزيائية أو جيولوجية أو فلكية.

كذلك تم عرضها أيضًا عن مجموعة من المحكّمين تخصصهم علوم أو فيزياء بكلية العلوم؛ للتأكد من صحة الدلالة العلمية لكل مفهوم، ومدى مناسبته لعينة الدراسة التي سوف تُطبَّق عليها الاختبار، وهن معلمات الجغرافيا والدارسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وفي ضوء ما سبق يتم إجراء التعديلات المطلوبة على القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

ثانيًا: مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها.

أولًا: إعداد أدوات الدراسة

أ- **اختبار المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية**، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

1. الهدف من الاختبار: الوقوف على مدى معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية وإلمامهن بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية للمرحلة الثانوية، ومدى معرفتهن لدلالة كل مفهوم من خلال اسمه أو التعرُّف على اسم المفهوم بذكر دلالته العلمية.
2. مضمون الاختبار: تم وضع الاختبار في ضوء الهدف منه، وتم تقسيمه إلى ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: تناول المفاهيم الفيزيائية، وتضمن أربعة عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وستة أسئلة من نوع المزاوجة. والجزء الثاني: تناول المفاهيم الجيولوجية، وتضمن أربعة عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وستة أسئلة من نوع المزاوجة. والجزء الثالث: تناول المفاهيم الفلكية، وتضمن أربعة عشر سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، وستة أسئلة من نوع المزاوجة. وتكوّن الاختبار في صورته المبدئية من (60) سؤالًا.
3. صدق وثبات الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار؛ تم عرضه على مجموعة من المحكّمين المختصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ومناهج وطرق تدريس العلوم؛ للتأكد من مدى قياسه للهدف الذي وضع له، ومدى صحة الدلالات العلمية للمفاهيم ودقتها، وصحة تصنيف المفاهيم إلى أجزاء الاختبار الثلاثة، واستبعاد المفاهيم الجغرافية التي لا تقيس هدف الاختبار، ومعرفة مدى ملاءمة مفردات الاختبار لعينة الدراسة، وفي ضوء ذلك تم إجراء بعض التعديلات على بدائل أسئلة الاختبار.

   وللتأكد من ثبات الاختبار؛ تم تطبيقه بأجزائه الثلاثة على عينة من معلمات الدراسات الاجتماعية بلغ عددهن (30) من غير عينة الدراسة الأصلية، وبعد تصحيح كل أجزاء الاختبار تم حساب ثبات كل جزء من الاختبار باستخدام التجزئة النصفية ومعادلة (سيبرمان)، حيث كان معامل الارتباط بين نصفي اختبار المفاهيم الفيزيائية (0.89) وهذا يقابله معامل ثبات (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع، كما كان معامل الارتباط بين نصفي اختبار المفاهيم الجيولوجية (0.84) وهذا يقابله معامل ثبات (0.91) وهو معامل ثبات مرتفع، كما كان معامل الارتباط بين نصفي اختبار المفاهيم الفلكية (0.83) وهذا يقابله معامل ثبات (0.90) وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك يكون الاختبار في صورته النهائية يتكون من (60) سؤالًا صالحًا للتطبيق. ملحق (2).
4. تم تطبيق الاختبار بأجزائه الثلاثة على عينة الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الرياض في العام الدراسي (1440/1439هـ)، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه تم رصد نتائجه ومعالجتها إحصائيًا في ضوء متطلبات الإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكُّد من صحة فروضها كما سيتضح فيما بعد.

ب- **مقياس الاتجاهات**: وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

1. الهدف من المقياس: التعرُّف على اتجاهات معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية وتدريسهن لهن.
2. مضمون المقياس: وضع المقياس في ضوء الهدف منه، وتكوّن من ثلاثة أبعاد: البعد الأول: (الاتجاه نحو المفاهيم الفيزيائية) وتضمن عشر عبارات، البعد الثاني: (الاتجاه نحو المفاهيم الجيولوجية) وتضمن عشر عبارات، والبعد الثالث: (الاتجاه نحو المفاهيم الفلكية) وتضمن عشر عبارات، وتضمن المقياس في صورته المبدئية (30) عبارة، وتم تدريج استجابات المقياس وفق طريقة (ليكرت الخماسية): (موافقة بشدة، موافقة، غير متأكدة، معارضة، معارضة بشدة).
3. صدق وثبات المقياس: للتأكد من صدق المقياس؛ تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية وفي علم النفس وفي القياس والتقويم؛ للتأكد من مناسبة المقياس للهدف الذي وضع له، ومدى مناسبة العبارات لكل بند من بنود المقياس، ومدى الدقة والصحة العلمية للعبارات، وفي ضوء التعديلات التي اقترحها المحكّمون تم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (30) عبارة تندرج تحت البنود الثلاثة للمقياس.

   - للتأكد من ثبات المقياس؛ تم تطبيقه في صورته النهائية على عينة من معلمات الدراسات الاجتماعية عددهن (40) معلمة، وتم استخدام طريقة معامل (ألفا كرونباخ) لإيجاد معامل ثبات المقياس، وتم حساب (معامل ألفا) لكل بند من بنود المقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.826)، وهذا يدل على أن المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الثبات يمكن للباحثة تطبيقه على عينة الدراسة.
4. تطبيق المقياس: تم تطبيق المقياس ببنوده الثلاثة على عينة الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الرياض في العام الدراسي 1440/1439هـ، وبعد تطبيق المقياس تم تصحيحه، ثم رصد نتائجه ومعالجته إحصائيًّا في ضوء متطلبات الإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكد من صحة فروضها، كما سيتضح فيما بعد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة بمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟"

تم الإجابة عن هذا السؤال في الجزء المتعلق بإجراءات الدراسة تحت عنوان: "أولًا: حصر المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في محتوى بحث الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، حيث تكوّنت القائمة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: تناول المفاهيم الفيزيائية واقتصر عددها على (20) مفهومًا، الجزء الثاني: تناول المفاهيم الجيولوجية واقتصر عددها على (20) مفهومًا، الجزء الثالث: تناول المفاهيم الفلكية واقتصر عددها على (23) مفهومًا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مدى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية؟"

تم تحديد الدرجة المكافئة للمحك في البحث كمستوى أدنى مقبول تربويًا وهو (75٪) من الدرجة العظمى للاختبار، وتم حساب المستوى المقبول تربويًا بالدرجات باستخدام القانون التالي:

المستوى المقبول تربويًا بالدرجات= الدرجة الكلية للاختبار× (75٪)، المستوى المقبول تربويًا بالدرجات (= 20 × 75٪ =15)

تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample t – test)؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات الدراسات (عينة البحث) في الاختبار والمتوسط، الذي يمثل المستوى المقبول تربويًا المحدد في البحث وهو (75٪)، وفيما يأتي توضيح لمستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية (عينة البحث) بالمفاهيم الفيزيائية.

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية

	عدد أفراد العينة	الدرجة العظمى للاختبار	المستوى المقبول تربويًا 75٪ بالدرجات	المتوسط المحسوب	النسبة المئوية للمتوسط المحسوب	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
المفاهيم الفيزيائية	120	20	15	7.96	53.1	7.04	1.958	119	56.957	.000**
المفاهيم الجيولوجية	120	20	15	12.93	64.65	2.07	1.304	119	108.585	.000**
المفاهيم الفلكية	120	20	15	7.77	38.85	7.23	1.376	119	61.810	.000**

** دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول (1) أن متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية (عينة البحث) بلغ (7.96) بنسبة مئوية (53.1٪) من الدرجة الكلية للمفاهيم الفيزيائية في الاختبار، وهو يقل عن المستوى المقبول تربويًا (75٪)، كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (56.957) بدلالة إحصائية (00.)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (01.)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى المقبول تربويًا، وهذا يشير إلى انخفاض مستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية تشير إلى المفاهيم الفيزيائية دون توضيح مدلولاتها العلمية، كما أن معلمة الدراسات الاجتماعية تعتمد على الكتاب المدرسي فقط دون محاولة تنمية معلوماتها من خلال الاطلاع على مراجع خارجية تزودها بمدلول كل مفهوم فيزيائي يطرح داخل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، كما أن الجهود الذاتية التي تبذلها المعلمة في تطوير مفاهيمها الفيزيائية

من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال جهود متواضعة، كما يرجع أيضًا إلى أنه تم بناء اختبار المفاهيم الفيزيائية في الدراسة ليس على أساس ما تتضمنه مساقات الدراسات الاجتماعية الجامعية من مفاهيم فيزيائية، بل على أساس المفاهيم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية الأساسية المقررة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تشهد التطوير المستمر خلال السنوات الأخيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عفيفي، يسرى، 1995) التي أكدت على ضعف معرفة معلمي الجغرافيا بالمفاهيم الفيزيائية اللازمة لتدريس الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية بمسقط بسلطنة عمان.

ويتضح من الجدول (1) أن متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية (عينة البحث) بلغ (12.93) بنسبة مئوية (64.65٪) من الدرجة الكلية للمفاهيم الجيولوجية في الاختبار، وهو يقل عن المستوى المقبول تربويًا (75٪)، كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (108.585) بدلالة إحصائية (000.)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (01.)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى المقبول تربويًا، وهذا يشير إلى انخفاض مستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الجيولوجية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية تشير إلى المفاهيم الجيولوجية دون توضيح مدلولاتها العلمية، كما أن معلمة الدراسات الاجتماعية تعتمد على الكتاب المدرسي فقط دون محاولة تنمية معلوماتها من خلال الاطلاع على مراجع خارجية تزودها بمدلول كل مفهوم جيولوجي يطرح داخل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، أيضًا عدم محاولة المعلمة الالتحاق بدورات تخصصية في مجال المفاهيم الفلكية؛ لتساعدها على اكتساب المعرفة الكافية بها وتسهم في تدريسها بسهولة، إلى جانب أن اختبار المفاهيم الجيولوجية في الدراسة لم يُبنَ على أساس ما تتضمنه مساقات الدراسات الاجتماعية الجامعية من مفاهيم جيولوجية، بل على أساس المفاهيم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية الأساسية المقررة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تشهد عمليات التطوير المستمر خلال السنوات الأخيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (1990)، التي أثبت وجود تدنٍّ في مستوى إلمام الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكليات التربية بالمفاهيم الجيولوجية والفيزيائية المتضمنة بمحتوى مناهج الجغرافيا.

ويتضح من الجدول (1) أن متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية (عينة البحث) بلغ (7.77) بنسبة مئوية (38.85٪) من الدرجة الكلية للمفاهيم الفلكية في الاختبار، وهو يقل عن المستوى المقبول تربويًا (75٪)، كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (61.81) بدلالة إحصائية (000.)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (01.)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المستوى المقبول تربويًا، وهذا يشير إلى انخفاض مستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفلكية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية تشير إلى المفاهيم الفلكية دون توضيح مدلولاتها العلمية بشكل تفصيلي ينمّي معرفة المعلمة بها ويساعدها على تدريسها بسهولة، إلى جانب أن معلمة الدراسات الاجتماعية تقتصر على الكتاب المدرسي ولا تحاول الرجوع إلى مراجع ومصادر خارجية يمكن أن تزودها بمدلول كل مفهوم فلكي يطرح داخل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية، أيضًا عدم محاولة المعلمة الالتحاق بدورات تدريبية تخصصية في تناولها للمفاهيم الفلكية؛ لتساعدها على اكتساب المعرفة الكافية بها وتسهم في مساعدتها على تدريسها بسهولة، إلى جانب أن اختبار المفاهيم الفلكية في الدراسة لم يُبنَ على أساس ما تتضمنه مساقات الدراسات الاجتماعية الجامعية من مفاهيم فلكية، بل على أساس المفاهيم المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية الأساسية المقررة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي عمليات التطوير المستمر خلال السنوات الأخيرة.

وعلى ذلك يتم قبول فرضية البحث الأولى، والتي تنص على: "**يوجد انخفاض في مستوى إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية والمتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية**".

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما مستوى اتجاهات معلمات الدراسات الاجتماعية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات (نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية)، إضافة إلى ترتيب الأبعاد تنازليًّا حسب قيمة المتوسط الحسابي، وهذا ما يوضحه الجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية مرتبة تنازليًّا

المفاهيم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المفاهيم الفيزيائية	1.73	.336	٪34.60	2
المفاهيم الجيولوجية	2.93	.306	٪58.50	1
المفاهيم الفلكية	1.729	.359	٪34.58	3
المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية	2.23		٪44.60	

يتضح من الجدول (2) أن: أهم المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر عينة البحث، المفاهيم الجيولوجية بالمرتبة الأولى بمتوسط (2.93) تليها المفاهيم الفيزيائية بالمرتبة الثانية بمتوسط (1.73) ثم المفاهيم الفلكية بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (1.729). وعلى ذلك يتم قبول فرضية البحث الثانية، والتي تنص على: "توجد اتجاهات سلبية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في منهاج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية".

وفيما يلي النتائج التفصيلية مستوى اتجاهات معلمات الدراسات الاجتماعية نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية المتضمنة في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية:

أولاً: المفاهيم الفيزيائية

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال المفاهيم الفيزيائية مرتبة تنازليًّا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أستمتع بتدريس المفاهيم الفيزيائية ضمن الدراسات الاجتماعية.	2.02	1.05	٪40.33	1
2	أستمتع بقراءة الموضوعات التي تتناول المفاهيم الفيزيائية في الدراسات الاجتماعية.	1.67	.82	٪33.33	6
3	ينتابني الشعور بالضجر عندما أسمع مفهومًا فيزيائيًّا في محتوى الدراسات الاجتماعية. *	1.62	.79	٪32.40	8
4	أرى لا ضرورة لتعلم المفاهيم الفيزيائية في الدراسات الاجتماعية. *	1.60	.82	٪32.00	9
5	المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في الدراسات الاجتماعية جافة ومملة بدرجة كبيرة. *	1.58	.77	٪31.60	10
6	أشعر بضياع الوقت عند تدريس المفاهيم الفيزيائية في الدراسات الاجتماعية. *	1.70	1.03	٪34.00	5
7	أشعر بالسعادة عند مناقشة أي مفهوم فيزيائي في حصص الدراسات الاجتماعية.	1.95	.94	٪39.00	2
8	تزيد ثقافتي العلمية كمعلمة دراسات اجتماعية بمعرفة المفاهيم الفيزيائية.	1.74	.92	٪34.83	4
9	أشعر أن تدريس المفاهيم الفيزيائية في الدراسات الاجتماعية يفيد في تطوير المجتمع.	1.77	.97	٪35.33	3
10	أشعر بالخجل عندما يُوجَّه إليَّ سؤال عن مفهوم فيزيائي في أحد موضوعات الدراسات الاجتماعية. *	1.65	.94	٪33.00	7

*تم عكس التقديرات لاستجابات للمعلمات على الفقرات السالبة

يتضح من الجدول (3) أن فقرات بُعد الاتجاه نحو المفاهيم الفيزيائية كان المتوسط الحسابي لها أقل من (3.00)، وكان الوزن النسبي لها أقل من (50٪)، وهذا يعني وجود اتجاه سلبي لدى المعلمات نحو المفاهيم الفيزيائية. كما أن المتوسط الحسابي العام للبُعد كان (1.73) بوزن نسبي قدره (34.60٪)، مما يشير إلى الاتجاه السلبي للمعلمات نحو المفاهيم الفيزيائية. وترى الباحثة أن السبب في هذا الاتجاه السلبي قد يرجع إلى عدم الإلمام الكافي من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم

الفيزيائية ومدلولاتها العلمية، وعدم رجوعهن إلى مصادر خارجية تساعدهن على فهمها ومن ثم تولَّد لديهن اتجاه سلبي نحو تدريسها.

ثانياً المفاهيم الجيولوجية

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال المفاهيم الجيولوجية مرتبة تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أرى لا ضرورة لتعلم المفاهيم الجيولوجية في الدراسات الاجتماعية. *	2.26	.92	٪45.17	6
2	أشعر بالسعادة عند مناقشة أي مفهوم جيولوجي في حصص الدراسات الاجتماعية.	3.72	.81	٪74.33	5
3	أستمتع بقراءة موضوعات الدراسات الاجتماعية التي تتناول المفاهيم الجيولوجية.	3.80	.71	٪76.00	2
4	المفاهيم الجيولوجية المتضمنة في الدراسات الاجتماعية جافة ومملة بدرجة كبيرة. *	2.10	.88	٪42.00	7
5	أشعر بالخجل عندما يُوجَّه إليَّ سؤال عن مفهوم جيولوجي في أحد موضوعات الدراسات الاجتماعية.*	2.02	.92	٪40.33	8
6	أستمتع بتدريس المفاهيم الجيولوجية ضمن الدراسات الاجتماعية.	3.79	.80	٪75.83	3
7	أشعر أن تدريس المفاهيم الجيولوجية في الدراسات الاجتماعية يفيد في تطوير المجتمع.	3.76	.79	٪75.17	4
8	ينتابني الشعور بالضجر عندما أسمع مفهومًا جيولوجيًا في محتوى الدراسات الاجتماعية.*	1.98	.85	٪39.67	10
9	تزيد ثقافتي العلمية كمعلمة دراسات اجتماعية بمعرفة المفاهيم الجيولوجية.	3.81	.78	٪76.17	1
10	أشعر بضياع الوقت عند تدريس المفاهيم الجيولوجية في الدراسات الاجتماعية.*	2.02	.91	٪40.33	9
	الاتجاه نحو المفاهيم الجيولوجية	2.93	.31	٪58.50	

*تم عكس التقديرات لاستجابات للمعلمات على الفقرات السالبة

يتضح من الجدول (4) أن بعض فقرات بُعد الاتجاه نحو المفاهيم الجيولوجية قد تجاوز الحد المتوسط، حيث بلغت الفقرات (9، 3، 6، 7، 2) المتوسطات الحسابية على التوالي: (3.81، 3.80، 3.79، 3.76، 3.72)، وهي متوسطات أوزانها أكبر من (3.00) والوزن النسبي لها أكبر من (50٪)، وهذا يعني وجود اتجاه إيجابي لدى المعلمات نحو المفاهيم الجيولوجية فيما يتعلق بهذه الفقرات، في حين أن بعض الفقرات الأخرى في بُعد الاتجاه نحو المفاهيم الجيولوجية قد جاءت أقل من الحد المتوسط، حيث بلغت الفقرات (1، 4، 5، 10، 8) المتوسطات الحسابية على التوالي: (2.26، 2.10، 2.02، 2.02، 1.98)، وهي متوسطات أوزانها أقل من (3.00) والوزن النسبي لها أقل من (50٪)، وهذا يعني وجود اتجاه سلبي لدى المعلمات نحو المفاهيم الجيولوجية فيما يتعلق بهذه الفقرات. كما أن المتوسط الحسابي العام للبُعد كان (2.93) بوزن نسبي قدره (58.50٪)، مما يشير إلى الاتجاه الإيجابي البسيط للمعلمات نحو المفاهيم الجيولوجية.

وترى الباحثة أن السبب في هذا الاتجاه الإيجابي البسيط وجود إلمام بسيط من جانب معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الجيولوجية ومدلولاتها العلمية قد يعود ذلك إلى قراءات خارجية أو الالتحاق بدورات تدريبية متخصصة بالمفاهيم الجيولوجية، مما أثر على اتجاههن الإيجابي البسيط نحو هذه المفاهيم ونحو تدريسها.

ثالثاً: المفاهيم الفلكية

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات مجال المفاهيم الفلكية مرتبة تنازليًا

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	المفاهيم الفلكية المتضمنة في الدراسات الاجتماعية جافة ومملة بدرجة كبيرة.*	1.86	1.09	٪37.20	4
2	أشعر بالسعادة عند مناقشة أي مفهوم فلكي في حصص الدراسات الاجتماعية.	1.92	1.01	٪38.33	3
3	أستمتع بقراءة موضوعات الدراسات الاجتماعية التي تتناول المفاهيم الفلكية.*	1.44	.67	٪28.80	10
4	أشعر بالخجل عندما يُوجَّه إليَّ سؤال عن مفهوم فلكي في أحد موضوعات الدراسات الاجتماعية.	2.02	.87	٪40.33	2
5	أستمتع بتدريس المفاهيم الفلكية ضمن الدراسات الاجتماعية.	1.78	.97	٪35.50	5
6	تزيد ثقافتي العلمية كمعلمة دراسات اجتماعية بمعرفة المفاهيم الفلكية.	1.68	.95	٪33.50	6
7	أرى لا ضرورة لتعلم المفاهيم الفلكية في الدراسات الاجتماعية.*	1.50	.78	٪30.00	8
8	أشعر بضياع الوقت عند تدريس المفاهيم الفلكية في الدراسات الاجتماعية.*	1.56	.82	٪31.20	7
9	ينتابني الشعور بالضجر عندما أسمع مفهومًا فلكيًا في محتوى الدراسات الاجتماعية.*	1.48	.82	٪29.60	9
10	أشعر أن تدريس المفاهيم الفلكية في الدراسات الاجتماعية يفيد في تطوير المجتمع.	2.05	1.08	٪41.00	1
	الاتجاه نحو المفاهيم الفلكية	1.729	.36	٪34.58	

*تم عكس التقديرات لاستجابات المعلمات على الفقرات السالبة.

يتضح من الجدول (5) أن فقرات بُعد الاتجاه نحو المفاهيم الفلكية كان المتوسط الحسابي لها أقل من (3.00)، وكان الوزن النسبي لها أقل من (50٪)، وهذا يعني وجود اتجاه سلبي لدى المعلمات نحو المفاهيم الفلكية. كما أن المتوسط الحسابي العام للبُعد كان (1.729) بوزن نسبي قدره (34.58٪)، مما يشير إلى الاتجاه السلبي للمعلمات نحو المفاهيم الفلكية.

وترى الباحثة أن السبب في هذا الاتجاه السلبي قد يرجع إلى عدم الإلمام الكافي من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفلكية ومدلولاتها العلمية، وعدم رجوعهن إلى مصادر خارجية تساعدهن على فهمها، ومن ثم تولَّد لديهن اتجاه سلبي نحو تدريسها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "ما علاقة إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية باتجاهاتهن نحوها؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لدرجات المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية في الاختبار، وبعد اتجاهات المعلمات نحو المفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية في المقياس، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (6) معامل الارتباط بين نتائج اختبار المفاهيم الفيزيائية ومقياس الاتجاه نحوها

البيان	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "R"	مستوى الدلالة
العلاقة بين نتائج الاختبار والمقياس	اختبار	120	7.96	1.531	.137	.136
	مقياس	120	2.60	.336		غير دالة

اتضح من الجدول (6) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاستجابة على الاختبار يساوي (7.96)، والمتوسط الحسابي في الاستجابة على مقياس الاتجاهات يساوي (2.60)، وكانت قيمة "R"المحسوبة تساوي (137.)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (05.)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمفاهيم الفيزيائية، وجهلهن بالمدلولات العلمية لأكثرها، انعكس على اتجاهاتهن نحو هذه المفاهيم، وتولَّد لديهن الاتجاه السلبي، فتشكُّل الاتجاهات يرتبط بالمعرفة.

جدول (7) معامل الارتباط بين نتائج اختبار المفاهيم الجيولوجية ومقياس الاتجاه نحوها

البيان	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "R"	مستوى الدلالة
العلاقة بين نتائج الاختبار والمقياس	اختبار	120	12.93	1.304	.028	.762
	مقياس	120	2.93	.306		غير دالة

اتضح من الجدول (7) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاستجابة على الاختبار يساوي (12.93)، والمتوسط الحسابي في الاستجابة على مقياس الاتجاهات يساوي (2.93)، وكانت قيمة "R" المحسوبة تساوي (028.)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة أقل (05.)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين إلمام المعلمات بالمفاهيم الجيولوجية واتجاهاتهن نحوها .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمفاهيم الجيولوجية، وجهلهن بالمدلولات العلمية لأكثرها، انعكس على اتجاهاتهن نحو هذه المفاهيم، وتولَّد لديهن الاتجاه السلبي نحو هذه المفاهيم، فتشكُّل الاتجاهات يرتبط بالمعرفة.

جدول (8) معامل الارتباط بين نتائج اختبار المفاهيم الفلكية ومقياس الاتجاه نحوها

البيان	نوع التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "R"	مستوى الدلالة
العلاقة بين نتائج الاختبار والمقياس	اختبار	120	7.77	1.376	.077	.401
	مقياس	120	2.66	.359		غير دالة

اتضح من الجدول (8) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاستجابة على الاختبار يساوي (7.77)، والمتوسط الحسابي في الاستجابة على مقياس الاتجاهات يساوي (2.66)، وكانت قيمة "R" المحسوبة تساوي (077.)، وهي غير دالة عند مستوى دلالة أقل من (05.)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين إلمام المعلمات بالمفاهيم الفلكية واتجاهاتهن نحوها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ضعف إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمفاهيم الفلكية، وجهلهن بالمدلولات العلمية لأكثرها، انعكس على اتجاهاتهن نحو هذه المفاهيم، وتولَّد لديهن الاتجاه السلبي، فتشكُّل الاتجاهات يرتبط بالمعرفة.

وبصورة مجملة تم قبول فرضية البحث الثالث، والتي تنص على: "لا توجد علاقة ارتباطية بين إلمام معلمات الدراسات الاجتماعية بالمفاهيم الفيزيائية والجيولوجية والفلكية باتجاهاتهن نحوها".

التوصيات

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة نوصي بالآتي:

1. عقد سلسلة من الدورات والورش التدريبية لمعلمات الجغرافيا بصفة خاصة ومعلمات الدراسات الاجتماعية بصفة عامة في كافة المراحل التعليمية لتُقدَّم لهنَّ من خلالها المفاهيم العلمية (فيزيائية، جيولوجية، فلكية) اللازمة لتدريس الجغرافيا والدراسات الاجتماعية، وتوضيح أهميتها في تدريس هذه المقررات بجودة عالية.
2. إعادة النظر في برامج إعداد معلمات الجغرافيا والدراسات الاجتماعية، بحيث تتضمن برامج الإعداد مقررات في العلوم الفيزيائية والعلوم الجيولوجية والعلوم الفلكية وغيرها من فروع العلوم الأخرى التي يتطلبها تدريس الجغرافيا والدراسات الاجتماعية، بحيث تكتسب المعلمة أثناء فترة الإعداد قدرًا كافيًا من الثقافة العلمية التي تساعدها على تدريس الجغرافيا والدراسات الاجتماعية بكفاءة عالية مستقبلًا.
3. إعادة النظر في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية، ومحاولة إيجاد تكامل وتناسق بينها وبين العلوم الطبيعية، بحيث تستطيع الطالبة في القسم الأدبي الحصول على القدر الكافي من الثقافية العلمية التي تساعدها على فهم الموضوعات التي تتناول المفاهيم العلمية بسهولة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أمبو سعيدي، عبدالله والهنائية، مروة محمد. (2011). التطورات البديلة للمفهومات الفلكية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (4): 35–36.
- بلجون، كوثر جميل سالم. (2015). تبسيط بعض المفاهيم الجيولوجية لأطفال الروضة وفقًا للمعايير القياسية لتعليم العلوم للصغار. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، كلية التربية 4(39): 15–86.
- جعفر، أنوار حسن والمرجي، أماني محمد. (2016). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشاكل لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. دراسات عربية في التربية وعلم النفس247-221 :(71) .(ASEP) .
- الحربي، فيصل عبدالمحسن. (2017). دور المشرفين التربويين ومعلمي الجغرافيا في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حسين، أشرف عبد المنعم وخير الدين، مجدي. (2007). فاعلية برنامج تكاملي باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية في تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للتربية العلمية. المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية إلى أين؟، القاهرة: 363–404.
- الخياط، عبدالكريم والهولي، علي إسماعيل. (2003). دراسة تحليلية لمظاهر التكامل بين مفاهيم منهج مادة الاجتماعيات ومحتوى مناهج مواد الصف الأول المتوسط في دولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 18(30): 235–257.
- الدوحاني، فاطمة علي سعيد. (2012). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في اكتساب المفاهيم الفلكية وتعديل التصورات البديلة وتنمية الاتجاه نحو الفلك لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية)، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- سرهيد، حيدر محسن. (2018). فاعلية استخدام نموذج التعلم (المواد غير المنظمة) في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل أنماط مختلفة من المسائل الفيزيائية وتنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الخامس العلمي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس .(ASEP) (93): 23-46.
- سعادة، جودت أحمد. (1984). مفاهيم الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين.
- الشربيني، فوزي عبد السلام. (2001). مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشلوي، مريم فراج عويض. (2012). مدى تمكن معلمات العلوم من مهارات تدريس المفاهيم الفيزيائية في ضوء متطلبات المنهج المطور بالمرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الشمري، مفرح. (2006). أثر استخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لبعض المفاهيم الفيزيائية والاحتفاظ بها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- عبدالسلام، مصطفى عبدالسلام. (2009). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، (ط.22)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزمي، نبيل. (2006). فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلاب كلية التربية على تصميم إنتاج الرسوم المتحركة الكمبيوترية لبعض المفاهيم الفيزيائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 13(2): 176-190.
- عزازي، فاتن. (2009). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. حائل، السعودية: دار الاندلس.
- عفيفي، يسرى. (1995). المفاهيم الفيزيائية اللازمة لتدريس الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، 6(17): 174-202.
- عقدة، محمد سعيد. (2002). أثر برنامج تأهيل معلمي العلوم في جامعة اليرموك في معرفتهم لمفاهيم جيولوجية أساسية يتضمنها محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك, الأردن.
- العميري، فهد. (2013). التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن: 9(4): 389-403.
- عيد، جاد أحمد محمد. (2005). إدراك الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا لمفاهيم ومهارات الرياضيات المرتبطة بتدريس الجغرافيا المتضمنة بمقررات الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية بالفيوم، مصر. (3): 357–399.
- غانم ، نفيذة سيد أحمد. (2018). استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين ممارسات معايير العلوم وأنماط التعلم لهيرمان في تنمية المفاهيم الجيولوجية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. دراسات في مناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (236): 91–142.
- القادري، سليمان أحمد. (2012). أثر تدريس الفيزياء باستخدام مهارات التفكير الميتا معرفي في التحصيل في المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل بيت، الأردن، 10(4): 11-32.
- المحتسب، سمية. (2008). فاعلية استخدام نموذج تنبأ لاحظ فسر (POE) في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى جامعة الإسراء الخاصة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(6): 79-88.
- الهنائي، مروة بنت محمد زاهر. (2007). مستوى فهم طلبة كلية التربية/ تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس للمفاهيم الفلكية وتصوراتهم البديلة نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان، مسقط.
- الهويدي، زيد. (2005). مهارات التدريس الفعال. العين: دار الكتاب الجامعي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (1990) المؤتمر العلمي الثاني، إعداد المعلم – التراكمات والتحديات – مستويات

التنور لدى الطلاب المعلمين من مصر: دراسة مسحية، الإسكندرية من 15-18 يوليو.
- وزارة المعارف. (1392). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، (ط4)، مطابع الوزارة، الرياض.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Ambu Saeedi, Abdullah and Alhania, Marwa Mohammed. (2011). Alternative Developments of Astronomical Concepts among Student Teachers at the College of Education, Sultan Qaboos University. (in Arabic), Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, (4): 35-36*
- *Beljoun, Kawthar Jamil Salem. (2015). Simplification of Some Geological Concepts for Kindergarten Children according to Standardized Standards for Science Education to Youngsters. Journal of the College of Education, Ain Shams University, College of Education 4 (39): 15-86*
- *Jaafar, Anwar Hassan and Al Marji, Amani Muhammad. (2016). The Effectiveness of the Mind Maps Strategy in Developing Physical Concepts and Problem-Solving Skills among Intermediate School Students in Iraq. Arab Studies in Education and Psychology (ASEP). (71): 221-247.*
- *Al-Harbi, Faisal Abdul Mohsen. (2017). The Role of Educational Supervisors and Geography Teachers in Developing Geographical Concepts among First Intermediate Grade Students in Makkah Region. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University*
- *Hussein, Ashraf Abdel Monem and Khair El Din, Magdy. (2007). The Effectiveness of an Integrated Program Using Interactive high-Media in Developing Some Scientific and Geographical Concepts and Inferential Thinking among Second-Grade Intermediate school students. The Egyptian Association for Scientific Education. The Eleventh Scientific Conference, Scientific Education, To Where? Cairo: 363-404*
- *Al-Khayyat, Abdul-Karim and Al-Houli, Ali Ismail. (2003).An Analytical Study of Aspects of Complementarity between the Concepts of the Sociology Subject and the Content of the Curricula of the first Intermediate Grade Subjects in the State of Kuwait. Journal of the College of Education, United Arab Emirates University, 18 (30): 235-257*
- *Al-Dohani, Fatima Ali Saeed. (2012). The Effectiveness of Using an Interactive Educational Site in Acquiring Astronomical Concepts, Modifying Alternative Perceptions, and Developing the Trend towards Astronomy among Fifth Grade Students. (Unpublished MA Thesis, College of Education), Sultan Qaboos University*
- *Sarheed, Haider Mohsen. (2018). The Effectiveness of Using Learning Model (Unstructured Materials) in the Achievement of Physical Concepts, Solving Different Types of Physical Problems, and the Development of Proactive Thinking among Fifth-grade Students. Arab Studies in Education and Psychology (ASEP). (93):23-46*
- *Saadeh, Jawdat Ahmed. (1984). Social Studies Concepts. Beirut: House of Science for the Millions*
- *El-Sherbiny, Fawzi Abdel Salam. (2001). Global Approaches to Developing Educational Curricula in light of the Challenges of the twenty-first Century. Cairo: The Anglo-Egyptian Library*
- *Al-Shalawi, Maryam Farraj Awaid. (2012). The Extent to Which Science Teachers have to teach the Skills of Physical Concepts in light of the Requirements of the Developed Curriculum in the Intermediate Stage. (Unpublished Master Thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh*
- *Al-Shammari, Mafreh. (2006). The effect of Using Advanced Organizations and Concept Maps on Second-grade Secondary Students' Achievement and Retention of Some Physical Concepts. (Unpublished Master Thesis). College of Education, Sana'a University, Yemen*
- *Abdul Salam, Mustafa Abdel Salam. (2009). Modern Trends in Teaching Science. (Floor, 22), Cairo: The Arab Thought House*
- *Azmi, Nabil. (2006). The Effectiveness of a Proposed Program to Train Students of the College of Education on Designing Computer Animation Production of Some Physical Concepts. Journal of Educational and Social Studies, 13 (2): 176-190*
- *Azazi, Faten. (2009). Education Policy and System in the Kingdom of Saudi Arabia. Hail, Saudi Arabia: Dar Al-Andalus*
- *Afifi, Yosra. (1995). The Physical Concepts Necessary to Teach Geography in Intermediate School. Journal of the College of Education, 6 (17): 174-202.*
- *Knot, Muhammad Saeed. (2002). The Impact of the Training Program for Science Teachers at Yarmouk University on their Knowledge of Basic Geological Concepts Included in the Content of the Basic Stage Science Books. (Unpublished Master Thesis) College of Education, Yarmouk University, Jordan*
- *Oman Al-Amiri, Fahd. (2013). Tourism Education in Social and National Studies Textbooks for Intermediate School in the Kingdom of Saudi Arabia. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Jordan: 9 (4): 389-403*
- *Eid, Gad Ahmed Mohamed. (2005). Understanding of Student Teachers in the Geography Division of Mathematics Concepts and Skills Related to Teaching Geography Included in the Social Studies Courses in the Second Cycle of Basic Education. Journal of the College of Education in Fayoum, Egypt. (3): 357—399*
- *Ghanem, execution of Syed Ahmed. (2018). A Proposed Strategy Bsed on the Interaction between Science Standards Practices and Learning Styles of Herman in Developing Geological Concepts and Higher-Order Thinking Skills among High School Students. Studies in Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, College of Education, Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods. (236): 142—91*
- *Al-Qadiri, Suleiman Ahmed. (2012). The Effect of Teaching Physics Using Meta-cognitive Thinking Skills on Achievement in Physical Concepts and Developing Scientific Thinking Skills. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, College of Educational Sciences, Al Bayt University, Jordan, 10 (4): 11-32*
- *Al Mohtaseb, Sumaya. (2008). The Effectiveness of Using a Prediction Model Observed Easr (POE) in Developing the Physical Concepts and Performance Skills of Al-Isra Private University. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 4 (6): 79-88*
- *Al-Hinai, Marwa bint Muhammad Zahir. (2007). The Level of Understanding of Students of the College of Education Specialization of Science at Sultan Qaboos University of astronomical concepts and their alternative perceptions towards it. (Unpublished Master Thesis), College of Education, Sultan Qaboos University, Oman, Muscat*
- *Al-Huwaidi, Zaid. (2005). Effective Teaching Skills. Al-Ain: University Book House. The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods (1990). The second scientific conference, Teacher Preparation - Accumulations and Challenges - Enlightenment levels among student teachers from Egypt: a survey study, Alexandria from 15-18 July*

- *Kathie, D. &Linda,V.(1992). Geography of the desert, An Interdisciplinary Approach, Journal of Geography, Vol.gl (4): Jul-Aug , pp. 143-150.*
- *Novak,j, and Canas,A.(2007). Theoretical origins of concept maps ,how to construct them and uses in Education , Reflacting Education , V. 3(1): pp.29-42.*
- *The Ontario Curriculum, (2008). Sciene, Brades 11-12 Ministry Education Canada.*
- *Yager,R. (2000). The Constructivis Learning model, Science Teacher, 67(1): 44-45.*
- *Yuenyong, G& Khanthavy,H.(2009).The Bredel students mental model of force and motion through pridict -observe - Explain (poE) strategy The minstry of Education Launches the National Education , The Law on Education , Artical (17&18).*
- *The Ministry of Education. (1392). Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia, (4th Edition), Ministry Press, Riyadh.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Demicoglu , G. (2005). Conceptual change Achieved Through a New program on Acids and Bases, The Royal society of chemistry, 6(1): PP(1-63).*
- *Kaplan ,R.(1991)."There lation ship of childrens mathematical knowledge to thire understanding of Geographical concepts , paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association Chicago , IL . April 3-7 .*

الذكاء الروحي وعلاقته بالتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن

The Spiritual Intelligence and Its Relationship with Religiosity Among Yarmouk University Female Students in Jordan

إيلاف هارون رشيد شلول
أستاذ مساعد / جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Elaf Haroun Rashid Shlool
Assistant Professor / Hail University / Kingdom of Saudi Arabia
elaf.koko@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/09/14، تاريخ القبول: 2020/12/14
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 14/09/2020, **Accepted:** 14/12/2020
DOI: 10.33977/1182-012-035-006
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الروحي وعلاقته بالتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استخدام مقياس الذكاء الروحي المكون من (70) فقرة، ومقياس التدين المكون من (22) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (1287) طالبةً من طالبات جامعة اليرموك، حيث تم اختيارها بالطريقة البسيطة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي جاء بدرجة مرتفعة، وجاء مستوى التدين بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الروحي والتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، التدين، جامعة اليرموك، الأردن.

Abstract

This study aimed to reveal spiritual intelligence and its relationship with religiosity among Yarmouk University female students in Jordan. To achieve the objectives of the study, the relational descriptive approach was followed through the use of the spiritual intelligence scale consisting of 70 items, and the religiosity scale consisting of 22 items. The study sample consisted of 1287 female students in Yarmouk University, where it was chosen using the simple random way. The results of the study showed that the level of spiritual intelligence was at a high degree, and the level of religiosity was at a moderate degree. The results indicated that there was a positive correlative relationship between the level of spiritual intelligence and the religiosity among Yarmouk University female students in Jordan.

***Keywords**: Spiritual Intelligence, Religiosity, Yarmouk University, Jordan.*

المقدمة

تمثل فئة طلبة الجامعات باختلاف جنسهم إن كانوا ذكوراً أم إناثاً من أهم فئات المجتمع التي تسهم إلى حد كبير في تنمية المجتمع وتطوره، ورفع مستواه في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية، ولكي تستطيع هذه الفئة مواكبة تطورات العصر بما يحقق تنمية المجتمع، فإنها يجب أن تمتلك المهارات والقدرات التي تجعلها مؤهلة لتطوير ذاتها ومجتمعها، كما يجب أن تمتلك الضروريات الإنسانية التي تساعد في التكيف مع مختلف الظروف والمواقف التي قد تتعرض لها، ومن أهم هذه الضروريات التدين؛ فالتدين يُعدّ ضرورة إنسانية تنعكس آثارها على المظاهر النفسية والجسدية والسلوكية للطالب.

ولقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الدين والتدين، وتباينت الآراء فيما يتعلق بتعريفهما، فقد اعتبر أدلر (Adler) الدين نمط من أنماط التسلط، ولا يمكن فهمه قبل عمر الخامسة عشرة، وأشار فرويد (Freud) أن الدين عبارة عن عصاب جماعي يقوم بتعطيل العقل والتفكير لدى الفرد، بينما اعتبره دوركايم (Durkeim) بأنه ظاهرة اجتماعية تتمثل بمجموعة من الأوامر والنواهي، كما رأى (يونج) (Jung) أن الدين وسيلة للحد من الأمراض النفسية، وأن سبب هذه الأمراض يكمن في قلة الدين (فيرا، 2006).

أما فيما يتعلق بمفهوم التدين، فقد تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم بالدراسة والبحث لتمييزه عن باقي المصطلحات، فقد عرّفه موسى (1999) بأنه: ما يقوم به الفرد من سلوكات وممارسات ومعتقدات دينية تجاه الخالق، ونفسه، والآخرين، وذلك بالاستناد إلى الأخلاق التي يدعو إليها الدين. وعرّفه شيريدان (Sheridan, 2008) بأنه: مجموعة من الممارسات والمعتقدات، والطقوس المتعارف عليها منذ فترات من الزمن الطويلة، ضمن بيئات ومجتمعات دينية محددة ووفق شروط معينة. كما عرّفه كتلو (2015) بأنه: السلوك البشري الإيماني الذي يتم ممارسته بشكل فردي أو جماعي من الفرد.

واستناداً إلى التعريفات التي تناولت مفهوم التدين، فيمكن تعريفه بأنه: جميع السلوكات الدينية التي يقوم بها الفرد بهدف التقرب إلى الله تعالى، والشعور بالذات والآخرين ضمن معايير محددة ووفق قواعد أساسية واضحة.

وهناك العديد من أنماط التدين، ويمكن تصنيفها على النحو الآتي (المهدي، 2004):

التدين المعرفي: وينحصر هذا النمط بمعرفة الفرد بالأحكام والقواعد الدينية، وتستند هذه المعرفة إلى الجانب العقلي الفكري، ولا ترتبط بأي شكل بالعاطفة.

التدين العاطفي: ويستند هذا النمط إلى عاطفة الفرد نحو الدين، ولكن ينقصه المعرفة بأحكام الدين، والالتزام بالقواعد الدينية.

التدين السلوكي: وينحصر هذا النمط بسلوكات الفرد، وما تتضمنه من أداء العبادات، وممارسة الطقوس الدينية، ولكن ينقص هذا النمط معرفة الفرد بأحكام الدين.

التدين الدفاعي: ويستند هذا النمط إلى ممارسة الفرد للدين كوسيلة دفاع ضد الخوف من أمر ما، أو الشعور بالذنب تجاه شيء معين، ويمكن القول إن الفرد يلجأ إلى هذا النمط من التدين كوسيلة للتخفيف من مشاعر الخوف والقلق من أمر ما.

التدين المرضي: يقوم الفرد بهذا النمط من التدين كمحاولة للتخفيف من أعراض مرض ما.

التدين الأصيل: يستند هذا النمط إلى معرفة الفرد بأحكام الدين، والعاطفة والسلوكات الدينية، مما يجعله ذلك على علم كافٍ بالدين، وبالتالي يصبح الدين الوسيلة الموجهة لنشاطات الفرد المختلفة.

ويختلف مستوى التدين من فرد إلى آخر، وذلك وفق مستوى إيمانه بالله تعالى، ولكن هناك أربعة أبعاد تتجلى بأي فرد يمتلك مستوى كافيا من التدين ليطلق عليه بأنه فرد متدين، وتتمثل هذه الأبعاد بما يأتي؛ أولاً: البُعد الجسدي، ويتضمن الحفاظ على حقوق الجسد ووقايته من كل

ما قد يؤذيه، وإشباع حاجاته بالقدر المناسب، ثانياً: البُعد النفسي، ويتضمن الحفاظ على حقوق النفس وتنميتها، وحبها وقبولها والرضا عنها، وإشباع حاجاته بشكل معتدل، ثالثاً: البُعد الاجتماعي، ويتضمن الحفاظ على حقوق الآخرين، وتقديم المساعدة لهم، وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر، رابعاً: البُعد الروحي: ويتضمن الحفاظ على حقوق الله، وحبه وحب كلامه ورسوله والملائكة والأنبياء وسائر المؤمنين بجميع الأشكال (الصنيع، 2005).

ويسهم التدين في تحقيق الاستقرار الديني للفرد، ورفع مستوى الثقة بالنفس، وبالآخرين والبيئة المحيطة به، وتحقيق السلام الداخلي، والتوافق والاطمئنان، والشعور بالسعادة والرحمة والمودة، بالإضافة إلى ذلك يساعد التدين في بناء الشخصية السوية، والشعور بالرضا عن الذات وعن الحياة، وهذا يؤثر إيجاباً على سلوكات الفرد في مختلف مجالات حياته، وخاصةً عندما يواجهه مواقف صعبة (خوالدة، 2004).

ولقد ظهرت العديد من المصطلحات والمفاهيم المرادفة للتدين؛ كالروحانية، والذكاء الروحي، ولا يمكن اعتبار أي من هذه المفاهيم مرادفة للتدين؛ فالتدين هو اعتناق مجموعة من العقائد والممارسات الدينية التي تتعلق باهتمامات روحانية معينة، ومن الممكن أن يكون الفرد متدني ولكن ليس روحاني (أحمد، 2007). وليس بالضرورة أن يرتبط الذكاء الروحي بدين موو54عين؛ فالذكاء الروحي يظهر من خلال الصدق والتعاطف والتعاون والشعور بالآخرين (Simpkins, 2000).

ويُعد مفهوم الذكاء الروحي من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعاً، والذي ظهر نتيجة عملية دمج الذكاء مع الروحية، والتي تتعلق بالمكونات التجريبية للسمو والتفوق في حياة الفرد (Vaughan, 2002).

ولقد تناول العديد من الباحثين والدارسين مفهوم الذكاء الروحي بالدراسة والبحث؛ فقد عرّفه جاردنر (Gardner, 2000) بأنه: مجموعة القدرات التي تمكن الفرد من حل مشكلاته بسهولة، وتحقيق أهدافه في مختلف مجالات حياته، ويتضمن القدرة على التسامي، والإدراك الروحي، والإحساس بما هو مقدس، واستخدام المصادر الروحية في مواجهة الصعوبات اليومية. بينما عرّفه ناسل (Nasel, 2004) بأنه: مستوى قدرة الفرد على التمييز، والبحث في المعنى، وحل المشكلات الوجودية والروحية.

كما عرّف إمرام ودراير (Amram & Dryer, 2007) الذكاء الروحي بأنه: قدرة الفرد على استخدام خصائصه ومهاراته الروحية، والتي تساعده في تحقيق مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية والسعادة. كما عرّفه (كوستيلو) (Costello, 2013) بأنه: المحرك الذي يوجه الفرد نحو التنقل في مجالات الحياة بشكل أفضل، والحصول على ما يصبو إليه، والتواصل مع خالقه وذاته.

واستناداً إلى التعريفات السابقة، فإنه يمكن تعريف مفهوم الذكاء الروحي بأنه: ما يمتلكه الفرد من قدرات لفهم القضايا الوجودية والروحية، وذلك يسهم في تحقيق الأهداف والغايات التي يسعى الفرد لتحقيقها، بالإضافة إلى اتخاذ القرارات الصائبة في حل مشكلة ما.

ويتكون الذكاء الروحي من أربعة مكونات؛ وهي: أولاً: التفكير الوجودي الناقد: وهو ما يتعلق بقدرة الفرد على الإبداع والإنتاج، وفهم الأسئلة المتعلقة بالوجود، وإيجاد الحلول الصائبة للمشكلات. ثانياً: إنتاج المعنى الذاتي: وهو قدرة الفرد على دمج التجارب العقلية والمادية مع المعنى الذاتي، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين مستوى الرضا. ثالثاً: الوعي المتسامي: وهو قدرة الفرد على إدراك علاقاته مع الآخرين والكائنات الأخرى في الوجود، وفهم العلاقات التي تربطه بهم. رابعاً: توسيع مدارك الوعي: وهو قدرة الفرد على البقاء في حالة تركيز وإدراك، والتفكير التحليلي، وتقبل التجارب غير المألوفة (King, 2008).

ويرى إمرام ودراير (Amram & Dryer, 2007) أن الذكاء الروحي يتكون من ستة أبعاد؛ تتمثل ببُعد الوعي والإدراك الذي يسهم في تنمية مستوى الإدراك والمعرفة الذاتية، وبُعد التقديس والثقة الذي يساعد في تنمية مستوى حب الذات والآخرين، وبُعد المعنى الذي يسهم في تحقيق الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها، وبُعد التسامي، الذي يسهم في رفع مستوى سمو النفس، وتحقيق الكمال، وبُعد الحقيقة؛ الذي يساعد في تحقيق السلام والحب والتسامح لدى الفرد، والانتماء للبيئة التي يعيش فيها، وبُعد توجيه النفس الداخلية، والذي يساعد الفرد في تحديد توجهاته نحو الأفضل.

ويتضمن الذكاء الروحي مجموعة من المهارات؛ كمهارة الوعي بالأنا الأعلى للذات، وتشتمل على إدراك الفرد لهدف وجوده في الحياة، وتقييد تفكيره الذاتي، ومهارة الوعي الشامل، وتشتمل على وعي الفرد بارتباطه بالحياة ومتطلباتها، ووعيه بالقوانين الروحية وتجارب الانفتاح، ومهارة إجادة الذات العليا، وتشتمل على قدرة الفرد على الالتزام بالنمو الروحي، ومعايشة القيم الروحية، والاحتفاظ بالذات العليا، ومهارة الإجادة الاجتماعية، وتشتمل على القدرة على الاندماج مع مجريات الحياة المختلفة، واتخاذ القرارات الصحيحة (Wigglesworth, 2006).

ويتصف الأفراد ذوي الذكاء الروحي المرتفع بأنهم يمتلكون تصور واضح لذاتهم ويدركون نقاط قوتهم وضعفهم ودوافعهم نحو أمر ما، كما أنهم يتعاملون مع الواقع والعالم المحيط بهم بكل مرونة وواقعية، لذلك تكون لديهم القدرة على مواجهة الصعاب والتعلم من التجارب الفاشلة التي قد يتعرضون لها، بالإضافة إلى القدرة على الربط بين الأشياء المختلفة بمنظور معين (Emmons, 2000).

ويلعب الذكاء الروحي دورا كبيرا في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، والقدرة على حل مشكلاتهم ومواجهة الصعاب التي قد يتعرضون لها، وتفادي الوقوع بالأخطاء، بالإضافة إلى ضبط الانفعالات السلبية التي تؤثر سلباً على العملية التعليمية، وتوجيه الطالب نحو الأمور الإيجابية (Saidy, Hassan, Rahman, Jalil, Ismail & Krauss, 2009). كما يسهم الذكاء الروحي في تنمية جوانب الشخصية المختلفة لدى الطالب، وتحسين مستوى الذكاءات المتعددة التي تؤثر إيجاباً في حياته اليومية (Deblasio, 2011).

ويرتبط الذكاء الروحي بالتدين، حيث يتضمن الذكاء الروحي شعور الفرد بأن هناك ما هو أكثر من العقل يمكن استخدامه في الحياة، بالإضافة

إلى الإحساس بكل من الزمن والوقت والروح، وما يرتبط بها من الإيمان بالله، والأحداث والظواهر الطبيعية، والعبادات، وأداء المناسك، وارتياد أماكن العبادة (حسين، 2003).

كما أن الذكاء الروحي يرتبط بالرحمة وعدم العدوانية، والرؤية الشاملة للأمور المحيطة، ومحاولة احترام الصدق والتعاطف البناء، والشعور بالراحة عندما يكون الفرد مع الآخرين، والشعور بالوحدة بدونهم، وبالتالي فإن ذلك يدل على وجود علاقة تبادلية بين الذكاء الروحي والتدين، وخاصةً أن متطلبات التدين التأمل في خلق الله، والشعور بالآخرين، والتعاطف معهم (الدفتار، 2011).

واستناداً إلى ما تم تناوله حول الذكاء الروحي والتدين، ترى الباحثة بأن هناك عوامل عدة قد تؤثر في مستوى كل من الذكاء الروحي والتدين، منها عوامل داخلية، وتتضمن الخصائص الذاتية والشخصية والنفسية للطالب الجامعي التي تميزه عن غيره، وعوامل خارجية تشتمل على البيئة التعليمية والمتمثلة بالجامعة، وأسلوب التنشئة الأسرية، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وهذه العوامل قد تؤثر إيجاباً، أو سلباً في الطالب.

ولقد تناولت العديد من الدراسات متغيري الذكاء الروحي والتدين أو ما قد يرتبط به لدى عينات مختلفة؛ حيث أجرى ينج وماو (Yang & Mao, 2007) دراسة في الصين هدفت الكشف عن علاقة الذكاء الروحي بالتدين لدى الممرضات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس التدين. تكونت عينة الدراسة من (130) ممرضة في (16) مستشفى. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الروحي جاء بمستوى منخفض، كما أن التدين جاء بمستوى منخفض، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء الروحي والتدين لدى الممرضات.

وقام ماكسيمو (Maximo, 2010) بدراسة في (الفلبين) هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والالتزام الديني وإدارة الضغوط. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الالتزام الديني، ومقياس إدارة الضغوط. تكونت عينة الدراسة من (225) عاملاً في الجامعات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي جاء بمستوى مرتفع، بينما جاء كل من الالتزام الديني، وإدارة الضغوط بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والالتزام الديني وإدارة الضغوط.

أما دراسة فريمان وهايس وكاتش وتايوب (Freeman, Hayes, Kuch & Taub, 2011) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي وأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام قائمة (هولاند) لأنماط الشخصية، ومقياس الذكاء الروحي. تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبةً من الطلبة الجامعيين. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الروحي لدى الطلبة جاء بمستوى مرتفع، ووجود فروق في الذكاء الروحي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط الاجتماعي والفني بالذكاء الروحي، ووجود علاقة سالبة بين النمط المغامر والتقليدي والذكاء الروحي.

وأجرى خوشتنات (Khoshtinat, 2012) دراسة في إيران هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والتوافق الديني لدى طلبة الجامعات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس التوافق الديني. تكونت عينة الدراسة من (8000) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الروحي، والتوافق الديني جاءا ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الروحي والتوافق الديني لدى الطلبة الجامعيين.

أما دراسة (كتلو) (2015) التي أجريت في فلسطين فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين التدين والسعادة والرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم قائمة أكسفورد للسعادة، ومقياس التدين، ومقياس الحب، ومقياس الرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (239) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مجموعتي الدراسة مرتفعي السعادة ومنخفضي السعادة في التدين والرضا عن الحياة، لصالح مرتفعي السعادة، وعدم وجود فروق في السعادة والرضا عن الحياة والتدين تعزى للجنس، ووجود فروق في درجة الشعور بالحب، لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية بين السعادة والتدين والرضا عن الحياة، وعدم وجودها بين التدين والحب.

وأجرى بورسان والقضاة وبخيت والزعبي (Bursan, Al-Qudah, Bakhiet & Alzoubi, 2015) دراسة في السعودية هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والتوجه الديني لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس التوجه الديني المكون من أربعة أبعاد. تكونت عينة الدراسة من (142) طالباً في الصفين السابع والعاشر. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي تبعاً لمتغير نوع المدارس، لصالح المدارس الدينية، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الصف، كما أشارت النتائج إلى أن التدين الخارجي الموجه اجتماعياً كان المؤشر الوحيد المهم لمستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة.

أما دراسة الطراونة والمطارنة (2017) والتي أجريت في الأردن، فقد هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الروحي بالتدين لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس التدين. تكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة مؤتة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي، ومستوى التدين تعزى للجنس أو التفاعل بين الجنس والكلية، ووجود فروق في مستوى الذكاء الروحي، ومستوى التدين تعزى للكلية، لصالح طلبة الكليات العلمية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الروحي والتدين لدى الطلبة.

وقام صبيح وحسن وكاظم (2017) بدراسة في العراق هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والالتزام الديني لدى طلبة كلية الآداب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الالتزام الديني. تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبةً من

طلبة كلية الآداب. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الروحي، والالتزام الديني لدى الطلبة جاءا ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الذكاء الروحي تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق في الالتزام الديني، لصالح الذكور، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والالتزام الديني.

وأجرى نيسياني واسادي واسجاري وجاليوي (Neysiani, Asadi Asgari & Ghaleoei, 2019) دراسة في إيران هدفت الكشف عن علاقة التوجه الديني والذكاء الروحي بالتنظيم الذاتي العاطفي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التوجه الديني، ومقياس الذكاء الروحي، ومقياس التنظيم الذاتي العاطفي. تكونت عينة الدراسة من (70) امرأة من النساء المعرضات للعنف. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين التوجه الديني من جهة والذكاء الروحي والتنظيم الذاتي العاطفي من جهة أخرى، وأنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الروحي، كان التنظيم الذاتي العاطفي أفضل، وأن التوجه الديني الداخلي له تأثير إيجابي على التنظيم الذاتي العاطفي.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح تباين أهداف هذه الدراسات وما سعت إلى تحقيقه من أهداف، فقد تناولت بعض الدراسات متغيري الدراسة (الذكاء الروحي والتدين) والعلاقة بينهما؛ كدراسة (ينج وماو) (Yang & Mao, 2007)، ويلاحظ أيضاً أن بعض الدراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الروحي والالتزام الديني أو التوجه الديني؛ كدراسة ماكسيمو (Maximo, 2010)، وبورسان وآخرون (Bursan, et al, 2015)، وصبيح وآخرون (2017)، نيسياني وآخرون (Neysiani, et al, 2019) وهدفت بعض الدراسات تناول العلاقة بين الذكاء الروحي والتوافق الديني؛ كدراسة خوشتنات (Khoshtinat, 2012).

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة وما يميزها عن غيرها، أن الدراسة الحالية جمعت بين متغيرين على درجة من الأهمية في حياة الطلبة الجامعيين، وهما الذكاء الروحي والتدين، ويلاحظ – على حد علم الباحثة – قلة الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين، وخاصةً في البيئة الأردنية، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة، وبخاصة في ضوء ندرة الدراسات في هذا المجال، ويتوقع أن يكون لهذه الدراسة موقع بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لدراسات ضمن مجالات أخرى لفئة من الطلبة لم تحظَ بالاهتمام، بما يساعد في تقديم الدعم والمساندة لهؤلاء الطلبة لمساعدتهم على تحقيق طموحاتهم، وتوفير بيئة جامعية آمنة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال تباين آراء الباحثين فيما يتعلق بحقيقة وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والتدين، فقد أشارت بعض الدراسات؛ كدراسة أحمد (2007)، إلى عدم وجود علاقة بينهما، بينما أشارت دراسة ينج وماو (Yang & Mao, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والتدين، وأكدت كل من دراسة ماكسيمو (Maximo, 2010)، صبيح وآخرون (2017) على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والالتزام الديني.

كما شعرت الباحثة بمشكلة الدراسة كونها عضو هيئة تدريس وقد لاحظت صعوبة اجتياز بعض المشكلات والمواقف من الطالبات نتيجة عدم امتلاك الضروريات النفسية الأساسية؛ كالتدين، وعدم امتلاك المهارات والقدرات والذكاءات التي تجعلهن قادرات على تخطي الصعاب المختلفة، ومن أهم هذه الذكاءات الذكاء الروحي.

وبعد مطالعة الدراسات السابقة، يتضح قلة الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الذكاء الروحي والتدين لدى الطالبات الجامعيات، خاصةً في الجامعات الأردنية. واستناداً إلى ما سبق وجدت الرغبة لدى الباحثة في إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن. وبالتحديد تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن؟
- ما مستوى التدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الذكاء الروحي والتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة فيما ستوفره من أدب نظري ومعلومات متعلقة بمتغيري الدراسة (الذكاء الروحي، التدين) سيستفيد منها الباحثون الآخرون، كما ستوفر هذه الدراسة مقاييس تقيس مستوى كل من الذكاء الروحي والتدين، وهذا سيساعد الباحثين والدارسين في أخذ هذه الدراسة كمرجع للأدب النظري والمقاييس التي ستساعدهم في إجراء دراسات أخرى تتعلق بهذين المتغيرين. كما أن أهمية الدراسة النظرية تظهر من خلال أهمية الموضوع الذي تعالجه الدراسة، والذي يتناول العلاقة بين الذكاء الروحي والتدين لدى الطالبات الجامعيات، الأمر الذي يعطي تصوراً واضحاً حول طبيعة هذه العلاقة، والتي قد يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية في الجامعات.

ثانياً: الأهمية العملية: تكمن أهمية الدراسة في ما يترتب عن نتائجها من فوائد عملية في الميدان التربوي، قد يستفيد من نتائجها المسؤولون التربويون القائمون على العملية التعليمية من خلال التعرف على الذكاء الروحي وعلاقته بالتدين؛ الأمر الذي يترتب عنه تحديد الأساليب التربوية، والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتوفير البيئة الجامعية الآمنة، والمساهمة في تحقيق مستوى مرتفع من الذكاء الروحي والتدين، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، والمعلومات التي ستوفرها في بناء وإعداد البرامج الإرشادية والأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تسهم في تحقيق مستوى مرتفع من الذكاء الروحي والتدين لدى الطالبات.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة ضمن الحدود والمحددات التالية:

- **المحدد البشري**: اقتصرت هذه الدراسة على طالبات جامعة اليرموك.
- **المحدد المكاني**: تم إجراء هذه الدراسة في جامعة اليرموك في محافظة إربد في الأردن.
- **المحدد الزماني**: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019-2020).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

- **الذكاء الروحي**: قدرة الفرد على التصرف بكل حكمة ورحمة، والحفاظ على السلام الداخلي والخارجي لديه، بغض النظر عن الظروف التي يمر بها (Wigglesworth, 2006). ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في هذه الدراسة، والذي يتضمن مستوى كل من الوعي، والنعمة، والمعنى، والتفوق، والحقيقة.

- **التدين**: قدرة الفرد على تجريد نفسه من الهوى، وإخلاص العبودية لله تعالى وحده، بالمحبة والطاعة، والخوف والرجاء والتوكل، مع القدرة على تهذيب النفس في حال قصرت، وأداء التكاليف التي شرعها الله، والقدرة على التكيف مع البيئة المحيطة، وهذا يساعده في مواجهة الضغوطات التي قد يتعرض لها بطريقة إيجابية دون خوف وقلق (فيصل، 2015). ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التدين المستخدم في هذه الدراسة، والذي اشتمل على فقرات تناولت التدين من مختلف النواحي.

- **جامعة اليرموك**: هي جامعة حكومية في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، ويوجد فيها الكليات العلمية والإنسانية المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف هذه الدراسة، وذلك من خلال توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة، وتحليل البيانات كمياً والإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم طرحها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة اليرموك للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2019-2020)، والبالغ عددهن (19848) طالبةً، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التي تم الحصول عليها من دائرة القبول والتسجيل في الجامعة. تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طالبات جامعة اليرموك بالطريقة البسيطة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي، وتكونت العينة من (1287) معلمةً، بما نسبته (6.48%) من عدد أفراد مجتمع الدراسة، ولقد تم اختيار شعب دراسية لمواد مشتركة بين كافة الطالبات بطريقة عشوائية، ومن ثم توزيع مقاييس الدراسة على عدد من الطالبات في هذه الشعب بشكل عشوائي.

أداتا الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: مقياس الذكاء الروحي

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس للكشف عن الذكاء الروحي، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال. وتكون المقياس بصورته الأولية من (70) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: مجال الوعي، ومجال النعمة، ومجال المعنى، ومجال التفوق، ومجال الحقيقة.

صدق المقياس:

أولاً: دلالات صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس الذكاء الروحي، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والإحصاء والتقويم، بلغ عددهم (8) محكمين، حيث طُلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للمجالات التي أُدرجت فيها، ومدى سلامتها من الناحية اللغوية، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات مجموعة المحكّمين، حيث اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك فقد تم استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أوضح، وإعادة صياغة (6) فقرات من الناحية اللغوية، وهي فقرة (5) والتي كانت تنص على أنه "أحاول إيجاد نقاط اتصال مشتركة مع الآخرين في مختلف المواقف" لتصبح بعد التحكيم "أحاول دائماً إيجاد نقطة اتصال مشتركة مع الآخرين حتى في خضم الصراع"، وفقرة (14) والتي كانت تنص على أنه "أحب حياتي وأحاول الاستفادة من كل لحظة فيها" لتصبح بعد التحكيم "أحب نمط حياتي وأحاول الاستفادة القصوى من كل لحظة فيها"، وفقرة (16) التي كانت تنص على أنه "أعتقد أن أفعالي تمثل قيمي الخاصة" لتصبح بعد التحكيم "تتماشى أفعالي مع القيم والأخلاق الخاصة بي"، وفقرة (27) التي كانت تنص على أنه "أحب الدراسة كونها أمر مهم"، لتصبح بعد التحكيم "أنا أقدر دراستي باعتبارها أمر مقدس"، وفقرة (36) التي كانت تنص على أنه "استفيد من كل شيء لحل مشكلاتي"، لتصبح بعد التحكيم "أحاول الاستفادة من الأمور المحيطة بي لحل المشكلات التي قد تواجهني"، وفقرة (57) التي كانت تنص على أنه "افتقر لكيفية التعامل مع الآخرين"، لتصبح بعد التحكيم "لا أجيد التعامل والتفاعل مع الآخرين". وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبات، وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (70) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ثانياً: دلالات صدق البناء

تم استخراج دلالات صدق البناء لمقياس الذكاء الروحي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) تم استخراج قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، بين (.43 – .80)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل كانت (.40 – .74)، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على صدق البناء لمقياس الذكاء الروحي بما يسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وذلك وفق ما أشار إليه هاتي (Hattie,1985).

ثبات المقياس: تم إيجاد ثبات مقياس الذكاء الروحي من خلال إعادة تطبيقه على العينة السابقة نفسها والبالغة (50) طالبةً، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest). وتم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات بين (.79 – .86)، وللمقياس ككل كانت (.89)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين (.77 – .83)، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (.85)، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكون مقياس الذكاء الروحي بصورته النهائية من (70) فقرة، وللإجابة على هذه الفقرات يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول محتوى كل فقرة، وذلك وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، وتُعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فيتم عكس الدرجة، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (70) درجة، وهي أدنى درجة، و(350) درجة وهي أعلى درجة.

وتم اعتماد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح مقياس الذكاء الروحي بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ولقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق ما أشار إليه هاتي (Hattie,1985): (أقل من 1 – 2.33 منخفض)، (من 2.34 – 3.67 متوسط)، (من 3.68 – 5 فأكثر مرتفع). وذلك حسب المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

- 1 (أقل تدريج) + 1.33 (طول الفئة) = 2.33، وبالتالي أقل من 1 إلى 2.33 مستوى منخفض.
- 2.34 + 1.33 (طول الفئة) = 3.67، وبالتالي من 2.34 – 3.67 مستوى متوسط
- 3.68 + 1.33 = 5.01، وبالتالي من 3.68- 5.00 فأكثر مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس التدين

تم في هذه الدراسة، إعداد مقياس للكشف عن مستوى التدين، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وتكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة.

صدق مقياس التدين

أولاً: دلالات صدق المحتوى

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والإحصاء والتقويم، بلغ عددهم (8) محكمين، حيث طلب إليهم بيان الرأي حول سلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات للكشف عن مستوى التدين، ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، أو إضافة وحذف فقرات بما يتناسب وأهداف الدراسة، ولقد اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك فقد تم حذف (3) فقرات، وهي فقرة (5)، التي تنص على أنه "ألجأ إلى الله عندما تواجهني مشكلة ما، وفقرة (10)، التي تنص على أنه "أشعر بتأنيب الضمير عندما أخطأ بحق أحد"، وفقرة (21)، والتي تنص على أنه "أحاول رد الحسنة بالحسنة"، وإعادة صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات، وهي الفقرة (3)، التي كانت تنص على أنه "أتعاطف مع الفقراء"، لتصبح بعد التحكيم "أشعر بأني فرد متعاطف مع الفقراء"، وفقرة (18)، التي كانت تنص على أنه "أحاول معرفة معلومات عن الجنة والآخرة"، لتصبح بعد التحكيم "أقرأ عن الموت والجنة والآخرة"، وفقرة (25)، التي كانت تنص على أنه "أحاول مسامحة من يخطئ بحقي"، لتصبح بعد التحكيم "أسامح كل فرد يخطئ بحقي". واستناداً لتلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة.

ثانياً: دلالات صدق البناء

للتحقق من صدق بناء مقياس التدين، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) تم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس التدين بالمقياس ككل بين (.40 -.81)، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على أن المقياس يتمتع بمعاملات صدق تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وذلك وفق ما أشار إليه هاتي (Hattie,1985).

ثبات مقياس التدين: للتحقق من ثبات مقياس التدين تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (50) طالبةً، وتم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، حيث تم استخراج قيم معاملات الثبات للمقياس، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، و(كرونباخ ألفا)، وبلغ معامل ارتباط (بيرسون) للمقياس (.79)، بينما بلغ معامل (كرونباخ ألفا) للمقياس (.81).

تصحيح مقياس التدين: تكون مقياس التدين بصورته النهائية من (22) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول مدى انطباق مضمون هذه الفقرة عليه، وذلك من خلال سُلم تدريجي من خمس درجات، وفقاً لتدريج (ليكرت) (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة، فيتم عكس الدرجة، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (22) درجة، وهي أدنى درجة، و(110) درجة وهي أعلى درجة.

ولقد تم اعتماد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح مقياس التدين بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ولقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق ما أشار إليه (هاتي) (Hattie,1985): (أقل من 1 – 2.33 منخفض)، (من 2.34 – 3.67 متوسط)، (من 3.68 – 5 فأكثر مرتفعة).

متغيرات الدراسة: احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

- **مستوى الذكاء الروحي**، ولها ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).
- **مستوى التدين**، ولها ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).

اجراءات الدراسة: سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية لغايات التطبيق، وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وذلك من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية لاستخراج قيم معاملات الصدق والثبات.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والممثل بطالبات جامعة اليرموك في الأردن، والبالغ عددهم (19848) طالبةً، كما تم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكلي، والبالغ عددها (1287) طالبةً.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، وأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، والتأكد من استكمال المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات.
- أدخلت البيانات، وتم تفريغها، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، والحصول على نتائج الدراسة، وفي ضوء هذه النتائج تم مناقشتها، والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج.

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي والتدين لدى الطالبات.
- للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الذكاء الروحي والتدين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الذكاء الروحي والذكاء الروحي ككل، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الذكاء الروحي والذكاء الروحي ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الحقيقة	4.11	.69	مرتفع
2	النعمة	3.98	.70	مرتفع
3	الوعي	3.86	.61	مرتفع
4	التفوق	3.81	.67	مرتفع
5	المعنى	3.62	.50	متوسط
مستوى الذكاء الروحي ككل		3.88	.54	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الذكاء الروحي، قد تراوحت بين (3.62-4.11) بمستوى ذكاء روحي مرتفع للمجالات، باستثناء مجال المعنى جاء بمستوى متوسط، وجاء في المرتبة الأولى مجال "الحقيقة"، بمتوسط حسابي (4.11)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال "النعمة"، بمتوسط حسابي (3.98)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال "الوعي"، بمتوسط حسابي (3.86)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال "التفوق"، بمتوسط حسابي (3.81)، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال "المعنى"، بمتوسط حسابي (3.62)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الروحي ككل (3.88)، بمستوى مرتفع.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الجامعية التي تختلف بشكل كبير عن المراحل الدراسية السابقة، وما تتضمنه من مناهج

ومساقات قد تساعد في تنمية الذكاء الروحي لدى الطالبات، بالإضافة إلى الأنشطة الجامعية التي تقدمها الجامعات ويشرف عليها أعضاء هيئة التدريس للطالبات، والتي تساعد بشكل كبير في تنمية مهارات وقدرات الطالبات، وبالتالي تنمي مستوى الذكاء الروحي لديهن. وخاصةً بأن التعليم الجامعي بحاجة إلى التفكير الناقد، والوعي المتسامي، والقدرة على حل المشكلات، وهذا تعد من أهم مكونات الذكاء الروحي التي يجب أن تتميز بها الطالبة الجامعية، وهذا ما أشار إليه (كينج) (King, 2008).

كما يمكن تفسير أن مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبات جاء مرتفعاً إلى طبيعة المجتمع الأردني، وما يتسم به من سمات ومظاهر الذكاء الروحي؛ كالتسامح، ومساعدة الآخرين، والتعاون، والإيمان بالقضاء والقدر من أجل التعايش مع الخبرات والتجارب الحياتية الفاشلة، والتي جميعها تسهم في تنمية ورفع مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبات، ولذلك أظهرت النتائج مستوى مرتفع للذكاء الروحي.

وترى الباحثة أن المرحلة العمرية لطالبات الجامعات تتسم بالاستقرار والرشد كونهن انتقلن من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى متقدمة، وهذا يسهم في انخراط الطالبات مع الآخرين ضمن حدود واضحة ومحددة، وخوض تجارب وخبرات متعددة تسهم في استقرار هوية الأنا، وتنمية القيم الإنسانية والإسلامية والمجتمعية، وهذا ينعكس إيجاباً على مستوى الذكاء الروحي. وقد أشار صادق وأبو حطب (2014) إلى أن الفرد الراشد يتميز بأنه أكثر استقراراً ووضوحاً في تقدير الذات واستقرارها، وتنمية القيم الإنسانية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الطالبة (الأنثى)، وما تتميز به من سمات فسيولوجية وبيولوجية تجعلها أكثر تعاطفاً مع ذاتها والآخرين، بالإضافة إلى ما تتصف به من صفات؛ كالمحبة والرحمة والرقة والتفاؤل، والشعور بالآخرين، والرغبة في تقديم المساعدة والدعم النفسي والمعنوي، وهذا يجعلها أكثر روحانية، لذلك جاء مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبات مرتفعاً.

وترى الباحثة أن أساليب التنشئة الأسرية في المجتمع الأردني تسهم إلى حد كبير في تنمية مهارات وقدرات الأبناء، وذلك بتشجيع من الوالدين والأقارب، وهذا بدوره قد ينمي لدى الطالبات مهارات الذكاء الروحي المختلفة.

ويمكن عزو أن مجال المعنى جاء بالمرتبة الأخيرة، وبمستوى متوسط إلى ما قد تواجهه الطالبة من صعوبات في دراستها، وأداء أنشطتها ومهامها بنجاح وتفوق، وقد ترى بعض الطالبات أن دراستهن لا تتماشى مع أهدافهن الحياتية، وذلك ضمن عادات وتقاليد المجتمع الأردني، ولذلك جاء مجال المعنى بمستوى متوسط.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (ماكسيمو) (Maximo, 2010)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الروحي جاء بمستوى مرتفع لدى العاملين. كما اتفقت مع نتيجة دراسة (فريمان وآخرون) (Freeman, et al, 2011)، و(خوشتنات) (Khoshtinat, 2012)، التي أشارت إلى أن الذكاء الروحي لدى الطلبة جاء بمستوى مرتفع.

واتفقت أيضاً نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صبيح وآخرون (2017)، التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة جاء مرتفعاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (ينج وماو) (Yang & Mao, 2007)، التي أظهرت أن الذكاء الروحي جاء بمستوى منخفض لدى الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى التدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات التدين والتدين ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التدين والمقياس ككل

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أتقرب إلى الله عز وجل بالطاعات.	3.61	1.11	متوسط
2	أحاول الخشوع بشكل تام في الصلاة.	3.57	1.09	متوسط
3	أشعر بأني فرد متعاطف مع الفقراء.	3.44	1.18	متوسط
4	أحب الخير للآخرين كما أحب لنفسي	3.31	1.10	متوسط
5	ألجأ إلى الدعاء لله في كافة الأوقات.	3.26	1.13	متوسط
6	أشكر الله على نعمه وفضله علي.	3.22	1.09	متوسط
7	ألجأ إلى الصبر على المصائب التي أمر بها.	3.17	1.01	متوسط
8	أؤمن بالقضاء والقدر.	3.13	1.02	متوسط
9	أستغفر الله عن المعاصي التي قمت بها في حياتي.	3.09	1.17	متوسط
10	أقدم المساعدة للآخرين من باب التقرب لله تعالى.	3.06	1.08	متوسط
11	لا أقوم بإيذاء الجيران.	3.03	.98	متوسط
12	أقابل السيئة بالحسنة.	3.01	1.14	متوسط
13	أحاسب نفسي عندما أرتكب خطأ أو ذنب ما.	2.98	1.06	متوسط
14	أحسن الظن بالآخرين.	2.96	1.22	متوسط
15	أحاول أن أكون صادقاً مع الآخرين.	2.95	1.10	متوسط
16	أسعى إلى تغيير السلوكات السيئة بقدر المستطاع.	2.94	1.19	متوسط
17	أفضل التعامل مع الأفراد الأكثر تديناً.	2.91	1.20	متوسط
18	أشعر بالراحة عن الحديث مع رجال الدين.	2.89	1.16	متوسط
19	أقوم بالاطلاع على قصص الأنبياء والأولياء الصالحين للاستفادة منها.	2.87	1.28	متوسط
20	أسامح كل فرد يخطئ بحقي.	2.84	1.17	متوسط
21	أقرأ عن الموت والجنة والآخرة.	2.79	1.14	متوسط
22	أحاول الاطلاع على الأديان السماوية.	2.72	1.16	متوسط
	التدين ككل	3.08	.79	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات على فقرات المقياس، تراوحت بين (2.72-3.61)، وكان أعلاها للفقرة (6)، التي تنص على "أتقرب إلى الله عز وجل بالطاعات."، بمتوسط حسابي بلغ (3.59)، وبمستوى متوسط، تلاها الفقرة (1)ـــ التي تنص على "أحاول الخشوع بشكل تام في الصلاة."، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وبمستوى متوسط، بينما كان أدناها للفقرة (18)، التي تنص على "أحاول الاطلاع على الأديان السماوية"، بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للتدين ككل (3.08)، وبمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الأسرية التي يمارسها الأسر الأردنية، حيث تهتم بتنمية الجوانب الدينية والقيم الأخلاقية لدى أبنائها وبناتها، وتحرص على الالتزام الديني كون الدين فطرة وسمة خُلق الإنسان عليها، وترى الباحثة أن الأسر بشكل عام تنظر إلى الإناث (عينة الدراسة) نظرة مختلفة عن الذكر، وتحاول تربيتها تربية إسلامية أخلاقية من باب التقيد بتعاليم الدين الإسلامي، والعادات والتقاليد التي تحكم المجتمع، والذي يطالب الإناث أن يكونن أكثر تديناً، وخاصةً أن المجتمع الأردني يمتاز ببيئة دينية إسلامية.

ويمكن تفسير أن مستوى التدين جاء متوسطاً إلى التطورات التي حدثت في مختلف مجالات الحياة، وانتشار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وخاصةً بين الطالبات الجامعيات، والذي أثر سلباً على ممارسة الطالبات لسلوكات وأساليب حياتية تنبثق من الدين؛ كصلة الرحم والتواصل مع الأقارب والأصدقاء، حيث أصبح الاعتماد الكلي على هذه الوسائل للتواصل مع الآخرين، وصلة الرحم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة الاهتمام بالمناسبات الدينية، وعدم إحيائها بالشكل الذي يليق بها، وهذا ينعكس سلباً على البناء الديني والفكري والمعرفي للطالبات، ويؤدي إلى عدم اكتساب المعارف الدينية والروحية اللازمة، التي ترفع مستوى التدين لديهن. بالإضافة إلى ذلك عدم اهتمام الجامعة بزيادة الوعي الديني ضمن البيئة الجامعية وخارجها، وقلة الدورات الإرشادية الدينية التي تعقدها الجامعة.

وترى الباحثة أن التدين موجود في المجتمع الأردني وفي كل أسرة، وخاصةً في تربية الإناث (الطالبات)، وذلك من باب الحرص عليهن، فتقوم الأسر بغرس الشعائر والمعتقدات الدينية في الإناث من باب الخوف عليهن، كون المجتمع ينظر إليها بأنها الطرف الأضعف في الأسرة، والمجتمع كافة، لذا يعتقد بأنها يجب أن تكون بمستوى جيد من التدين والالتزام الديني.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ماكسيمو (Maximo, 2010)، التي أشارت إلى أن مستوى الالتزام الديني جاء متوسطاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ينج وماو (Yang & Mao, 2007)، التي أشارت إلى أن مستوى التدين جاء منخفضاً، كما اختلفت مع دراسة خوشتنات (Khoshtinat, 2012)، التي أظهرت أن التوافق الديني جاء ضمن المستوى المرتفع لدى الطلبة الجامعيين، واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة صبيح وآخرون (2017)، التي أشارت إلى أن الالتزام الديني لدى الطلبة جاء مرتفعاً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الروحي والتدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج قيم معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) (Pearson Correlation) بين تقديرات طالبات جامعة اليرموك عن مقياس الذكاء الروحي، ومقياس التدين، كما هو مبين في الجدول (3)، حيث يتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الروحي ومستوى التدين ككل، وبين مجالات الذكاء الروحي، ومستوى التدين لدى طالبات جامعة اليرموك في الأردن.

جدول (3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء الروحي والتدين

الذكاء الروحي		التدين
الوعي	معامل الارتباط	.26
	الدلالة الإحصائية	.00*
النعمة	معامل الارتباط	.19
	الدلالة الإحصائية	.01*
المعنى	معامل الارتباط	.28
	الدلالة الإحصائية	.00*
التفوق	معامل الارتباط	.27
	الدلالة الإحصائية	.00*
الحقيقة	معامل الارتباط	.17
	الدلالة الإحصائية	.00*
الذكاء الروحي ككل	معامل الارتباط	.22
	الدلالة الإحصائية	.00*

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الذكاء الروحي لدى الفرد لا يأتي من فراغ، بل ينتج بسبب وجود وازع وشعور لدى الطالبة بوجود الله تعالى وقدرته على تسيير شؤون الكون وكافة المخلوقات، بالإضافة إلى التمعن بالكون وما يحتويه من كائنات من خلق الله تعالى، وبالتالي كلما ارتفع مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبة انعكس ذلك إيجاباً على مستوى التدين لديها. وقد أكدت الدفتار (2011) على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والتدين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الذكاء الروحي وما يتضمنه من مهارات؛ كالتعاطف يرتبط بشكل مباشر بقدرة الطالبة على أداء الأنشطة بنجاح، والقيام بعلاقات ودية مع الآخرين، بالإضافة إلى الإحساس بجمال الحياة، واحترام الآخرين، والتسامح والتواضع، والقدرة على التعبير عن المشاعر، وهذه جميعها من مظاهر التدين لدى الطالبة، لذا هناك علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والتدين.

وترى الباحثة أن الذكاء الروحي يتضمن قدرات ومهارات تركز على الأبعاد الإيمانية والمفاهيم الدينية، والمعتقدات والشعائر الدينية، والتمعن بالأحداث والظواهر الطبيعية من خلال الحواس الخمس التي وهبها الله للإنسان بهدف الشعور بعظمة الخالق، وأداء العبادات التي تقربه من الله، وهذا الأمر يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتدين، فالذكاء الروحي - وما يتضمنه من قدرات تمكن الطالبة من حل مشكلاتها، وتوجيه علاقاتها ومواقفها الاجتماعية ضمن معايير دينية معينة – يرتبط إيجاباً بمستوى التدين لدى الطالبة. ولقد أشار حسين (2003) إلى أن الذكاء الروحي يرتبط بشعور الفرد بكل من الزمن والوقت والروح، وما يرتبط بها من الإيمان بالله، والأحداث والظواهر الطبيعية، والعبادات.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ينج وماو (Yang & Mao, 2007)، والطراونة والمطارنة (2017)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والتدين لدى الطلبة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة ماكسيمو (Maximo, 2010)، وصبيح

وآخرون (2017)، التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والالتزام الديني.

واتفقت أيضاً نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة خوشتنات (Khoshtinat, 2012)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الروحي والتوافق الديني لدى الطلبة الجامعيين. كما اتفقت مع نتيجة دراسة نيسياني وآخرون (Neysiani, et al, 2019)، التي أظهرت وجود علاقة قوية بين التوجه الديني والذكاء الروحي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي:

- العمل على رفع مستوى التدين لدى الطالبات، من خلال عقد الجلسات والمحاضرات الدينية، وذلك في ضوء ما أظهرته النتائج من وجود مستوى متوسط للتدين لدى الطالبات.
- عقد الورش والندوات التي من شأنها تعريف الطالبات بمفهوم الذكاء الروحي، ومدى أهميته في الحياة بشكل عام
- توعية أولياء الأمور بأهمية قضاء وقت كافٍ مع الطالبات بهدف توفير جو نفسي مريح مشبع بالطمأنينة والسكينة يؤدي إلى تنمية كل من الذكاء الروحي والتدين لدى الطالبات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أحمد، محمد. (2007). الذكاء الروحي. الإسكندرية: مكتبة الجامعة الحديثة.
- حسين، محمد. (2003). مدرسة الذكاءات المتعددة. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- خوالدة، محمود. (2004). الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الدفتار، خديجة. (2011). الذكاء الروحي عند الأطفال. عمان: دار الفكر.
- صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (2014). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صبيح، سجاد وحسن، كرار، كاظم، سناء. (2017). الذكاء الروحي وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة كلية الآداب. بحث مقدم لجامعة القادسية كجزء من متطلبات نيل شهادة البكالوريوس، جامعة القادسية، العراق.
- الصنيع، صالح. (2005). التدين والصحة النفسية. الرياض: دار الفضيلة.
- الطراونة، أحمد والمطارنة، أحمد. (2017). الذكاء الروحي لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالتدين. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 32(2)، 13-40.
- فيرا، بيفر. (2006). السعادة الداخلية. الرياض: مكتبة جرير.
- فيصل، قريشي. (2015). التدين وعلاقته بسلوك المواطنة لدى الطالب الجامعي الجزائري. مجلة تنمية الموارد البشرية، 11، 44-95.
- كتلو، كامل. (2015). السعادة وعلاقتها بكل من التدين والرضا عن الحياة والحب لدى عينة من الطلاب الجامعيين المتزوجين. دراسات، العلوم التربوية، 42(2)، 661-679.
- المهدي، محمد. (2004). سيكولوجية الدين والتدين. الإسكندرية: البيطاش للنشر والتوزيع.
- موسى، رشاد. (1999). سيكولوجية الدعوة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعرفة.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Ahmed, M. (2007). Spiritual intelligence. Alexandria: Modern University Office.*
- *Hussein, M. (2003). School of multiple intelligences. Palestine: University Book House.*
- *Khawaldeh, M. (2004). Emotional intelligence. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Al-Dftar, K. (2011). Spiritual Intelligence among Children. Amman: Dar Al-Fikr.*
- *Sadiq, A. & Abu Hatab, F. (2014). Human Growth from the Fetus Stage to the Elderly Stage. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.*
- *Subaih, S., Hassan, K. & Kazem, S. (2017). Spiritual intelligence and its relationship to religious commitment of the students of the Faculty of Arts. Research submitted to Al-Qadisiyah University as part of the requirements for obtaining a Bachelor's degree, Al-Qadisiyah University, Iraq.*
- *Al-Sanya, S. (2005). The Religiosity and mental health. Riyadh: Dar Al-Fadila.*
- *Al-Tarawneh, A. & al-Matarna, A. (2017). The spiritual intelligence among Mu'tah university students and its relationship to religiosity. Mu'tah Research and Studies Series, Humanities and Social Sciences Series, 32 (2), 13-40.*
- *Vera, B. (2006). Inner happiness. Riyadh: Jarir Library.*
- *Faisal, Q. (2015). The Religiosity and its relationship to the behavior of the citizenship of the Algerian university student. Human Resources Development Journal, 11, 44-95.*
- *Katalo, K. (2015). Happiness and its relationship to religiosity, satisfaction with life and love among a sample of HU married students. Studies, Educational Sciences, 42 (2), 661-679.*
- *Al-Mahdi, M. (2004). The Psychology of Religion and Religiosity. Alexandria: Al-Bitash for publication and distribution.*
- *Mosa, R. (1999). Psychology of Advocacy between Theory and Practice. Cairo: Dar Al- Ma'refah.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Amram, Y. & Dryer, C. (2007). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation (pdf). Paper presented at the 116th Annual (August 20/2007), Boston, MA.*
- *Bursan, I., Al-Qudah, M., Bakhiet, S. & Alzoubi, A. (2015). Religious orientation and its relationship with spiritual intelligence. Social Behavior and Personality An International Journal, 44(8), 1281-1295.*

:http//3pdf.com/download free- spiritual intelligence quotient- pdf- ebook-2htm.

- *Nasel, D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. Unpublished doctoral dissertation, University of South Australia, Adelaide, AUS.*
- *Neysiani, Z., Asadi A., Asgari, M. & Ghaleoei, F. (2019). Relationship of religious orientation and spiritual intelligence with emotional self-regulation in women subject to violence. Journal of Res Relig Health, 5(2), 101-114.*
- *Saidy, E., Hassan, A., Rahman, F., Jalil, H., Ismail, I. & Krauss, S. (2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the national education philosophy towards language skills among secondary school students. European Journal of Social Science, 9 (1), 61-71.*
- *Sheridan, M. (2008). The Spiritual Person. In E. Hutchison ,Landon: SASE Publications.*
- *Simpkins, C. (2002). Spiritual intelligence. New York: Money Web.*
- *Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? Journal of Humanistic Psychology, 42 (2), 16-33.*
- *Wigglesworth, C. (2006). Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership, Integral Leadership. Review, 6(3), 518- 529.*
- *Yang, K. & Mao, Y.(2007). A study of nurses spiritual intelligence: Across sectional Questionnaire survey. International journal of nursing studies, 44(6), 999-1010.*
- *Costello, M. (2013). How to increase your spiritual intelligence. Personal development, 1(2).*
- *Deblasio, G. (2011). The effect of spiritual intelligence in the class room: God only knows. International Journal Of Children's Spirituality, 16(2), 143-150.*
- *Emmons, R. (2000a). Is spirituality intelligence ?Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. International Journal for the Psychology of Religion, 10 (1), 3-26.*
- *Freeman, M., Hayes, B., Kuch, T. & Taub, G. (2011). Relationship Intelligence Spiritual to the Personal Patterns of College Students. Counselor Education and Supervision, 46(4), 254-265.*
- *Gardener, H. (2000). A case against spiritual intelligence. International Journal for the Psychology of Religion, 10(1).*
- *Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Applied Psychological Measurement, 9(2), 139-164.*
- *Khoshtinat, V. (2012). Relationship between spiritual intelligence and religious (spiritual) coping among students of Payame Noor university. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 3(6), 1132-1139.*
- *King, D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. Unpublished master's thesis, Trent University Peterborough, ON, Canada.*
- *Maximo, S. (2010). The concept of spiritual intelligence, its correlates variable. (MA). Accrediting institution, address, region: Saint Louis university, available online at*

المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة إربد من وجهة نظر المعلمات أنفسهنّ

The Problems Facing Female Teachers in Male Schools at The Basic Education Stage in Irbid Governorate from The Teachers' Point of View

نجاح عبدالله عمايرة
مديرة مدرسة/ وزارة التربية والتعليم / الأردن

Najah Abdullah Amayreh
School Principal / Ministry of Education / Jordan
najahamayerh@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/10/06، تاريخ القبول: 2021/01/25
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 06/10/2020، **Accepted:** 25/01/2021
DOI: 10.33977/1182-012-035-007
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلمات بمدارس الذكور في المدارس الحكومية بالمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة إربد من وجهة نظر المعلمات أنفسهنّ، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد أداة المقابلة شبه الرسمية المكونة من عشرة أسئلة متبعة منهجية البحث النوعي، النظريّة المتجذّرة، وتمكنت الباحثة من مقابلة (21) معلمة من أصل (227) معلمة يُدَرسن في مدارس الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة إربد. وبعد تحليل المقابلات أظهرت النتائج أن أهم مشكلات المعلمات اللواتي يُدَرسن في مدارس الذكور من وجهة نظرهن، تمثلت في مشكلات متعددة جاءت على الترتيب الآتي: في المرتبة الأولى مشكلات مصدرها الطلاب تضمنت ثلاث فئات فرعية، تليها المجموعة الثانية مشكلات مصدرها المعلمات تضمنت فئتين فرعيتين، بينما جاءت المشكلات التي مصدرها الإدارة المدرسية في المرتبة الثالثة وتضمنت ثلاث فئات، وأخيرًا مشكلات مصدرها الأهالي تضمنت مجموعة رئيسة واحدة وهي الأخيرة. وتم تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج أهمها: ضرورة تحسين البيئة المدرسية للطلاب وتوفير بيئة مدرسية تتوفر فيها الساحات والمرافق العامة وتقنيات حديثة، وأن تقتصر مرحلة التأنيث للصفوف الثلاث الأولى فقط، ومضاعفة دور الأهل والتواصل المستمر بين الأهل والمدرسة بالتقليل من مشكلات الطلبة، وتقديم دورات وبرامج ترفع من كفاءة المعلمات.

الكلمات المفتاحية: مشكلات المعلمات، مدارس الذكور، المدارس الحكوميّة، المرحلة الأساسيّة الدّنيا.

Abstract

The study aimed to uncover the problems that female teachers face in male public schools in the lower elementary stage in the governorate of Irbid from the teachers' viewpoint. To achieve this goal، the researcher prepared a semi-formal interview tool consisting of ten questions، following qualitative research methodology and rooted theory. The researcher interviewed 21 female teachers out of 227 female teachers working in male public schools affiliated to the Directorate of Education in Irbid Governorate. After analyzing the interviews، the results show that the most important problems for female teachers who teach in male schools، from their point of view، vary accordingly: In the first place، problems originating from students includes three sub-categories، followed by the second group of problems of the source of female teachers which include two sub-categories. The problems that originate from the school administration are ranked third and include three categories، and finally، problems that arise from the parents include one main group، which is the last. A set of recommendations are presented in light of the results، the most important of which are: The need to improve the school environment for students، provide a school environment in which public spaces and facilities are available، modern technologies are used، the feminization phase be limited to the first three grades only، double the role of parents، continuous communication between parents and the school by reducing students' problems، and provide courses and programs that raise the efficiency of teachers.

***Keywords**: Teachers' Problems، Boys' Schools، Public Schools، The Lower Elementary Stage.*

المقدمة

تعد التربية الصحيحة المحور الذي تسعى إليه المؤسسات التربويّة، وتهدف التربية الصحيحة إلى إعداد الفرد للحياة إعداداً متكاملاً وتنمية شخصيته في النواحي العقلية، والجسمية، والخلقية، والاجتماعية والوصول إلى مواهبه وميوله ليكون عضوًا نافعاً في المجتمع، ويعتبر التعليم حقاً أساسيًا من حقوق كل إنسان وحاجة من الحاجات الضروريّة.

ويسعى المجتمع من خلال المؤسسات التربويّة إلى إعداد جيل قادر على التكيّف مع البيئة واستخدام مواردها الاستخدام الأمثل والمدرسة ممثلة للمؤسسات التربويّة يعتبر نجاحها في تأدية وظيفتها منوط بقدرتها على حل مشكلاتها وأهم عنصر في هذه المؤسسات المعلم الذي يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية (السكني، 2011).

كما أن عملية إعداد واختيار المعلم تحظى باهتمام كبير لدى المؤسسات التربويّة، والمعلم صاحب الدّور الأبرز في تشكيل وتكوين قدرات ومواهب الطلاب وخلق شخصية لهم مميزة خاصة في المرحلة الأساسية، وهي مرحلة يتأثر فيها الطالب بمعلمه ويحرص على تقليد سلوكياتهم وتصرفاتهم ويأخذ الطالب المعلم قدوة بالنسبة له، فالمعلم يجب أن يكون النموذج المثالي لطلابه ؛ لأنه يؤثر في تشكيل شخصياتهم واتجاهاتهم وميولهم ورغباتهم الإيجابية .

لذّا يلعب المعلم الدور الأساسي في عمليّة التّعلم والتّعليم لما يقوم به من دور رئيسي في تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة، فنجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل كبير على ما يقدّمه المعلم من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم داخل الغرفة الصفية وخارجها للطلبة في مختلف المراحل الدراسية (الكندري، 2015).

وتعتبر المرحلة الأساسية مرحلة حرجة؛ لأنها تشكل مرحلة اعتماد الطفل على نفسه بعد اعتماده على الوالدين وتبرز أهميتها من خلال اكتساب الطفل لمهاراته اللغويّة والأساسيّة والمفردات اللازمة للاتصّال بالآخرين وتبادل المعلومات والخبرات، والطالب في هذه المرحلة يتعلّم الكثير من السلوكيّات الإيجابيّة أو السلبيّة من خلال تفاعله مع المحيط الاجتماعي من حوله سواء كانوا معلمين أو معلمات، ولما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في تشكيل شخصية الفرد وقدراته؛ تحرص المؤسسة التربوية على اختيار الكفاءات التدريسية من المعلمات والمعلمين لتقوم بهذه المهمة (الكمنجي، 2001).

فأيًا كان جنس المعلم ذكراً أو أنثى فإن تأثيره كبير في تكوين أنماط أو سلوك الطالب والتحصيل العلمي لديه في المرحلة الأساسيّة، وقد اختلف التربويون في تحديد أهمية جنس المعلم بالنسبة للطالب فمنهم من يؤيد وجود معلمين ذكور في المدارس الأساسيّة لكي يكتسب الطلبة الصفات الذكوريّة والاعتماد على النفس، ومنهم من يؤيد تأنيث تلك المرحلة لأنّها امتداد لمرحلة ما قبل المدرسة، وأنّ الطفل هنا بحاجة لمن يعوضّه عن أمه (أبو فارة، 2001).

كما أنّ تأنيث مدارس البنين من الظواهر الاجتماعيّة التي تعكس الاهتمام بالمعلمة؛ لما لها من قدرة في إيصال المعلومات وإدارة الفصل وطبيعتها من حيث التحمل لمشاكل الأطفال وتصرفاتهم كما أن المعلمة أم للأطفال؛ فهي تتحمل النشاط الزائد من الطلاب في هذه المرحلة والذي ربما لا يتقبله الرجل، وقدرتها على تكوين علاقة حيوية مع الطلبة الذكور إضافة إلى أنّها أكثر ميولاً لمهنة التعليم والتربية من الرجل. (سويدان، الدوخي، والهيم، 2016).

وبالرغم من أن تجربة تأنيث مدارس الذكور للمرحلة الأساسيّة أخذت بالاتّساع وأظهرت بعض المؤشرات الإيجابية منها الدافعيّة وزيادة النشاط، وربما رفع التّحصيل لدى أغلب الطلبة، وزيادة التواصل مع أولياء الأمور؛ إلى أنّها في المقابل أظهرت بعض السلبيات لعدم التزام الطلاب بالنظام ومحاولة خلق الفوضى والميل للعنف وضعف الشخصية لبعض المعلمات، وعدم جديّة بعض الطلاب ومحاولة بعضهم تقليد المعلمة وكثرة الحركة والتحدث وصعوبة ضبط المعلمات لسلوك الطلاب (المركز العربي للبحوث، 1984).

وبين أبو فودة (2008) أن مهنة التدريس تتعرض للمزيد والعديد من المشاكل التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور ويؤثر بشكل سلبيّ على أدائهنْ، وأنّ الكشف عن هذه المشاكل أولى وأفضل للعمل على تحقيق ما من شأنه تقليل الآثار السلبية التي قد تعرقل العملية التعليمية، وتتنوع المشاكل شكلاً ونوعًا ومضموناً؛ فمنها ما يتعلق بالإدارة وسلوكيات الطلبة، وقد ترجع بعضها إلى عدم قدرة المعلمة لإدارة البيئة الصفية، وربما تعود لمصادر أخرى.

وانّ المعلم – ذكرًا أو أنثى – هو جزء من كلٍّ تعليميّ لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة، وكلّما كانت علاقة الجزء بالكل الذي ينتمي إليه علاقة تفاهم وتعاون، كان العمل الفريقي خاصية من خواصّه المميزة لهذا المجتمع التعليمي، وحينما يميّز العمل بروح الفريق في مدرسة ما يتوقع أن تؤدى المهام التعليميّة بفاعليّة أكثر وينعكس إيجابيًا على التعليم كله.

وقد أشارت السكني (2011) أنّ المعلمات في مدارس الذكور تواجه مشكلات في عدة مجالات مختلفة منها؛ مصدرها التلاميذ، وربما الإدارة المدرسية والمعلمات أنفسهنْ؛ حيث إنّ المعلمة تخرج إلى الميدان العمليّ بعد دراسة العديد من النظريات التربويّة الحديثة وتحاول تطبيقها على أرض الواقع إلا أنّها تصطدم بالعديد من الصعاب والتحديات داخل الفصل وخارجه مع التلاميذ أو الزملاء، والإدارة وتلك المشكلات لا بدّ من المرور عليها فهي تؤثر على أدائها ونفسيتها خاصّة وهي تتعامل مع طلاب المرحلة الأساسية وهي مرحلة حرجة ومرحلة بناء الثقة وصقل الشخصية والتأسيس لمراحل أخرى، ويكون الطفل فيها قابلا للتشكيل بصورة مستمرة، ويزيد من حجم المشكلات التي تواجه المعلمات جسامة المهام المنوطة لهنّ؛ فهي ليست ناقلة معلومات في أدائها بل راعية لنمو الطلبة وضابطة للصف والقدوة الحسنة وعليها التعاون مع المدرسة والمجتمع.

وهنالك كثير من الجوانب التي قد تسبب الإحباط في عمل المعلمة ؛ لهذا فهي تعتمد على زملائها، وقد تحتاج إلى الوقت والمصادر للقيام بعملها بشكل جيد، وأحياناً قد يخذلها الزملاء أو لا تساعدها البيئة المدرسيّة على الاستمرار في عملها وقد تحتاج لوقت طويل في حال التدريس للتعامل مع سلوكيّات الطلبة الذكور (Schweinhort،Berrueta ، Epsteing wekkart 1984،Bornet) وتؤكد الباحثة بناء على ما سبق أنّ المعلمة والمعلم يلعبان دوراً أساسيًا في إعداد الطالب وتطوير شخصيته وصقل مواهبه وإعداده للحياة في هذه المرحلة الأساسية المهمة.

لذا كان لزامًا تسليط الضوء على أهمّ المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور والتي طالت جوانب متعددة في العملية التعليمية. وترى الباحثة - من خلال خبرتها في التدريس بمدارس الذكور للمرحلة الأساسية كما أنّها شغلت منصب مديرة مدرسة مؤنثة - أنّ المعلمات ما زلن يعانين من عدة مشاكل في جوانب متعددة.

وبين، سويدان وآخرون (2016) أنّ هناك اتجاه نحو تأنيث الهيئة التدريسية في المدارس الأساسية للبنين، وأنّ هناك دراسات ميدانية لنظام التأنيث للهيئة التدريسيّة و الإداريّة في بعض المدارس ركزت على محاور التفاعل بين الطلبة وبين المعلمات والتواصل مع الأهالي، وتوصلت إلى وجود بعض الإيجابيّات وبعض السلبيّات لهذا النظام، وأن السلبيّات بدأت تظهر على السطح متركزة في المدارس أهمها، معاكسات تحدث بين الطلبة والمعلمات، وعدم تحمل المسؤوليّة حيث يؤدي تقليد الطفل في هذه المرحلة لمعلمته فقدانه بعض صفات الرجولة إضافة إلى الإفراط في الحركة.

وقد أشارت السكني (2011) إلى أن هنالك العديد من الدراسات التي أجريت للكشف عن المشكلات التي تعاني منها المعلمة داخل وخارج الغرفة الصفيّة وتتعدد أشكالها وجوانبها منها: سلوكيّة ومنها إدارية، وتربوية.

ولقد اهتم التربويون بمشكلات المعلم وعلى الأخص مشكلات المعلمات فأجريت العديد من الدراسات في هذا الموضوع حيث قام سعيد وآخرون (1983) بإجراء دراسة ميدانية حول مدى تأثير تأنيث الهيئات التعليمية في المرحلة الابتدائية على سلوك التلاميذ في مدارس بغداد في العراق، وضمت عينة الدراسة مجموعة من إدارات المدارس (53) وهيئاتها التعليمية (347) وتلاميذها (346) من كلا الجنسين. وأوضحت نتائج تلك الدراسة أن المشكلات الآتية تعتبر أبرز المشكلات التي تتعرض لها المعلمات نتيجة تواجدهن في مدارس البنين: تهرب الطلاب من الواجبات، وارتكاب الغشّ ومحاولته التلفظ بكلام فاحش، ومشاكسة المعلمة أثناء الدرس، التمرّد وعدم الالتزام بالنظام، الاعتداء على زملائهم بالضرب.

وهدفت دراسة سرحان (2005) التعرف إلى أثر تأنيث الهيئات التعليمية على تحصيل الطلبة للمرحلة الأساسية الدنيا واتجاهاتهم نحوه

واستخدمت المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبةً وطالبًا، منها (86) طالبًا و (64) طالبةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أدوات الاستبانة والاختبار القبلي والبعدي وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لجنس الطالب أو المعلم على اختبار التحصيل ووجود فروق دالة إحصائيا نحو الاتجاه كاللغة العربية الكبرى إلى متغير الجنس.

وأجرى الكمنجي (2001) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلّمين والمعلمات وأولياء الأمور الإناث نحو تأنيث الهيئة التدريسيّة في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، وأتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة التي طبقت عليها الاستبانة من (16) مديرًا و (64) معلمةً و (80) من أولياء الأمور الإناث وأظهرت نتائج الدراسة أنّ البعد المهني احتل المرتبة الأولى والنفسي المرتبة الثانية فيما احتل البعد التحصيلي والمعرفي المرتبة الثالثة وفي المرتبة السادسة والأخيرة البعد الاقتصادي.

كما وأجرى ريان (Ryan،2009) دراسة هدفت معرفة أثر الجنس على سلوك الطلبة للمرحلة الابتدائية في الصين من وجهة نظر معلميّ المرحلة الابتدائية، وتكوّنت عينة الدراسة من (527) معلمًا للمرحلة الابتدائية في خمس مقاطعات صينية وأتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الاستبانة للوصول الى النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر المشاكل تكراراً تعود لقلة الانتباه عند الإناث والحركة الزائدة عند الذكور، وأنّ تفاعل كل من المعلم والطلبة ومدى تجاوبهم مع الجنس له دور كبير في خطورة المشكلات النابعة من الطلبة.

هذا وقد هدفت دراسة مرازاك (Mrazik،2009) الى معرفة مشكلات المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسيّة من وجهة نظر المعلمين الصغار، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وافترضت الدراسة أنّ مشاكل المعلمين والمعلمات مرتبطة بالقلق المهنيّ والماديّ والمهاريّ والوجوديّ. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت العينة من (98) معلمة توصلت الدراسة إلى أنّ كثرة المشاكل التي تواجه المعلمات والمعلمين تتمثل بعدم اهتمام الطلبة بالتعّليم وضعف مستواهم وضغوط العمل الملقاة على المعلمات يؤدي إلى القلق المهني لديهن.

وأجرى كل من سويدان، الدوخي، الهيم (2016) دراسة هدفت التعرف إلى معيقات تدريس الطلاب الذكور للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات واستخدم الباحثون أداة الاستبانة والمنهج الوصفيّ المسحيّ، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (50) معلمة، وتوصلت إلى أن نسبة المعلمات اللواتي لا يشعرن بالرضا لتواجدهن في مدارس الذكور أكثر من نسبة المعلمات اللواتي يشعرن بالرضا وأيضاً أن هناك معيقات مهنية تؤثر على أداء المعلمة مثل كثرة الأعمال الإدارية وزيادة الضغوط النفسية ومعيقات تتعلق بسلوك المتعلمين.

وأجرى كوبر (coopr،2004) دراسة تهدف الكشف عن أهم المظاهر والمشكلات السلوكيّة والسلبيّة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الصين ومعرفة أهم العوامل في ظهورها تكونت العينة (155) طالبًا وطالبةً بطريقة عشوائية مستخدمًا الباحث الطريقة العشوائية والمنهج التحليلي الوصفي؛ إذ كشفت النتائج أنّ مظاهر السلوك السلبي، هو التكلم بصوت مرتفع والتشويش أثناء الكلام والفوضى وقلة التحصيل والصراخ وسلوكيات السرقة والاعتداء على ممتلكات الآخرين.

بينما قام العرسان (2014) بدراسة حول المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل، وللحصول على نتائج الدراسة تم استخدام استبانة طبقت على عينة مكونةً من (165) طالبًا وطالبةً في المرحلة الابتدائية غطت خمسة مجالات منها النشاط الزائد، التّشتّت وضعف الانتباه، العلاقات المضطربة مع الأقران، الانسحاب والاعتمادية، ودلت النتائج الى وجود مشكلات سلوكية لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث ووجود فروق تعزى لصالح متغير العمر (سن 7 سنوات) عن أقرانهم في السنوات المتقدمة، وأوصت ضرورة التعاون بين أولياء الامور والهيئة الإدارية والتدريسية لمراقبة سلوك الطلبة.

كما وأجرت مخلوف(2018) دراسة هدفت التعرف الى مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، تكونت الدراسة من (104) معلمًا ومعلمةً يدرسون في المدارس الخاصة مستخدمة الباحثة المنهج الوصفي من خلال استبانة ذات ثلاثة أبعاد ضمن (34) فقرة، وأظهرت النتائج أنّ السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المحافظة كان حسب الترتيب: الأول السلوك العدواني تجاه الآخرين، والثاني السلوك العدواني نحو الممتلكات، أما الثالث فهو السلوك العدواني اللفظي والجسدي تجاه الذات، وأشارت النتائج أيضا أنّ مستوى السلوك العدواني عند الذكور أعلى منه عند الإناث .

يتضح من الدراسات السابقة أن بعضها ارتبطت بالمشكلات التي تؤثر على أداء المعلمات مثل (سويدان وآخرون، 2016؛ السكني،2011؛ مرازاك،2009)، ومنها ارتبطت بأثر جنس المعلم على أداء الطلبة مثل: (Ryan،2009؛ الكمنجي،2001) وهنالك دراسات ارتبطت بأثر تأنيث الهيئة التدريسية على الطلبة (سرحان،2005؛ سعيد وآخرون،1983) بينما ارتبطت دراسة (العرسان،2014؛ ومخلوف،2018) بالسلوكيات السلبية العدوانية لدى طلبة المدرسة الأساسية.

هذا وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ارتباطها في البحث عن المشكلات لدى المعلمات منها دراسة (سويدان وآخرون،2016؛ السكني،2011؛ الكمنجي،2001) وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث مثل (الكمنجي،2001؛ والسكني،2011) بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي باعتماد النظرية المتجذرة (المقابلة شبة الرسمية) أداة للدراسة.

وتختلف ايضًا في بحثها عن مشكلات المعلمات في مدارس الذكور من وجه نظرهن وتميزت بكونها كشفت النتائج عن أبرز المشكلات والتحديات لديهن.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمات أنفسهن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

للمعلمة دور بارز في تحقيق الأهداف التربوية فهي التي تتخير الخبرات والأنشطة التي يحتاجها المتعلمون، كما أنها تتفاعل مع نفوس بشرية متغايرة وتسهم بشكل كبير في بناء شخصية الطالب وإعداده للتفاعل مع مجتمعه، وحتى يكون العمل مثمرًا لا بدّ من تحسّس مواطن الضعف والتحديات في عناصر العملية التعليمية وأهمها وخصوصا المعلم والمعلمة ، ومعرفة الصعوبات والمشاكل التي تواجههم وعلى الأخص المعلمات اللواتي يدرسن في مدارس الذكور حيث يعتبر موضوع مشكلات المدارس المؤنثة من الموضوعات الحديثة التي لابد من تسليط الضوء عليها، هذا وقد جاءت مشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحثة في التدريس بمدارس الذكور كمعلمة ومديرة مدرسة مؤنثة؛ حيث لاحظت أن هناك مشكلات وتحديات متعددة تواجه المعلمات في المدارس المؤنثة، وجاءت فكرة هذه الدراسة أيضًا من خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات كدراسة Shatzer،2009) ؛Ryan،200؛ السكني،2011؛ الكمنجي،2001) وكانت حول أثر تأنيث المدارس الابتدائية، وتأثير جنس المعلم على سلوك الطلبة ودراسة (سويدان وآخرون، 2016) حول معيقات تدريس الطلاب الذكور للمرحلة الابتدائية من وجهت نظر المعلمات أنفسهنّ.ومن دراسات أخرى؛ لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن سؤال الدراسة الآتي:

ما مشكلات المعلمات بمدارس الذكور في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة إربد من وجهة نظر المعلمات أنفسهنّ؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الكشف عن أبرز المشكلات والتحدّيات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور للمرحلة الأساسيّة الدنيّا بمحافظة إربد ومدى تطبيق نظام تأنيث المدارس الأساسية، والاستفادة من آراء المعلمات لتطوير وتحسين القرارات الخاصة بهذا النظام.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

- إنها تتناول موضوعًا في غاية الأهمية وهو الوقوف على أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور.
- قد تسهم في مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتأنيث التدريس ومعرفة إيجابيات هذا الاتجاه وتخطي العقبات والتحديات التي تواجه المعلمات.
- والأهمية العملية من خلال الاستفادة من نتائجها من الجهات المعنية والمسؤولة وأصحاب القرار وتعتبر مرجعًا للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم للاستفادة منها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمحافظة إربد.
- **الحدود الزمانية**: تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2020/ 2021.
- **الحدود البشرية**: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (21) معلمة يدرسن المرحلة الأساسيّة في مدارس الذكور.
- **الحدود الموضوعية**: لمعرفة وجهات نظر وآراء المعلمات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة والحصول عليها من خلال أسئلة المقابلات الشخصية شبه الرسمية (شبه الرسمية).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

المشكلات: الصعوبات أو العوائق المادية والمعنوية التي تواجه المعلمات من مدارس الذكور للمرحلة الأساسية بمدارس الحكومية بمحافظة إربد والتي قد تحدّ من تحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية وتسّبب الإرهاق والقلق وتؤثّر على أداء المعلمات.

المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية: هي المدارس التي تتواجد فيها طلاب ذكور للمرحلة الأساسية تمتدّ من الصف الأول الى الصف السادس الأساسي حسب النظام التابع لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

مدارس الذكور المؤنثة: المدارس التي يتواجد فيها طلبة ذكور وتشرف عليها هيئة إدارية وتدريسية من الإناث وهي في هذه الدراسة مدارس الذكور للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة أربد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة منهجية البحث النوعي من خلال استخدام المقابلة الشخصية (شبه الرسمية).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من المعلمات اللواتي يدرسن الذكور في المدارس الحكومية لمحافظة اربد للفصل الدراسي الأول لعام 2020 / 2021 وعددهم (21) معلمة وتمّت مقابلتهن من أصل (227) معلمة بعد وضع مجموعة من المعايير للاختيار وهي مدة الخدمة أكثر من ثلاث سنوات، والخضوع لدورة معلمين جدد والرغبة في المشاركة.

أداة الدراسة

تم جمع بيانات الدراسة باستخدام أداه واحدة تمثلت بالمقابلات الشخصية شبه الرسمية، حيث تم بناء أسئلة المقابلة لتسمح للباحثة بإجراء حوارات معمقة حول موضوع الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على الموضوعات المتعلقة بمشكلات المعلمين والمعلمات، واشتملت أسئلة المقابلات على مجموعة من الأسئلة تكونت من (10) أسئلة تتعلق بواقع المشكلات والتحديات التي تواجه معلمات يدرسن في مدارس الذكور وتم إجراء المقابلات في فترة زمنية امتدت ما يقارب الثلاثة أشهر، وجمعت بيانات المقابلات عن طريق القلم والورقة، وتراوحت مدة المقابلة ما بين (45) دقيقة إلى (65) دقيقة.

إجراءات المقابلة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باتباع مجموعة من الإجراءات كما يأتي:

1. تم إجراء المقابلات مع المعلمات في ظروف ملائمة من حيث الزمان والمكان وذلك بعد الاتفاق معهن بشكل مسبق.
2. تم تدوين كل ما قالته المعلمات بكل أمانة وصدق، وتم إطلاعهن في نهاية المقابلات على كل ما قلنه حتى يكن على بينة من ذلك.
3. تم طرح أسئلة المقابلات على المعلمات بصيغ مختلفة من أجل الحصول على بيانات أكثر موضوعية.

الصدق والموضوعية: من أجل التأكد من صدق أداة المقابلة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين وعددهم (8) وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (13) سؤالًا، وبعد الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة حتى ظهرت بصورتها النهائية.

أما بالنسبة للموضوعية قامت الباحثة بطرح الأسئلة على عيّنة من المعلمات خارج عيّنة الدراسة من أجل معرفة مدى وضوح الأسئلة، ومدى مناسبتها في تقديم استجابات مناسبة للدراسة، فقامت الباحثة بمقابلة معلمات وعددهن (8) وبعد فترة أسبوعين تمّ إعادة المقابلة على نفس العيّنة فتبيّن أنّ الاستجابات كانت متقاربة..

تحليل المقابلات: ولتحليل البيانات التي تم جمعها من المقابلات شبه الرسمية قامت الباحثة باعتماد الأفكار والآراء التي تم استخلاصها من المقابلات باستخدام طريقة النظرية المتجذرة (grounded Theory) وتم اختيار النظرية المتجذرة لأنّها تساعد في تفسير البيانات بشكل منطقيّ ؛ ولأنّها تُستخدم من أجل تحليل البيانات التي تم جمعها من المشاركات (Creswell، 2007) لذلك يتوافق استخدامها في هذه الدراسة لتحليل بيانات المشاركات كونهن من أصحاب الخبرات، وهن المعلمات اللواتي يدرسن في المدارس المؤنثة ولفترة معقولة، وتم تحليل البيانات من خلال القيام بما يأتي:

1. القيام بتفريغ مقابلات المعلمات على ورقة، ومن ثم قراءة
2. المقابلات بشكل تفصيلي ومكاني لما قالته كل مشاركة في الدراسة.
3. القيام بترميز استجابات المعلمات، وتحويل الترميز إلى أفكار.
4. وضع الأفكار والآراء المتشابهة في تصنيفات فرعية (Sup – Categories) بعد ذلك تم وضع الأفكار والآراء المتشابهة ضمن مجموعات رئيسية (Main Categories).
5. تم اختيار بعض الاقتباسات المناسبة مما قالته المعلمات المشاركات في الدراسة دون إجراء أي تعديل للتأكيد على النتائج التي تم التوصل إليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الهام الذي يكشف عن أبرز المشكلات والتحديات للمعلمات في مدارس الذكور ومناقشتها:

بعد جمع البيانات وتحليلها تم تصنيف استجابات المعلمات إلى أربع مجموعات رئيسيّة وعدد من الفئات الفرعية (sup-categories) وفيما يأتي عرض لذلك.

المجموعة الأولى: مشكلات مصدرها الطلاب أنفسهم.

أشارت إلى هذه المجموعة عدد من المعلمات اللواتي يدرسن في مدارس الذكور ما نسبته (80%) وتم تقسيم المجموعة إلى ثلاث فئات فرعية تم تقسيمها حسب نسبة المعلمات اللواتي شكلن كل فئة كالآتي:

أ) المشكلات السلوكيّة والتصرفات غير المرغوبة:

أشارت إلى ذلك عدد من المعلمات بما نسبته (91%) بأن الطلاب يتصرفون بطرق غير مقبولة، ويثيرون العديد من الفوضى والخلل في النظام وربما يهربون من الحصة واستخدام أسلوب الشِلَلِيّة، الأمر الذي يؤثر على أداء الطلاب وكذلك أداء المعلمة وعلى سير الحصة الصفية، وقد أشارت الى ذلك المعلمات بنسبة 100% والاقتباسات الآتية لهن تدلل على هذه النتيجة:

"*هؤلاء الأولاد رجال بدهم زلم زيهم يادوب يقدروا عليهم أصلًا احنا بنخاف منهم ويتصرفون بعدوانية وعندهم سلاح الدفاع عن النفس هو القوة والتدافع وضرب بعضهم وبأية أداة*".

اقتباس آخر لمعلمة صف خامس "*الواحد منهم يعتدي على زميله وبسب أبوه ويفتح فتحة براسه وحتى أدوات النظافة بتتحول عندهم إلى سلاح وأدوات للضرب والمعلمة ما بتسلم من الإصابة المنظر والمعلمة حامل ربك يستر*".

ب) مشكلات تتعلق بألفاظ وكلام غير ملائم.

أشارت عدد من معلمات الصفوف الخامس والرابع بما نسبته (76%) وأكدن على تكرار تلفظهم بألفاظ نابية وعدم القدرة على التأثير فيهم وضرر بالأساليب التربوية والدينية كالتسامح والحوار.

والاقتباسات التالية توضح ما تم ذكره:

اقتباس لمعلمة صف رابع (أ) "*كثيرة الألفاظ والحكي عندهم – والله - الحصة تخلص كلها وما بتخلص مسبات وإحنا بنسكت بين فلان وغيره وبحكوا لبعض يا ابن الأقرع ويا ابن المطلقة، وأخو العورا*".

اقتباس لأحد معلمات الصف الخامس "*لا عندهم إصغاء ولا حوار، صعب يستوعبوا منا لأنهم ما بخافوا من المعلمات وبتصل فيهم يخرجوا عن المألوف وعن الدين*".

ج) مشكلات تتعلق بالتركيبة الفسيولوجية الجسدية للذكور.

هنا أشارت المعلمات الى أنّ النّمو الجسدي ومرحلة المراهقة المبكرة ينجم عنها شعور وانفعالات تؤثر على سلوك الطالب وعلاقته مع معلمته، وأنّهم بحاجة إلى معلمين للسيطرة عليهم، وكانت نسبة من أشرن إلى ذلك (66%).

اقتباس لمعلمة صف خامس "*الطالب الذكر بمرحلة الصف الخامس زلمة يعني رجل ومراهق ونعاني من معاكسات من قبلهم وكمان بنيته الجسدية ونموه المبكر يصعب معه العقاب أو التنبيه*".

اقتباس لمعلمة صف سادس "*كمان جيل اليوم منفتح وصار يعرف كل اشي ونظراته إلى المعلمة نظرة غريبة وفيها الكثير من التفسيرات يعني لا يكونوا مع بعض ذكور ومعلمين أفضل*".

تعزى هذه النتيجة المرتفعة الى أنّ الطلاب الذكور الذين يُدرسوا من جانب المعلمات يصعب السيطرة عليهم حيث تتطلب بُنيتهم الجسدية جهود كبيرة لتفريغ طاقاتهم، كما أن طبيعة الذكور أكثر حركة من الإناث، وربما الظروف البيئية الصعبة وضعف التشجيع والمتابعة، وربما ظروف اجتماعية تجعل هذه النتيجة ذات نسبة مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السكني، 2011) التي أشارت الى أن المشاكل التي مصدرها التلاميذ تتمثل في سلوكيات غير مرغوبة وكذلك تتفق مع دراسة سعيد وآخرون (1983) حول مدى تأثير تأنيث الهيئات التعليمية حيث أشارت الى مشكلات تتعرض لها المعلمات مثل: التمرد والتهرب من الواجبات والاعتداء على الآخرين من الطلاب، ودراسة (Shatzer &Ryan، 2009) التي بينت أن أكثر المشاكل تكرارا من الطلبة الذكور الحركة الزائدة، وعدم الانتباه إضافة إلى عدم قدرة المعلمات على ضبط الصف، وتعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مركز البحوث والمناهج (1984) التي بينت أن نظام تأنيث المدارس وصل إلى العديد من الإيجابيّات حيث إن هناك زيادة في التحصيل العلمي للطالب، والرغبة القوية لدى المعلمات.

المجموعة الثانية: مشكلات مصدرها المعلمات أنفسهن.

وقد أشارت إليها عدد من المعلمات وكانت تحليل المقابلات يظهر أنّ المعلمات قد يكن سببًا لعرقلة العمليّة التعليميّة، وربما ضعف في أداء المعلمة أو تحصيل الطالب من حيث نقص الخبرة، وعدم وجود الرغبة لتدريس الذكور حيث شكلت هذه الفئة الرئيسة ما نسبته (42%).

وقد انقسمت إلى فئتين فرعيتين حسب نسبة ما أشارت اليها المعلمات وهي:

أ- نقص الخبرة لدى المعلمة

أشارت عدد من المعلمات في مدارس الذكور أنّهن حديثات التعيين وربما كنّ منقطعات عن التدريس لفترة طويلة، وأنّ الخبرة لها دور كبير في تذليل العقبات وكانت نسبة من أشرن إلى ذلك (30%) ومما يدلل على ذلك الاقتباسات الآتية:

اقتباس لمعلمة صف ثالث "*خبرتي في التدريس قليلة ثلاث سنوات فقط وأعتقد أن الطلاب بدهم طولة بال بسبب طبيعتهم وكمان الخبرة بتساعد كيف أتعامل معهم علشان هيك أنا دائما معصبة ومتوترة يمكن احتاج للوقت*".

اقتباس لمعلمة أخرى"*أنا بحكي لازم يكون هنالك تدريب جيد قبل التعيين ويراعو فيه تدريس المعلمات للذكور وكيف نتعامل معهم بما أنّهم يتجهوا نحو هذا النظام*".

ب- ضعف الرغبة والرضا عند المعلمات لتواجدهن في مدارس الذكور

أبدى مجموعة من المعلمات إجابات صريحة أنّهنّ لا يرغبن التدريس بمدارس الذكور، وكانت نسبتهن (53%) وهذا يؤثر على الأداء وعلى قدرتهن في إيصال المعلومة ما يؤثر سلبيًا على تحصيل الطالب، وعلى طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب والاقتباسات الآتية تبين ذلك "*أكثر شيء بكره لما أداوم وأعرف إني رايح إدرس أولاد حتى بنحرج أحكي وين بداوم أمام زميلاتي*".

اقتباس للمعلمة أخرى"*زوجي على شجار دائم معي بظل يحكيلي لا تستمري في هذه المدرسة روحي اطلبي نقل... لازم تنتقلي*"

اقتباس آخر"*أشعر بالحرج عند شرح مادة أو محتوى متعلق بطبيعة الجنس بصيرو يضحكوا الطلاب عليّ.... يعني بعتقد المعلم أفضل إلهم*".

هذا و تعزى هذه النتيجة إلى أنّ معظم المعلمات لا يخضعن للتدريب وكذلك الدورات قبل وأثناءه التدريس، كما أنّ وهناك تفاعل كبير بين المعلمات أثناء العمل وانجاز المهمات، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة اللميع وآخرون(2005) التي أكدّت ضرورة وجود الخبرة والرغبة لدى المعلمة للتدريس في مدارس الذكور، ونتائج دراسة المركز العربي للبحوث (1984) التي بينت ضرورة اتصاف المعلمات في مدارس الذكور بالصبر والوعي التام بخصائص الأطفال، وتتعارض مع دراسة الكمنجي (2001) التي بينت أن هناك تأثير ايجابي لتأنيث المرحلة الأساسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وتنمية شخصية الطلاب. وجاءت متفقة مع دراسة (سويدان والدوخي والهيم،2016) حيث كانت نسبة المعلمات اللواتي لا يشعرن بالرضا لتواجدهن في مدارس ذكور (83.1%) مقابل اللواتي يشعرن بالرغبة في التواجد في مدارس الذكور (61.9%).

المجموعة الثالثة: مشكلات مصدرها الادارة المدرسيّة.

حيث أشارت عدد من المعلمات أنّهنّ يعانين صعوبات كثيرة أثناء التعامل مع الإدارة المدرسيّة، وشكلت هذه الفئة الرئيسة نسبة (92%) من استجابات المشاركات حيث أشرن الى عدم وجود العدالة وكثرة الحصص وعدم التعاون من الإدارة المدرسية وتنقسم إلى فئتين فرعيتين وهما:

أ- ارتفاع النصاب التدريسي.

أشرن نسبة من المعلمات المشاركات الى هذه الفئة بنسبة (96%) أن نصاب المعلمة مرتفع، ناهيك عن المسؤوليات والنشاطات والفعاليات مما يرهق المعلمات مع وجود الحركة الزائدة، إضافة إلى صعوبة ضبط الغرفة الصفية، ومما يدلل على هذه النتيجة اقتباسات لعدد من المعلمات.

اقتباس لمعلمة"*انا مدرسة رياضيات ونصابي من الحصص 24 حصة أسبوعي وبعطي خمس حصص يومي طبعًا غير المشاركات والنشاطات والفعاليات الأخرى، ومطلوب انجاز كل ما هو مطلوب مني، انا لا أشجع البقاء في هذه المدرسة*".

اقتباس آخر "*يعني حصة بعرفش أعطي، وتكلفنا الإدارة بنشاطات ودورات وهذا يؤثر على أدائي ونشاطاتي داخل الغرفة وخارجها*"

ب- ضعف التعاون من الإدارة المدرسية.

هنا أعربت المعلمات عن ضعف التعاون من الادارة وشاركن بالاستجابات ما نسبته (88%) والادارة لا تراعي ظروف المعلمات وهناك اقتباسات كثيرة تدل على ذلك.

منها: "*هذا لي جاك، هيك رد المديرة لما تحكيلها عندي مشكلة، شو بدك، اضبطِ الغرفة الصفية ودبرِ حالك كل المدارس هيك*".

اقتباس آخر "*الإدارة لا تتحدث مع أولياء الأمور ولا تعطي عقوبات للطلاب ودورها سلبي هذا بقوي عيون الطلاب علينا إحنا المعلمات لو كانوا معلمين ما بسترجو يحكوا*".

ج- حاجة الطلاب إلى ساحات ومراكز للأنشطة والإبداع.

وقد أظهرت البيانات بعد تحليلها إلى أنْ الساحات والأندية الرياضيّة والمراكز والمختبرات تكاد تكون معدومة في معظم المدارس وهنا يفتقد الطلاب أماكن لتفريغ الطاقات وتخفيف حدة التوتر بينهم وتذويب المشاكل حيث ظهرت هذه الفئة الفرعية بنسبة (92%) والاقتباسات التي تدل على ذلك:

اقتباس "*الطالب دايمًا بالصف، والصف مكتظ وبنعرفش حتى نعمل مشاركات تعاونية بينهم وما في ساحات ولا مختبرات لتفريغ إبداعاتهم أو أماكن للعب*".

اقتباس آخر" *حتى حصة الرياضة بعانو المعلمات من السيطرة على الطلاب فيها تتحول الى المعركة من العنف والشجار ضيق المساحات وقلة وجود ما يلبي رغبة وحاجات الطالب*".

هذا وتعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى النصاب التدريسي المرتفع يعود الى طبيعة المواد وتوزيع الحصص فالرياضيات تحتاج إلى العديد من الحصص الأسبوعية الكثيرة، بينما المواد الأدبية تحظى بحصص قليلة في الأسبوع، كما أن هناك مسؤوليات على عاتق المعلمة منها مربية صف ومناوبة ومتابعة ومشاركة في العملية التعليمية، ومتابعتها لشؤون المكتبة والامتحانات. لذا تتفق هذه النتيجة المرتفعة مع نتائج دراسة المقيد (2009) التي بينت أنّ أكثر المشكلات شيوعًا لضبط الغرف الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية هي كثرة الأعمال الإدارية والحصص وتربية الصفوف.

بينما جاءت نتائج قلّة وجود الساحات، وكذلك ضعف التعاون من الإدارة المدرسية أيضًا مرتفعة وتعزى الباحثة هذه النتائج إلى أنّ المدير يتجه نحو إتباع الأسلوب التقليدي في الادارة وأنّ معظم المدارس ذات بناء قديم وتعاني من نقص الغرف الصفيّة وقلّة مساحاتها إضافة إلى وجود المدارس المستأجرة حيث تتفق هذه النتائج مع دراسة المقيد (2009) حول مشكلات الادارة الصفية والتي أشارت الى كثرة الاعمال الإدارية وزيادة عدد الطلاب في الصف وقلة الساحات.

المجموعة الرابعة: مشكلات مصدرها الأهالي.

لم تشتمل هذه الفئة الرئيسية على فئات فرعية وقد جاءت نسبتها (72%) حسب نتائج تحليل البيانات حيث اكدت المشاركات وأعربن عن ضعف تعاون الأهل مع المدرسة والى تكرار وجود حالات إنسانية وذوي الاحتياجات الخاصة بين الطلاب، ما يُصعّب الأمور ويزيد من حجم المشكلة والاقتباسات الآتية تبيّن ذلك:

"*معظم الطلاب يعانون من أمراض مزمنة وإعاقات وبدك تتعامل معهم بلطف وبأساليب معينة وبكل حساسية رغم أنهم قد يكونوا مصدر للمشاكل والشغب والفوضى أحيانًا*".

اقتباس أخر" *الواحد منهم أمه مطلقه أو متزوج أبوه على أمه وربما يعاني من ظروف عائلية صعبة ومنهم يحتاج إلى مزيد من الجهد والتعب ويحتاج إلى أخصائيين نفسيين مما يزيد الأعباء على المعلمات*"

اقتباس آخر "*كثير بنبعث رسائل وملاحظات إلى الأمهات لكن دون جدوى*".

واقتباس آخر" *مشاكلهم العائلية تنتقل إلى المدرسة وتصبح حديثهم وتسبب الفوضى لنا ونقف أمام تحدي لا نجد له حل معهم*".

تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن العلاقة ما بين المدرسة والأهل ما زالت دون المستوى المطلوب من التعاون وربما تظهر أيضًا هذه التحديات إلى أن هناك ضعفا في دور الأهل وتدخلهم في الأمور التعليمية وعزوف الأهالي أن يكونوا جزء من العملية التعليمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخنشيني (1992) التي بينت أن العلاقة بين أولياء الأمور ومدراء المدارس الأساسية ضعيفة وأن للأهل دور كبير في التغلب على المشاكل الطلابية السلوكية ورفع تحصيلهم.

كما وتتفق مع دراسة ملكاوي والقضاة (2018) التي بينت أنّ مجال التواصل بين المدرسة والأسرة جاء في المرتبة الأخيرة من بين مجالات الدراسة الأربع.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم بما يلي:

- ضرورة تحسين البيئة المدرسية للطلاب من حيث توفير ساحات وغرف وكذلك مرافق عامة يحتاجها الطالب وتقنيات حديثة.
- تحسين أوضاع المعلمات ومراعاة ظروفهن النفسية والجسمية والاقتصادية وان يقتصر تأنيث المرحلة الأساسية لغاية الصفوف الثلاث الأولى فقط.
- زيادة دور الأهل في تنظيم العملية التعليمية وضبطها والتواصل بين المدرسة والأهل من أجل التقليل من المشكلات التي تواجه المعلمات في مدارس الذكور.
- تقديم دورات وورش ترفع من كفاءة المعلمات وخبرتهن.
- تهيئة الطلاب الذكور لتقبل تدريسهم من المعلمات من خلال برامج تعتمد على محاكاة الفئة المستهدفة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الخنشيني، محمد. (1992). العلاقة بين أولياء الأمور ومديري المدارس الأساسية في لواء عجلون ودورها في التغلب على المشكلات الطلابية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد الأردن.
- سرحان، غسان، عبدالعزيز حرب وخليل نجاح. (2005)، أثر تأنيث الهيئات التعليمية على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الدنيا واتجاهاتهم نحوها، مجلس المستقبل التربية العربية، المجلد 11، العدد 39، (2005).
- سعيد، سعيد والمنصوري، ومحسن مجد والكفيشي، أحمد وعباس، حسن وكاظم هدى. (1983). مدى تأثير تأنيث الهيئات التعليمية في المرحلة الابتدائية على سلوك التلاميذ، جامعة بغداد، العراق، العدد 1 (171).
- السكني، هبه إبراهيم. (2011). مشكلات المعلمات في مدارس الذكور بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سويدان، مد الله الدوخي، فوزي والهيم، عيد. (2016). معيقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمات، العلوم التربوية العدد الأول، ج1.
- العرسان،سامر رافع. (2014) المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في منطقة حائل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،المجلد الثاني، ع(7)
- أبو فأرة، ثروت. (2001). درجة تقبل تأنيث الإدارة المدرسية الأساسية الدنيا لدى مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات المدارس الأساسية الدنيا الحكومية في محافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- أبو فودة، احمد. (2008) مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الكمنجي، ميسرة. (2001). وجهات نظر المديرات والمعلمين وأولياء الأمور الإناث نحو تأنيث الهيئة التدريسية في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية والخاصة في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، مكتبة الجامعة الأردنية.
- الكندري، خالد. (2015). المناهج، مكتبة دار العلم، الكويت، ط1 – 2015.
- مخلوف، شادية عيسى جريس. (2018) مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة بمحافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد السابع، ع(21).
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (1984) تقديم تجربة تأنيث هيئة التدريس في بعض المدارس الابتدائية للبنين بدول الخليج العربي، دراسة ميدانية تحليلية مكتب التربية العربي الدول الخليج 1981.
- المقيد، عارف. (2009). مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة.
- ملكاوي،سعاد والقضاة،محمد أمين. (2018) واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مديرية تربية اربد الأولى، دراسات العلوم التربوية، مجلد 45، عدد3، وقائع مؤتمر كلية التربية التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي مميز.
- اللميع، فهد والمجلبي، بدر والفيلكاوي، فهد. (2005). آراء معلمات المرحلة الابتدائية نحو السلم التعليمي في ظل تأنيث المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، في ضوء متغير (المنطقة التعليمية، المواد الدراسية، الخبرة التدريسية) مجلة دراسات الخليج العربية العدد 116 – السنة 31، يناير 2005.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Ersan, Samer Rafie. (2014). Common behavioral problems among elementary school students in the Hail region. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, Volume Two, P (7).*
- *Abu Farah, Tharwat. (2001). The degree of acceptance of feminizing junior basic school administration by principals and teachers of government junior basic schools in Hebron govern ate. Unpublished MA Thesis, Al-Quds Open University, Palestine.*
- *Abu Fouda, Ahmed. (2008). The problems of classroom teachers in public Schools in Gaza Governate and ways to reduce them. Unpublished MA Thesis. Faculty of Education. Islamic university.Gaza.*
- *Al-Lami', Fahd, al-Majlabi, Badr and al-Failakawi, Fahd. (2005). Opinions of primary school teachers towards the educational ladder in light of the feminization of the elementary stage in the State of Kuwait, in light of a changing (educational region, subjects, teaching experience) Journal of Arab Gulf Studies Issue 116 - Year 31, January 2005*
- *Al-Khanshini, Muhammed. (1992). The relationship between teachers and principals of primary schools in Ajloun District and its role in overcoming students problems.An Unpublished MA Thesis.Yarmouk university. Irbid, Jordan*
- *Al-Kamanji, Maisara. (2001). The views of principals, teachers and female parents towards the feminization of the teaching staff in the lower elementary stage in public and private schools in northern Palestine governorates, an unpublished master's thesis, College of Education, An-Najah National University, Library of the University of Jordan*
- *Al-Kandari, Khaled. (2015). Curricula, Dar AL-llm library, Kuwait, Edition1-2015.*
- *Al-Maqid, Aref. (2009). Classroom management problems facing primary school teachers in UNRWA schools and ways to overcome them, An unpublished master's thesis, Islamic University – Gaza*
- *Al-Sakani, Heba Ibrahim. (2011). Problems of female teachers in UNRWA male schools in Gaza governorates and ways to overcome them, an unpublished master's thesis, Department of Administration, Islamic University, Gaza*
- *Makhlouf, Shadia Issa Jeris. (2018). The level of aggressive behavior among primary school students in private schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate from the teachers' point of view, Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies, volume seven, p.(21)*

Gulf states, an analytical field study, the Arab Bureau of Education, Gulf States, 1981

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Berrueta, Clement. J.K. Schweinhort L.J. Barnett, W.S, Epstein. As & Weil\kart D, P. (1984) Changed lives. The Effect of perrypreschool prgoam on Youth throughag Monogrophs of the High / Scope Education Research. Foundation.*
- *Creswell. J. (2007). Qualitative laquiry Research Design Choosing. Among. Five Approaches. Second Edition London. New Delih.*
- *Cooper, M. (2004). "Covariation among children problem behaviors". Child Development, 91(1).p.2032-2046*
- *Ryan, H. Coldarella, shazter, K, Micheal (2009). The impact of gender on chines elementary. School teachers. Precepton of students. Behavior problems Brigham. Young university, USA.*
- *Ryan's Erica (2009). A boys secondary school changes to education flinders university at seven satardy, 2010-12-23.*
- *Mrazik, julianna(2009) 'Teacher-Problems: What is considered as a problems،among the main activities،by Hungarian teacher "University of pece, Hungry: http://www.google.ps/search?as-q=co=+education.*
- *Malkawi, Souad and al-Qadi, Muhammad Amin. (2018). The reality of the partnership between the family and the school from the point of view of school teachers working in the First Irbid Education Directorate, Educational Sciences Studies, Volume 45, Number 3, Proceedings of the Conference of the College of Education in the Arab World Towards an Education System*
- *Said, Said, Mansouri, Mohsen Majd, Alkfshin Ahmed, Abbas, Hassan and Kazem, Hoda. (1993). The extent of the influence of the feminization of educational Institutions in the elementary stage on the pupil's behavior. Baghdad University, Iraq. issue (171)*
- *Sarhan, Ghassan, Abdul Aziz Harb and Khalil Najah. (2005). The effect of the feminization of educational institutions on the achievement of students of the lower basic stage and their attitudes towards it. Future Arab Educational council. Volume 11, issue 39.*
- *Sweidan, Muddallah, Dokhi, Fawzi and al-Heim, Eid. (2016). Obstacles to Teaching Male Students in the Elementary Stage in the State of Kuwait from the Teachers 'Perspective, Educational Sciences, Issue 1, Part 1*
- *The Arab Center for Educational Research in the Gulf States. (1984). Presenting the experience of the feminization of the teaching staff in some elementary schools for boys in the Arab*

مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثره على الرضا الوظيفي

The Level of Jordanian Private Schools Teachers' Participation in Decision Making and Its Effect on Job Satisfaction

عهود سالم علي الديكه
أستاذ مساعد/ جامعة اليرموك / الأردن

Ouhood Salem Ali Aldeeka
Assistant Professor / Yarmouk University/ Jordan
ahud.aljboor@yahoo.com

رونزا راتب عبدالكريم خصاونه
محاضر/ جامعة اليرموك / الأردن

Ronza Rateb Abdelkareem Khasawneh
Lecturer / Yarmouk University / Jordan
ronzakhasawneh@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/11/03، تاريخ القبول: 2021/02/14
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 03/11/2020, **Accepted:** 14/12/2021
DOI: 10.33977/1182-012-035-008
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثرها على الرضا الوظيفي. تكونت عيّنة الدراسة من (202) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة العاملين في قصبة إربد اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت النتائج أنَّ مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار كان متوسطاً، وأن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة كان متوسطاً أيضاً. أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمشاركة معلمي المدارس الخاصّة الأردنية في عملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي لديهم. وتوصي الدراسة بعقد ندوات تبحث في سبل تخطي المعوّقات التي تحدّ من مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار وتعزز من مستوى الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: المشاركة في عملية اتخاذ القرار، الرضا الوظيفي، المدارس الخاصة، المعلمين، الأردن.

Abstract

The study aims to identify the level of Jordanian private school teachers' participation in decision making and its effect on job satisfaction. The study sample consisted of 202 private school teachers who work at Qasabt Irbid who were selected using a simple random sampling method. To achieve the study objectives, a questionnaire was used. The study showed that the level of private school teachers' participation in the decision-making process was moderate, and that private school teachers' job satisfaction level was also moderate. It revealed a statistically significant positive effect for Jordanian private schools teachers' participation in decision making on job satisfaction. The study recommends working on conducting seminars that address the effective methods to overcome the obstacles that limit the participation of private school teachers in the decision-making process and which enhance job satisfaction levels.

***Keywords**: Participation in Decision Making, Job Satisfaction, Private Schools, Teachers, Jordan.*

المقدمة

تنطوي العملية التعليمية على مجموعة من الوظائف الإدارية الضرورية لتمكين القائمين عليها من تحقيق أهدافها المرسومة، وما تنطوي عليه من قرارات مهمة ينبغي اتخاذها بصورةٍ صحيحة للتمكن من القيام بالمهام التعليمية والتربوية بما يضمن سير العملية التعليمية بالشكل الصحيح. وعلى مستوى المدرسة، فإنَّ الإدارة المدرسية تتخذ مجموعة من القرارات التي تتعلق بالعديد من الجوانب المدرسية بهدف تسيير العملية التعليمية. ولتحقيق ذلك، وفي ظل التطورات الحاصلة في الميدان التربوي اليوم، فقد دعت الحاجة إلى توجه العديد من الإداريين إلى مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار لما له من مردودٍ إيجابي، وانعكاسٍ إيجابي على مستويات الرضا الوظيفي لديهم.

وتدعو التغييرات في النظام التعليمي إلى إعادة التفكير في السياسات التعليمية وصياغتها وهيكلتها؛ نظراً لأنَّ الطرق التقليدية في الإدارة بيروقراطية بطبيعتها، مما يدعو إلى تبني أنماط الإدارة الحديثة القائمة على التشاركية في اتخاذ القرارات. وعلى مستوى المدرسة، فإنَّ هذا يدعو إلى مشاركة المعلمين باعتبارهم أساس عملية التعلم؛ ونظراً لأن كل معلم يكون مختصاً في مجالٍ معين فإنهم يعتبرون أكثر ملاءمة لاتخاذ العديد من القرارات التي غالباً ما تؤثر عليهم بصورةٍ رئيسة، مع مراعاة ما هو مطلوب منهم كمعلمين (Mualuko, Mukasa & Judy, 2009).

وبالرغم من أهمية عملية اتخاذ القرار لتوفير الإدارة المدرسية الفاعلة، فإنه غالباً ما يُستبعد المعلمون من المشاركة فيها، وتُحصر بمدير المدرسة والإدارة المدرسية، بالرغم من أهمية مشاركتهم لتمكين الإدارة ومساعدتها في تحقيق الأهداف التنظيمية؛ نتيجة معرفتهم بمجريات العملية التدريسية (Ngussa & Gabriel, 2017). ويرى إيريس وكايان وباستاس وغامار (Eris, Kayhan, Bastas & Gamar, 2017) أن مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار ترفع مستوى جودة التعليم؛ وتلعب دوراً مهماً في فهم القرار وتطويعه وبالتالي تطبيقه بفاعلية. كما تساعد على تحديد الأهداف والبرامج المدرسية والفردية التي ينبغي اتباعها؛ وتحقيق الانتماء والحافزية لدى المعلمين؛ والتوازن بين أهدافهم الفردية والتنظيمية؛ كما تساهم في إيجاد بيئة تعلم فاعلة، وتزيد من مستويات رضاهم الوظيفي.

ولأنَّ المعلمين جزءٌ من النظام المدرسي، فإنَّ هذا يدعو إلى تطوير مناخ مدرسي إيجابي؛ يتيح فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، مما يجعل المعلمين أكثر استقلالية في عملهم؛ نتيجة تحملهم مسؤولية اتخاذ مختلف القرارات التي تتعلق بالمحتوى التدريسي، وطرق نقل المعرفة (Fleix, 2018). وفي هذا السياق، يرى ألانوغلو وديميرتاس (Alanoglu & Demirtas, 2019) أنَّ المشاركة في عملية اتخاذ القرار تؤدي للتكيف مع الممارسات التنظيمية القائمة، وتتيح الفرص للمعلمين لتفعيل أفكارهم فيما يتعلق بالقرارات التي يتم اتخاذها، ما يرفع مستوى جودة القرارات المتخذة، وينعكس على العديد من المتغيرات التنظيمية كالرضا الوظيفي، والعدالة التنظيمية، والمناخ المدرسي، والالتزام التنظيمي، ويرفع روحهم المعنوية نتيجة رؤية أفكارهم من خلال الممارسات الوظيفية. وبهذا، فإنه يُتوقع أن تتم مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات، خاصةً من يمتلكون مستويات خبرة مدرسية عالية، والذي ينعكس إيجابياً على القرار المُتّخذ.

واتخاذ القرار عملية عقلية واعية، ونوع من التفكير المنظم، الذي يحدد المشكلة موضع اتخاذ القرار، والحلول الممكنة لتحقيق الأهداف بكفاءة وبأقل كلفة ووقت وجهد وبأعلى مستوى من العائد (قرواني،

2017). ويعرفه فليكس (Fleix, 2018) بأنه عملية تقوم باختيار مسار العمل المطلوب بهدف الوصول للنتائج المرغوبة، وهي عملية مهمّة في النظام المدرسي تقوم عليها مختلف الأنشطة المدرسية، وتتضمن مجموعة معقدة من الأساليب التي تُستخدم لأداء المهام بأسلوب مميّز.

ويحتاج المعلمون إلى فرصة للمشاركة في عملية اتخاذ القرار بما يلبي احتياجاتهم؛ لأنَّ من يشاركون في القرارات المدرسية يشعرون بأنهم جزء من فريق له هدف مشترك. وبالتالي، يمكن استخدام المشاركة كأداة لتحسين العلاقات داخل المدرسة، ولزيادة الحافزية، ولجمع المعلومات حول المعلمين وأسلوب العمل المتبع، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى التدريب، مما يؤدي إلى زيادة الفعالية ورفع مستوى الأداء (Ngussa & Gabriel, 2017).

وهنالك العديد من المجالات التي يمكن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بها، كتلك المتعلقة بالطلبة، وتطوير شخصياتهم وإثارة دافعيتهم، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية، وعمليات التخطيط المدرسية، والتواصل مع المجتمع المحلي، وتنفيذ المناهج وتطويرها، وتحديد الأنشطة الصفية وطرق استخدام وسائل التعلم، ووضع الخطط الخاصة بأهداف المنهاج، وبرامج تحسين أداء العاملين وطرق التدريس المناسبة، بالإضافة إلى المشاركة في عدد من القرارات الإدارية والمالية كأوجه الصرف على مختلف الأنشطة (قرواني، 2017).

ولأنَّ المعلمين أحد أهم الأسس التي يقوم عليها مستقبل الأمم، فإنَّ انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديهم يعتبر أمراً مزعجاً؛ لأنه يزيد في مستوى دوران العمل، ويجعل من مهنة التعليم آخر مهنة يفكر أن يمتهنها الفرد. وبالتالي فإنَّ السياسات التربوية توصي باتباع مجموعة من الخطوات لرفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم؛ نظراً لأثر هذا المتغير في تعزيز رغبة المعلمين على الاستمرار في عملهم وتحسين أدائهم (Haq & Hasnain, 2014). وهذا الأمر جعل من الرضا الوظيفي للمعلمين محط اهتمام الباحثين التربويين؛ والذي يتأثر بقلة فرص الترقية، وضغوط العمل، وفقدان الاستقلالية، والأجور، والتي بمجملها تؤثر على الرضا عن العمل، وتساهم في اتخاذ القرار بترك العمل (Getahun, Tefra & Burichew, 2016).

ويحدث انعدام الرضا الوظيفي كما يشير أنسا-هاغيس (Ansah-Hughes, 2016) نتيجةً عدم الشعور بالسعادة في العمل، نتيجةً لعدم قدرة الفرد على تحقيق الأهداف التي كان يأمل تحقيقها، والذي يؤدي إلى شعوره بخيبة الأمل وعدم الالتزام والتفاني في إنجازه لعمله، وقد يؤدي إلى ترك عمله في النهاية، ما يؤدي إلى عدم حصول أصحاب العمل على أقصى قدْر من التفاني في العمل.

وينطوي الرضا الوظيفي على التصورات المتحققة لدى الفرد تجاه عمله، ومدى تلبيته لتوقعاته والنتائج التي يرغب بتحقيقها من خلاله، بما في ذلك أنشطة العمل وبيئته، والخبرات النفسية والانفعالية الناتجة عن ممارسة العمل. ويتم القيام بتحديد مستوى الرضا الوظيفي وفقاً لمستوى تلبية العمل لتوقعات الفرد أو قدرتها على تجاوز تلك التوقعات (Raj & Lalita, 2013). ويعرفه ناز (Naz, 2017) بأنّه الشعور الذاتي للموظف تُجاه عمله، والذي يتأثر مستواه بمدى ارتباط متطلبات العمل بتوقعاته، ويعزز من مستوى الأداء ويقلل دوران العمل، وبالتالي تقديم تعليم جيد للطلبة.

وهناك العديد من العوامل التي تحدد مستوى الرضا الوظيفي تشتمل الأجور، وفرص الترقية، وإمكانية تحقيق النمو المهني، والقدرة على تحقيق الأهداف، والعلاقات الشخصية، ومستوى الإشراف والمسؤولية، والأمن الوظيفي، وظروف وطبيعة العمل، والسياسات الإدارية المتبعة (العتيبي، 2012).

ويتأثر الرضا الوظيفي للمعلمين بالرواتب التي تؤدي زيادتها إلى ارتفاع مستوى الرضا؛ ومهام العمل وما تتضمنه من مسؤوليات وصلاحيات تشعر المعلم بأهميته؛ ومستويات المعرفة بالعمل، حيث ينبغي إسناد المهام للمعلم تبعاً لقدراته والتي تدعم أداءه وتؤثر على رضاه الوظيفي؛ والقيادة باعتبار أن اتباع النمط الديمقراطي في القيادة ينمي مشاعر إيجابية نحو العمل بعكس القيادة البيروقراطية؛ وبيئة العمل ومستوى تقبل الفرد لها (الثبيتي والعنزي، 2014).

وتعتمد قدرة المؤسسات التعليمية على القيام بمهامها وتحقيق أهدافها بصورةٍ كبيرة على مشاركتها للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية؛ لأنَّ مدير المدرسة لا يكون دائماً محيطاً بمختلف جوانب المشكلات التي تبرز أمامه، ما يجعل المشاركة أحد أهم أسس العملية الإدارية المدرسية في وقتنا الحالي، والذي يمنح المعلمين شعوراً بالأهمية، وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم، لدوره في تعزيز الروح المعنوية للمعلمين والتي يتم تكوينها من خلال التشجيع والتحفيز والتقدير والتي تؤثر بدورها على مستوى الأداء (أحاندو، 2018). وفي ضوء ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثرها على الرضا الوظيفي.

وتناولت العديد من الدراسات موضوع الدراسة الحالية، فقد هدفت دراسة باليوس وريفيرا وباليوس (Baluyos, Rivera & Baluyos, 2019) في الفلبين تعرف علاقة الرضا الوظيفي للمعلمين بأدائهم الوظيفي باستخدام عينة من (104) مديراً ومديرة و(313) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت الاستبانة، ونموذج لمراجعة الالتزام بالأداء الفردي. أظهرت النتائج أنَّ مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وأدائهم الوظيفي كان مرتفعاً، وكشفت وجود أثر لمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين على أدائهم الوظيفي. وأجرى نيجاما وسيلفاباسكار وسورليفيل وألاميلو وجويس (Nigama, Selvabaskar, Surulivel, Alamelu & Joice, 2018) دراسة هدفت تعرف مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية والخاصة. تكّونت عينة الدراسة من (100) معلمٍ ومعلمة من معلمي المدارس الهندية، قاموا بالإجابة على الاستبانة. بينت النتائج أنَّ مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين كان مرتفعاً، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

وقام أوميمو (Omemu, 2018) بدراسة لتعرف أثر مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار وأثره على الأداء الوظيفي في المدارس الثانوية

الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (514) معلماً ومعلمة نيجيرياً اختيروا عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِمت الاستبانة. أشارت النتائج أنَّ مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار تؤدي إلى الالتزام الوظيفي وتحقيق الأهداف المدرسية بشكلٍ أفضل، وتؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي ورفع الروح المعنوية لديهم.

وعمد أحاندو (2018) تعرف مدى تأثير مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على أدائهم المهني في ساحل العاج. تكونت عينة الدراسة من (219) معلماً اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج أنَّ درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية كانت متوسطة، وأنَّ درجة تأثير مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على أدائهم المهني كانت عالية.

وهدفت دراسة قرواني (2017) في فلسطين تعرّف درجة إسهام المعلمين والمعلمات في عملية صنع القرارات المدرسية. تكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. تبينَّ أنَّ درجة إسهام المعلمين والمعلمات في عملية صنع القرارات المدرسية كانت مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة الإسهام في عملية صنع القرارات المدرسية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، لصالح فئة الثانوية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس، والعمر وسنوات الخدمة ومكان العمل. وقام واديسانغو (Wadesango, 2017) بدراسة في زيمبابوي هدفت تعرف استراتيجيات مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار. تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمة و(5) مديرين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المقابلة والوثائق والملاحظة. بينت الدراسة أنّ مديري المدارس غالباً يتخذونَّ قراراتٍ أحادية الجانب ويفرضون على المعلمين تنفيذها.

أما دراسة الثبيتي والعنزي (2014) في السعودية فهدفت تعرف عوامل الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، باستخدام عيّنة من (303) معلماً اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. تبينَّ أنَّ أهم عوامل الرضا الوظيفي هي القيادة المدرسية، وبيئة العمل، وأساليب الزيارة الإشرافية، والجوانب المادية والحوافز، والتأهيل والتدريب، على التوالي، وتبينَّ وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس والدراسات العليا؛ ولمتغير الخبرة، لصالح الخبرة فوق 10 سنوات، وعدم وجود فروق تبعاً للمرحلة التعليمية. وأجرى أبو حسونة (2014) دراسة لتعرف مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (1000) معلمٍ ومعلمة أردنياً اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، ووجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير العمر، لصالح من أعمارهم أقل من (30) سنة، وعدم وجود فروق تعزى للجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وعمدت دراسة الرباعي (2009) تعرف درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة الأردنية في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والانتماء المهني، باستخدام عينة ضمت (520) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت الاستبانة. وأشارت النتائج إلى أنَّ درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في اتخاذ القرارات المدرسية كانت متوسطة، وأنَّ مستوى الرضا الوظيفي والانتماء المهني كان متوسطاً. وتبينَّ وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية ودرجة الرضا الوظيفي والانتماء المهني.

وتتميّز الدراسة الحالية في محاولتها تعرّف أثر مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي لديهم، في الوقت الذي ركزت فيه العديد من الدراسات على المدارس الحكومية كدراسة إيريس وكايهان وباستاس وكامار (Eris, Kayhan, Bastas & Gamar, 2017) ودراسة باليوس وريفيرا وباليوس (Baluyos, Rivera & Baluyos, 2019)، واقتصرت دراسة نيجاما وسيلفاباسكار وسوروليفيل وألاميلو وجويس (Nigama, Selvabaskar, Surulivel, Alamelu & Joice, 2018) على مقارنة مستويات الرضا الوظيفي بين معلمي المدارس الحكومية والخاصة. أما دراسة الرباعي (2009) في الأردن ودراسة أوميمو (Omemu, 2018) في نيجيريا فعمدتا تعرف أثر هذين المتغيرين بعضهما ببعض لدى معلمي المدارس الثانوية الخاصة فقط، مما يستدعي التوسع في هذا الموضوع؛ لتقديم المعلومات حول هذه الفئة من المعلمين بمختلف المراحل الدراسية، وإثراء المكتبة العربية بمعلوماتٍ حول مجموعة من المتغيرات التربوية التي تؤثر على العملية التعليمية..

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أدّى تطور الميدان التربوي والتعليمي، وما رافقه من زيادة في أعداد الطلبة في الغرف الصفية، وسعي أولياء الأمور إلى حصول أبنائهم على مستوىً جيّد من التعليم إلى ظهور العديد من المدارس الخاصة في مختلف محافظات المملكة، والذي أدّى إلى إحداث زيادة في أعداد المعلمين العاملين فيها، وتوسّع أدوارهم الوظيفية، بحيث لا تقتصر على تقديم محتوى التعلّم، وإنّما تتعدى ذلك إلى العديد من الجوانب الصفيّة واللاصفيّة التي ينبغي أن يشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بها. ولأنَّ عملية المشاركة في اتخاذ القرار أحد جوانب نجاح المدارس سواءً الحكومية أو الخاصة في تحقيق أهدافها، والتي تؤثر على الرضا الوظيفي لدى المعلمين كما أشارت دراسة الرباعي (2009)، فإنه ينبغي السعي إلى التعرف على أثر هذا المتغير على مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين بهدف تعرف الجوانب التي تؤدي إلى تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والعمل على حلها.

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات فقد لوحظَ قلة الدراسات التي بحثت واقع معلمي المراحل الدراسية المختلفة في المدارس الخاصة -حسب اطّلاع الباحثتين- ما دعا إلى البحث في مستوى مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار وأثره على مستويات الرضا الوظيفي. وتتمثل مشكلة

الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيس: "ما مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة الأردنية في عملية اتخاذ القرار وأثره على الرضا الوظيفي؟" من خلال الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظرهم؟
2- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟
3- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي لديهم؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يأتي:

- بيان مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار.
- تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة.
- كشف أثر مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تناولها لجانبين مهمين وعلى النحو الآتي:

• **الأهمية النظرية**: تستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية موضوعها، والذي يعمد تعرّف مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار وأثرها على الرضا الوظيفي، ما سيؤدي إلى إلقاء الضوء على هذه الفئة من المعلمين وتقديم العديد من المعلومات حول واقعهم الوظيفي، والبحث في العوامل التي تسهم على تحسينه. وقد تسهم النتائج في توظيف ما تم كتابته من أدب نظري في تفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة.

• **الأهمية العملية**: تتمثل من خلال ما يترتب على النتائج من فوائد في الميدان التربوي، والتي تتمثل بأنها أحد الدراسات القليلة -حسب اطّلاع الباحثتين– التي تناولت معلمي المدارس الخاصة، حيث ركّزت معظم الدراسات على معلمي المدارس الحكومية؛ ولتمكين أصحاب القرار والعاملين في الميدان التربوي من تطوير آليات قادرة على تطوير مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة. كما يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة التربويون، ومديرو المدارس، والمعلمون، والباحثون المهتمون بموضوع الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الخاصة التابعة لقصبة إربد الأردنية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني (2020/2019).

وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وثباتها، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أدوات الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

اتخاذ القرار: عملية يختار من خلالها الأفراد على اختيار مسار العمل المطلوب من أجل الوصول للنتائج المرغوبة (Fleix, 2018). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة المشاركة في اتخاذ القرار المستخدمة في الدراسة.

الرضا الوظيفي: شعور الفرد الذاتي تجاه عمله، والذي يتأثر بمدى ارتباط متطلبات العمل بتوقعاته، والذي يعزّز بدوره مستوى الأداء ويقلل من دوران العمل، وبالتالي العمل على تقديم تعليم جيّد للطلبة (Naz, 2017). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبانة الرضا الوظيفي المستخدمة في الدراسة.

المدارس الخاصة: المدارس التي تتبع لأفراد أو هيئات أو جمعيات محلية أو أجنبية وتكون مرخصة من وزارة التربية والتعليم، ويتولون عملية إدارتها والإشراف عليها والإنفاق عليها من أموالهم أو الأقساط المدرسية أو التبرعات المقدمة (سلمان، 2015).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المستند إلى الاستبانة؛ نظراً لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعيّنتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الخاصة التابعة لقصبة إربد الأردنية، خلال الفصل الدراسي الثاني (2020/2019)، وعددهم (2078) معلماً ومعلمة، منهم (2000) معلمة و(78) معلماً وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد للعام (2020/2019). وتكونت عينة الدراسة من (202) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الخاصّة بما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة

أولاً: استبانة المشاركة في اتخاذ القرار

طوّرت استبانة تقيس مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة حرز الله (2007) ودراسة الثبيتي والعنزي (2014) ودراسة أوميمو (Omemu, 2018). تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (29) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالطلبة، ومجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمنهاج، ومجال القرارات المتعلقة بالمعلمين، ومجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية.

الصدق الظاهري: عُرِضت الأداة بصورتها الأولية على (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية والقياس والتقويم

في عدد من الجامعات الأردنية كجامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية؛ للوقوف على درجة مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) فأكثر من المحكمين. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالطلبة وتضمنت (7) فقرات، ومجال المشاركة في القرارات المتعلقة بالمنهاج وتضمنت (7) فقرات، ومجال القرارات المتعلقة بالمعلمين وتضمنت (7) فقرات، ومجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية وتضمنت (7) فقرات.

مؤشرات صدق البناء: تم استخراج دلالات صدق البناء، من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية ضمت (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (1).

الجدول (1) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية التي تتبع له

الفقرة	معامل الارتباط (r)	الفقرة	معامل الارتباط (r)	الفقرة	معامل الارتباط (r)	الفقرة	معامل الارتباط (r)
	مجال القرارات المتعلقة بالطلبة		مجال القرارات المتعلقة بالمعلمين		مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج		مجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية
1	.870**	8	.682**	15	.719**	22	.830**
2	.787**	9	.877**	16	.781**	23	.743**
3	.853**	10	.854**	17	.822**	24	.876**
4	.848**	11	.859**	18	.877**	25	.873**
5	.789**	12	.871**	19	.837**	26	.874**
6	.858**	13	.877**	20	.798**	27	.817**
7	.788**	14	.858**	21	.829**	28	.843**

يلاحظ من الجدول (1) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية تراوحت بين (0.682-0.877)، مما يبين أنَّ قيمة كل معامل ارتباط لعلاقة الفقرات بالمجال الذي تتبع له لم يقلّ عن (0.20)؛ وهذا يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة وصلاحيتها لأغراض الدراسة، ولذلك لم يتم حذف أي فقرة (الكيلاني والشريفين، 2011: 431).

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة، استُخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلماً ومعلمة وبفاصلٍ زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، وحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's α)، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس كما في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها

المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
القرارات المتعلقة بالطلبة	.92	.88
القرارات المتعلقة بالمعلمين	.93	.92
القرارات المتعلقة بالمنهاج	.91	.91
القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية	93.	.88

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (911.-931.)، في حين أنَّ معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (882.-921.)، ما يشير إلى جودة بناء الأداة وصلاحيتها لأغراض الدراسة (الكيلاني والشريفين، 2011: 431).

ثانياً: استبانة الرضا الوظيفي

طوِرت استبانة تقيس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة كدراسة حرز الله (2007) ودراسة المقابلة (2011) ودراسة إبراهيم والتانيجي (Ibrahim & Al-Taneiji, 2019). تكونت الأداة بصورتها الأولية من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مجال طبيعة العمل، ومجال الأجور والمكافآت، ومجال الانتماء للمهنة، ومجال الانتماء للمهنة.

الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق الأداة بعرضها بصورتها الأولية على (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة التربوية والقياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية منها جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية؛ للوقوف على درجة مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وتمّ الأخذ بالتعديلات المقترحة التي وافق عليها (80%) فأكثر من المحكّمين لإخراج الأداة بصورتها النهائية، والتي تكونت من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مجال تحقيق الذات وتضمنت (6) فقرات، ومجال الانتماء للمهنة وتضمنت (7) فقرات، ومجال الأجور والمكافآت وتضمنت (6) فقرات، ومجال طبيعة العمل وتضمنت (7) فقرات.

مؤشرات صدق البناء: استُخرجت دلالات صدق البناء، من خلال تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية ضمت (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عيّنتها، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية التي تتبع له

رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (r)
	مجال طبيعة العمل		مجال الأجور والمكافآت		مجال تحقيق الذات		مجال الانتماء للمهنة
1	.725**	8	.891**	14	.836**	20	.748**
2	.742**	9	.852**	15	.870**	21	.586**
3	.721**	10	.881**	16	.876**	22	.627**
4	.813**	11	.910**	17	.873**	23	.793**
5	.783**	12	.862**	18	.785**	24	.793**
6	.807**	13	.915**	19	.842**	25	.807**
7	.764**					26	.579**

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين فقرات المجال والدرجة الكلية تراوحت بين (579.-915.)، مما يبين أنَّ قيمة كل معامل ارتباط لعلاقة الفقرات بالمجال الذي تتبع له لم يقل عن (20.)؛ وهذا يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة وصلاحيتها لأغراض الدراسة، ولذلك لم يتم حذف أي فقرة (الكيلاني والشريفين، 2011: 431).

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلمٍ ومعلمة، وبفاصلٍ زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، وحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's α)، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس كما في الجدول (4).

جدول (4) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها

المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
طبيعة العمل	.88	.87
الأجور والمكافآت	.95	.91
تحقيق الذات	.92	.89
الانتماء للمهنة	.82	.84

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (.82-.95)، في حين أنَّ معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (.84-.91)، ما يشير إلى جودة بناء الأداة وصلاحيتها لأغراض الدراسة (الكيلاني والشريفين، 2011: 431).

تصحيح المقياس: استُخدم مقياس ليكرت الخماسي (5 = دائماً)، (4 = عادةً)، (3 = غالباً)، (2 = أحياناً)، (1 = نادراً) في تصحيح الاستجابات على أدوات الدراسة. وحُدِدت مستويات أبعاد الأداتين باستخدام المعيار الإحصائي الآتي:

(1-2.33) مستوى منخفض.

(2.34-3.66) مستوى متوسط.

(3.67 فأكثر) مستوى مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في الجدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	القرارات المتعلقة بالطلبة	3.53	1.30	1	متوسط
3	القرارات المتعلقة بالمنهاج	3.48	1.21	2	متوسط
2	القرارات المتعلقة بالمعلمين	3.34	1.35	3	متوسط
4	القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية	3.01	1.35	4	متوسط
	المشاركة في عملية اتخاذ القرار	3.34	1.30		متوسط

يبين الجدول (5) أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.53-3.01)، حيث جاء مجال القرارات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.53) ومستوىً متوسط، وجاء مجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية في المرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (3.01) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للمشاركة في عملية اتخاذ القرار ككل (3.34) وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ معلمي المدارس الخاصة يُلقى على عاتقهم العديد من الأعباء التعليمية المرتبطة بالطلبة، ما يدفع الإدارة المدرسية إلى تقليص مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار وحصرها بالقرارات التي تؤثر عليهم وعلى أدائهم لمهامهم بصورةٍ مباشرة. كما وأنَّ تدّني مستوى إدراك مديري المدارس الخاصة أهمية إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار يُعدّ عاملاً أساسياً يؤثر على مستوى مشاركتهم للمعلمين في عملية اتخاذ القرار.

وتدعو التوجهات التربوية الحديثة نحو مبدأ مشاركة مختلف عناصر العملية التعليمية في اتخاذ القرار بأسلوبٍ يحقق الأهداف التربوية المنشودة، وبما يحقق التنمية المهنية للمعلمين، حيث أشار أوميمو (Omemu, 2018) إلى أنَّ إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار أحد عوامل تحقيق الالتزام الوظيفي وتحسين مستوى الأداء ورفع الروح المعنوية، وبالتالي تحقيق الأهداف المدرسية.

وقد يعود ذلك إلى نمط القيادة السائد لدى العديد من مديري المدارس الخاصة والذي يميل للمركزية في اتخاذ القرار، وعدم اتاحة فرصة المشاركة للمعلمين، حيث يفضلون إمساك زمام الأمور بأنفسهم في العديد من الجوانب التي تتعلق بالقرارات المرتبطة بالمدرسة.

وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة الرباعي (2009) في الأردن التي أشارت أنَّ مستوى مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار كانت متوسطة، في حين تختلف مع دراسة قرواني (2017) في فلسطين والتي بينت أنَّ درجة إسهام المعلمين في عملية اتخاذ القرارات المدرسية كانت مرتفعة.

واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات كما يأتي:

المجال الأول: مجال القرارات المتعلقة بالطلبة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال القرارات المتعلقة بالطلبة.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القرارات المتعلقة بالطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	أشارك في وضع الخطط المناسبة لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم	3.95	3.10	1	مرتفع
2	أشارك في لجنة الضبط في المدرسة وقت الحاجة	3.71	1.23	2	مرتفع
6	أشارك في إقرار برامج لزيادة التواصل بين المعلمين وطلابهم	3.63	1.28	3	متوسط
4	أشارك في وضع أسس مساعدة الطلبة المحتاجين في المدرسة	3.48	1.36	4	متوسط
7	أشارك في إقرار البرامج (الزيارات والرحلات العلمية والترفيهية) للطلبة	3.40	1.38	5	متوسط
3	أشارك في تشكيل اللجان الطلابية المختلفة	3.39	1.30	6	متوسط
1	أشارك في توزيع الطلبة على الشعب في المدرسة	3.19	1.48	7	متوسط
	القرارات المتعلقة بالطلبة	3.53	1.30		متوسط

يبين الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال القرارات المتعلقة بالطلبة تراوحت بين (3.19-3.95)، حيث جاءت الفقرة (5) "أشارك في وضع الخطط المناسبة لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.95) ومستوىً مرتفع، بينما جاءت الفقرة (1) "أُشارك في توزيع الطلبة على الشعب في المدرسة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (3.19) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للقرارات المتعلقة بالطلبة ككل (3.53) وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ مشاركة الإدارة المدرسية للمعلمين في هذه القرارات يبين إدراكها لأهمية دورهم في اتخاذ القرارات المرتبطة بالطلبة؛ حيث أنَّ انخراط المعلمين في عملية التعليم واحتكاكهم المستمرّ مع الطلبة يمكّنهم من معرفة الجوانب التي ترتبط بصورةٍ مباشرة بالطلبة والتركيز عليها، كما أنَّ المعلمين واعون بالعديد من جوانب العملية التعليمية والتي قد تغفل عنها الإدارة المدرسية نتيجةً لتدني مستويات تفاعلهم بالطلبة عكس المعلمين.

المجال الثاني: مجال القرارات المتعلقة بالمعلمين

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال القرارات المتعلقة بالمعلمين.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القرارات المتعلقة بالمعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
8	أشارك في عملية تنظيم الامتحانات الفصلية	3.70	1.26	1	مرتفع
11	أشارك في عملية وضع برنامج الزيارات التبادلية بين زملائي المعلمين	3.26	1.32	2	متوسط
10	أشارك مدير المدرسة في اختيار الوقت المناسب لإجراء الزيارات الصفية	3.14	1.38	3	متوسط
12	أشارك في وضع الجدول المدرسي الأسبوعي	3.13	1.28	4	متوسط
14	أشارك مدير المدرسة في توزيع المهام والمسؤوليات في بداية العام (مناوبة، تربية صف، إشغال)	3.13	1.36	4	متوسط
9	أشارك في إعداد جداول المراقبة ولجان الإشراف عليها	3.10	1.30	5	متوسط
13	أشارك في توزيع المواد والحصص على المعلمين	2.97	1.36	6	متوسط
	القرارات المتعلقة بالمعلمين	3.34	1.35		متوسط

يبين الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال القرارات المتعلقة بالمعلمين تراوحت بين (2.97-3.70)، حيث جاءت الفقرة (8) "أشارك في عملية تنظيم الامتحانات الفصلية" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.70) ومستوىً مرتفع، بينما جاءت الفقرة (13) "أشارك في توزيع المواد والحصص على المعلمين" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (2.97) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للقرارات المتعلقة بالمعلمين ككل (3.34)، وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ الإدارة المدرسية تدرك أهمية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بهم بصورةٍ مباشرة؛ لتأثيرها الكبير في قدرتهم على أداء مهامهم بفاعلية والوصول للنتائج المرغوبة. كما أنَّ إدارة المدارس الخاصة تدرك قدرة المعلمين على المساهمة بفاعلية في وضع الخطط المناسبة التي يمكن من خلالها تنفيذ المهام المختلفة التي تقع على عاتقهم دون التأثير سلباً على أداء مهامهم الصّفيّة.

المجال الثالث: مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القرارات المتعلقة بالمنهاج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
21	أشارك في اقتراح أساليب التقويم المناسبة للمنهاج	3.79	1.19	1	مرتفع
15	أشارك في إقرار الخطة السنوية والفصلية لتنفيذ المنهاج	3.68	1.26	2	مرتفع
17	أشارك مدير المدرسة في اتخاذ القرار لعلاج المشاكل التي تواجهني أثناء تنفيذ المنهاج	3.56	1.24	3	متوسط
19	أشارك في إقرار النشاطات الصفية واللاصفية في المدرسة وطرق تنفيذها	3.56	1.18	3	متوسط
18	أشارك في تحديد طرق تحقيق أهداف المنهاج التربوي	3.55	1.17	4	متوسط
16	أشارك في اللجان على مستوى المدرسة للقيام بتحليل المناهج لاكتشاف الأخطاء	3.14	1.31	5	متوسط
20	أشارك في اختيار طريقة التدريس المناسبة للموضوعات المختلفة	3.10	1.10	6	متوسط
	القرارات المتعلقة بالمنهاج	3.48	1.21		متوسط

يبين الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال القرارات المتعلقة بالمنهاج تراوحت بين (3.10-3.79)، حيث جاءت الفقرة (21) "أشارك في اقتراح أساليب التقويم المناسبة للمنهاج" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.79) ومستوىً مرتفع، بينما جاءت الفقرة (20) "أشارك في اختيار طريقة التدريس المناسبة للموضوعات المختلفة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (3.10) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للقرارات المتعلقة بالمنهاج ككل (3.48)، وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المعلمين أكثر اطلاعاً على محتوى التعلم من الإدارة المدرسية، ما يجعلهم مدركينَّ للأساليب المناسبة لتنفيذ محتوى التعلم، وكيفية معالجة مشكلات تنفيذها، ما يدفع الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة إلى جعل المعلمين ينخرطون بصورةٍ أكبر في اتخاذ هذه القرارات. كما ويدرك المعلمون طبيعة محتوى التعلم والذي يساعدهم على اختيار أساليب التقويم المناسبة لما يتم تقديمه من محتوى تعليمي، وبالتالي قيام الإدارة المدرسية بمشاركة المعلمين في العديد من القرارات التي يتم اتخاذها بهذا الجانب.

المجال الرابع: مجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
23	أشارك في برامج تجميل المدرسة وطرق المحافظة عليها بالتعاون مع الطلبة	3.51	1.23	1	متوسط
28	أشارك في توظيف الأبنية المدرسية في خدمة العملية التعليمية (المختبرات، الصالات الرياضية، المكتبة...)	3.16	1.39	2	متوسط
24	أشارك في شراء الكتب والأدوات والأجهزة المدرسية اللازمة	2.96	1.40	3	متوسط
27	أشارك في تحديد الأدوات اللازمة للمختبرات وقاعات الرياضة والمقصف	2.91	1.38	4	متوسط
25	أشارك في وضع الإجراءات المتبعة في مكتبة المدرسة كالاستعارة وشراء ما يلزم المكتبة من كتب	2.90	1.37	5	متوسط
22	أشارك في وضع برامج لصيانة الأثاث المدرسي بالتعاون مع الطلبة	2.83	1.30	6	متوسط
26	أشارك في إعفاء بعض الطلبة من الرسوم في حدود التعليمات	2.81	1.40	7	متوسط
	القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية	3.01	1.35		متوسط

يبين الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال القرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية تراوحت بين (2.81-3.51)، حيث جاءت الفقرة (23) "أشارك في برامج تجميل المدرسة وطرق المحافظة عليها بالتعاون مع الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.51) ومستوىً متوسط، بينما جاءت الفقرة (26) "أشارك في إعفاء بعض الطلبة من الرسوم في حدود التعليمات" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (2.81) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للقرارات المتعلقة بالمبنى المدرسي والأمور المالية ككل (3.01)، وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة ترى أنَّ هذه القرارات لا تؤثر على قدرة المعلمين على أداء مهامهم التعليمية بصورةٍ مباشرة، ما يحدّ من مشاركتهم للمعلمين فيها وحصرها بشكلٍ أكبر بالإداريين العاملين في المدرسة باعتبارهم أقدر على اتخاذ القرارات المرتبطة بهذا الجانب نتيجةً لخبراتهم الإدارية الطويلة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟""

للإجابة عن السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (10) يوضّح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمو المدارس الخاصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	تحقيق الذات	3.83	1.13	1	مرتفع
4	الانتماء للمهنة	3.77	1.00	2	مرتفع
1	طبيعة العمل	3.45	1.17	3	متوسط
2	الأجور والمكافآت	2.68	1.36	4	متوسط
	الرضا الوظيفي	3.43	1.17		متوسط

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.68-3.83)، حيث جاء مجال تحقيق الذات في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.83) بمستوىً مرتفع، بينما جاء مجال الأجور والمكافآت في المرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (2.68) بمستوىً متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي ككل (3.43) وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ المدارس الخاصة عيّنة الدراسة لا توفر بيئة العمل التي تُمكن المعلمين من القيام بعملهم على النحو الصحيح بصورةٍ كبيرة، كما أنّها لا توفر الفرص الكبيرة للارتقاء بالسّلّم الوظيفي والوصول إلى وظائف أعلى على عكس المدارس الحكومية؛ حيث يُنظر إلى المعلمين على أنهم لا يختلفون وإن اختلف مستوى الخبرات التي يمتلكونها والجهود التي يبذلونها في أداء مهامهم الوظيفية، ما يؤثر على مستويات رضاهم الوظيفي.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشارت إليه دراسة الطعاني والكساسبة (2005) والتي بينت أنَّ مديري المدارس قد يغفلون عن العديد من جوانب العمل التي يمكن أن تحقق الرضا الوظيفي لدى المعلمين، باعتبار أن الرضا عن العمل يعبر عن الإشباعات التي يتم الحصول عليها من العمل، حيث إنّه وعندما يكون العمل مصدراً لتحقيق هذه الإشباعات فإنَّ العديد من حاجات المعلمين يتم تلبيتها، ما يؤدي إلى زيادة مستوى الانتماء للعمل.

وتختلف النتيجة مع نتائج دراسة باليوس وريفيرا وباليوس (Baluyos, Rivera & Baluyos, 2019) التي بينت أنَّ مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين كان مرتفعاً. وتختلف مع نتائج دراسة نيجاما، وسيلفاباسكار وسوروليفيل وألاميلو وجويس (Nigama, Selvabaskar, Surulivel, Alamelu & Joice, 2018) في الهند التي بيّنت أنّ مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية والخاصة كان مرتفعاً.

واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المجالات كما يلي:

المجال الأول: مجال طبيعة العمل

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال طبيعة العمل.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال طبيعة العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	أشعر بالرضا عن المسؤوليات والمهام الموكلة لي	3.59	1.19	1	متوسط
4	أشعر بالرضا عن المستوى التحصيلي للطلاب داخل الفصل الواحد	3.58	1.10	2	متوسط
5	أشعر بالرضا عن أداء الطلاب للواجبات البيتية والمذاكرة	3.51	1.10	3	متوسط
1	أشعر بالرضا عن عدد الحصص التي أقوم بتدريسها أسبوعياً	3.50	1.22	4	متوسط
6	أشعر بالرضا عن سلوك الطلبة داخل الصف	3.46	1.17	5	متوسط
3	أشعر بالرضا عن المنهاج الدراسي الحالي ولا أرى ضرورة للعمل على تعديله وتحسينه	3.35	1.22	6	متوسط
7	أشعر بالرضا من طريقة تدخل أولياء أمور الطلبة بالعملية التعليمية	3.17	1.18	7	متوسط
	طبيعة العمل	3.45	1.17		متوسط

يبين الجدول (11) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال طبيعة العمل تراوحت بين (3.17-3.59)، حيث جاءت الفقرة (2) "أشعر بالرضا عن المسؤوليات والمهام الموكلة لي" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (3.59) ومستوىً متوسط، بينما جاءت الفقرة (7) "أشعر بالرضا من طريقة تدخل أولياء أمور الطلبة بالعملية التعليمية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (3.17) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لطبيعة العمل ككل (3.45)، وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ المدارس الخاصة تفرض العديد من المهام الوظيفية الصفية واللاصفية على المعلمين، والذي يولد الكثير من الضغوط الوظيفية نتيجة كثرة المهام والحاجة لتلبيتها، مما يخفض مستوى الرضا الوظيفي لديهم. كما وأنَّ إدارة المدارس الخاصة تتدخل أحياناً بأسلوب المعلم التدريسي وطريقة إدارته للصف وغيرها من الأمور، ما يؤثر سلباً على مستويات الرضا عن طبيعة العمل لدى المعلمين.

المجال الثاني: مجال الأجور والمكافآت

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال الأجور والمكافآت.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأجور والمكافآت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
8	أشعر بالرضا عن الراتب الذي أتقاضاه	2.84	1.36	1	متوسط
9	أشعر بالرضا عن الإجازات الإدارية المتاحة لي	2.78	1.37	2	متوسط
12	أشعر بالرضا عن العلاوة السنوية التي أحصل عليها	2.66	1.34	3	متوسط
11	أشعر بالرضا عن فرص الترقية المتاحة لي في المدارس الخاصة	2.64	1.34	4	متوسط
10	أشعر بالرضا من قدرتي على ادخار جزء من راتبي الشهري	2.59	1.36	5	متوسط
13	أشعر بالرضا عن المكافآت المقدمة والتي تزيد من فعاليتي في العمل	2.55	1.37	6	متوسط
	الأجور والمكافآت	2.68	1.36		متوسط

يبين الجدول (12) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال الأجور والمكافآت تراوحت بين (2.55-2.84)، حيث جاءت الفقرة (8) "أشعر بالرضا عن الراتب الذي أتقاضاه" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (2.84) ومستوىً متوسط، بينما جاءت الفقرة (13) "أشعر بالرضا عن المكافآت المقدمة والتي تزيد من فعاليتي في العمل" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (2.55)، ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للأجور والمكافآت ككل (2.68)، وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المدارس الخاصة عيّنة الدراسة تقع ضمن بيئة مجتمعية يتمتع سكانها بمستوياتٍ معيشيةٍ معتدلة، ما يؤثر على الأقساط الدراسية التي تحققها، وبالتالي التأثير سلباً على أجور المعلمين العاملين فيها. كما أنَّ المعلمين العاملين في المدارس الخاصة يرونَّ أنَّهم يتقاضونّ أجوراً منخفضة مقارنةً بحجم المهام الموكلة إليهم، والذي يجعلهم يفكرونَّ في طرقٍ أخرى لزيادة مستوى دخلهم. وتتّفق النتيجة مع دراسة الثبيتي والعنزي (2014) التي بينت أنَّ الجوانب المادية والحوافز أحد أهمّ عوامل تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

المجال الثالث: مجال تحقيق الذات

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال تحقيق الذات.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحقيق الذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
18	أشعر أن لي دوراً إيجابياً في تنشئة الأجيال الصاعدة	4.16	.99	1	مرتفع
19	أشعر بأنني أستثمر معظم خبراتي العلمية في العمل	4.04	1.06	2	مرتفع
14	أشعر بتحقيق ذاتي في مهنة التدريس	3.76	1.20	3	مرتفع
17	أشعر أنني أستطيع التعبير عن ذاتي من خلال تدريس المباحث التعليمية	3.74	1.18	4	مرتفع
15	أشعر أن مهنة التدريس تتفق مع ميولي وقدراتي	3.73	1.18	5	مرتفع
16	أشعر أن حجم العمل الذي أقوم به يوفر لي فرصةً للإبداع	3.53	1.18	6	متوسط
	تحقيق الذات	3.83	1.13		مرتفع

يبين الجدول (13) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال تحقيق الذات تراوحت بينَّ (3.53-4.16)، حيث جاءت الفقرة (18) "أشعر أن لي دوراً إيجابياً في تنشئة الأجيال الصاعدة" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (4.16) ومستوىً مرتفع، بينما جاءت الفقرة (16) "أشعر أن حجم العمل الذي أقوم به يوفر لي فرصةً للإبداع" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (3.53) ومستوىً متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لتحقيق الذات ككل (3.83)، وبمستوىً متوسط. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ المعلمين اختاروا هذه المهنة وفق ميولهم ورغباتهم، وأنَّ ما توفره هذه المهنة لهم من فرصٍ للمساهمة في تنشئة الطلبة والتأثير فيهم بصورةٍ إيجابية وتغيير سلوكاتهم ومهاراتهم وخبراتهم المعرفية والوجدانية والاجتماعية

والذي بدوره يساهم بالارتقاء في العملية التعليمية، يولد شعوراً إيجابياً لديهم بأنَّهم يحققونَّ ذاتهم.

المجال الرابع: مجال الانتماء للمهنة

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الانتماء للمهنة.

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الانتماء للمهنة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
23	أفكر في تطوير أسلوبي في التدريس	4.28	.92	1	مرتفع
25	أشعر بالسعادة أثناء تأدية عملي	4.01	1.06	2	مرتفع
26	أفكر في مشكلات عملي حتى خارج المدرسة	3.90	1.20	3	مرتفع
24	أرغب في الاستمرار لفترةٍ طويلة في العمل	3.80	1.16	4	مرتفع
21	تضايقني الآراء السلبية نحو مهنة التدريس	3.66	1.22	5	متوسط
20	يوفر لي العمل في المدرسة الاستقرار الوظيفي	3.59	1.22	6	متوسط
22	أفضل العمل في مهنة التدريس على المهن الأخرى	3.44	1.12	7	متوسط
	الانتماء للمهنة	3.77	1.00		مرتفع

يبين الجدول (14) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجال الانتماء للمهنة تراوحت بينَّ (4.28-3.44)، حيث جاءت الفقرة (23) "أفكر في تطوير أسلوبي في التدريس" في المرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (4.28) ومستوىً مرتفع، بينما جاءت الفقرة (22) "أفضل العمل في مهنة التدريس على المهن الأخرى" بالمرتبة الأخيرة بمتوسطٍ حسابي (3.44) ومستوىً متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للانتماء للمهنة ككل (3.77)، وبمستوىً مرتفع. ويمكن تفسير النتيجة بأنَّ العاملين في مهنة التعليم غالباً ما يكونون قد عمدوا على اختيار تخصصهم عن رغبة، والذي ينمي لديهم الرغبة في الاستمرار بالعمل وبالتالي الانتماء للمهنة. كما أنَّ المعلمين يدركونَّ أهمية مهنة التعليم في تحقيق التقدم والتطور للمجتمع الذي يعيشون فيه، وخاصةً في ضوء التغيرات المستمرة التي يشهدها الميدان التربوي، والذي يدفعهم للتفكير المستمر بالوسيلة التي يمكن من خلالها تطوير أساليب التعليم التي يتبعونها من أجل حفز الطلبة على التعلم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي لديهم؟"

للإجابة عن السؤال، حُسِبَ الانحدار البسيط لعملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار البسيط لعملية اتخاذ القرار على مستوى الرضا الوظيفي

المتنبئ	معامل الارتباط R	مربع الارتباط R-square	التغير في التباين	F	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	.552	.305	%30	87.754	.00

يظهر الجدول (15) أنَّ نسبة التباين المفسر لمتغير (اتخاذ القرار) أسهم بما مقداره (30%) بالرضا الوظيفي

الجدول (16) الأوزان المعيارية واللامعيارية وقيمة (ت) للمتغير المتنبئ به الرضا الوظيفي

النموذج	المتغير المتنبئ	الأوزان اللامعيارية B	الخطأ المعياري	الأوزان المعيارية Beta	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
1	ثبات الانحدار	1.927	.170		11.354	.00
	اتخاذ القرار	.458	.049	.552	9.368	.00

يلاحظ من الجدول (16) أنَّ المتغير المتنبأ به دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05)، ما يدل على أنَّ اتخاذ القرار له أثر في الرضا الوظيفي. ويمكن تفسير ذلك أنَّ الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة تدرك أهمية مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار كعاملٍ من العوامل التي تؤثر في مستويات الرضا الوظيفي لديهم، ما يدفعها إلى تنمية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار كوسيلةٍ للتأثير على رضا المعلمين الوظيفي بفاعلية، ما يؤثر إيجابياً على أدائهم الوظيفي. حيثُ إنَّ المعلمين يُعتبرونَّ عنصراً مهماً في العملية التعليمية، ولهذا لابُدَّ من مشاركتهم في مختلف جوانب عملية اتخاذ القرار؛ نظراً لامتلاكهم الخبرات التي لها دور مهم في التأثير إيجابياً فيما يتم اتخاذه من قرارات، ما ينعكس على مستويات الرضا الوظيفي لديهم.

كما يمكن تفسيرها بأنَّ مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار يولد شعوراً بأنَّ الإدارة المدرسية تدرك تأثير المعلمين على العملية التعليمية والتربوية، وأنَّ لآرائهم الأثر الكبير في نجاح العملية التعليمية، والذي يؤثر على مستويات الرضا الوظيفي لديهم بصورةٍ إيجابية.

وتتّفق النتيجة مع دراسة الرباعي (2009) التي بينت وجود علاقة إيجابية بين مشاركة معلمي المدارس في اتخاذ القرارات المدرسية ودرجة الرضا الوظيفي لديهم.

التوصيات

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بالآتي:

- عقد ندوات تبحث في سبل تخطي المعوقات التي تحد من مشاركة معلمي المدارس الخاصة في عملية اتخاذ القرار وتعزز من مستوى الرضا الوظيفي.
- تطوير برامج تدريبية موجهة لمديري المدارس لتعزيز مستوى مشاركتهم للمعلمين في عملية اتخاذ القرار، ما ينعكس إيجابياً على أداء المدرسة ومخرجاتها.
- تقديم نشرات توعوية تسلط الضوء حول العوامل المساهمة في تحقيق الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في علاقة هذه المتغيرات بمتغيراتٍ تربويةٍ أخرى لدى معلمي المدارس الخاصة كالأداء الوظيفي، والتدريس الإبداعي

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أحاندو، سيسي. (2018). مدى تأثير مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على أدائهم المهني في مدارس ساحل العاج من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، 3(2): 139-165.
- الثبيتي، محمد والعنزي، خالد. (2014). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريّات من وجهة نظرهم دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريّات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3(6): 99-118.
- حرز الله، أشرف. (2007). مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الرباعي، خولة. (2009). درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في اتخاذ القرارات المدرسية وعلاقتها برضاهم الوظيفي وانتمائهم المهني. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- سلمان، محمد. (2015). الاعتبارات التربوية التي يراعيها أولياء الأمور عند التحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 29(11): 2237-2275.
- الطعاني، حسن والكساسبة، عبدالوهاب. (2005). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة). المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 1(2): 189-200.
- العتيبي، ضرار. (2012). دراسة وتحليل العوامل المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، (9): 122-178.
- قرواني، خالد. (2017). درجة إسهام المعلمين والمعلمات في صناعة القرارات في مدارس محافظة سلفيت من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6(20): 176-196.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال. (2011). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المقابلة، محمد. (2011). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(3): 269-295.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Ahanadou, S. (2018). The impact of teachers' participation in making school decisions on their professional performance in the schools of Côte d'Ivoire from their point of view. Journal of Educational Science, 3(2): 139-165.*
- *Al Thubaiti, M. & Al Anazi, K. (2014). Factors of job satisfaction among teachers in the province Qurayyat from their point of view. The International Interdisciplinary Journal of Education, 3(6): 99-118.*
- *Al-Kylany, A. & Al-Shryfean, N. (2011). An introduction to research in the educational and social sciences: Its fundamentals, methods, designs, and statistical methods. Amman: Dar Al Massira for Publishing, Printing & Distribution.*
- *Al-Magableh, M. (2011). Job satisfaction of secondary school teachers in the Kingdom of Bahrain from their point of view. The Journal of Educational and Psychological Sciences, 12(3): 269-295.*
- *Al-Otaybe, D. (2012). Studying and analyzing the factors affecting the level of job satisfaction of faculty members at King Khalid University. Scientific Journal of the Commercial Faculties, (9): 122-178.*
- *Alrabaie, K. (2009). The participation degree of private secondary school teachers in Jordan in the school decision-making and its relationship to their job satisfaction and professional loyalty. (Unpublished PhD Dissertation), Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *AL-Ta'ani, H. & Al Kasasbeh, A. (2005). Job satisfaction and the affecting factors among government and private secondary school teachers in the district of Amman: A comparative study. Jordan Journal of Educational Sciences – JJES, 1(3): 189-200.*
- *HerzAllah, A. (2007). Secondary school teachers' participation in decision making process and its relationship with their job satisfaction. (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Qarwany, K. (2017). The degree of teacher's participation in decision making in Salfeet governorate schools from their viewpoint. Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Studies, 6(20): 176-196.*
- *Salman, M. (2015). Educational considerations observed by parents when their children enrolled in private schools. An-Najah University Journal for Research-Humanities, 29(1): 2237-2275.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abu Hassouneh, N. (2014). Jordanian teachers job satisfaction and its relation with some variables. International Journal of Psychological Research, 2(2): 164-183.*
- *Alanoglu, M. & Demirtas, Z. (2019). A study on developing teacher participation in decision-making scale. International Online Journal of Educational Sciences, 11(2): 244-253.*
- *Ansah-Hughes, W. (2016). Assessing the impact of teacher job satisfaction among teachers. Journal of Education and Practice, 7(30): 161-165.*
- *Baluyos, G., Rivera, H. & Baluyos, E. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. Open Journal of Social Sciences, 7: 206-221.*
- *Eris, H., Kayhan, H., Bastas, M. & Gamar, C. (2017). Teacher and administrative staff views on teachers' participation in decision making process. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(11): 7411-7420.*
- *Fleix, O. (2018). Teacher's participation in decision-making and its effect on their job performance in private secondary schools in Oredo local governorate area Edo State. African Journal of Educational Assessors, 6(2): 92-103.*
- *Getahun, T., Tefra, B. & Burichew, A. (2016). Teacher's job satisfaction and its relationship with organizational commitment in Ethiopian primary schools: Focus on primary schools of Bonga town. European Scientific Journal, 12(13): 380–401.*
- *Haq, W. & Hasnain, M. (2014). Level of job satisfaction of school teacher in private sector of Bahawalpur (Pakistan). Developing Country Studies, 4(9): 152-158.*

International Journal of Pure and Applied Mathematics, 119(7): 2645-2656.

- *Omemu, F. (2018). Teacher's participation in decision-making and its effect on their job performance in private secondary schools in Oredo local government area of Edo State. African Journal of Educational Assessors, 6(2): 92-103.*
- *Raj, T. & Lalita, L. (2013). Job satisfaction among teachers of private and government school: A comparative analysis. International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research, 2(9): 151-158.*
- *Wadesango, N. (2017). Strategies of teacher participation in decision-making in schools: A case Study of Gweru district secondary schools in Zimbabwe. Journal of Social Science, 2(2): 85-94.*
- *Ibrahim, A. & Al-Taneiji, S. (2019). Teacher satisfaction in Abu Dhabi public schools. What the numbers did not say. Issues in Educational Research, 29(1): 106-122.*
- *Mualuko, N., Mukasa, S. & Judy, A. (2009). Improving decision making in schools through teacher participation. Educational Research and Review, 4(8): 391-397.*
- *Naz, S. (2017). Factors effecting teachers job satisfaction. Market Forces, 21(2): 44-59.*
- *Ngussa, B. & Gabriel, L. (2017). Participation in decision making and teachers' commitment: A comparative study between public and private secondary schools in Arusha Municipality, Tanzania. American Journal of Educational Research, 5(7): 801-807.*
- *Nigama, K., Selvabaskar, S., Surulivel, S., Alamelu, R. & Joice, D. (2018). Job satisfaction among school teachers.*

أثر استخدام استراتيجية قبّعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف

The Effect of Six Thinking Hats Strategy in Developing Critical Thinking Skills Among University College Female Students at Ranyah in Taif University

هدوى محمد سلام الشراري
أستاذ مساعد/ جامعة الطائف / السعودية

Hadwa Mohmmad Salam Al-Sharari
Assistant Professor / Taif University / Saudi Arabia
ahadwa15@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/10/07، تاريخ القبول: 2021/03/01
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 07/10/2020, **Accepted:** 01/03/2021
DOI: 10.33977/1182-012-035-009
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف. اعتمدت الباحثة في تصميمها على المجموعتين المتكافئتين، وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهو تصميم شبه تجريبي مع الأخذ بأسلوب القياس البعدي لأداء المجموعتين، ومن ثم إجراء قياس تتّبعي بعد أسبوعين من إنهاء التجربة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبةً، تم توزيعهن بالتساوي على مجموعتين، تجريبية درست استراتيجية قبعات التفكير الستّ، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق اختبار (كاليفورنيا) للتفكير الناقد كقياس قبلي وبعدي على مجموعتي الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد، تعزى لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية قبعات التفكير الستّ، مهارات التفكير الناقد، (دي بونو).

Abstract

This study aimed to reveal the effect of the six thinking hats strategy in developing critical thinking skills among female university college students at Ranyah in Taif University. The researcher relied on her design of the two equivalent groups, the experimental group and the control group, using a quasi-experimental design with the introduction of a post-measurement method for the performance of the two groups then a tracer measurement two weeks after the end of the experiment. The sample of the study consisted of 60 female students, distributed equally into two groups. An experimental group studied the six thinking hats strategy, and a control group which did not receive any training except regular university lectures. To achieve the objectives of this study, the California critical thinking test was administrated as a pre and post measure on both groups. The results of the study showed that there were differences in all sub-skills and the overall degree for the test of critical thinking, attributed to the group, in favor of the experimental group. There were no differences attributed to post and follow-up measures at all sub-skills and the whole degree of the test.

***Keywords**: Six Thinking Hats Strategy, Critical Thinking Skills, De Bono.*

المقدمة

في ظل التطور العلمي الهائل الذي يشهده العالم اليوم، برزت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات وبرامج مناسبة من شأنها تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة، وذلك كونهم الفئة الأكثر تأثيراً بالمجتمع وتطوره، ومن أهم هذه الاستراتيجيات التي شهدت استخداماً كبيراً في الآونة الأخيرة استراتيجية قبّعات التفكير الستّ ، حيث تم استخدامها لتنمية العديد من مهارات التفكير التي يحتاجها الطلبة في حياتهم العملية والعلمية، ومن أهم هذه المهارات مهارات التفكير الناقد.

ولقد بدا الاهتمام بمهارات التفكير الناقد واضحاً في مختلف المجالات، حيث ظهر هذا الاهتمام جلياً فيما قدمه العالم الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (John Dewey)، حيث بيّن أنّ التفكير الناقد عبارة عن التأمل وعدم التسرع في إصدار القرارات والأحكام قبل إصدارها، ويبرز هذا النوع من التفكير من خلال الإدراك المتواصل لأي معتقد، والتحقق منه من خلال إخضاعه لقواعد وأدلة تؤكد مدى صحته (Kanif, 2010).

ولقد تناول العديد من الباحثين والعلماء مفهوم التفكير الناقد بالبحث والدراسة، وعرّفه ستيرنبيرغ ووليمز (Sternberg & Williams, 1987) بأنه: إحدى العمليات العقلية والتصورات التي يستخدمها الفرد لحل مشكلاته واتخاذ قراراته، دون أن يتأثر بالمتواتر من القول إذا تعارض مع المعرفة. بينما عرّفه كيني (Kenny, 2003) بأنه: محاولات عدة متواصلة لاختبار الفرضيات والحقائق بناءً على الأدلة الموجودة، وذلك بدلاً من الانتقال بشكل مباشر إلى النتائج، ويتضمن معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد على تحديد الأدلة والحجج المختلفة، والتوصل إلى عدد معينة من النتائج الصحيحة، واختبار صحة هذه النتائج، بالإضافة إلى تقييم المناقشات بطريقة موضوعية. كما عرفه دانتوني وبينتو وولسون وكاهيل (D'Antoni, Pinto, Olson & Cahill, 2010) بأنه: عملية عقلية تشتمل على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن استخدامها بصورة منفردة، أو مجتمعة دون الالتزام بترتيب معين للتحقق من أمر، أو موضوع ما، وتقييمه بالاستناد إلى معايير وأدلة معينة من أجل إصدار حكم حول أمر ما أو استنتاج أو تعميم، أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام.

واستناداً إلى ما سبق، يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه: عملية عقلية محكومة بقواعد المنطق والاستدلال، وتستند إلى مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد في تقييم المعرفة التي يوظفها، وتحديد مدى دقتها وموضوعيتها بالاعتماد على معايير واضحة بعيدة عن التحيز والذاتية، وتعتمد أدلة كافية وبراهين مقنعة، وحجج دقيقة تدعم صحة النتائج في ضوء الأسباب المتوافرة للوصول إلى أحكام، ومن ثم التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجه الفرد في حياته.

ويتمثل التفكير الناقد بأنّه أحد الأهداف الأساسية لمعظم السياسات التربوية المختلفة، حيث تسعى المناهج التعليمية المختلفة إلى تحقيقه، وذلك من خلال المحتوى، وطرق التدريس وأساليبه المتنوعة، وذلك نظراً لتعرض الفرد للعديد من التأثيرات العديدة في كافة المجالات

الحياتية، وسعي الفرد نحو تحديد موقعه من هذه التأثيرات، بهدف موازنة الأمور، والمفاضلة بين الأشياء، من خلال قدرته على الحكم على الأمور، والمواقف وتقييمها (Karadag, Sarilas & Evginer, 2007).

وتُعدّ تنمية مهارات التفكير الناقد من الضرورات الملحة المطلوبة لمواكبة متطلبات العصر، والتكيف معها، وكذلك لتطوير المجتمع، وحل مشكلاته المختلفة، الأمر الذي يمكّن الأفراد بشكل عام، الطلبة بشكل خاص من تطوير قدراتهم الفكرية والعقلية، ما ينعكس على تحصيلهم الدراسي، وتحقيق التفوق والنجاح، حيث يساعد التفكير الناقد في تحديد كيفية التعامل مع المواقف المختلفة، والخروج بقرارات وحلول لما يواجهه الفرد من مواقف وصعوبات حياتية، كما أنه يساعده في تحقيق النجاح والشعور بالسعادة، فضلاً عن دوره في تحقيق حاجات الطالب وتطوير معارفه (D'Antoni, et al, 2010).

وتشير الخليلي (2005) إلى أن التفكير الناقد قابل للتعلم والتطوير؛ فكل طالب يستطيع أن يتعلم كيفية التفكير بشكل ناقد إذا ما أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية، وذلك بعد توفير مناخ تعليمي مشجع، وبرامج واستراتيجيات تدريبية مناسبة، بحيث لا يشعر الطالب بالحرج أو القلق أو الخوف، وخاصة أنه سيصدر أحكاماً شخصية، ويقدم آراء ويتخذ القرارات في أثناء عملية التفكير الناقد.

ويحتاج الطالب إلى قدر كبير من التدريب على مهارات التفكير الناقد بمنطق حواري وجدلي حتى يصبح متمرساً فيها، وهذا يتم عن طريق النشاطات والواجبات التي تثري عملية التفكير وتثير دافعية الطالب للانخراط بشكل جدي في التفكير الناقد من خلال الحوار والنقاش والمناظرة المنطقية، ومن أجل تطوير هذه الدافعية عليه أن يشارك بشكل نشط في التعامل مع مشكلات وقضايا حقيقية (Gelder, 2005).

وتتمثل أهمية التفكير الناقد بقدرته على تمكين الطالب من النظر إلى مشكلة ما بشكل تحليلي، ومن خلال ذلك يتعرف على تفاصيل المشكلة وحيثياتها، والاطلاع على وجهات نظر الآخرين، وأخذها بعين الاعتبار في حال اتخاذ القرارات الصحيحة التي ترتبط بشكل مباشر بالمشكلة وحلها، ويسهم التفكير الناقد في جعل الطالب قادراً على التمييز بين الآراء والحقائق، والخروج باستنتاجات علمية، وتفسير الظواهر وتحليلها ومناقشتها بشكل منطقي وتحليلي، والتوصل إلى الأدلة والبراهين والحجج المقنعة، والخروج بالتعميمات (Marrapodi, 2003).

ويشتمل التفكير الناقد على خطوات ومهارات عديدة، حيث يبدأ بتحديد المشكلة وأسبابها بشكل واضح، ومنْ ثمَّ السعي للحصول على معلومات صحيحة ذات علاقة بالمشكلة، وذلك من خلال استخدام مصادر متعددة، بهدف تحديد النقاط الرئيسة في المشكلة، والبحث عن بدائل لحل هذه المشكلة من خلال استراتيجيات وطرق معينة، من أجل اتخاذ مواقف تعتمد على الدقة والموضوعية، والتعامل مع الموقف أو المشكلة بطريقة مناسبة، وذات خطوات منظمة (Elliott, Otk, Mcarthur & Clark, 2011).

وقد تم تصنيف مهارات التفكير الناقد إلى: مهارة التفسير، حيث تشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على التمييز بين المعلومات والبيانات المختلفة للوصول إلى الاستنتاجات المناسبة، وافتراض مجموعة من الحقائق. ومهارة الاستنتاج، وتشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على استخلاص النتائج من الاستنتاجات والافتراضات التي تم افتراضها مسبقاً. ومهارة الاستنباط، وتشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد للوصول إلى معلومات ومعارف جديدة، وذلك بناءً على معلومات واستنتاجات متوافرة لديه. ومهارة معرفة الافتراضات أو المسلمات، وتشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على معالجة الافتراضات والبيانات المتعلقة بموضوع ما، وتحديد إن كانت هذه الافتراضات صحيحة أم لا. ومهارة تقييم الحجج والأدلة، وتشير هذه المهارة إلى قدرة الفرد على التمييز بين الحجج والأدلة القوية، والحجج والأدلة الضعيفة التي ليس لها صلة بالموضوع (Watson & Glaser, 2008).

واتفق الباحثون والمهتمون التربويون على مدى أهمية التفكير الناقد ومهاراته في العملية التعليمية، مع تعدد وتنوع طرق تنمية هذه المهارات، ما أدّى إلى الاهتمام الواضح بكيفية تنمية التفكير الناقد ومهاراته، وذلك من خلال بروز العديد من برامج واستراتيجيات تعليم التفكير الحديثة، ومن أشهرها استراتيجية قبعات التفكير الستّ، والتي اقترحها العالم دي بونو (De Bono)، حيث يُعد أول من استخدم مصطلح التفكير المتوازي، وهو التفكير الذي يسعى إلى الإحاطة بجوانب وحيثيات المشكلة لتوليد المعلومات غير التامة عن المشكلة، وبذلك يتجاوز التفكير العادي (الجمل، 2005).

ولقد تم تناول مفهوم استراتيجية قبّعات التفكير الستّ بالعديد من التعريفات، فقد عرّفها فودة وعبده (2005) بأنها: استراتيجية وضعها دي بونو، وتتضمن تقسيم التفكير إلى ست أنماط موزعة على ست قبعات مختلفة، لكل قبعة دور معين، وتساعد هذه القبعات مرتديها على لعب دور مناسب وفقاً للموقف الذي يواجه الفرد. كما عرّفها الشايع والعقيل (2009) بأنها: برنامج تفكير متوازي يتم من خلاله تقسيم التفكير إلى ستة أنواع، وتدل كل قبعة على نمط معين من التفكير وهي: البيضاء (التفكير المحايد)، والحمراء (التفكير العاطفي)، والسوداء (التفكير السلبي)، والصفراء (التفكير الإيجابي)، والخضراء (التفكير الإبداعي)، والزرقاء (التفكير الشمولي). بينما عرفها تورمان (Toraman, 2013) بأنها: إحدى نظريات أو أفكار العالم دي بونو التي تتحدث عن التفكير، وأنماطه المختلفة، حيث أعطى لكل قبعة لون خاص يعكس طبيعة التفكير المستخدم من الفرد.

وتُعدّ قبّعات التفكير الستّ، ودلالات ألوانها صوراً مرئية لوصف التفكير، وهذا يسهل تعلم أنماط التفكير المختلفة، بالإضافة إلى ذلك أنها تساعد في تطوير المرونة الذهنية لدى الطالب، وزيادة سعة إمكاناته العقلية والمعرفية لكي ينتقل من إجراءات تفكير محددة إلى إجراءات تفكير أخرى، كما أنها تعمل على تشجيع الطالب على التعمق في مستويات عليا من التفكير الناقد، والقيام بعملية التقييم الذاتي، وتحسين مستوى الثقة بالنفس (Mcaleer, 2007).

وأشار دي بونو إلى إمكانية تقسيم التفكير إلى ستّ قبّعات، وكل قبّعة تمثل دورا ومدلولا مختلفا عن الآخر، ويكون من وراء اختيار أية قبعة

من القبعات الستّ هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، حيث يشجع تنوع القبعات على تطوير الإبداع لدى الفرد، وذلك من خلال التعبير عن وجهة الرأي بكل حرية، وتشجيع التفكير الصائب من خلال تنظيم المعلومات، بالإضافة إلى توجيه الفرد نحو طريقة معينة للتفكير من أجل الوصول إلى ما يسعى إليه، وتُعد القبعات الستّ إحدى الطرق المستخدمة لجعل الفرد يفكر بطريقة معينة، والقدرة على التنقل بين القبعات لتحويل تفكيره وفقاً للموقف الذي يتواجد به، فكل قبّعة تمثل طريقة معينة في التفكير، ولكل قبعة مدلولها الخاص بها، فالقبعة البيضاء تشير إلى المعلومات والبيانات المعطاة والمقدمة للفرد بشكل موضوعي، وتدل القبعة الحمراء على المشاعر والعواطف دون تقديم أي مبرر منطقي، أما القبعة الصفراء فتشير إلى التفكير الإيجابي، والقدرة على إظهار إيجابيات الموضوع، بالإضافة إلى توليد الأفكار البنّاءة مع تقدم مبررات منطقية، وتشير القبعة السوداء إلى التفكير السلبي المليء بالتشاؤم، حيث يدل على السلبيات والمشكلات التي تواجه الفرد، أما القبعة الخضراء فتشير إلى التفكير الإبداعي، كما تدل على قدرة الفرد على إيجاد حلول جديدة، وابتكار ما هو جديد، وتدل القبعة الزرقاء على التفكير الشمولي والقدرة على إعطاء حكم نهائي لاتخاذ القرارات المناسبة (دي بونو، 2006).

وتسهم استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تحسين عمليات الاتصال مع الآخرين، وذلك من خلال لعب الأدوار حسب المواقف التي يتعرض لها الطالب، إذ يساعد توظيف قبعات التفكير الستّ في عملية التفكير على تبني الأدوار بين الطلبة، ويُعدّ الاتصال والتواصل بينهم أمرا مهما جداً في العملية التعليمية، وذلك لتنمية مهارات التفكير، وتعزيز التحصيل لدى الطلبة (Paterson, 2006).

ويهدف استخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ إلى تحديد الأدوار، وذلك من خلال ما تتيحه القبعات الستّ للفرد القدرة على التفكير، وإبداء رأيه دون تجريح الأنا، كما تسمح للفرد بتمثيل دوره الذي يناسبه، كما تهدف إلى توجيه انتباه الفرد، وذلك من خلال ما تقوم به القبعات من فتح المجال أمامه لتركيز انتباهه نحو ستة أنماط مختلفة من التفكير، أضف إلى ذلك أنها تتيح للفرد القدرة على إيجاد الطريقة الملائمة للتفاعل مع الآخرين (De Bono, 2000).

كما تهدف استراتيجية قبعات التفكير الستّ إلى تحسين قدرة الفرد على اتخاذ القرارات الصائبة، وتنمية مهارات التفكير الناقد، كما تمكن الفرد من إبداء رأيه دون تردد، وخلق حوارات بناءة، مما يساعده في زيادة ثقته بنفسه، وتمكنه من القدرة على حل المشكلات والتمييز بين أنوع التفكير، ويرجع ذلك إلى ما تمنحه القبعات الستّ من سهولة في التعلم وتنوع في أنماط التفكير، بالإضافة إلى فتح مجال الإبداع أمام المشاركين (Keddie, 2002).

وتُعدّ استراتيجية قبعات التفكير الستّ إحدى استراتيجيات تعليم التفكير الحديثة، والتي تهدف إلى تبسيط عملية التفكير، وزيادة فاعليته في العملية التعليمية، وذلك من خلال تمكين الطالب من تغيير نمط تفكيره والانتقال به من نمط إلى آخر وفقاً للموقف التعليمي الحالي، وتفترض هذه الاستراتيجية وجود ستة أنماط تفكير، يمكن للفرد استخدامها أثناء حياته، ويسمح له بتغيير النمط والتنقل بين الأنماط الأخرى، وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها توفر فرص الانتباه للتفكير، وتتيح الفرص أمام الطلبة لطرح الإجابات المفتوحة، وتطوير الإحساس بالقوة، والتزود بالأدلة والحجج، كما تسهم في تحسين مستوى الثقة بالنفس، والتي تحصل بتشارك المعلومات، والإبداعات مع بعضها بعضا في وقت واحد لدى الفرد (DeBono,1994).

وتكمن أهمية استراتيجية قبعات التفكير الستّ في قدرتها على إتاحة الفرص أمام الطالب للتفكير بشكل جدي وإرادي وذلك من خلال توليد المعلومات والقدرة على تقييمها، بالإضافة إلى القدرة على مواجهة المشكلات والعقبات التي قد تواجهه، وتحويل كل ما هو سلبي إلى موضوع إيجابي؛ فلعب الأدوار الذي تتيحه استراتيجية قبعات التفكير الستّ يجعل من الطالب مبتكراً، ومبدعاً وناقداً ومحللاً، وفرداً قادراً على ممارسة حلّ المشكلات بشكل فعال (فودة وعبده، 2005).

ونتيجة لتزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة أكدت الاتجاهات التربوية الحديثة دور استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث يحتاج الطالب إلى الوعي بالأساليب والاستراتيجيات التي استخدمت لتحقيق قدر من الإدراك واكتساب المعارف العلمية ووعي بأساليب المعالجة والتجهيزات لهذه المعلومات وكيفية إدماج الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، والقيام بعمليات التنبؤ والاستنتاج والتفسير، والقدرة على حل المشكلات، وتقديم أفضل الحلول. وهذا كله يسهم في تنمية التفكير الناقد الذي يعد من أهم أهداف التدريس في الجامعات (فودة وعبده، 2005؛ مصطفى والقضاة، 2010، العبادلة، 2013).

ولقد تناولت العديد من الدراسات استراتيجية قبعات التفكير الستّ وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد، وأنواع تفكير أخرى. حيث أجرت مورسي ودرويش (Morsy & Darweesh, 2021) دراسة في مصر هدفت إلى الكشف عن أثر تقنية القبعات الستّ في تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طالبات التمريض. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام تقنية القبعات الستّ، واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، ومقياس حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (90) طالبةً من طالبات التمريض، تم توزيعهن بالتساوي في مجموعتين (ضابطة، وتجريبية). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مستوى التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى استخدام تقنية القبعات الستّ.

وأجرى مصطفى ومنصور وعبدالرحمن وإبراهيم (Mostafa, Mansour, Abdrahman & Ibraheim, 2020) دراسة في مصر هدفت الكشف عن فاعلية استخدام طريقة القبعات الستّ في تحسين مهارات التفكير لدى طلبة تمريض الرعاية الحرجة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام طريقة القبعات الستّ، واختبار مهارات التفكير. تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبةً من طلبة التمريض. أظهرت نتائج الدراسة أن (90.7%) من الطلبة يرون أن طريقة القبعات الستّ لها جوانب سلبية وإيجابية، و(89.7%) من الطلبة ساعدتهم

الطريقة على إنتاج أفكار مبدعة، و(88.9%) من الطلبة يرون أن هذه الطريقة تسهم في تبادل الأفكار المختلفة، وتزيد من اهتمامهم بالدراسة، كما أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام طريقة القبعات الستّ في تحسين مهارات التفكير لدى طلبة.

وقام سيتيانينجتياس وراديا (Setyaningtyas & Radia, 2019) بدراسة في إندونيسيا هدفت إلى الكشف عن أثر طريقة قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في السنة الأخيرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام طريقة قبعات تفكير ستّ تتضمن صورا مرئية مشابهة للقبعات الملونة، كما تم إجراء المقابلة. تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً وطالبةً من الطلبة المعلمين. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي بمستوى متوسط لاستخدام طريقة قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى أن أكثر القبعات استخداماً كانت السوداء، ثم الأحمر، تلاها الأخضر، ثم الأبيض، وأخيراً الأصفر.

وأجرت إبراهيم (2017) دراسة هدفت التعرف إلى برنامج إثرائي مقترح لمقرر العلوم البيولوجية في ضوء فنية دي بونو لقبعات التفكير لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التفكير الناقد، كما تم بناء برنامج إثرائي في ضوء قبعات التفكير. تكونت عينة الدراسة من (38) طالبةً من الطالبات الفائقات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ككل وفي كل مهارة على حدة، لصالح التطبيق البعدي، كما ظهر أن مقدار حجم تأثير البرنامج الإثرائي المقترح لتنمية التفكير الناقد لدى مجموعة البحث كبير.

أما دراسة العمري (2014) فقد هدفت الكشف عن أثر استخدام قبعات التفكير الستّ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار في التحصيل الدراسي، واختبار التفكير الناقد. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبةً، تم توزيعهن بالتساوي في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في درجات طالبات الصف الثاني للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل ومهارات التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام قبعات التفكير الستّ.

وقامت العبادلة (2013) بدراسة هدفت الكشف عن أثر توظيف قبعات التفكير الستّ في تدريس العلوم على مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم، وتطبيق مقياس مهارات التفكير التأملي. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبةً، تم توزيعهن بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية درست باستخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة بين المجموعتين في الاختبار القبلي، كما بينت النتائج وجود فروق في تحصيل الطلبة بين المجموعتين في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مهارات التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة حبيب (2013) إلى تقصّي أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية التحصيل الهندسي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وتطبيق مقياس للتفكير الناقد. تكونت عينة الدراسة من (57) طالباً، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية بواقع (31) طالباً ومجموعة ضابطة بواقع (26) طالباً، درست المجموعة التجريبية وحدة في الرياضيات باستخدام استراتيجية القبعات الستّ بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التحصيل ومستوى التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الستّ.

أمّا دراسة المدهون (2012) التي أجريت في فلسطين فهدفت الكشف عن أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس وكالة الغوث الدولية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام برنامج قبعات التفكير الستّ، واختبار التفكير الإبداعي المكون من (8) أسئلة. تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الابتدائي، تم توزيعهم على مجموعتين، ضابطة وتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج عدم وجود فرق بين الطلاب والطالبات في اختبار التفكير الإبداعي، يعزى للجنس.

وقام الحسيني (2012) بدراسة في الكويت هدفت الكشف عن فاعلية استخدام القبعات الستّ في تدريس مادة جغرافية الوطن العربي لدى طلبة الصف العاشر وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الناقد. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسر، واختبار تحصيلي مكون من (36) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية مكونة من (50) طالباً تم تدريسهم باستخدام القبعات الستّ، وضابطة مكونة من (48) طالباً تم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في نتائج الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج وجود فروق في مستوى التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى مصطفى والقضاة (2012) دراسة في الأردن هدفت التعرف إلى أثر استخدام قبعات التفكير الستّ لدي بونو في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار تحصيلي في الفقه، واختبار التفكير الناقد على طريقة ماري مكفرلاند. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة، تم توزيعهن بالتساوي في مجموعتين؛ تجريبية درسن باستخدام القبعات الستّ، وضابطة درسن بالطريقة التقليدية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى التحصيل تعزى لمتغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد التفكير الناقد.

كما أجرى الشايع والعقيل (2009) دراسة في السعودية هدفت إلى تقصي أثر استخدام قبعات التفكير الستّ في تنمية التفكير الإبداعي والتواصل اللفظي لدى الطلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس (تورانس) الشكلي المقنن على البيئة السعودية لقياس التفكير الإبداعي، كما استخدمت أداة فلاندرز لمعرفة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والطالب داخل غرفة الصف. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، وزّعوا بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الطلاب فيما يتعلق بمهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التفاصيل) كل على حدة وفي المجموع الكلي لاختبار التفكير الإبداعي. كما أظهرت النتائج فاعلية استخدام قبعات التفكير الستّ في تحسن نسب التفاعل الصفي اللفظي لحديث المعلم غير المباشر والمباشر إلى حديثه بشكل عام، وحديثه المباشر إلى حديثه غير المباشر وحديث الطلاب إلى حديث المعلم.

وهدفت دراسة كارداج وساريتاس وارينجر (Karadage, Saritas & Erginer, 2007) التى أجريت في تركيا الكشف عن تأثير استخدام طريقة التفكير الإبداعي في تطوير مهارات التفكير لدى طلبة التمريض من خلال استخدام أسلوب قبعات التفكير الستّ لدي بونو. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أسلوب قبعات التفكير في الدروس النظرية في موضوعات محددة من المواد الدراسية ثم عبر الطلبة عن أفكارهم من منظور قبعات التفكير الستّ المختلفة من خلال استبانة خاصة بذلك. تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً وطالبةً مسجلين في كلية التمريض. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة أظهروا تحسناً في درجة تعاطفهم مع المرضى ومشاركة الآراء مع الآخرين وتطوير الأفكار الإبداعية.

وقام فوده وعبده (2005) بدراسة في مصر هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام فنية دي بونو للقبعات الستّ، في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس نزعات التفكير الإبداعي واختبار مهارات التفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الخامس الابتدائي. وتم توزيعهم في مجموعتين؛ تجريبية درست باستخدام فنية دي بونو للقبعات الستّ والأخرى ضابطة درست بالطريقة العادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ما يشير إلى فاعلية استخدام قبعات التفكير الستّ في تنمية التفكير الإبداعي ومهاراته.

وأجرت كيني (Kenny, 2003) دراسة هدفت إلى توظيف برنامج قبعات التفكير الستّ لتشجيع التأمل والتفكير الإبداعي وتحفيز التفكير الناقد عند الطلبة مختصي الرعاية الصحية الذين يدرسون في جامعة (نيويورك). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار التفكير الناقد، وبرنامج القبعات الستّ. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التمريض، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مهارات التأمل والتفكير الإبداعي والناقد، لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال برنامج القبعات الستّ، حيث ظهر ذلك واضحاً في مهارات الطلاب النقدية من خلال التحليل والافتراض والاستنتاج والقدرة على تفنيد الآراء.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح وجود أثر لاستراتيجية قبعات التفكير الستّ وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وقد طبقت هذه الدراسات على العديد من شرائح الطلبة فمنها ما طبق على طلاب المدارس مثل دراسة مصطفى والقضاة (2012)، ومنها ما طبق في المستوى الجامعي مثل دراسة كيني (Kenny, 2003). ويلاحظ أن معظم الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

ويلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت أثر استراتيجية قبعات التفكير الستّ على التفكير الناقد، بأن جميع نتائجها أظهرت وجود أثر لاستخدام هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن هذه الدراسات دراسة كل من مورسي ودرويش (Morsy & Darweesh, 2021)، سيتيانينجتياس ورواديا (Setyaningtyas & Radia, 2019)، إبراهيم (2017)، العمري (2014)، حبيب (2013)، مصطفى والقضاة (2012)، وكيني (Kenny, 2003).

ومن خلال الدراسات السابقة يلاحظ أيضاً قلة الدراسات العربية في هذا المجال وبخاصة في البيئة السعودية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا المجال في أنها تهدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة في ضوء العلاقة التي تربط بين التفكير الناقد لدى الطلبة، ودور قبعات التفكير الستّ في هذا المتغير. أضف إلى ذلك ندرة الدراسات التي تناولت هذه الفئة من الطالبات في البيئة السعودية - بحدود اطلاع الباحثة-، وضمن هذه المتغيرات، يتوقع أن تكون هذه الدراسة انطلاقة لدراسات أخرى حول هذه المتغيرات، ولدى فئات أُخرى من الطالبات، ومراحل دراسية أخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظت الباحثة من خلال عملها في التدريس، أن واقع التدريس بشكل عام والجامعي بشكل خاص لا زال يركز على الحفظ، ويهمل استخدام مهارات التفكير وتنميتها، وهذا من شأنه الحد من ظهور الإبداع والابتكار وحل المشكلات، والنقد لدى الطلبة. هذا وأكد دي بونو (DeBono, 1994) ضرورة تعليم مهارات التفكير للطلبة كجزء من المنهج التعليمي في المراحل الدراسية جميعها، ولا بدّ من اتباع استراتيجيات وطرق تدريس حديثة في ذلك. وتبرز أهمية استراتيجية القبعات الستّ في أنها تمكّن الطالب من ممارسة مهارات التفكير بسهولة ودون تعقيد مما يدفعه للتحصيل والانجاز بشكل أكبر. وعليه تسعى هذه الدراسة لاكتشاف

أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف، من خلال الإجابة على الأسئلة البحثية الآتية:

هل يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف تعزى للتدريب على استراتيجية قبعات التفكير الستّ؟

هل يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في القياس البعدي، والمتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في القياس التتبعي بعد مرور أسبوعين من انتهاء التدريب على استراتيجية قبعات التفكير الستّ لدى طالبات المجموعة التجريبية؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

1. يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) في المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف تعزى للتدريب على استراتيجية قبعات التفكير الستّ.
2. يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في القياس البعدي، والمتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في القياس التتبعي بعد مرور أسبوعين من انتهاء التدريب على استراتيجية قبعات التفكير الستّ لدى طالبات المجموعة التجريبية

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية: تبرز أهمية الدراسة من خلال تناولها لمتغيري ذات أهمية كبيرة في حياة الطلبة الجامعيين، وفيما ستوفره من أدب نظري يتعلق باستراتيجية قبعات التفكير الستّ ومهارات التفكير الناقد، والذي قد يستفيد منه الباحثون والدارسون لإجراء دراسات أخرى، كما ستوفر الدراسة مقياس يقيس مهارات التفكير الناقد وهذا ما يتيح لبعض الباحثين للاستفادة منه لإجراء أبحاث ودراسات قد تفيد الطلبة الجامعيين بشكل خاص. ويتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المهتمين والقائمين على العملية التعليمية، والطلبة من خلال تزويدهم بمعلومات نظرية عن استراتيجية قبعات التفكير الستّ ومهارات التفكير الناقد وأهميتها في العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية العملية: تكمن أهمية الدراسة في ما قد يترتب على نتائجها من فوائد عملية في الميدان التربوي، إذ قد يستفيد من نتائجها المسؤولون التربويون القائمون على العملية التعليمية من خلال التعرف على أثر استراتيجية القبعات الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ الأمر الذي يترتب عليه تحديد الأساليب التربوية، والطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتوفير البيئة الجامعية الآمنة، والمساهمة في تحقيق مستوى مرتفع من مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، والمعلومات التي ستوفرها في بناء وإعداد البرامج التربوية والأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019- 2020.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية.

وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة في ضوء صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وثباتها، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أدوات الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

استراتيجية قبعات التفكير الستّ: هي أحد استراتيجيات التفكير الحديثة من قبل دي بونو (De Bono)، وتتضمن تقسيم التفكير إلى ستة أنماط، ويتمثل كل نمط بقبعة خيالية يقوم الفرد بلبسها أو خلعها وفقاً لطريقة تفكيره في ذلك الموقف، ويمكن للفرد الانتقال من نمط تفكير إلى آخر حسب الموقف الذي يتعرض له الفرد، ولكل قبعة لون خاص بها (الحسيني، 2012). وتعرف إجرائياً بأنها: استراتيجية تعليم تفكير قائمة على تقسيم التفكير إلى ستة أنماط، وترمز كل لون من ألوان القبعات (أسود، أحمر، أخضر، أصفر، أبيض، أزرق)، ويتم تغيير استخدام قبعات التفكير الستّ من خلال خطوات وإجراءات محددة بحسب الموقف التعليمي الذي يواجه الطالبات.

التفكير الناقد: حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه (إبراهيم، 2009). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية..

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي 2020/2019 والبالغ عددهن (1428) طالبةً. وقامت

الباحثة باختيار عينة متيسرة مكونة من (60) طالبةً، بحيث تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين، تجريبية بواقع (30) طالبةً درسن الاستراتيجية القائمة على القبعات الستّ، وضابطة بواقع (30) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية. وقد اختارت الباحثة العينة بطريقة متيسرة بحكم عملها كعضو هيئة تدريس في الكلية، وهذا سهل عليها مهمة اختيار العينة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: اختبار التفكير الناقد

أُستخدم في هذه الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test)، والنموذج الذي اعتمدته الباحثة في هذا البحث هو نموذج (2000) (B) من اختبارات كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، والمعرب من قبل مرعي ونوفل (2007).

ويُعد اختبار(كاليفورنيا)لمهارات التفكير الناقد من أوائل الاختبارات التي تم استخدامها في قياس التفكير الناقد وفق مصداقية عالية، والمستمدة من خلال تعريف شامل لمفهوم التفكير الناقد، والذي توصل إليه إجماع الخبراء في مؤتمر الجمعية النفسية الأمريكية عام(1990) ، وهو اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد الآتية (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، الاستقراء) ولهذا الاختبار نماذج عدة أهمها: نموذج (1990)، ونموذج (1992) والنموذج (2000)، وآخرها نموذج (2003)، وقد صمم هذا الاختبار ليقيس مهارات الأفراد من الصف العاشر وحتى المرحلة الجامعية، وتكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويتميز هذا الاختبار كونه يقدم المعلومات على شكل رسومات ومخططات، كما أنه احتوى على (12) فقرة جديدة، إضافةً إلى الفقرات التي احتواها نموذج (1990) (الربضي، 2004).

دلالات صدق اختبار(كاليفورنيا) للتفكير الناقد : تمّ حساب قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات اختبار (كاليفورنيا) لمهارات التفكير الناقد (ككل) ومجالاته لدى طالبات الكلية، وبين المجالات والاختبار ككل، وتبين أن قيم معاملات الارتباط البينية لاختبار كاليفورنيا التفكير الناقد (ككل) ومهاراته كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (44. – 70.) كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المهارات والاختبار ككل بين (53.-78.). وعليه فقد حافظ اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد على جميع فقراته (34) موزعة على خمس مهارات، حيث تتضمنت مهارة الاستدلال (12) فقرة، وهي ذوات الأرقام (1، 4، 5، 10، 12، 20، 21، 26، 27، 28، 29، 30)، وتتضمنت مهارة التقييم (6) فقرات، وهي ذوات الأرقام (2، 8، 16، 17، 19، 25)، بينما تتضمنت مهارة التحليل (6) فقرات، وهي ذوات الأرقام (3، 6، 7، 11، 13، 18)، وتتضمنت مهارة الاستنتاج (4) فقرات، وهي ذوات الأرقام (9، 14، 15، 23)، كما تتضمنت مهارة الاستقراء (6) فقرات، وهي ذوات الأرقام (22، 24، 31، 32، 33، 34).

دلالات ثبات الاختبار في الدراسة الحالية: تم إيجاد ثبات الاستقرار لاختبار (كاليفورنيا) لمهارات التفكير الناقد من خلال استخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test- Retest)، فقد تم تطبيقه على (35) طالبةً، من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط(بيرسون) بين التطبيقين، حيث بلغ معامل الثبات (84.)، كما تم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي للمجالات باستخدام معادلة (كودر- ريتشاردسون) (KR-20) والتي بلغت (89.) الاختبار ككل، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعد مؤشراً مقبولاً على ثبات الاختبار، الأمر الذي يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار: يتكون اختبار (كاليفورنيا) من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكل فقرة لها أربعة بدائل، وبعض الفقرات بدائلها خمسة، بواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخطأ، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار من (صفر– 34) درجة.

ثانياً: استراتيجية قبعات التفكير الستّ

لإعداد الاستراتيجية القائمة على القبعات الستّ اعتمدت الباحثة مجموعة من النشاطات والتدريبات التي تعمل على تنمية التفكير، وقامت بتكييف محتوى المادة ليتلاءم وطريقة القبعات الستّ ، وتستدعي هذه الطريقة الاستناد إلى محتوى قادر على حفز التفكير لدى الطالبات، وتنمية القدرات، وتوجيه التفكير وإثارة جو من الحماس والدافعية نحو معالجة المعلومات المطروحة من خلال توليد الأفكار، ولعب أدوار التفكير. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف، حيث ترتكز على مجموعة من المرتكزات؛ أهمها: تعريف الطالبة بمفهوم التفكير، وتطبيق مهارات التفكير الناقد بفعالية، والتعرف على قبعات التفكير الستّ وكيفية توظيفها في المواقف الحياتية والتربوية المختلفة، واكتساب مهارة التفكير الناقد بأسلوب القبعات الستّ وتطبيقاتها التربوية. ولقد تكونت الاستراتيجية من (17) جلسة تدريبية تستغرق كل منها (50) دقيقة. وتم استخدام عدة أدوات ووسائل؛ مثل: البوربوينت، الشفافيات، الأقلام والأوراق الملونة، السبورة، البطاقات، الصور، أوراق العمل.

متغيرات الدراسة: احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة:** الاستراتيجية القائمة على قبعات التفكير الستّ .
- **المتغيرات التابعة:** مهارات التفكير الناقد.

اجراءات الدراسة: سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- قامت الباحثة بإعداد الاستراتيجية القائمة على قبعات التفكير الستّ ، واختبار التفكير الناقد والتأكد من صدقهما وثباتهما وفقاً للإجراءات العلمية المتبعة في بناء الأدوات، وحساب الصدق والثبات.
- مقابلة أفراد عينة الدراسة، من طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف وشرح هدف الدراسة لهن، والحصول على موافقتهن للاشتراك في الدراسة الحالية.
- تطبيق اختبار التفكير الناقد قبلياً على مجموعتي الدراسة.

- تطبيق استراتيجية القبعات الستّ التي تكونت من (17) لقاءاً تدريبياً مدة كل لقاء خمسون دقيقة، حيث تضمنت خطة الاستراتيجية التعريف بالتفكير والقبعات الستّ ، ثم وضع قضايا ومسائل للمناقشة.
- تطبيق اختبار التفكير الناقد بعدياً على مجموعتي الدراسة.
- تطبيق الاختبار تتبعياً بعد انتهاء الدراسة بأسبوعين وذلك للكشف عن استمرارية أثر استراتيجية قبعات التفكير الستّ على أداء الطالبات بعد مرور أسبوعين.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث يتم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات.
- إجراء التحليل الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج.

تصميم التجربة: اعتمدت الدراسة الحالية في تصميمها على المجموعتين المتكافئتين، وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهو تصميم شبه تجريبي مع الأخذ بأسلوب القياس البعدي لأداء المجموعتين، ومن ثم إجراء قياس تتبعي بعد أسبوعين من إنهاء التجربة. والشكل الآتي يوضح التصميم المتبع في الدراسة

O X O O
O - O

حيث ترمز: (O): اختبار التفكير الناقد.

(X): استراتيجية قبعات التفكير الستّ.

تكافؤ المجموعات: اختبار التفكير الناقد القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" تبعاً لمتغير المجموعة على اختبار التفكير الناقد القبلي

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستدلال	تجريبية	3.27	1.388	.354	58	.725
	ضابطة	3.13	1.525			
التقييم	تجريبية	1.93	1.048	.650	58	.518
	ضابطة	1.77	.935			
التحليل	تجريبية	1.93	1.048	.924	58	.360
	ضابطة	1.67	1.184			
الاستنتاج	تجريبية	1.07	.868	-.299	58	.766
	ضابطة	1.13	.860			
الاستقراء	تجريبية	1.33	1.155	.826	58	.412
	ضابطة	1.10	1.029			
الكلي	تجريبية	9.53	2.700	1.058	58	.295
	ضابطة	8.80	2.670			

يتبين من الجدول رقم (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) تعزى إلى المجموعة في جميع المهارات الفرعية، وفي الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد القبلي، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعات.

المعالجات الإحصائية:

للتحقق من الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على اختبار (كاليفورنيا) للتفكير الناقد في المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمهارات الفرعية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية.

للتحقق من الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس التفكير الناقد، ومتوسط درجاتهن على المقياس نفسه في القياس التتبعي بعد مرور أسبوعين على انتهاء الاستراتيجية، كما تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها، ونصها "يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف تعزى للتدريب على استراتيجية قبعات التفكير الستّ".

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار للتفكير الناقد، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2) تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على الدرجة الكلية لاختبار للتفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) الإحصائية	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الاثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	4.827	1	4.827	.388	.536	.00
المجموعة	277.884	1	277.884	22.318	.000	.28
الخطأ	709.706	57	12.451			
الكلي المعدل	987.600	59				

يتبين من الجدول رقم (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة (ف) (22.318) وبدلالة إحصائية (.00)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، ثم إيجاد مربع (ايتا) (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (.28)، وهذا يعني أن (28.1%) من التباين يرجع للاستراتيجية بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها. ولقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات

الحسابية المعدلة على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد تبعا لمتغير المجموعة، كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد تبعا لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستدلال	تجريبية	3.27	1.388	5.73	1.893	5.75	30
	ضابطة	3.13	1.525	4.43	1.736	4.42	30
	المجموع	3.20	1.447	5.08	1.916	5.08	60
التقييم	تجريبية	1.93	1.048	3.00	1.017	3.00	30
	ضابطة	1.77	.935	2.33	1.269	2.34	30
	المجموع	1.85	.988	2.67	1.188	2.67	60
التحليل	تجريبية	1.93	1.048	3.47	1.634	3.42	30
	ضابطة	1.67	1.184	2.50	1.408	2.54	30
	المجموع	1.80	1.117	2.98	1.589	2.98	60
الاستنتاج	تجريبية	1.07	.868	2.17	1.020	2.17	30
	ضابطة	1.13	.860	1.57	.898	1.56	30
	المجموع	1.10	.858	1.87	.999	1.87	60
الاستقراء	تجريبية	1.33	1.155	2.57	1.331	2.58	30
	ضابطة	1.10	1.029	1.83	1.053	1.82	30
	المجموع	1.22	1.091	2.20	1.246	2.20	60
الكلي	تجريبية	9.53	2.700	16.93	4.059	16.97	30
	ضابطة	8.80	2.670	12.67	2.857	12.63	30
	المجموع	9.17	2.688	14.80	4.091	14.80	60

يبين الجدول رقم (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة للمهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد بسبب اختلاف فئات المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للمهارات الفرعية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب للدرجة الكلية والجدول (4) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع المهارات الفرعية والاختبار ككل، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى النشاطات المتضمنة في استراتيجية القبعات الستّ المطبقة، حيث إن نشاطات وتدريبات القبعات الستّ عملت على تبسيط التفكير وتوجيهه لدى الطالبات بطريقة غير مباشرة، حيث تمكنت الطالبات من ممارسة الاستدلال من خلال استثمار أنماط التفكير لديهن، لاستخراج الأجوبة والنتائج بناءً على المعلومات المعروفة مسبقاً، وهنا سهلت استراتيجية القبعات الستّ الاستدلال بطريقتين: استنتاجيه واستقرائية، كما أن الاستراتيجية المطبقة سمحت للطالبات بالتفكير بقضية واحدة مما زاد من قدراتهن على التقييم والتحليل وفهم المشكلات وحلها، علاوةً على ما سبق أعطت استراتيجية القبعات الستّ دوراً أكبر للطالبات، وأشركتهن في جميع مراحلها، بدءً من البحث عن المعلومات وحتى مرحلة التوجيه والتنظيم، وهذا يجعل الطالبة ذات فاعلية أكثر في عملية التعلم، فساعدهن ذلك في تحسين أدائهن، وأعطت هذه الاستراتيجية حرية أكثر للطالبة أثناء تعلمها، من خلال ممارسة الأنشطة، ومراجعة الذات، والتنقل من نمط تفكير إلى نمط تفكير أخر لممارسة الاستقراء.

جدول (4) تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر المجموعة على المهارات الفرعية لاختبار للتفكير الناقد

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
الاستدلال القبلي (المصاحب)	الاستدلال	.014	1	.014	.005	.947	.000
التقييم القبلي (المصاحب)	التقييم	.619	1	.619	.454	.503	.008
التحليل القبلي (المصاحب)	التحليل	.169	1	.169	.081	.777	.002
الاستنتاج القبلي (المصاحب)	الاستنتاج	.035	1	.035	.038	.845	.001
الاستقراء القبلي (المصاحب)	الاستقراء	3.612	1	3.612	2.629	.111	.047
الطريقة	الاستدلال	25.851	1	25.851	8.226	.006	.134
هوتلنج =463.	التقييم	6.386	1	6.386	4.688	.035	.081
ح=002.	التحليل	11.278	1	11.278	5.437	.024	.093
	الاستنتاج	5.469	1	5.469	6.016	.018	.102
	الاستقراء	8.499	1	8.499	6.187	.016	.105
الخطأ	الاستدلال	166.563	53	3.143			
	التقييم	72.201	53	1.362			
	التحليل	109.952	53	2.075			
	الاستنتاج	48.184	53	.909			
	الاستقراء	72.807	53	1.374			
الكلي	الاستدلال	216.583	59				
	التقييم	83.333	59				
	التحليل	148.983	59				
	الاستنتاج	58.933	59				
	الاستقراء	91.600	59				

كما يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما وفرته الاستراتيجية التي تم استخدامها، فقد عملت هذه الاستراتيجية على توفير الإجراءات التعليمية التعلمية التي تمكن الطالبة من بناء المعرفة بنفسها، وذلك من خلال عملية التعلم القائمة على المعنى، واستقصاء المعرفة والتوصل إليها ذاتياً، والتي تسهم في تعزيز وتطوير قدراتها في فهم المعلومات التي تم تقديمها للطالبة، بالإضافة إلى توظيفها لعملية التحليل للوصول إلى المعلومات، مما يمكنها من تفسيرها بشكل صحيح، والوصول إلى الحلول الصحيحة للمشكلات والمسائل التي تم طرحها. كما وفرت الاستراتيجية صيغ مختلفة خلال تقديم المعلومات أثناء المحاضرات، فعند تقديم المعلومة بأكثر من صيغة وطريقة، فإن ذلك يسهم في تنمية قدرة الطالبات من الوصول إلى المعلومة بطريقة منطقية، وذلك من خلال استخدام التدريبات والأنشطة، الأمر الذي ساهم في تطوير هذه المهارات، أضف إلى ذلك ربط المعلومات والمفاهيم التي تم تقديمها خلال المحاضرات، بواقع حياة الطالبات اليومية، مما أسهم في فهم هذه المفاهيم واستدعائها بشكل أسرع، الأمر الذي عزز من قدرة الطالبات على توظيف مهارات التفكير الناقد في معالجة هذه المفاهيم، وبالتالي فقد ساعدت هذه الاستراتيجية

على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات، وقد ظهر ذلك من خلال أداء الطالبات على اختبار التفكير الناقد الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما تم تقديمه من أمثلة وتدريبات متعددة ومختلفة، ساهمت في زيادة قدرة الطالبات على استخدام مهارات التفكير الناقد، ما ساعد في تنمية هذه المهارة بشكل أفضل، فقد اعتمدت الاستراتيجية على استخدام الأنشطة والتدريبات التي تساعد في بناء وتراكم المعرفة بشكل يسهم في تنمية هذه المهارات، وبالتالي فقد عملت على سرعة فهم وإدراك المفاهيم والمعلومات التي تم تقديمها خلال الحصص الدراسية، الأمر الذي ساهم في فهم هذه المفاهيم واستيعابها بشكل أفضل مقارنة بالطريقة الاعتيادية، التي يتم فيها تقديم هذه المفاهيم للطلاب خلال المحاضرات الاعتيادية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة في ضوء العملية التعليمية الترابطية المتداخلة والمتكاملة للاستراتيجية القائمة على قبعات التفكير الستّ خلال عملية التعلم، وبالتالي فقد عملت الاستراتيجية الذي تم استخدامها في إيجاد الترابط والتكامل بين مختلف عناصر عملية التعلم، ابتداءً من توظيف مهارة التحليل، والتفسير مروراً بمهارة الاستدلال والاستقراء وصولاً إلى مهارة التقييم، ما ساعد في سهولة التعامل مع المعلومات وقابليتها لتوظيف مهارات التفكير الناقد، وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية، التي قد تقدم المعلومات بطريقة منفصلة عن بعضها البعض. وبالتالي فإن طالبات المجموعة التجريبية تفوقوا على طالبات المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد، مما يشير إلى أثر وفاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد في ظل مقومات هذه الاستراتيجية التي أسهمت في ذلك.

وفي ذات السياق، يشير فودة وعبده (2005) أن إستراتيجية القبعات الستّ تساعد المعلم في تحديد أنماط التفكير لدى طلبته، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها، وذلك من خلال ألوان القبعات التي يرتديها الطلبة، فيعمل على تزويدهم بمصادر المعلومات اللازمة، والتي تعزز نقاط القوة وتعالج نقاط الضعف لديهم، وهذا يعطي فرصاً مفتوحة للطلبة للتعلم، ما يساعدهم في تحسين أدائهم، وهي تساعد في جعل عملية التعلم أكثر متعةً وتشويقاً، كونها تعتبر نوعا من تمثيل الأدوار، ما يزيد من اهتمام الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم، فتزيد من تحصيلهم، وترفع من مستوى أدائهم التدريسي واكتسابهم للمفاهيم العلمية.

وقد أوضح دي بونو (2006) أهمية قبعات التفكير الستّ في أنها تسمح بالتفكير والتعبير عن الآراء وممارسة العديد من الأدوار دون تجريح (الأنا) التي يُعدّ الدفاع عنها أكبر معوق من معوقات التفكير والمسؤول عن معظم الأخطاء العملية للتفكير، كما تسمح القبعات الستّ بالنظر إلى الموضوع من ستة جوانب من خلال استخدام ستة أنواع من التفكير (المحايد، والناقد، والإيجابي، والإبداعي، والعاطفي، وما وراء المعرفي). وتُعدّ القبعات الستّ طريقة ملائمة وسهلة وبسيطة لسؤال الآخرين ليكونوا إيجابيين أو ناقدين.

ومن هنا يمكن القول إنّ القبعات الستّ سمحت لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام آلية تفكير يمكن تعلمها والتدرب عليها وممارستها بسهولة للوصول للإتقان والإبداع، فضلاً عن مساهمتها في تبسيط التفكير، وإتاحة الفرصة أمام المفكر للتعامل مع القضية أو الموضوع من خلال نوع واحد للتفكير في الوقت الواحد بدلاً من تعقيد التفكير باستخدام العواطف والأحاسيس والمنطق والإبداع والمعلومات والنقد في نفس الوقت أثناء معالجة القضية أو الموضوع.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيني Kenny, (2003)، والتي بينت وجود فروق في مهارات التأمل والتفكير الإبداعي والناقد، لصالح المجموعة التجريبية التي درست من خلال برنامج القبعات الستّ. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مصطفى والقضاة (2012)، والتي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد التفكير الناقد. واتفقت أيضاً مع دراسة الحسيني (2012)، وحبيب (2013)، العمري (2014)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في درجات طالبات الصف الثاني للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام قبعات التفكير الستّ

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها، ونصها "يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في القياس البعدي، والمتوسطات الحسابية لمهارات التفكير الناقد في القياس التتبعي بعد مرور أسبوعين من انتهاء التدريب على استراتيجية قبعات التفكير الستّ لدى طالبات المجموعة التجريبية".

للتحقق من الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس التفكير الناقد، ومتوسط درجاتهن على المقياس نفسه في القياس التتبعي بعد مرور أسبوعين على انتهاء الاستراتيجية، كما تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" للبيانات المترابطة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الناقد في القياسين البعدي والتتبعي

المهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستدلال	بعدي	5.73	1.893	-.404	29	.689
	متابعة	5.90	2.155			
التقييم	بعدي	3.00	1.017	-1.063	29	.297
	متابعة	3.20	1.270			
التحليل	بعدي	3.47	1.634	-.812	29	.423
	متابعة	3.60	1.499			
الاستنتاج	بعدي	2.17	1.020	-1.153	29	.258
	متابعة	2.33	.994			
الاستقراء	بعدي	2.57	1.331	-.379	29	.708
	متابعة	2.67	1.422			
الدرجة الكلية	بعدي	16.93	4.059	-.837	29	.409
	متابعة	17.70	4.292			

يتبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين القياسين البعدي والتتبعي في جميع المهارات الفرعية، وفي الدرجة الكلية. وهذا يشير لاستمرارية أثر الاستراتيجية على أداء الطالبات وتفكيرهن الناقد، وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة استراتيجية قبعات التفكير الستّ بألوانها الجذابة، وطريقة إعداد الدروس التي تم تدريسها للطالبات وفق هذه الاستراتيجية التي تهدف إلى تبسيط التفكير الناقد، كما يعود ذلك إلى حقيقة مفادها أن مهارات التفكير الناقد متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة يمكن تنميتها من خلال التدريب والممارسة عليها من خلال برامج واستراتيجيات خاصة تثير الدافعية لدى الطالب والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى أن ما وفرته الاستراتيجية القائمة على قبعات التفكير الستّ ، وذلك من خلال توفير العديد من المواقف والأنشطة لتطبيق التدريبات في أكثر من مثال، فقد عملت التدريبات التي تم توفيرها من خلال هذا الاستراتيجية على توفير فرصة الممارسة، وتطبيق الحلول للأمثلة والتدريبات في الكثير من المسائل التي تم طرحها مما ساهم في زيادة قدرة الطالبات على استخدام وتوظيف مهارات التفكير الناقد، والوصول للإجابات خلال العملية التعليمية، أضف إلى ذلك إتاحة الفرص أمام الطالبات لاستنتاج واستخلاص النتائج والوصول إليها بشكل ذاتي، مما عزز من هذه المهارة لديهم.

وتجدر الإشارة إلى أن مشاركة الطالبات وتفاعلهن قد ساهم في زيادة تنمية هذه المهارات، وظهر ذلك من خلال المشاركة الإيجابية والفاعلة للطالبات خلال عملية التطبيق للتدريبات، واستنتاج الحلول بأكثر من طريقة. وكما يعود ذلك إلى الاستراتيجية التي ساهمت ووفرت البيئة التعليمية التفاعلية، التي عززت من قدرة الطالبات، وزيادة دافعيتهن نحو المشاركة في طرح الأفكار، والتنافس نحو إيجاد الحلول الناقدة، الأمر الذي أسهم في إيجاد فروق في مستوى هذه المهارة لدى أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عملية الممارسة التي مكنت الطالبات من تطبيق عدد من الأمثلة، بالإضافة إلى تنوع هذه الأمثلة بما يتناسب وقدرات الطالبات، وطبيعة تعاملهن مع المسائل والتمارين، الأمر الذي أتاح الفرصة أمام كل طالبة من ممارسة العمليات المعرفية من خلال ما يمتلكه من قدرات للوصول إلى الحلول الصحيحة. واستناداً إلى ما تقدم، فإن قدرة الطالبات في المجموعة التجريبية على التعامل مع المسائل والمعلومات تطورت في ضوء ما تمّ توفيره من بيئة تعلمية متطورة مقارنة بالبيئة التعليمية التي توفرها الطريقة الاعتيادية في التدريس، ما يعطي مؤشراً إيجابياً على فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ.

وترى الباحثة، وضمن تفسيرها لهذه النتيجة أن البيئة التعلمية التي توفرت خلال تنفيذ الاستراتيجية تميزت بالمرونة، والخروج عن المألوف في المحاضرات الدراسية الاعتيادية، وهذا الأمر لا يقلل من أهمية الطرق الاعتيادية في التدريب، وإنما تُعد هي الأساس، ولكن خروج الطالبات من الروتين الذي اعتادوا عليه، عمل على زيادة نشاط الطالبات، وزيادة مشاركتهن خلال الحصص الدراسية، ما ساعد في زيادة الفهم للمعطيات والمعلومات التي تم تقديمها، وقد ظهر ذلك من خلال ملاحظة الباحثة لسلوك الطالبات، وردود أفعالهن خلال العملية التعليمية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حبيب (2013)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل وارتفاع مستوى التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية القبعات الستّ.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، توصي الباحثة بما يأتي:

- دعوة الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف لتبني استراتيجية قبعات التفكير الستّ لثبوت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين على إجراءات تطبيق استراتيجية القبعات الستّ لما لها من أثر فعّال في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- التخطيط للتدريس باستراتيجية القبعات الستّ، والتدريب على تصميم مواقف تعليمية تعلميه بهذه الاستراتيجية، وبخاصة لتنمية مهارات التقييم والتحليل، وتضمين أدلة المعلمين للتدريس من خلالهما.
- إجراء دراسات مماثلة باستخدام القبعات الستّ وبيان أثرها على أنواع التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعي والتأملي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، بسام. (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، نشوة. (2017). برنامج إثرائي مقترح لمقرر العلوم البيولوجية في ضوء فنية دي بونو لقبعات التفكير لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، 18، 91- 102.
- الجمل، محمد. (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- حبيب، هاشم. (2013). استخدام استراتيجية قبعات التفكير الستّ في تنمية التحصيل الهندسي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر. مجلة تربويات الرياضيات، 16(1)، 180-227.
- الحسيني، فهد. (2012). فعالية تدريس مادة جغرافية الوطن العربي لدى طلبة الصف العاشر بدولة الكويت باستخدام القبعات الستّ وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الخليلي، أمل. (2005). الطفل ومهارات التفكير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- دي بونو، إدوارد. (2006). قبعات التفكير الستّ. (شريف محسن، مترجم). القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.
- الربضي، مريم. (2004). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن تلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الشايع، فهد والعقيل، محمد. (2009). استخدام قبعات التفكير الستّ في تنمية التفكير الإبداعي والتواصل اللفظي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مبحث العلوم. دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 1(2)، 19-56.
- العبادلة، آلاء. (2013). أثر توظيف قبعات التفكير الستّ في تدريس العلوم على مستوى التحصيل ومهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- العمري، هدى. (2014). أثر استخدام قبعات التفكير الستّ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمادة العلوم في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- فودة، ابراهيم وعبده، ياسر. (2005). أثر استخدام فنية دي بونو للقبعات الستّ في تدريس العلوم على تنمية نزعات التفكير الإبداعي ومهاراته لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، 4(8)، 159-212.
- المدهون، حنان. (2012). أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الستّ في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- مرعي، توفيق ونوفل، محمد. (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة، 13(4)، 289-341.
- مصطفى، مهند والقضاة، حاتم. (2012). أثر استخدام قبعات التفكير الستّ لدي بونو في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف السابع الأساسي. مجلة كلية التربية: عين شمس، 36(1)، 679-712.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Abadla, A. (2013). The effect of employing the Six Thinking Hats in teaching science on the level of achievement and reflective thinking skills of tenth grade students in Khan Yunis Governorate. Unpublished MA Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Husseini, F. (2012). The effectiveness of teaching the geography of the Arab world for tenth grade students in the State of Kuwait using the Six Hats and its impact on their achievement and critical thinking. Unpublished MA thesis, Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Al-Jamal, M. (2005). Developing Creative Thinking Skills through the Curriculum. Emirates: University Book House.*
- *Al-Khalili, A. (2005). The Child has Thinking Skills. Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Madhoun, H. (2012). The effect of using the Six Thinking Hats program on developing creative thinking skills in the subject of human rights among sixth grade students in Gaza. Unpublished MA Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Omari, H. (2014). The effect of using the Six Thinking Hats on the achievement and development of critical thinking skills among students of the second intermediate grade in the science subject in Riyadh. Unpublished MA Thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia.*
- *Al-Rabadi, M. (2004). The effect of a training program based on critical thinking skills on the acquisition of these skills by social studies teachers at the secondary level in Jordan and the degree of their practice of them. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.*
- *Al-Shaya, F. & Al-Aqeel, M. (2009). Using the Six Thinking Hats in the development of creative thinking and verbal communication among sixth grade students in the science course. Studies in Curriculum and Educational Supervision, 1 (2), 19-56.*
- *De Bono, E. (2006) The Six Thinking Hats. (Sherif Mohsen, translator). Cairo: Nahdet Misr for Printing and Publishing.*
- *Fouda, I. & Abdo, Y. (2005). The effect of De Bono's use of the Six Hats in teaching science on the development of creative thinking tendencies and skills among fifth-grade pupils. Journal of Scientific Education, 4 (8), 159-212.*
- *Habib, H. (2013). The use of the six thinking hats strategy in developing the engineering achievement and critical thinking of second grade middle school pupils in Egypt. Journal of Pedagogical Mathematics, 16 (1), 180-227.*
- *Ibrahim, B. (2009). Learning Based on Life Problems and Developing Thinking. Amman: House of the March for Publishing and Distribution.*
- *Ibrahim, N. (2017). A proposed enrichment program for the Biological Sciences course in light of De Bono's art of thinking hats for the development of critical thinking in high school seniors. Journal of Scientific Research in Education, 18, 91-102.*
- *Mari, T. &d Nawfal, M. (2007). The level of critical thinking skills among students of the University College of Educational Sciences (UNRWA). Al-Manara Journal, 13 (4), 289-341.*
- *Mustafa, M. & Al-Qudeh, Hatem. (2012). The effect of using De Bono's Six Thinking Hats on achievement and critical thinking in the subject of Islamic education among seventh grade students. Journal of the College of Education: Ain Shams, 36 (1), 679-712.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *D'Antoni, A., Pinto, G., Olson, V. & Cahill, T. (2010). Does the mind map learning strategy facilitate information retrieval and critical thinking in medical students?. BMC Medical Education, 1-11.*
- *De Bono, E. (1994). De Bono`s thinking course facts on file circle. 3ed edition. New York : Antarctica Inc.*
- *De Bono ،Edward. (2000). Six Thinking Hats. Great Britain: Penguim Books.*
- *Elliott, B., Otk, K., Mcarthur, J & Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algabra/ Science course on students problem solving skills ،critical thinking skills and attitudes towards mathematics. International Journal of Mathematics in Science Technology, 32 (6), 811-816.*
- *Gelder, T. (2005).Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. College Teaching, 53(1): 41-67.*
- *Kanik ،F. (2010). An Assessment of Teachers' Conceptions of Critical Thinking and Practices for Critical Thinking*

- *Morsy, A. & Darweesh, H. (2021). Effect of Six Hats Thinking Technique on Development of Critical Thinking Disposition and Problem Solving Skills of Nursing Students. American Journal of Nursing Research, 9(1), 8-14.*
- *Mostafa, M., Mansour, H., Abdrahman, H. & Ibraheim, A. (2020). The effectiveness of using the six-hats teaching method on improving thinking skills among critical care nursing students. International Academic Journal of Health, Medicine and Nursing, 2(1), 1-11*
- *Paterson, A. (2006). Dr Edward DeBono's six Thinking Hats and Numeracy. Australian Primary Mathematics Classroom. 11(3), 11-15.*
- *Setyaningtyas, E. & Radia, E. (2019). Six Thinking Hats Method for Developing Critical Thinking Skills. Journal of Educational Science and Technology (EST), 5(1), 82-91.*
- *Sternberg, R. & Williams, A. (1987). Educational Psychology. Allyn & Bacon, USA.*
- *Toraman, S. (2013). Application of the Six Thinking Hats and SCAMPER Techniques on the 7th Grade Course Unit "Human and Environment": an Exemplary Case Study. Mevlana International Journal of Education (MIJE), 3 (4), 166 – 185.*
- *Watson, E., & Glaser, M. (2008). Watson- Glaser manual forms B & C. UK: The Psychological Corporation.*
- *Development at Seventh Grade Level. PhD thesis, The Department of Educational Sciences ،The Graduate School of Social Sciences,Middle East Technical University.*
- *Karadag. M., Sarilas, S. & Evginer, E. (2007). Six Thinking Hats: The used creative teaching method in developing nursing students critical thinking skills. Australian Journal of Advanced Nursing. 26(359), 89-121.*
- *Karadage, M., Saritas, S. & Erginer, E. (2007). Using the "six thinking hats" model of learning in a surgical nursing class: Sharing the experience and student opinions. Australian Journal of Advanced Nursing, 26(3),59 – 69.*
- *Keddie, A.(2002). Working With Boys: The Use of De Bono's Six Thinking Hats to Explore and Find Alternatives to Limited and Restrictive Understandings of Masculinities. Primary Educator, 8(3), 10.*
- *Kenny, L. (2003). Using Edward de Bonon's Six hats game to aid critical thinking and reflection. International Journal of Palliative Nursing, 9(3), 22-56.*
- *Marrapodi, J. (2003). Critical Thinking and Creativity – An Overview and Comparison of the Theories. A Paper Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements of ED7590 Critical Thinking and Adult Education December 2003.*
- *Mcaleer, F. (2007). A thinking Strategy for tomorrow gifted Leaders: six thinking hats. Education Press Quarterly, 21(2): 10-14.*

القدرة التنبؤية لأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي) وبعض اضطرابات الشخصية في الكرب (الزواجي) لدى عينة من الأزواج

The Predictive Ability of Lifestyles, Marital Communication, and Some Personality Disorders in Marital Distress Among a Sample of Spouses

نرمين نضال الشريفين
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك / الأردن

Nermeen Nedal AL Shraifin
PhD student / Yarmouk University / Jordan
nshraifin@yahoo.com

قاسم محمد سمور
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك / الأردن

Qasem Mohammad Sammour
Associate Professor / Yarmouk University / Jordan
sammour@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 2020/01/06، تاريخ القبول: 2020/04/19
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 06/01/2020, **Accepted:** 19/04/2020
DOI: 10.33977/1182-012-035-010
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب الحياة والتواصل (الزواجي) وبعض اضطرابات الشخصية في الكرب (الزواجي) لدى عينة من الأزواج. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقاييس لقياس أساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، واضطرابات الشخصية، والكرب (الزواجي) بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (436) زوجًا وزوجة، اختيروا بالطريقة المتيسرة باستخدام برنامج محوسب. كشفت نتائج الدراسة عن أن أسلوب الحياة المدلل هو الأسلوب السائد لدى عينة المتزوجين، باستثناء أن الأزواج من فئة الزواج (5-10) سنوات، وفئة الدخل الاقتصادي المتوسط كان أسلوب الحياة المتحكم-المؤذي هو الأسلوب السائد. وأظهرت النتائج أن مستوى التواصل (الزواجي) لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعًا، وأن مستوى الكرب (الزواجي) كان متوسطًا. كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن المتغيرات المتنبئة في الكرب (الزواجي) (ذات الدلالة الإحصائية)، هي: التواصل (الزواجي)، وأسلوب الحياة المتحكم- المؤذي، ونمط الشخصية الوسواسية، وأسلوب الحياة المدلل، وقد فسَّرت ما نسبته (55%) من التباين في الكرب (الزواجي)، فسَّر منها متغير التواصل (الزواجي) (37.7%)، وأسلوب الحياة المتحكم-المؤذي (11.5%)، ونمط الشخصية الوسواسية (3.3%)، وأسلوب الحياة المدلل (2.4%)، أما متغيرات أسلوب الحياة المذعن، ونمط الشخصية التَّجنُبيَّة، ونمط الشخصية الاعتمادية، فكانت غير دالة إحصائيًا.

الكلمات المفتاحية: أساليب الحياة، التواصل (الزواجي)، اضطرابات الشخصية، الكرب (الزواجي).

Abstract

This study aimed to investigate the predictive ability of lifestyles, marital communication, and some personality disorders in marital distress among a sample of spouses. To achieve the purposes of the study, the lifestyles scale, marital communication scale, personality disorders scale, and marital distress scale were used after verifying their validity and reliability. The sample of the study consisted of 436 spouses selected with available sampling method using a computerized program. The results of the study showed that the spoiled lifestyle is the predominant among the sample of spouses, except couples from the marriage category ranging from 5-10 years, and the middle economic income category and the controlled-harmful of life were dominant. The results showed that the level of marital communication among the study sample members was high and the level of marital distress was average. The results of the regression analysis also showed that the variables predicting marital distress are statistically significant, and these are: Marital communication, the controlling-harmful lifestyle, the obsessive personality style, and spoiled lifestyle explained 55% of the variance in marital distress, where marital communication explain 37.7% of the variance, the controlled-harmful lifestyle 11.5%, the obsessive personality pattern 3.3%, and the spoiled lifestyle 2.4%, while the obedient lifestyle variable, the avoided personality pattern and the dependent personality pattern were not statistically significant.

***Keywords**: Lifestyles, Marital Communication, Personality Disorders, Marital Distress .*

المقدمة

يُنظر إلى الزواج على أنه أهم مبادئ العلاقات الإنسانية؛ لأنه يشكل الأساس في هيكل العلاقات الأسرية ورعاية الجيل القادم، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن المتزوجين الناجحين في حياتهم لديهم مستويات أعلى من الصحة النفسية والسعادة، لكن الوصول إلى تلك العلاقات المناسبة لا يُعد أمرًا سهلًا، والصراعات (الزواجية) لا مفر منها في جميع العلاقات بين الأزواج التي تؤدي إلى حياة بائسة، كما تؤدي إلى الكرب (الزواجي) (Mofrad, Jazayeri, Fatehizade, Fatehizade, & Abedi, 2018).

وتُعد أساليب الحياة لدى الزوجين من العوامل الحاسمة في تلك التغيرات التي ربما تبقي الزواج ناجحًا، فالفرق كبير جدًا عندما تأخذ أساليب الحياة طابع التعاون أو السيطرة أو التنازع والصراع، أي أن العلاقة بين أساليب حياة الزوجين والكرب (الزواجي) لها من الأسس النظرية والمنطقية، الأمر الذي يجعلها مؤثرة في مسارات الحياة العاطفية للزوجين (Carlson & Maniacci, 2012).

ويُعد التواصل (الزواجي) من العوامل القادرة على التنبؤ في الكرب (الزواجي)؛ إذ إن انخفاض مستويات التواصل الإيجابي سيعرض الزوجان لتطور المشاكل بينهما وتأزم صراعاتهما، وتكمن القدرة في مهارات التواصل على نقل المعاني والرسائل بين الزوجين، وبذلك يمتلكون القدرة على تبادل الأفكار والمشاعر، والذي يعتبر خط وقائي من الكرب (Baghiopour, Karney, & Lavner, 2010; Bradbury, 2016; Johnson et al., 2005).

كما تُعد اضطرابات الشخصية أحد العوامل المؤثرة في التفاعل مع الأشخاص بشكل عام، والموضوع المشترك في اضطرابات الشخصية جميعها هو الضعف الملحوظ في العلاقات، الذي غالبًا ما يتحول إلى وجود كرب بين الزوجين، فالاضطرابات الشخصية من العوامل التي تؤثر على العلاقة الزوجية سلبًا، ومن المتوقع من الزواج الناجح الحصول على الإشباعات النفسية والعاطفية وأن يدوم ذلك مدى الحياة؛ فمن خلالها يتحقق الاستقرار النفسي، (Snyder & Abbott, 2002).

ويُعد الكرب الزوجي أحد أهم الضغوط التي تؤثر سلبًا على الرضى (الزواجي)، كما أن الكرب (الزواجي) يؤثر سلبًا على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، وتؤدي إلى تطور مجموعة من الصعوبات السلوكية والأدائية لديهم (Timmons, Arbel, & Margolin, 2017; Vaez &

Juhari, 2017)، ومما يجعل الكرب (الزواجي) سمة مهمة لا بُد من دراستها أن وجوده يجعل الحياة الأسرية جواً مليئاً بالصراعات اليومية، التي تؤثر على الصحة النفسية والعقلية والجسمية لكلا الزوجين وللأسرة كلها (Balci & Ayrance, 2005).

ومع ارتفاع مستوى الصراعات المستمرة عن الحد الطبيعي قد يؤدي إلى كرب زواجي (Mofrad, Jazayeri, Fatehizade, Etemadi, & Abedi, 2018). والكرب (الزواجي) جزءَ من الحياة المشتركة والذي بدوره يؤثر على العلاقات الزوجية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث العديد من الاضطرابات في العلاقات الزوجية، وارتفاع مستوى التوتر والضغط، مما يؤثر سلباً على استمرارية العلاقة الزوجية (Bokaie, Alian, Farzinrad, & Degghani, 2018).

ويعرف الكرب (الزواجي) بأنه: حالة من عدم الرضى، وضعف العلاقة الزوجية، والمعاناة غير السعيدة والتنافر بين الأزواج (As Cited in Snyder & Abbott, 2002). ويعرف نواتو وشيغوزي (Nwatu & Chigozie, 2018) الكرب (الزواجي) بأنه عبارة عن مجموعة من المشكلات والنزاعات التي لم يتمكن الزوجان من حلها، ويعرف الكرب (الزواجي) بأنه مجموعة مواقف يواجه خلالها الزوجان مجموعة من مشكلات التواصل، وهذا الأمر يؤدي إلى صعوبة قدرتهم على التعامل مع الخلافات التي تنشأ بينهم، وبالتالي، فإن عدم القدرة على التعامل معه يؤدي إلى إحداث الخلل في نظام الأسرة ككل (Bokaie, Alian, Farzinrad, & Degghani, 2018).

وتعد أساليب الحياة المبدأ الذي يوجه حياة الفرد ويمثل جوهره، ويعتبر نظام موحد يوفر المبادئ التي توجه السلوك اليومي، ويعطي الفرد منظورًا يمكنه من إدراك الذات والعالم، وقد اعتبر (أدلر)(Adler) الفرد حر الإرادة مدفوع بأهداف واعية وغير واعية نحو المستقبل (Kottman & Meany-Walen, 2016). وعرفها (أنسباشر وأنسباشر) (Ansbacher & Ansbacher, 1964) بأنها الطريقة المتميزة للفرد في الحياة وفي التعامل والتأثير في عالمه المحيط لتحقيق أهدافه، ويعرفها (أدلر)(Adler, 2013) بأنها نظام أو فلسفة خاصة في النظر للمستقبل، وطريقة مميزة تساعد في فهم كيف أصبح الناس على ما هم عليه الآن، وهي ذات قيمة كبيرة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، والتربية، والمساعدة الذاتية، وتنظيم الحياة.

ويُعبر أسلوب الحياة عن الطريقة التي يعيش الفرد من خلالها حياته، وكيف يتعامل مع الصعوبات، كما ويُعد من المتنبئات المهمة لما سيكون عليه الشخص مستقبلًا كمهنته، وزواجه؛ حيث إنها تساعد على تحديد السمات التي تجعل الفرد أكثر عرضة للتأثر السلبي بالضغوط النفسية، وللإصابة بالاضطرابات النفسية (Gilbert & Morawski, 2005).

ويرى (أدلر) المشار إليه في (تايلر وكوتمان) (Taylor & Kottman, 2019)، أن الفرد بأكمله هو وحده المسؤول عن اتخاذ القرارات المهمة والحاسمة، وبناءً على ذلك فهو لم يؤمن بتقسيم الفرد إلى وظائف مجزأه بل يركز على وحدة كل من التفكير، والشعور، والفعل، والموقف، والقيم، والعقل الواعي، وغير الواعي؛ حيث صنف أساليب الحياة بالأسلوب المتحكم-المؤذي: ويظهر الفرد أسلوب التحكم من خلال التحكم مع قليل من الاهتمام الاجتماعي، ويكون الشخص أكثر إيذاءً وعنفًا وهو يهاجم الآخرين، ويميل إلى إعطاء الأوامر للآخرين والانتقاص من قيمتهم، وهو ذو أسلوب يتسم باللوم والسخرية(Manaster etal., 2002).

وفي الأسلوب التجنبي (الانسحابي): يتسم الشخص بالانسحابية، وضعف النشاط، وعدم القدرة على تحقيق أهدافه، فاهتماماته الاجتماعية ضعيفة بالمقارنة مع الآخرين، فهو يتجه نحو الهروب من حل المشكلات الحياتية، وتتكون لديه مشاعر الإحباط بشكل تراكمي (Carlson & Maniacci, 2012)، وفي الأسلوب الاعتمادي: يتسم الشخص باهتمامات اجتماعية لكنها ضعيفة، وينطبق هذا الأسلوب على الأشخاص الذين لديهم اتجاه لأسلوب حياة يرتبط بالعالم الخارجي بطريقة طفيفة (Nehrt, 2012)، وهم يعتمدون على الآخرين في تلبية معظم احتياجاته، وقد تتحول هذه الأعراض لاضطراب الشخصية الاعتمادية (Mosak, 2005).

والأسلوب المتعاون: يُعد من أفضل أساليب الحياة وهو الأسلوب السليم، ويميل أصحاب هذا الأسلوب لتعلم أهمية المساواة والتعاون بين الناس، فنمط الشخصية السليم يتطلب تغير الأهداف الخيالية، إن كانت الظروف تتطلب ذلك (Brink, 2010). وينظر إلى للفرد في هذا الأسلوب على أنه شخص واقعي (Taylor & Kottman, 2019)، وقد أشارت العديد من الدراسات (Manaster etal., 2002) إلى أهمية أسلوب الحياة في تحقيق الرضى (الزواجي) والسعادة لدى الزوجين، ودوره في الكشف عن الروابط الاجتماعية وأساليب التواصل بين الزوجين، والذي يتأثر بمجموعة من خصائص الشخصية (Molaei, 2016).

ويشير هودت وبورتمان (Houdt & Poortman, 2018) إلى أن وجود أساليب الحياة المشتركة بين الزوجين يؤدي إلى تقليل فرص الانفصال، كما ويعد أسلوب الحياة أحد العوامل المؤثرة بشكلٍ كبير في خفض مستويات الكرب (الزواجي)، ويلعب أسلوب الحياة دورًا مهمًا في مستوى التواصل (الزواجي)، (Mohammadi, Samavi, & Ghazavi, 2016). ويرى الباحثان أن أساليب الحياة لها دور كبير في التعرف إلى الصراعات بين الزوجين، التي تكشف عن نوع التواصل في المواقف المختلفة التي تتضمن صراعات، والذي يحدده طبيعة أسلوب الحياة في حل المشكلات والصراعات التي تواجه الزوجين.

ويشير هاريس وكومار (Haris & Kumar, 2018) أنه كلما ارتفع مستوى فاعلية الاتصال بين الزوجين فإن ذلك يؤدي إلى جعلهما أقرب من بعضهما البعض، وإن استمرار ودوام الزواج يتطلب الحب والمشاعر الإيجابية بين الزوجين هي التي تعزز هذه المشاعر (Aghdam, Towers, Abadi, & Jamehri, 2012). كما أشار (تاورز) (Towers, 2002) إلى أن مشاركة المشاعر الإيجابية مع الشريك تعد من خصائص التواصل الناجح، وأن أكثر من نصف العلاقات الفاشلة تعود حقيقة إلى أنه يوجد فيها نقص حاد بالتواصل بين الأزواج.

ويشير ساراواتي وديفاتيا (Sarwatay & Divatia, 2016) إلى أن التواصل (الزواجي) يُعد من المؤشرات المهمة في نجاح الزواج؛ حيث يعتبر الحديث بين الأزواج بشكل مستمر من العوامل المهمة والضرورية لنجاح هذا الزواج، ويعتبر التواصل عنصر أساس يؤثر على جودة العلاقة الزوجية؛ حيث إن العلاقة الزوجية تتشكل من خلال أربعة جوانب رئيسة، هي: العاطفي، المعرفي أو الفكري، الاقتصادي، العلاقة الزوجية (Tavakol, Nasrabadi, Moghadam, Salehiniya, & Rezaei, 2017).

فقد ضُمن اضطراب الشخصية التجنبية لأول مرة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الثالث (DSM-III)، لما له من تأثير على الحياة الاجتماعية، والعاطفية، والسلوكات المعيشية، ويشعر الفرد فيه بالفشل في تخفيف الألم المصاحب لهذه الأعراض (Paris, 2020). وقد عرفها آرون بيك وفريمان (Beck & Freeman, 1990)، وميزاها لأول مرة عن الفصامية، ووصف بأنه ضعف في مجال الهوية، وذو شخصية منخفضة في احترام الذات باعتبار نفسه غير كفء اجتماعيًا وغير جذاب شخصيًا، ولديه مشاعر عار من نفسه مفرطة، واستنادًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس (DSM-5) يعرف اضطراب الشخصية التجنبية: بأنه ضعف في مجال الهوية، واحترام منخفض للذات، واعتبار نفسه بأنه غير كفؤ اجتماعيًا أو غير جذاب شخصيًا، وتنتابه مشاعر مفرطة للعار تجاه نفسه (APA, 2013).

وأشار باريس (Paris, 2020) إلى أن التجنبية تتضمن اختلالًا في مستويين: مستوى وظيفي، ومستوى بنائي: ويكون الشخص في المستوى الوظيفي حريص سلوكيًا وينظر للبيئة المحيطة على أنها مصدر تهديد، وردود أفعاله القلقة تجاه الأحداث تحكم علاقته بالآخرين على أنها علاقة مخيفة ومرعبة.

أما على المستوى البنائي: فهو شخص ذو مزاج مكتئب غير مستقر يصف الأحداث بالتوتر والحزن والغضب، وهو يعاني من الخوف، ويرى نفسه معزول اجتماعيًا ومرفوض من الآخرين ويعيش في وحده، وتملؤه صراعات حول التفكير بالأزمات وكيفية التخلص منها (Yoldas etal., 2019).

وأشار كريمر وتورغيرسون وكرينغلن (Cramer, Torgersen, & Kringlen, 2006) إلى أن اضطراب الشخصية التجنبية هو مؤشر عام على نوعية الحياة الرديئة، وسوء الصحة الجسدية، وأشار (Olsson & Dahl, 2012) في نتائج دراسته أيضًا إلى أن غالبية الأشخاص المصابين بهذا النوع من الاضطرابات يعيشون وحدهم ويعانون من أمراض جسدية، ومادية، كما أنهم يعانون من الأرق، وهم أقل قدرة على الإنجاز في العمل، كما أن أصحاب هذا الاضطراب لديهم مستويات أقل من الوعي والتعبير المفاهيمي، وبالتالي هم أقل قدرة على التواصل مع الآخرين بشكل فعال، ويفتقرون لمهارات التواصل الإيجابي.

وتؤثر الشخصية التجنبية على واقع الحياة الزوجية؛ حيث يميل أصحاب هذا الاضطراب في الشخصية إلى مشاعر مستمرة، وواسعة من التوتر، وعدم الارتياح والألفة (Smith & Cottler, 2020). كما أنهم لديهم حساسية مفرطة تجاه الرفض والنقد، الأمر الذي يهدد مصير العلاقات الأسرية (Dimaggio, Popolo, & Salvatore, 2019).

ويتسم أصحاب هذه الفئة بالاعتماد الزائد على الآخرين، وعدم الثقة في النفس، ولديهم شعور دائم بعدم الارتياح إذا ما بقوا وحدهم، (Kellett & Lees, 2019)، وتعرف الاعتمادية بأنها: حاجة منتشرة ومفرطة يجب الاهتمام بها، مما يؤدي إلى سلوك مستسلم ومتماسك ومخاوف من الانفصال، ويظهر هذا النمط في مجموعة متنوعة من السياقات، وتنشأ من إدراك الذات بأنها غير قادرة على العمل بشكل كافٍ دون مساعدة الآخرين (Liggett & Sellbom, 2018).

كما تعرف الشخصية الاعتمادية بالميل للاعتماد على الآخرين، وعدم الثقة بالنفس، وتصنف ضمن الفئة الثالثة من اضطرابات الشخصية، مع الشخصية التجنبية والشخصية الوسواسية، والتي تتميز جميعها بالقلق المفرط (Paris, 2020)، واستنادًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس (DSM-5)، يعرف اضطراب الشخصية الاعتمادية بأنها: حاجة منتشرة ومفرطة يجب الاهتمام بها، والتي تؤدي إلى سلوك خانع والتشبث ومخاوف من الانفصال (APA, 2013).

وأشار سميث وكوتلر (Smith & Cottler, 2020) إلى أن الأشخاص الذين يعانون من اضطراب الشخصية الاعتمادية يطورون قلق الانفصال، لأنهم يشعرون أنهم مهجورون عندما لا يكونون في وجود أولئك الذين يعتمدون عليهم.

وأشار كل من بانو وواريش وناز وشهزادي (Bano, Warraich, Naz, & Shahzadi, 2019) إلى أن السلوك الاعتمادي يتم التعبير عنه بطريقة متباينة في مختلف المواقف، وبالتالي يمكن أن تكون نفس السلوكات مناسبة أو غير مناسبة وفقًا لمرحلة النمو والحالة التي تحدث فيها، وأن هنالك نوعين من الاعتمادية: الاعتمادية المرضية، والاعتمادية غير المرضية (Tyrka etal., 2009)، وهم يختلفون عن المصابين باضطراب الشخصية التجنبية، فالاعتماديون لديهم شعور بعدم الكفاية ويظهرون فرط الحساسية للنقد، لكنهم يسعون للحفاظ على الاتصالات، بدلًا من الانسحاب إذا لم يكن هناك شك في القبول، كما يفعل الأفراد المتجنبون خوفًا من الرفض بأنهم سينسحبون غريزيًا حتى يكونوا متأكدين من القبول لدى الآخرين (De Francisco, Carvalho, Pianowski, & Gonçalves, 2019).

فقد أظهرت دراسة لوز وكورمر وبيرز- ديز (Loas, Cormier & Perez-Diaz, 2011) أن النساء المصابات باضطراب الشخصية الاعتمادية معرضات لخطر سوء المعاملة الزوجية، وقد يميل الأزواج المصابون باضطراب الشخصية الاعتمادية للتشبث بالأفراد الداعمين والمعتمد عليهم، وبسبب هذا التشبث قد يلجأ الزوج المصاب إلى السلوكات

العدوانية التي تلحق ضررًا بالآخرين، عند شعورهم بعدم الأمان أو أن علاقتهم تتعرض للخطر (Liggett, & Sellbom, 2018).

ويُعد اضطراب الشخصية الوسواسية واحدًا من اضطرابات المجموعة الثالثة التي تتميز بالقلق والخوف وتثبيط السلوك (APA, 2013). ويعد اضطراب الشخصية الوسواسية بأنه أحد أكثر إضرابات الشخصية شيوعًا وانتشارًا في العالم (Akhan & Besiroglu, 2020). وتعبر الشخصية الوسواسية عن الشخص شديد التنظيم، والمظهر بطريقة شخصية، ولديه شعور قوي بالأخلاق والصلابة النفسية، ومتتبع قوي للقواعد والجداول الزمانية، ولديهم شعور متضخم بالمسؤولية الشخصية والانضباط الذاتي، وأصحابها يمتازون بالتفاني في الإنجاز، وتعد الكمالية ميزة مهمة لاضطراب الوسواس من خلال ميلهم إلى تنظيم معايير عالية غير واقعية وتقييمات ذاتية بالغة الأهمية (Kilicaslan et al., 2020)، واستنادًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5)، يعرف اضطراب الشخصية الوسواسية على أنه نمط عام من القلق المفرط مع الانتظام والكمال والسيطرة العقلية والشخصية، وفقدان المرونة الشخصية والانفتاح والفعالية، بدءًا من المراحل المبكرة من البلوغ (APA, 2013).

وتتسم هذه الشخصية بالوساوس القهرية والاندفاعية المتمثلة في الاهتمام الزائد بالتفاصيل، والتفاني في العمل، والابتعاد عن الأنشطة التي تجلب الاستمتاع مع كثرة تأنيبه لذاته وتصلبه في الأمور المتعلقة بالأخلاق، وعدم التخلي عن الأشياء البالية، والبخل في الإنفاق المالي، والعناد (Holthausen & Habel, 2018)، وهم يواجهون صعوبة كبيرة في اتخاذ القرارات المخالفة للصواب ويجدون صعوبة في توزيع الوقت خوفًا من ضياع وقتهم وانصرافه للشيء الخطأ، وغالبًا ما تكون علاقاتهم الشخصية ضعيفة، وذلك لأنهم يتسمون بالعناد (De Panfilis et al., 2018).

وأشار كل من ساوث وتركهايمر وأولتمانس (South, Turkheimer, & Oltmanns, 2008) إلى أن وجود أحد الاضطرابات النفسية هو مؤشر على ارتفاع نسبة الكرب (الزواجي) بين الأزواج، وخاصة اضطراب الشخصية الوسواسية، لما له من أثر كبير على جودة التواصل ونوعية الحياة بين الزوجين. كما أشار موفراد وجزايري وفقاتيزياد وايتيمادي وعبيدي (Mofrad et al., 2018) في دراستهم إلى إمكانية التنبؤ في الكرب (الزواجي) لدى الأشخاص المصابين باضطراب الشخصية الوسواسية وخاصة لدى النساء، وأشار العديد من الباحثين (Disney, Weinstein, & Oltmanns, 2012; Hoveidafar, Fatehizadeh, Ahmadi, Jazayeri, & Abedi, 2017) إلى وجود أثر لاضطراب الشخصية الوسواسية كبير العلاقات التواصلية بين الزوجين والأبناء، وانخفاض في مستوى الاتصال وانخفاض الشعور بالأمان، وارتفاع في مستوى الكرب (الزواجي) بين الأزواج الذي قد يؤدي إلى الطلاق لصعوبة استمرارية هكذا حياة.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري في الكرب (الزواجي)، وعلاقته بأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، وبعض الاضطرابات الشخصية، وجد أن بعض الدراسات أشارت إلى الكرب (الزواجي) على أنه مسبب للاضطرابات النفسية والجسدية، والبعض الآخر يشير للكرب على أنه نتيجة للمشكلات النفسية، فقد أجرى هيني وبايسي وفان اوست (Heene, Buysse, & Van Oost, 2005) دراسة على عينة مكونة من (415) زوجا وزوجة، إذ أشارت النتائج إلى أن التكيف مترابط بشكل كبير مع أعراض الاكتئاب والكرب (الزواجي) لدى الإناث بالمقارنة مع الرجال.

كما أجرى القرني (2007) دراسة على عينة من (154) زوجًا وزوجة، وأشارت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من الأزواج الذين لديهم كرب زواجي يترددون على العيادات الطبية غير النفسية، ويشكون من اضطرابات النفسجسمية تعزى للكرب (الزواجي). وقام ساوث وتركهايمر وأولتمانس (South, Turkheimer, & Oltmanns, 2008) بدراسة على عينة مكونة من (84) زوجًا وزوجة، وأظهرت النتائج ارتفاع نسبة الكرب (الزواجي) مع وجود أحد اضطرابات الشخصية من الأنواع الثلاثه، وكانت النتائج لصالح الإناث.

وفي دراسة أخرى لماركمان ورودز وستانلي وراجان وويتون (Maekman, Rhoades, Stanley, Ragan, & Whitton, 2010)، على عينة مكونة من (210) من الأزواج، وأظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين التواصل غير الفعال والكرب (الزواجي) وأنه يتنبأ بوجوده، كما هدفت دراسة لانغات ونجينغا (Langat & Njenga, 2015) إلى التعرف إلى الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الكرب (الزواجي)، وتكونت عينة الدراسة من (40) فردًا متزوجًا، وأظهرت النتائج أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى الكرب (الزواجي) هي تدني مستويات التواصل (الزواجي).

وأجرى أهلكفيست-بيوركورث وآخرون (Ahlqvist-Björkroth etal., 2016) دراسة على (153) من الزوجات الحوامل، أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين كل من الأعراض الاكتئابية والكرب (الزواجي) بين الأزواج، وقام (فايز وجوهري) (Vaez & Juhari, 2017) بدراسة على عينة من (462) من طلبة الشرق الأوسط في ماليزيا، وقد أشارت النتائج إلى أنه يوجد ارتباط كبير بين التوتر العالي بين الأزواج وعدم الرضى (الزواجي)، وبينت النتائج إلى أن الكرب (الزواجي) هو أقوى الضغوط التي تؤثر سلبًا على الرضى (الزواجي).

وأجرى هالديرسون ودريسي وكوبر وكريسويل (Halldorsson, Draisey, Cooper, & Creswell, 2018) دراسة على عينة مكونة من (40) زوجة قُسمن على مجموعتين، مجموعة لديها كرب زواجي، والأخرى لا تعاني منه، وأشارت النتائج إلى عدم وجود أعراض اكتئابية لدى العينة التي لا تعاني من الكرب (الزواجي)، وارتفاع الأعراض الاكتئابية لدى المجموعة التي تعاني من الكرب (الزواجي).

وهناك عدد من الدراسات السابقة تناولت أساليب الحياة، فقد أجرى كازاكيفيوسويت ورومانيوسكيت وفينسكيوت (Kazakeviciue, Ramanauskaite, & Venskute, 2013) دراسة على عينة الدراسة من (182) موظفًا، وأشارت النتائج إلى ارتباط كل من النمط المنتمي والمساير إيجابيًا مع أساليب المساومة مع

الصراع، وارتبطت سلبيًا مع أسلوب حل الصراع، وهدفت دراسة محمدي وسامافي وغازافي (Mohammadi, Samavi, & Ghazavi, 2016) إلى التعرف إلى العلاقة بين أسلوب الحياة وأنماط التعلق بالرضى (الزواجي). تكونت عينة الدراسة من (292) زوجًا وزوجة، بيّنت نتائج الدراسة أن أسلوب الحياة وأنماط التعلق كانت عامل تنبؤ الرضى (الزواجي).

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التواصل (الزواجي)، فقد أجرى إيسر وايرلو وأوجيه وبوكي وشيك (Esere, Irouloh, Ojiah, Bukoye, & Chieke, 2015) دراسة لاكتشاف أثر سوء التواصل والإدراك الخطأ على الاستقرار (الزواجي) استنادًا إلى تصور المتزوجين البالغين في مدينه (اويري)، وتكونت عينة الدراسة من (600) زوجًا وزجه (411 ذكرا، 189 من الإناث)، وأظهرت النتائج وجود فرق كبير بين المتزوجين البالغين في التعبير عن ضعف التواصل بين الزوجين، وأثره على الاستقرار (الزواجي) الذي يعزى إلى المستوى التعليمي.

كما قامت برافو ومارتينز (Bravo & Mart´ınez, 2017) بدراسة هدفت إلى تعرف إلى أنماط التواصل (الزواجي) الأكثر تأثيرًا على مستويات الرضى (الزواجي) لدى مجموعة من النساء والرجال المتزوجين. تكونت عينة الدراسة من (104) أزواج وزوجات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط التواصل (الزواجي) الإيجابية ومستويات الرضى الزوجي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أنماط التواصل (الزواجي) السلبية ومستويات الرضى (الزواجي).

وهدفت دراسة هاريس وكومار (Haris & Kumar, 2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين الرضى (الزواجي) والتواصل (الزواجي)، وتكونت عينة الدراسة من (50) زوجًا (50 زوجا و50 زوجة). بينت نتائج الدراسة أن التواصل (الزواجي) كان عامل تنبؤ دال إحصائيًا بالرضى (الزواجي)، وكشفت النتائج أن التواصل (الزواجي) كان قادرًا على التنبؤ بما نسبته (31%) من الرضى (الزواجي)، وأجرى فازيهابي وريس (Vazhappilly & Reyes, 2018) دراسة هدفت لفهم العلاقة بين الرضى (الزواجي) ومهارات التواصل بين الزوجين، تكونت عينة الدراسة من (100) زوج وزوجة (50 ذكرا، 50 من الإناث)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الرضى (الزواجي) والتواصل (الزواجي).

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت اضطرابات الشخصية، فقد أجرى بوشارد وسابورين ولوسير وفيليوفي (Bouchard, Sabourin, Lussier, & Villeneuve, 2009) دراسة هدفت تعرف مستوى استقرار العلاقة الزوجية لدى عينة من الأزواج التي يعاني أحدهما من الاضطرابات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (35) زوجًا وزوجة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكرب (الزواجي) في العلاقة الزوجية كان مرتفعًا لدى الأزواج الذي يعاني أحدهما من الاضطرابات الشخصية.

وأجرت طاهر (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات عند الشخصية التجنبية. تكونت العينة من حالتين عياديتين، وأشارت النتائج إلى وجود أعراض مشتركة كالقلق والخوف والحساسية الزائدة بإعطاء أنفسهم مستوى جيد من التقدير، كما أظهرت النتائج وجود تقدير ذات منخفض للحالتين.

وقام هوفيدافار وفاتيهزاد وأحمدي وجازايري وعبيدي (Hoveidafar, Fatehizadeh, Ahmadi, Jazayeri, & Abedi, 2017) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر اضطرابات الشخصية على التواصل (الزواجي). تكونت عينة الدراسة من (10) من الرجال الذين تعاني زوجاتهن من مجموعة من الاضطرابات الشخصية. بينت نتائج الدراسة وجود أثر سلبي لاضطرابات الشخصية على التواصل (الزواجي)، وأظهرت النتائج التأثير السلبي لاضطرابات الشخصية على العلاقة الزوجية والأطفال وتؤدي إلى رفع مستويات الاضطرابات النفسية لدى الأزواج الذكور.

كما أجرى موفراد وجزايري وفاتيزياد وايتيمادي وعبيدي (Mofrad, Jazayeri, Fatehizade, Fatehizade, & Abedi, 2018) دراسة هدفت إلى استطلاع عام لمقياس الكرب (الزواجي) لدى النساء اللواتي يعانيين من اضطراب الشخصية الوسواسية، وتكونت عينة الدراسة من (140) زوجا وزوجة، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بقدرة على التنبؤ في الكرب (الزواجي) لدى النساء اللواتي تعانيين من اضطراب الشخصية الوسواسية.

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بالموضوع، تبين أنه لا توجد دراسة أجنبية أو عربية تناولت البحث حول القدرة التنبؤية لأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، واضطرابات الشخصية، في الكرب (الزواجي) لدى الأزواج -في حدود اطلاع الباحثين-، ولذلك فإن الباحثين قد سعيا للكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، وبعض اضطرابات الشخصية في الكرب (الزواجي) لدى عينة من الأزواج لتحديد أكثر هذه العوامل قدرة على تفسير الكرب (الزواجي)..

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا تخلو أي علاقة زوجية مما يُكدر صفوها ويعرقل مسيرتها في الحياة، فيحل القلق والتوتر محل السكن، وتنعكس على سلوك الزوجين وتصرفاتهما سلبًا، ويُعد الكرب (الزواجي) أحد العوامل التي تؤدي لحدوث العديد من المشكلات التي ينبغي التعامل معها؛ إذ يشير إلى حالة من عدم الرضى المتولدة لدى أحد الطرفين في العلاقة الزوجية أو كليهما، مما ينتج عنها العديد من المشاعر السلبية، والاضطرابات النفسية لدى الزوجين باعتبار الرضى أحد مؤشرات الحياة الزوجية السعيدة، واستقرار الأسرة وقوتها (Snyder & Abbott, 2002; Lebow, 2005). ويعبر الكرب (الزواجي) عن حالة من التباين في الأفكار والمشاعر واتجاهات الزوجين حول أمورهم ينتج عنه إرجاع غير مرغوب فيه، فتظهر الخلافات وتوضحه، ثم تحوله إلى نفور وشقاق وزيادة في الخلاف فيختل التفاعل (الزواجي) ويسوء التوافق، وتضعف العلاقة الزوجية، ويؤدي إلى انهيار في الصحة النفسية والعقلية (Balci & Ayranci, 2005).

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي بحثت في موضوع الكرب (الزواجي) إلاّ أن معظمها تناولت ارتباط الكرب (الزواجي) مع أحد المتغيرات، وهذه الدراسة تتناول ظاهرة مهمة ويزداد انتشارها في الأردن، ويظهر ذلك جليًا من خلال ازدياد حالات الطلاق على مستوى المجتمع، كما تناولت الدراسة متغيرات لم تخضع للبحث والتمحيص في مجتمع الدراسة -في حدود اطلاع الباحثين-؛ حيث تُعد من أوائل الدراسات التي تناولت أساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، وبعض اضطرابات الشخصية كمتنبئات في الكرب (الزواجي) لدى الأزواج الأردنيين، والتي قد تكون مرجعًا للباحثين، من خلال ما ستوفره من نتائج، وتكون حافزاً لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال. وسعت هذه الدراسة للبحث في قدرة بعض المتغيرات: (أساليب الحياة، التواصل (الزواجي)، بعض اضطرابات الشخصية) للتنبؤ في الكرب (الزواجي). وبالتحديد، فإن هذه الدراسة قد سعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولًا: ما أبرز أساليب الحياة السائدة لدى عينة المتزوجين تبعًا لمتغيرات:(الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)؟

ثانيًا: ما مستوى التواصل (الزواجي) والكرب (الزواجي) لدى عينة المتزوجين تبعًا لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)؟

ثالثًا: ما الأهمية النسبية لكل من متغيرات: (التواصل (الزواجي)، أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي، أسلوب الحياة المدلل، أسلوب الحياة المذعن، نمط الشخصية التَّجنُبيَّة، نمط الشخصية الاعتمادية، ونمط الشخصية الوسواسية) في تفسير التباين في الكرب (الزواجي) لدى العينة الكلية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين: الأول نظري؛ إذ يتوقع من خلال هذه الدراسة أن تكشف عن أساليب الحياة السائدة لدى المتزوجين في الأردن، وكذلك الكشف عن مستوى التواصل (الزواجي) والكرب (الزواجي) لدى عينة المتزوجين تبعًا لمتغيرات: الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي، وكذلك الكشف عن المتغيرات ذات الأهمية النسبية في تفسير أو التنبؤ في الكرب (الزواجي) لدى عينة المتزوجين.

والجانب الآخر تطبيقي (عملي)؛ حيث يؤمل من هذه الدراسة توظيف النتائج في فهم دور أساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، وبعض اضطرابات الشخصية في الكرب (الزواجي) لدى الأزواج الأردنيين، ومساعدة الباحثين والمتخصصين في تصميم برامج إرشادية يمكن أن تسهم في إرشاد وتوجيه الأزواج، كما أنها وفرت بعض المقاييس ذات الخصائص السيكومترية المقبولة لقياس الكرب (الزواجي)، وقياس أساليب الحياة، وقياس التواصل (الزواجي)، وقياس لبعض اضطرابات الشخصية لدى الأزواج الأردنيين التي يمكن استخدامها من قبل المعنيين.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الأزواج الأردنيين، الذين اختيروا من المتزوجين باستخدام الوسائل الإلكترونية المتاحة، ووسائل التواصل الاجتماعي.
- **الحدود الزمانية:** العام (2019/2018م).
- تائج هذه الدراسة تتحدد في ضوء الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة إذ لا يمكن اعتبارها أدوات صادقة صدقًا مطلقًا.
- نتائج هذه الدراسة تتحدد بمدى تمثيل المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة للسمات المقيسة وما تتضمنه من مجالات مختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

القدرة التنبؤية: إجراء إحصائي يتم من خلاله تعرّف الوزن أو الأهمية النسبية التي يساهم بها كل متغير من متغيرات التنبؤ في العلاقة التنبؤية، وكيف يمكن ترتيب هذه المتغيرات من حيث درجة مساهمتها في العلاقة التنبؤية (الكيلاني، والشريفين، 2017)، وفي هذه الدراسة تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise) للكشف عن الأهمية النسبية من خلال معرفة نسبة التباين المفسر ودلالتها لمتغيرات (التواصل (الزواجي)، أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي، أسلوب الحياة المدلل، أسلوب الحياة المذعن، نمط الشخصية التَّجنُبيَّة، نمط الشخصية الاعتمادية ونمط الشخصية الوسواسية) كمغيرات متنبئة في تفسير التباين في الكرب (الزواجي) كمتغير متنبأ به، لدى عينة من الأزواج.

أساليب الحياة: طرق حياة الأفراد والأسر والمجتمعات، التي يظهرونها أثناء التعامل مع بيئاتهم النفسية والاجتماعية، والاقتصادية في حياتهم اليومية (Wheeler, Harkness, Barkat & Swartz, 1996). وتعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها الزوج/ الزوجة على مقياس أساليب الحياة الذي استخدم في الدراسة الحالية، وتصنيفهم في ضوء ذلك، إما: متحكم -مؤذي، أو مدلل، أو مذعن، أو ليس لديه نمط سائد.

التواصل (الزواجي): عملية تجري بين الناس يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، ولا تشتمل على اللغة المنطوقة والمكتوبة فقط بل تشتمل على لغة الجسد والسلوكات الشخصية، ونمط الاتصال سمة لا تتجزأ من سمات الشخصية والأنشطة البشرية فهو الدعامة التي تحافظ على التفاهم المتبادل (القواسمه، وسمور، 1999). وتعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها الزوج/ الزوجة على مقياس التواصل (الزواجي) الذي استخدم في الدراسة الحالية.

اضطراب الشخصية الاعتمادية: حاجة منتشرة ومفرطة يجب الاهتمام بها، والتي تؤدي إلى سلوك خانع والتشبث ومخاوف من الانفصال (Lampe, 2016). ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها الزوج/ الزوجة على مقياس اضطراب الشخصية الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

اضطراب الشخصية التجنبية: هو ضعف في مجال الهوية، واحترام منخفض للذات، واعتبار نفسه بأنه غير كفؤ اجتماعيًا أو غير جذاب شخصيًا وتنتابه مشاعر مفرطة للعار تجاه نفسه (Cramer, Torgersen, & Kringlen, 2006). ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها الزوج على مقياس اضطراب الشخصية الذي استخدم في الدراسة الحالية.

اضطراب الشخصية الوسواسية: نمط عام من القلق المفرط مع الانتظام والكمال والسيطرة العقلية والشخصية، وفقدان المرونة الشخصية والانفتاح والفعالية، بدءًا من المراحل المبكرة من البلوغ (Besharat, Hosseini, & Jahed, 2019). ويعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي حصل عليها الزوج على مقياس اضطراب الشخصية الذي استخدم في الدراسة الحالية.

الكرب (الزواجي): الحالة النفسية للزوج/ الزوجة نتيجة مجموعة من المشكلات والنزاعات التي لم يتمكن الزوجان من حلها تسبب عبئًا كبيرًا يلقى على الزوج/ الزوجة، بالإضافة إلى العبء الكبير الملقى على الفرد (Bokaie, Alian, Farzinrad, & Degghani, 2018). وتعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة الكلية التي حصل عليها الزوج على مقياس الكرب (الزواجي) الذي استخدم في الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تعد الدراسة الحالية تنبؤية من حيث نوع دراسة الروابط والعلاقات (الكيلاني، والشريفين، 2017)، واستخدم المنهج الارتباطي الوصفي بهدف التعرف إلى تأثير المتغيرات المستقلة (المتنبئة) في الكرب (الزواجي) (المتغير التابع) المتنبأ به.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة من مجموعة من الأفراد المتزوجين والمتطوعين للاشتراك بهذه الدراسة من خلال الاستجابة على أدواتها المصممة باستخدام برنامج محوسب، حيث تم الاستجابة على أدوات الدراسة إلكترونيًا بعد توضيح الهدف من الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (436) فردًا من المتزوجين.

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس أساليب الحياة

بهدف الكشف عن أساليب الحياة لدى المتزوجين، وبعد مراجعة لعدد من الأدوات والمقاييس ذات الصلة قام الباحثان باستخدام القائمة الشخصية لأساليب الحياة (The Life Style Personality Inventory (LSPI)) من إعداد (ويلير وهاركنس وباركات وسوارتس) (Wheeler, Harkness, Barkat & Swartz, 1996)، وتتكون القائمة من (54) فقرة تقيس تسعة أساليب للحياة تمثل انعكاس إدراك الفرد للخبرات والأحداث التي عايشها.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية:

الصدق الظاهري: قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجم آخر، ثم إجراء مطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، وعرضت الصورة المعربة/ الأولية مزودة بالنسخة الأصلية والتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صحة ومطابقة الترجمة، وبعد ذلك أخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها، ثم عرض المقياس على مجموعة تكونت من (10) محكمين بهدف إبداء آرائهم حول دقة محتوى المقياس وصحته، ومدى مناسبته للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، واعتمد الباحثان بأن لا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين عن (80%)، وقد أشار المحكمون إلى الاستغناء عن أبعاد عدة؛ ليصبح عدد الفقرات (14) موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الأسلوب المتحكم، والأسلوب المدلل، والأسلوب المذعن).

مؤشرات صدق البناء: طبق مقياس أساليب الحياة على عينة استطلاعية مكونة من (40) زوجًا وزوجة، وهم من خارج العينة المستهدفة، وللتأكد من صدق البناء حسبت قيم معاملات الارتباط، حيث وجد أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس أساليب الحياة قد تراوحت ما بين (.54–.67)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت ما بين (.55–.63)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشرًا على صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات المقياس

ثبات الأداة: قدر ثبات الاتساق الداخلي لأساليب الحياة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (40) زوجًا وزوجة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (.91).

تصحيح المقياس: تكون مقياس أساليب الحياة بصورته النهائية من (14) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، يستجيب المفحوص عليها وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس (5درجات، غالبًا وتعطى عند تصحيح المقياس (4) درجات، أحيانًا وتعطى عند تصحيح المقياس (3) درجات، نادرًا وتعطى عند تصحيح المقياس درجتان، ومطلقًا وتعطى عند تطبيق المقياس درجة واحدة. وكانت الفقرات جميعها مصاغة بشكل إيجابي.

ثانيًا: مقياس التواصل (الزواجي)

استخدم مقياس القواسمة وسمور (1999)، والمكون من (25) فقرة تقيس بعدين أساسيين للاتصال، وهما: التواصل اللفظي وتقيسه الفقرات من (1-14)، والتواصل غير اللفظي، وتقيسه الفقرات (15-25).

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بصورته الأولية (25) فقرة من خلال عرضه على (10) محكمين، إذ طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت

التعديلات المقترحة التي أجمعوا عليها، وبذلك تكون المقياس بعد التحكيم من (21) فقرة، تقيس الاتصال بين الزوجين.

مؤشرات صدق البناء: كما جرى حساب قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس التواصل (الزواجي)، باعتبارها مؤشرًا على الصدق البناء للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس التواصل (الزواجي) ما بين (.39–.79).

ثبات المقياس: بهدف التحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل (كرونباخ α)، وبلغت قيمة الأداة ككل (.886).

تصحيح مقياس التواصل (الزواجي): اشتمل المقياس على (21) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالبًا وتعطى (4) درجات، أحيانًا وتعطى (3) درجات، نادرًا وتعطى (درجتان)، ومطلقًا وتعطى (درجة واحدة)، وهذه الدرجات تنطبق على الفقرات المصاغة جميعها بطريقة إيجابية، في حين يعكس التدريج في الفقرات المصوغة باتجاه سالب وهما الفقرتان: (13،15).

ثالثًا: مقياس الكرب (الزواجي)

بهدف الكشف عن مستوى الكرب (الزواجي) لدى المتزوجين، فقد قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة اعتمادًا على خبرة المتخصصين والأدب النظري، كما استفيد من الدراسات ذات الصلة ومن أبرزها: قدورة (2013) ودراسة (جيرمان) (German, 2013)، حيث تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (43) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (طبيعة البنية المعرفية في العلاقات الزوجية، وطبيعة العلاقة العاطفية، وطبيعة الاتصال والتفاعل).

دلالات صدق المقياس وثباته في صورته الحالية

صدق المقياس الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بصورته الأولية (43) فقرة من خلال عرضه على (10) محكمين، إذ طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف بعد الاتصال والتفاعل؛ لأنه تكرار لما يتضمنه مقياس الاتصال بين الزوجين، كما تم إعادة صياغة العديد من الفقرات وضبطها من حيث اللغة، وبذلك تكون المقياس بعد التحكيم من (23) فقرة، تقيس الكرب (الزواجي) ككل بين الزوجين.

مؤشرات صدق البناء: جرى حساب قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس الكرب (الزواجي)، باعتبارها مؤشرًا على صدق البناء للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس الكرب (الزواجي) ما بين (.41–.77).

ثبات المقياس: قدّر ثبات الاتساق الداخلي لأساليب الحياة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (40) زوجًا وزوجة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (.94).

تصحيح مقياس الكرب (الزواجي): اشتمل مقياس الكرب (الزواجي) بصورته النهائية على (23) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل: (دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس خمس درجات، وغالبًا وتعطى أربع درجات، وأحيانًا وتعطى ثلاث درجات، ونادرًا وتعطى درجتان، ومطلقًا وتعطى درجة واحدة)، وينطبق ذلك على الفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج في الفقرات ذات الاتجاه السالب، وهي: (1، 4، 5، 7، 9، 10، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 21، 23).

رابعًا: مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية

بهدف الكشف عن اضطراب الشخصية الاعتمادية لدى المتزوجين، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، استنادًا إلى المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية الاعتمادية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (The Diagnostic and Statistical Manual DSM5)، الذي يحدد أن هناك اضطرابا لا بدّ من توافر خمسة مظاهر (أعراض) أو أكثر من أصل ثمانية محكات، وقد كتبت الفقرات اعتمادًا على خبرة المتخصصين، ومن خلال الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (38) فقرة موزعة على الأبعاد (التي تصف الأعراض أو المظاهر).

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، عرض على (10) محكمين، إذ طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي ينتمي إليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تكون المقياس بعد التحكيم من (13) فقرة، تقيس أعراض الشخصية الاعتمادية ككل لدى المتزوجين.

مؤشرات صدق البناء: كما جرى حساب قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية، باعتبارها مؤشرًا على الصدق الداخلي للمقياس، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية ما بين (.51–.81).

ثبات المقياس: جرى التحقق من ثبات المقياس بصورته عن طريق تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (.917).

تصحيح مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية:

اشتمل مقياس اضطراب الشخصية الاعتمادية على (13) فقرة يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل الآتية: (دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس خمس درجات، غالبًا وتعطى أربع درجات، أحيانًا وتعطى ثلاث درجات، نادرًا وتعطى درجتان، ومطلقًا تعطى درجة واحدة). وتنطبق

هذه الدرجات على فقرات مقياس الشخصية الاعتمادية كونها مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (13–65).

خامسًا: مقياس اضطراب الشخصية التجنبية

بهدف الكشف عن اضطراب الشخصية التجنبية لدى المتزوجين، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، استنادًا إلى المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية التجنبية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (The Diagnostic and Statistical Manual DSM5)، والذي يحدد أن هناك اضطرابا لا بدّ من توافر خمسة مظاهر (أعراض) أو أكثر من أصل سبعة محكات، وقد كتبت الفقرات اعتمادًا على خبرة المتخصصين، ومن خلال الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (31) فقرة موزعة على الأبعاد (التي تصف الأعراض أو المظاهر).

صدق المقياس الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، عرض على (10) محكمين، إذ طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي ينتمي إليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة التي أجمعوا عليها، وتكون المقياس بعد التحكيم من (14) فقرة، تقيس أعراض الشخصية التجنبية ككل لدى المتزوجين.

مؤشرات صدق البناء: جرى حساب قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية، باعتبارها مؤشرًا على الصدق الداخلي للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية ما بين (.42–.76).

ثبات المقياس: جرى التحقق من ثبات المقياس بصورته عن طريق تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (.924).

تصحيح مقياس اضطراب الشخصية التجنبية: اشتمل مقياس اضطراب الشخصية التجنبية على (14) فقرة يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل الآتية: (دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس خمس درجات، غالبا وتعطى أربع درجات، أحيانًا وتعطى ثلاث درجات، نادرًا وتعطى درجتان، ومطلقًا تعطى درجة واحدة). وينطبق ذلك على فقرات المقياس كونها مصاغة بشكل موجب.

سادسًا: مقياس الوسواس القهري

بهدف الكشف عن اضطراب الشخصية الوسواسية لدى المتزوجين، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، استنادًا إلى المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية الوسواسية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (The Diagnostic and Statistical Manual DSM5)، والذي يحدد أن هناك اضطرابا لا بدّ من توافر خمسة مظاهر (أعراض) أو أكثر من أصل ثمانية محكات، وقد كتبت الفقرات اعتمادًا على خبرة المختصين، ومن خلال الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (62) فقرة موزعة على الأبعاد (التي تصف الأعراض أو المظاهر).

دلالات صدق المقياس:

صدق المقياس الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، عرض على (10) محكمين طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي ينتمي إليه، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة التي أجمعوا عليها، تكون المقياس بعد التحكيم من (16) فقرة، تقيس أعراض الشخصية الوسواسية ككل لدى المتزوجين.

مؤشرات صدق البناء: جرى حساب قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس الوسواس القهري، باعتبارها مؤشرًا على الصدق الداخلي للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية على مقياس اضطراب الوسواس القهري ما بين (.37–.71).

دلالات ثبات المقياس: جرى التحقق من ثبات المقياس بصورته عن طريق تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha)، إذ بلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (.924)

تصحيح مقياس اضطراب الوسواس القهري: اشتمل مقياس اضطراب الوسواس القهري على (16) فقرة يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل الآتية: (دائمًا وتعطى عند تصحيح المقياس خمس درجات، غالبًا وتعطى أربع درجات، أحيانًا وتعطى ثلاث درجات، نادرًا وتعطى درجتان، ومطلقًا تعطى درجة واحدة). وينطبق ذلك على فقرات المقياس كونها مصاغة باتجاه موجب.

متغيرات الدراسة: تتضمن الدراسة عددًا من المتغيرات: الكرب (الزواجي) (المتنبأ به)، وأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، واضطراب الشخصية الاعتمادية، واضطراب الشخصية الوسواسية، واضطراب الشخصية التجنبية (المتغيرات المتنبئة)، والمتغير التصنيفي: الجنس (الذكر/ الأنثى).

نتائج الدراسة ومناقشتها

ويتناول هذا الجزء من البحث عرض لنتائج الدراسة تبعًا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما أبرز أساليب الحياة السائدة لدى عينة المتزوجين تبعًا لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ حُسبت التكرارات والنسب المئوية لمستوى وجود أساليب الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا

لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)، كما هو مبين في الجداول (1, 2, 3).

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لمستوى وجود أساليب الحياة تبعًا لمتغير الجنس

الجنس		أسلوب الحياة				المجموع
		متحكم -مؤذي	مدلل	مذعن	ليس لديه نمط سائد	
ذكر	التكرار	60	72	20	28	180
	النسبة المئوية %	33.30	40.00	11.10	15.60	100
أنثى	التكرار	70	72	70	44	256
	النسبة المئوية %	27.30	28.10	27.30	17.20	100
المجموع	التكرار	130	144	90	72	436
	النسبة المئوية %	29.80	33.00	20.60	16.50	100

يتضح من الجدول (1) أن أسلوب الحياة السائد لدى عينة الذكور هو أسلوب الحياة المدلل بنسبة بلغت (40%)، في حين كانت نسب التكرارات لأساليب الحياة السائدة لدى عينة الإناث متقاربة، وكان أعلاها أسلوب الحياة المدلل بنسبة بلغت (28.10) من عينة الإناث، وفي العينة الكلية كان أسلوب الحياة السائد هو أسلوب الحياة المدلل بنسبة بلغت (33%).

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لمستوى وجود أساليب الحياة لدى عينة الدراسة تبعًا لمتغير عدد سنوات الزواج

عدد سنوات الزواج		أسلوب الحياة				المجموع
		متحكم–مؤذي	مدلل	مذعن	ليس لديه أسلوب سائد	
1-5 سنوات	التكرار	16	36	20	18	90
	النسبة المئوية %	17.8	40.0	22.2	20.0	100
5-10 سنوات	التكرار	34	22	16	8	80
	النسبة المئوية %	42.5	27.5	20.00	10.0	100
10-20 سنة	التكرار	80	86	54	46	266
	النسبة المئوية %	30.1	32.3	20.3	17.3	100

يتضح من الجدول (2) أن أسلوب الحياة السائد لدى عينة الأزواج من ذوي عدد سنوات الزواج (1-5 سنوت) هو أسلوب الحياة المدلل بنسبة بلغت (40%)، في حين كانت أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي هو الأسلوب السائد لدى عينة الأزواج من ذوي عدد سنوات الزواج (5-10 سنوات) بنسبة بلغت (42.50%)، وفي عينة الأزواج من ذوي عدد سنوات الزواج (10-20) سنة كان أسلوب الحياة المدلل هو السائد بنسبة بلغت (32.30%).

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لمستوى وجود أساليب الحياة لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي		أسلوب الحياة				المجموع
		متحكم-مؤذ	مدلل	مذعن	ليس لديه أسلوب سائد	
متدن	التكرار	12	12	8	8	40
	النسبة المئوية %	30.00	30.00	20.00	20.00	100
متوسط	التكرار	114	102	76	50	342
	النسبة المئوية %	33.30	29.80	22.20	14.60	100
مرتفع	التكرار	4	30	6	14	54
	النسبة المئوية %	7.40	55.60	11.10	25.90	100

يتضح من الجدول (3) تساوي نسب الأفراد ذوي أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي والمدلل لدى عينة الأزواج من ذوي المستوى الاقتصادي المتدني بنسبة بلغت (30%)، في حين كان أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي هو السائد لدى عينة الأزواج من ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط بنسبة بلغت (33.30%)، وكان أسلوب الحياة المدلل هو الأسلوب السائد لدى عينة الأزواج من ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع بنسبة بلغت (55.60%).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى التواصل (الزواجي) والكرب (الزواجي) لدى عينة المتزوجين تبعًا لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التواصل (الزواجي) تبعًا لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) مستوى التواصل (الزواجي) لدى عينة المتزوجين تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التواصل (الزواجي)
الجنس	ذكور	3.879	.403	مرتفع
	إناث	3.968	.540	مرتفع
عدد سنوات الزواج	1-5 سنوات	4.079	.457	مرتفع
	5-10سنوات	3.963	.569	مرتفع
	10-20 سنة	3.872	.464	مرتفع
المستوى الاقتصادي	متدن	3.871	.428	مرتفع
	متوسط	3.936	.498	مرتفع
	مرتفع	3.944	.482	مرتفع
العينة الكلية		3.931	.490	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن مستوى التواصل (الزواجي) لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعًا بغض النظر عن الجنس، وعدد سنوات الزواج، والمستوى الاقتصادي؛ إذ تراوحت قيم المتوسط الحسابي لمستوى التواصل (الزواجي) بين (3.871) لدى عينة المتزوجين من ذوي المستوى الاقتصادي المتدني و(3.968) لدى عينة المتزوجين من الإناث، ووقعت جميعها في المستوى المرتفع استنادًا إلى التصنيف الذي يضع المتوسط الذي يتراوح بين(1) و(2.33) في المستوى المتدني، والمتوسط الذي يتراوح بين(2.34) و(3.67) في المستوى المتوسط، والمتوسط الذي يتراوح بين(3.68) و(5) في المستوى المرتفع. كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الكرب (الزواجي) تبعًا لمتغيرات: (الجنس، عدد سنوات الزواج، المستوى الاقتصادي)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) مستوى الكرب (الزواجي) لدى عينة المتزوجين تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكرب النفسي
الجنس	ذكور	2.419	.607	متوسط
	إناث	2.700	.840	متوسط
عدد سنوات الزواج	1 – 5 سنوات	2.488	.830	متوسط
	5-10 سنوات	2.386	.678	متوسط
	10-20 سنة	2.677	.753	متوسط
المستوى الاقتصادي	متدن	2.617	.731	متوسط
	متوسط	2.580	.776	متوسط
	مرتفع	2.588	.726	متوسط
العينة الكلية		2.584	.765	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الكرب (الزواجي) لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطًا، بغض النظر عن الجنس، وعدد سنوات الزواج، والمستوى الاقتصادي، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لمستوى التواصل (الزواجي) بين (2.386) لدى عينة المتزوجين من ذوي عدد سنوات الزواج (5-10سنوات)، و(2.700) لدى عينة المتزوجين من الإناث، ووقعت جميعها في المستوى المرتفع استنادًا إلى التصنيف الذي يضع المتوسط الذي يتراوح بين(1) و(2.33) في المستوى المتدني، والمتوسط الذي يتراوح بين(2.34) و(3.67) في المستوى المتوسط، والمتوسط الذي يتراوح بين(3.68) و(5) في المستوى المرتفع.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما الأهمية النسبية لكل من متغيرات (التواصل (الزواجي)، أسلوب الحياة المتحكم-المؤذي، أسلوب الحياة المدلل، أسلوب الحياة المذعن، نمط الشخصية التَّجنُبيَّة، نمط الشخصية الاعتمادية ونمط الشخصية الوسواسية) في تفسير التباين في الكرب (الزواجي) لدى العينة الكلية؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ حُسبت قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المتنبئة، ومتغير الكرب (الزواجي)، كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (stepwise) لمتغير الكرب (الزواجي) على المتغيرات المتنبئة باستخدام بيانات العينة الكلية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (stepwise) للكرب (الزواجي) على المتغيرات المتنبئة لدى العينة الكلية

المتغير	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر	نسبة الزيادة في التباين المفسر	قيمة (F) لاختبار الزيادة في نسبة التباين المفسر	الدلالة الإحصائية لاختبار(F)	معامل الانحدار(b)	الخطأ المعياري لـ(b)	قيمة (t) لاختبار معامل الانحدار	الدلالة الإحصائية لاختبار(t)	معامل الانحدار المعياري (β)	ثابت الانحدار (a)
التواصل (الزواجي(	.614	.377	.377	263.003	.000	-.719	.054	-13.241	.000	-.460	6.687
أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي	.702	.493	.115	98.523	.000	.471	.048	9.721	.000	.343	
نمط الشخصية الوسواسية	.725	.526	.033	30.241	.000	-.223	.039	-5.677	.000	-.189	
أسلوب الحياة المدلل	.742	.550	.024	23.006	.000	.214	.045	4.796	.000	.169	
أسلوب الحياة المذعن	.743	.552	.002	1.690	.194	-.076	.069	-1.110	.268	-.041	
نمط الشخصية التَّجنُبيَّة	.744	.553	.001	1.059	.304	-.042	.046	-0.908	.364	-.046	
نمط الشخصية الاعتمادية	.744	.553	.000	0.014	.906	-.006	.051	-0.118	.906	-.006	

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكرب (الزواجي) على المتغيرات المتنبئة لدى العينة الكلية في جدول (6) أن المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار للتنبؤ في الكرب (الزواجي) هي: التواصل (الزواجي)، وأسلوب الحياة المتحكم- المؤذي، ونمط الشخصية الوسواسية، وأسلوب الحياة المدلل، وقد فسَّرت ما نسبته (55%) من التباين في الكرب (الزواجي)، فسَّر منها متغير التواصل (الزواجي) (37.7%)، وفسَّر متغير أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي (11.5%)، كما فسَّر متغير نمط الشخصية الوسواسية (3.3%)، وفسَّر متغير أسلوب الحياة المدلل (2.4%)، وكانت الزيادة في نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات داله إحصائيًا على مستوى (.05)، في حين كانت الزيادة في نسبة التباين المفسَّر التي أضافتها متغيرات (أسلوب الحياة المذعن ونمط الشخصية التَّجنُبيَّة ونمط الشخصية الاعتمادية) غير دالة إحصائيًا على مستوى (.01)، وتكون معادلة الانحدار للتنبؤ في الكرب (الزواجي) لدى العينة الكلية كالآتي:$\hat{Y} = 6.687 - 0.460\,x_1 + 0.343\,x_2 - 0.189\,x_3 + 0.169\,x_4$)، حيث تمثل ($\hat{Y}$): الكرب (الزواجي)، ($X_1$): التواصل (الزواجي)، ($X_2$): أسلوب الحياة المتحكم- المؤذي،(X_3) نمط الشخصية الوسواسية،(X_4): أسلوب الحياة المدلل.

بينت نتائج الدراسة أن أبرز أساليب الحياة السائدة لدى المتزوجين تبعًا لمتغير الجنس هو أسلوب الحياة المدلل، وكانت نسبة انتشاره لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة سليمان (2007)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة سواءً الذكور أم الإناث، فهم يتوقعون الحصول على ما يريدونه في ظل العلاقة الزوجية القائمة مع الطرف الآخر، كما ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الاختلاف في طبيعة العلاقة الزوجية اليوم عما كانت عليه سابقًا، نتيجة ما يحصل من تغيرات في المجتمع تدعو الطرفين إلى عدم التنازل عما يرى كل منهما أنه يستحق الحصول عليه، وفي ضوء ما يعمد على تقديمه في ظل العلاقة الزوجية القائمة، الأمر الذي يدفع الطرفين نحو توقع الحصول على كل ما يرغب فيه(Sweeney, 2019).

كما أن الذكر والأنثى وقبل مرحلة الزواج يتطور لديهما أسلوب حياة محدد خلال فترة طفولتهما وما يتبعه من مراحل عمرية تؤدي إلى تكون أسلوب حياة محدد، لا يرغبان بالتخلي عنه عند الارتباط بالشريك (Meany-Walen & Kottman, 2019). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمدي وسامافي وغازافي (Mohammadi, Samavi, & Ghazavi, 2016)، حيث إن هذا الأمر يؤدي إلى الاستمرار في أسلوب حياة محدد لا يتوقعان العمل على تغييره، وبذلك فإن الزوجين ذوي أسلوب الحياة المدلل يعتبران أسلوب حياتهما الوسيلة التي يمكنهما من خلالها العمل على تحقيق أهدافهما والشعور بالذات وبالآخرين، وتحقيق الرضى (الزواجي).

كما وبينت النتائج أن أسلوب الحياة السائد لدى المتزوجين تبعًا لمتغير الوضع الاقتصادي هو أسلوب الحياة المتحكم – المؤذي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأفراد المتزوجين وتبعًا لظروفهم الاقتصادية فهم يسعون نحو التحكم بالطرف الآخر وبالأمور التي تتعلق بالأسرة بشكلٍ كامل. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الزوجين وفي ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمرون بها يسعى كل منهما إلى فرض سيطرته والتحكم، والذي قد يصل إلى إلحاق الأذى بالطرف الثاني. في حين أن الزوجين اللذين يتمتعان بمستوى اقتصادي مرتفع، فإنهما يميلان نحو الانخراط في أسلوب الحياة المدلل نظرًا لأن حياتهما مستقرة بشكلٍ أكبر من الناحية الاقتصادية، الأمر الذي يدفعهما لعدم التنازل عن أسلوب حياتهما واتباع أسلوب آخر (Moreno-Maldonado, Ramos, Moreno, & Rivera, 2019).

بينت نتائج الدراسة أن مستوى التواصل (الزواجي) لدى المتزوجين تبعًا لمتغير الجنس، وعدد سنوات الزواج، والمستوى الاقتصادي كان مرتفعًا، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إدراك عينة الدراسة إلى أهمية التواصل (الزواجي)، باعتبارها عاملًا مهمًا في بناء علاقة أسرية قوية، وتحقيق التوافق بين الزوجين، والذي ينعكس إيجابًا على مستوى استقرار الأسرة، وهذا ما يتفق مع دراسة أوجشي وجميله وأديبسي (Ogechi, Jamila, & Adebsi, 2011) فيما يتعلق بالإدراك من قبل المتزوجين إلى أن الافتقار للتواصل الفعال بين الزوجين هو الذي يؤدي إلى عدم الاستقرار (الزواجي) والمشكلات العائلية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التواصل (الزواجي) تعد من أحد المهارات المهمة في الحياة الزوجية نظرًا لما توفره من لغة يتم من خلالها التعبير عن الآراء والأفكار التي تجمع بين الطرفين وتؤثر على حياتهما بشكلٍ مباشر، وبالتالي حل ما يعترضهما من مشكلات، وتحقيق الأهداف التي تجمع الطرفين، وفهم كل طرف للآخر وطبيعته، وبالتالي تمكنه من التعامل معها وفقًا لخصائصها. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة اوسورو وايكوت واينيانج (Usoroh, Ekot, & Iyang, 2010)، التي أشارت إلى الارتباط الإيجابي بين أنماط التواصل (الزواجي) والاستقرار (الزواجي).

وفي هذا السياق، يشير تفاكول وناسرابادي وموغادام وسالينيا وريزالي (Tavakol, Nasrabadi, Moghadam, Salehiniya, & Rezaei, 2017) إلى أن التواصل (الزواجي) يعتبر عاملًا مهمًا يمكن الزوجين من تبادل الأفكار والمشاعر بسهولة، وهي وسيلة فاعلة أيضًا لتمكينهما من فهم بعضهما البعض، وهذا الأمر ينعكس إيجابًا على مستويات الرضى لديهما، وعلى حياتهما الأسرية. وبالتالي، كلما كان مستوى الاتصال فاعلًا أدى ذلك إلى جعلهما أقرب من بعضهما البعض، ويؤدي إلى تخفيض مستويات الكرب (الزواجي) بينهما.

كما أن الحياة الأسرية المتوازنة والمستقرة تتطلب توافر مستويات عالية من الاتصال الإيجابي المتبادل، والذي يقوم على النقاش وتبادل وجهات النظر بشكلٍ حر، دون أي قيود، مع تقبل وجهات النظر، والذي يساهم بدوره في تجنب حالات الكرب (الزواجي) وارتفاع مستويات الرضى، وتجنب التوتر الذي قد ينشأ في العلاقة الزوجية، ونشوء فرص الانفصال بينهما (Nussbeck, Hilpert, & Bodenmann, 2012).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الزوجين، في ظل أن عدد سنوات الزواج المختلفة تحتاج إلى إحداث التواصل (الزواجي) المستمر، باعتباره استراتيجية مهمة تلعب دورًا مهمًا في استمرارية العلاقة الزوجية وخفض نسب فشلها، ولضمان استمرارية هذه العلاقة ينبغي أن يدرك الطرفان أهمية التواصل (الزواجي) المستمر من أجل تحقيق علاقة دائمة وطويلة مع الطرف الآخر. كما وأن الزوجين وعلى مر السنين يصبحان أكثر إدراكًا لطبيعة بعضهما البعض وطريقة تفكيرهما، مما يؤدي إلى قدرتهما على الحفاظ على التواصل بشكلٍ مستمر بأشكاله المختلفة اللفظية وغير اللفظية، وزيادة مستوياتها بما يحقق استقرار الأسرة (Wood, 2020).

إن غياب التواصل بين الزوجين يضع علاقتهما الزوجية في خطر، قد يصل بهما إلى الطلاق، خاصةً في بداية الحياة الزوجية والتي يعتبر التواصل بين الطرفين أمرًا مهمًا؛ ليتمكن كل منهما تعرف طبيعة الآخر وطريقة تفكيره، من أجل العمل على تحقيق التوافق وإدراك الطرفين للطريقة المناسبة في التعامل، وعدم الوصول إلى مرحلة يحتاجان فيها إلى طلب النصح حول الطرق المناسبة للتواصل سواءً من الأهل، أم الأصدقاء، أم من المرشد الأسري (Nooroney, Jaafar, Hassan, & Noah, 2019).

فالتغير في مستويات التواصل بين الزوجين تؤثر بشكلٍ مباشر في رضى الزوجين عن حياتهما الزوجية، إذ إن مستويات التواصل المنخفضة تؤثر سلبًا على الزوجين بعكس مستويات التواصل المرتفعة والأكثر إيجابية وفاعلية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة لافنير وكارني وبرادبوري (Lavner, Karney, & Bradbury, 2016)، التي تشير إلى أن التواصل (الزواجي) هو أحد العوامل القادرة على التنبؤ بمستويات الرضى، والتغير الذي يحصل فيها لدى الأفراد المتزوجين، وخاصةً أولئك المتزوجين حديثًا.

بيّنت نتائج الدراسة أن مستوى الكرب (الزواجي) لدى المتزوجين تبعًا لمتغير الجنس، وعدد سنوات الزواج، والمستوى الاقتصادي كان متوسطًا، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأزواج وعلى اختلاف عدد سنوات الزواج، والمستوى الاقتصادي، فإنهم يمرون بمجموعة من الظروف التي تعترض حياتهما الزوجية، والتي قد تؤدي إلى ارتفاع مستويات الضغوط لدى الطرفين، مما يؤدي إلى حدوث مستويات من الكرب

(الزواجي) بينهم. فالكرب (الزواجي) هو جزء من العلاقة الزوجية، التي تنشأ نتيجة مجموعة من المواقف التي يمر بها خلالها الطرفان، ويواجهان خلالها صعوبة في التعامل مع ما ينشأ بينهما من خلاف. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أروما (Aromaa, 2016)، التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الكرب (الزواجي) لدى الأزواج.

وتعد هذه النتيجة مفاجئة نوعًا ما نظرًا؛ لأن مستويات التواصل (الزواجي) لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، إذ بينت دراسة لانغات ونجينغا (Langat & Njenga, 2015) إلى أن أحد العوامل التي تؤدي إلى حدوث الكرب (الزواجي) هو تدني مستويات التواصل (الزواجي)، وفي هذا السياق يمكن القول بأن التواصل (الزواجي)، وإن كان مرتفعًا لدى عينة الدراسة فقد لا يكون دائمًا إيجابيًا وبناءً، إذ إن التواصل غير الفعال بين الزوجين هو أحد العوامل التي تؤدي إلى حدوث الكرب (الزواجي)، الأمر الذي يفسر وجود مستويات متوسطة من الكرب (الزواجي) لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن الزوجين وفي ظل العلاقة الزوجية فهما يرتبطان ببعضهما في العديد من الأمور، والتي غالبًا ما تكون تصوراتهما نحوها مختلفة، ونظرًا لأن لكل فرد طبيعة، وطريقة تفكير ونظرة غالبًا ما تكون مختلفة عن الطرف الآخر، فإن هذا الأمر قد يؤدي إلى حدوث بعض الخلافات بين الزوجين، بسبب التعارض الحاصل في وجهات النظر والأفكار، وهذا الأمر يؤدي إلى حصول مجموعة من الاضطرابات في الحياة الزوجية، والتي غالبًا لا تصل بهما إلى إنهاء العلاقة الزوجية (Garcia & Umberson, 2019).

ونظرًا لما يعترض الزوجان من ضغوط سواءً على مستوى العمل أو العائلة، وما قد تمر به العائلة من ظروف اقتصادية واجتماعية صعبة، فقد يتولد لديهما مستويات من القلق والتوتر والضغط، الأمر الذي يدفعهما إلى تفريغها في الطرف الآخر، وهذا الأمر يؤدي إلى حدوثٍ مؤقت للكرب (الزواجي)، والذي لا يستمر أثره لفترة طويلة.

ونظرًا لأن المجتمع الأردني هو مجتمع إسلامي، فغالبًا ما تبنى الحياة الزوجية بين طرفين مختلفين في الطباع والشخصيات وطرق التفكير، ولذلك فإن الزوجين وفي بداية الحياة الزوجية غالبًا ما يواجهان صعوبة في التأقلم مع نمط الحياة الجديدة، وعلى الاختلاف في طبيعة شخصية الطرف الآخر، بالإضافة إلى الفروق الحسية والوجدانية بينهما.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نويبات (2013)، التي أشارت إلى أن مستوى الكرب (الزواجي) مرتفع لدى المتزوجين. كما تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة ابن زاهي (2015) التي أشارت إلى أن مستويات الكرب (الزواجي) لدى الزوجات منخفضة.

وبينت نتائج الدراسة أن (التواصل (الزواجي) وأسلوب الحياة المتحكم- المؤذي ونمط الشخصية الوسواسية وأسلوب الحياة المدلل) فسَّرت ما نسبته (55%) من التباين في الكرب (الزواجي). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى أن التواصل (الزواجي) وما يتخلله من قدرة على الاستماع والتعبير، فهو يعد أحد العوامل المهمة في الحد من الكرب (الزواجي) في الحياة الزوجية، ونظرًا لما يحققه من قدرة على نقل الرسائل والمعاني بين الزوجين وتوضيح وجهات النظر المختلفة.

كما يشير لافندر وكارني وبرادبري (Lavner, Karney, & Bradbury, 2016) إلى أن التواصل (الزواجي) الفعال متنبئ رئيس في مستوى نجاح العلاقة الزوجية، وتحقيق الرضى (الزواجي)، فالتواصل الفعال بين الزوجين يؤدي إلى امتلاك الزوجين قدرة على التعامل مع ما يعترضهما من مواقف، مما يؤدي إلى تحقيق الاستقرار الأسري، كما وينعكس إيجابًا على العلاقة وأسلوب الحياة لديهما خاصةً لدى المتزوجين حديثًا. إذ إن أساليب التواصل (الزواجي) السلبية غالبًا ما تؤدي إلى حدوث العديد من المشاكل الزوجية، نظرًا لسوء الفهم المتحقق بين الزوجين، والذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها الزوجين وهذا الأمر يؤدي إلى ارتفاع مستوى الكرب (الزواجي) الذي ينشئ بين الزوجين، والذي ينعكس في نفس الوقت سلبًا على الأبناء. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ماركمان (Markman etal., 2010)، التي تشير إلى وجود ارتباط قوي بين التواصل غير الفعال والكرب (الزواجي) وأنه يتنبأ بوجوده.

كما يمكن تفسير النتيجة إلى أن الأفراد الذين ينتمون إلى أسلوب الحياة المتحكم – المؤذي غالبًا ما يتملكهم رغبة قوية في التحكم بمن حولهم، نتيجة الشعور الذي يتملكهم بأنهم غير قادرين أن يسيطروا على حياتهم، كما وقد يعود ذلك إلى تدني مستويات الثقة بمن حولهم، وهذا الأمر يدفعهم إلى أن يعمدوا على تنفيذ كل شيء بطريقتهم الخاصة. وهذا الأمر غالبًا ما يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات بين الزوجين، مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الكرب (الزواجي) بين طرفي العلاقة الزوجية نتيجة رغبة أحد الطرفين فرض سيطرته على الطرف الآخر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كازاكيفيوسويت (Kazakeviciue etal., 2013)، التي تشير لأن الأسلوب المتحكم لديه ضعف في مهارات حل الصراعات. وبينت النتائج أن أسلوب الحياة المدلل أيضًا كان عاملًا من عوامل التنبؤ في الكرب الزاوجي، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن الأفراد ضمن هذا الأسلوب من الحياة يكونون قد حظوا خلال حياتهم على أسلوب حياة محدد يحظون خلاله بما يرغبون، فإنهم يرفضون العمل على تغييره نتيجة الارتباط بطرف آخر، أو أن يعمدوا على تقديم مجموعة من التنازلات في إطار العلاقة الزوجية، وفي الوقت نفسه يتوقعون الحصول على كل ما يرغبون به، وهذا الأمر قد يؤدي إلى حدوث مستويات من الكرب (الزواجي) بين الطرفين مما يخل في مستوى استقرار الأسرة (Taylor & Kottman, 2019).

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط الشخصية الوسواسية كانت أيضًا من عوامل التنبؤ في الكرب (الزواجي)، وهذا يتفق مع دراسة موفراد وآخرون (Mofrad et al., 2018)، بأن لأعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القدرة على التنبؤ في الكرب (الزواجي)، وهذا الأمر يعود إلى ما يمتلكه أصحاب هذه الشخصية من مستويات مرتفعة من القلق، والذي يعمدون من خلاله إلى الميل نحو النظام والدقة والانضباط، في سبيل تحقيق التوازن في حياتهم. ويمكن تفسير النتيجة إلى أن أصحاب الشخصية

الوسواسية تكون مستويات الاتصال لديهم منخفضة، ولا يرون في الاتصال أمرًا مهمًا بالرغم من أهميته في الحياة الزوجية وهذا الأمر يؤدي إلى ارتفاع مستويات سوء الفهم الناشئة بين الزوجين، مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الكرب (الزواجي) بينهما.

في حين كانت الزيادة في نسبة التباين المفسَّر التي أضافتها متغيرات(أسلوب الحياة المذعن ونمط الشخصية التَّجنُبيَّة ونمط الشخصية الاعتمادية) غير دالة إحصائيًا على مستوى (01.)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أصحاب أسلوب الحياة المذعن، ونمط الشخصية التجنبية والشخصية الاعتمادية غالبًا ما يميلون نحو الإذعان والخضوع إلى الآخرين من حولهم، والاعتماد المفرط على من حولهم، وهذا الأمر يؤدي بهم إلى قبول ما يقدمه الطرف الآخر من اقتراحات في ظل العلاقة الزوجية، وهذا الأمر يؤدي للحد من حدوث الكرب (الزواجي)، نظرًا لما يقدمه أصحاب هذا الأسلوب من تنازلات، ويمكن تفسير النتيجة إلى أن هذه الفئة غالبًا ما يميلون نحو إلقاء المسؤولية على الآخرين وعدم الاعتراض بسبب الخوف الذي يمتلكهم من فكرة الانفصال عن شريكهم، وهذا الأمر يؤدي بهم إلى الاعتماد الزائد على الآخرين نتيجة عدم القدرة على إدارة حياتهم بأنفسهم.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

- ضرورة اهتمام المؤسسات (الزواجي)ة والمؤسسات الأسرية بظاهرة الكرب (الزواجي)، وعلاقتها بأساليب الحياة، والتواصل (الزواجي)، واضطرابات الشخصية، ووضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض الكرب (الزواجي) لدى الأزواج والتصدي له.
- ضرورة تصميم وبناء برامج تدريبية تستهدف التواصل (الزواجي) لدى الأزواج الذين يعانون من الكرب (الزواجي) لا سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة سالبة وقوية بين التواصل (الزواجي) والكرب (الزواجي)، وكذلك تصميم وبناء برامج تدريبية للحد من اضطرابات الشخصية لدى الأزواج.
- توجيه اهتمام العاملين في مجال الإرشاد النفسي إلى وضع الخطوط الرئيسة لطرق الإرشاد والعلاج النفسي، والتي تتناسب وطبيعة الشخصية التي تعاني من الكرب (الزواجي).
- إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول موضوع الدراسة الحالي في البيئات غير الأردنية، حيث لم تتوافر دراسات ربطت بشكل مباشر بين هذه المتغيرات في البيئة غير الأردنية وندرتها في البيئات الأجنبية.
- إجراء دراسات تبين أهم طرق علاج الكرب (الزواجي) لدى الأزواج.
- عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات التواصل (الزواجي) لدى المؤسسات التي تعنى بالأسر كمراكز الإصلاح الأسري.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- ابن زاهي، سعيدة. (2015). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بالكدر (الزواجي). (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- القرني، محمد. (2007). تصميم برنامج علاجي معرفي سلوكي لتخفيف مستوى الكدر (الزواجي) وقياس فاعليته. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال. (2017). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Bin Zahi, S. (2015). Irrational thinking and its relationship to marital distress. (Unpublished Master Thesis), Kassadi University Mirbah & Ouargla, Algeria.*
- *Al-Qarni, M. (2007). Design a cognitive behavioral therapy program to reduce the level of marital distress and measure its effectiveness. (Unpublished PhD Dissertation), King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.*
- *Al-Kailani, A., & Al-Shraifin, Nedal. (2017). An Introduction to research in educational and social sciences: basics, curricula, designs, statistical methods, Oman, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Adler, A. (2013). The practice and theory of individual psychology. (Vol.133). Routledge: Martino Fine Books.*
- *Aghdam, G., Ahadi, H., & Jamehri, F. (2012). A comparison of the effectiveness of communication skills training for marital conflicts and quality of life in female students of Islamic azad university, science and research branch. ScholarsResearch Library Journal,3(4),1994-2000*
- *Ahlqvist-Björkroth, S., Korja, R., Junttila, N., Savonlahti, E., Pajulo, M., Räihä, H.,...& Aromaa, M. (2016). mothers' and fathers' prenatal representations in relation to marital distress and depressive symptoms. Infant Mental Health Journal, 37(4), 388-400.*
- *American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington, DC: Author*
- *Ansbacher, H., & Ansbacher, R. (1964). The individual psychology of Alfred-Adler: A systematic presentation in selection from his writing. New York: Harper & Row.*
- *Balci, Y., & Ayranci, V. (2005). Physical evidence against women: evolution of women assaulted by spouses. Journal of Clinical Forensic Medicine Physical, 12, 1-12.*
- *Bano, Z., Warraich, A., Naz, I., & Shahzadi, A. (2019). Socioeconomic status, dependent personality and nail-biting behavior among adults: Evaluation of structural relationship. Review of Economics and Development Studies, 5(2), 387-396*
- *Bokaie, M., Alia, F., Farzinrad, B., & Degghan, A. (2018). The effectiveness of group counseling-based mindfulness on marital stress in women reproductive age: A clinical trial. International Journal of Pharmaceutical Research, 10(3), 414-422.*

dependent personality disorder. Journal of Psychotherapy Integration, 1(2), 87-107.

- *Kellett, S., & Lees, S. (2019). Quasi-experimental N= 1 evaluation of the effectiveness of cognitive analytic therapy for dependent personality disorder. Journal of Psychotherapy Integration, 7(3), 32-56.*
- *Kilicaslan, E., Türe, H., Kasal, I., Çavuş, N., Akyüz, A., Akhan, G., & Besiroglu, L. (2020). Differences in obsessive–compulsive symptom dimensions between patients with epilepsy with obsessive–compulsive symptoms and patients with OCD. Epilepsy & Behavior, 102(2), e106640.*
- *Lampe, L. (2016). Avoidant personality disorder as a social anxiety phenotype: risk factors, associations and treatment. Current Opinion in Psychiatry, 29(1), 64-69.*
- *Lavner, A., Karney, R., & Bradbury, N. (2016). Does couples' communication predict marital satisfaction, or does marital satisfaction predict communication. Journal of Marriage and Family, 78(3), 680-694.*
- *Lebow, J. (2005). Marital distress. Family Therapy Magazine,2(1),38-45.*
- *Liggett, J., & Sellbom, M. (2018). Examining the DSM-5 alternative model of personality disorders operationalization of obsessive–compulsive personality disorder in a mental health sample. Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment, 9(5), 397.*
- *Loas, G., Cormier, J., & Perez-Diaz, F. (2011). Dependent personality disorder and physical abuse. Psychiatry Research, 185(1-2), 167-170.*
- *MacDonald, K., Berlow, R., & Thomas, L. (2013). Attachment, affective temperament, and personality disorders: a study of their relationships in psychiatric outpatients. Journal of Affective Disorders, 151(3), 932–941*
- *Mansager, E., Gold, L., Griffith, B., Kal, E., Manaster, G., McArter, G., & Silverman, N. (2002). Spirituality in the adlerian forum. Journal of Individual Psychology,58(2),177-190.*
- *Markman, J., Rhoades, K., Stanley, M., Ragan, P., & Whitton, W. (2010). The premarital communication roots of marital distress and divorce: The first five years of marriage. Journal of Family Psychology, 24(3), 289-299.*
- *Meany-Walen, K., & Kottman, T. (2019). Group Adlerian play therapy. International Journal of Play Therapy, 28(1), 1-12.*
- *Michaels, M. (2003). Preventing marital distress in remarried couples. Journal of Couple & Relationship Therapy,2(1), 29-42.*
- *Mofrad, H., Jazayeri, S., Fatehizade, M., Etemadi, O., & Abedi, M. (2018). Construction and Validity and reliability of Survey of Marital Pathology Woman with Symptoms of Obsessive-Compulsive Personality. Zahedan Journal of Research in Medical Sciences, 20(3), 221-256.*
- *Mohammadi, K., Samavi, A., & Ghazavi, Z. (2016). The relationship between attachment styles and lifestyle with marital satisfaction. Iranian Red Crescent Medical Journal, 18(4), e23839.*
- *Molaei, M. (2016). Relationship between martial satisfaction and lifestyle. International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2(9),874-884.*
- *Moreno-Maldonado, C., Ramos, P., Moreno, C., & Rivera, F. (2019). Direct and indirect influences of objective socioeconomic position on adolescent health: The mediating roles of subjective socioeconomic status and lifestyles. International journal of environmental research and public health, 16(9),1637.*
- *Bouchard, S., Sabourin, S., Lussier, Y., & Villeneuve, E. (2009). Relationship quality and stability in couples when one partner suffers from borderline personality disorder. Journal of Marital and Family Therapy, 35(4), 446-455.*
- *Bravo, C., & Mart´ınez, A. (2017). Profiles using indicators of marital communication styles, and marital satisfaction in Mexican couples. Journal of Sex & Marital Therapy,43(3), 361-376.*
- *Cramer, V., Torgersen, S., & Kringlen, E. (2006). Personality disorders and quality of life: A population study. Comprehensive Psychiatry, 47, 178-184.*
- *De Francisco Carvalho, L., Pianowski, G., & Gonçalves, P. (2019). Dimensional Clinical Personality Inventory-2: investigating key factors on the assessment of dependent personality disorder. Psychology, Health & Medicine, 24(6), 732-738.*
- *De Panfilis, C., Schito, G., Riccardi, S., Roscigno, F., &Marchesi, C. (2018). Obsessive-compulsive personality disorder and personality organization: Implications for psychosocial functioning. Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation, 3(2), 56-88.*
- *Dillman Taylor, D., & Kottman, T. (2019). Assessing the utility and fidelity of the Adlerian play therapy skills checklist using qualitative content analysis. International Journal of Play Therapy, 2(1), 13-30.*
- *Dimaggio, G., Popolo, R., & Salvatore, G. (2019). Formulation of functioning for avoidant personality disorder in metacognitive interpersonal therapy. In Case Formulation for Personality Disorders (pp.137-160). Academic Press.*
- *Draisey, J., Halldorsson, B., Cooper, P., & Creswell, C. (2019). Associations between family factors, childhood adversity, negative life events and child anxiety disorders: an exploratory study of diagnostic specificity. Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 2 (4), 1-15.*
- *Esere, M., Irouloh, B., Ojiah, F., Bukoye, R., & Chieke, D. (2015). Poor communication and faulty cognition on marital stability of married adults in nigeria. The Journal of Social Sciences Research, 1 (5),58-65.*
- *Garcia, A., & Umberson, D. (2019). Marital strain and psychological distress in same-sex and different-sex couples. Journal of Marriage and Family, 81(5), 1253-1268.*
- *Gilbert, J., & Morawski, C. (2005). Stress & coping for elementary school children: A case for Including Lifestyle, individual psychology. Journal of Adlerian Theory, Research and Practice,61(4), 315-328.*
- *Halldorsson, B., Draisey, J., Cooper, P., & Creswell, C. (2018). Symptoms of social anxiety, depression, and stress in parents of children with social anxiety disorder. British Journal of Clinical Psychology, 57(2), 148-162.*
- *Haris, F., & Kumar, A. (2018). Marital satisfaction and communication skills among married couples. Indian Journal of Social Research,59(1), 35-44.*
- *Holthausen, S., & Habel, U. (2018). Sex differences in personality disorders. Current psychiatry reports, 20(12), 107-210.*
- *Hoveidafar, R., Fatehizadeh, M., Ahmadi, A., Jazayeri, R. & Abedi, M. (2017). Interactional pathology among couples with borderline personality disorder wives: A qualitative study. Global Journal of Health Science,9(8),139-147.*
- *Kazakevičiūte, A., Ramanauskaite, J., & Venskute, R. (2013). Adlerian lifestyle and conflict resolution strategies in a Lithuanian organization. The Journal of Individual Psychology, 69(2), 156–167.*
- *Kellett, S., & Lees, S. (2019). Quasi-experimental evaluation of the effectiveness of cognitive analytic therapy for*

- *South, S., Turkheimer, E., & Oltmanns, T. (2008). Personality disorder symptoms and marital functioning. Jornal Consult Clin Psychol,76(5), 769–780.*
- *Sweeney, T. (2009). Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach (5thed). Routledge: Taylor & Francis Group.*
- *Tavakol, Z., Nasrabadi, A., Moghadam, Z., Salehiniya, H., & Rezaei, E. (2017). A review of the factors associated with marital satisfaction. Galen Medical Journal,6(3),197-207.*
- *Timmons, C., Arbel, R., & Margolin, G. (2017). Daily patterns of stress and conflict in couples: Associations with marital aggression and family-of-origin aggression. Journal of family psychology, 31(1),93- 104.*
- *Tyrka, R., Wyche, C., Kelly, M., Price, H., & Carpenter, L. (2009). Childhood maltreatment and adult personality disorder symptoms: influence of maltreatment type. Psychiatry Research, 165(3), 281-287.*
- *Usoroh, C., Ekot, M., & Inyang, E. S. (2010). Spousal communication styles and marital stability among civil servants in akwa ibom state. Journal of Health and Environmental Research,13(3), 74-84.*
- *Vaez, E., & Juhari, R. (2017). Stress and marital satisfaction of married middle eastern students in Malaysia. The Family Journal, 25(2), 146-155.*
- *Vazhappilly, J., & Reyes, S. (2018). Efficacy of emotion-focused couples' communication program for enhancing couples' communication and marital satisfaction among distressed partners. Journal of Contemporary Psychotherapy, 48(2), 79-88.*
- *Vogel, N. (1983). Sexual and marital communication and perceived marital adjustment. Unpublished master's degree thesis, University of British Columbia, USA.*
- *Wheeler, C., Harkness, P., Barkat, Z., & Swartz, D. (1996). Supernovae, super nebulae, and nucleosynthesis. Publications of the Astronomical Society of the Pacific, 98(608), 1018-1024*
- *Wood, A. (2020). Commitment, satisfaction, cohabitation and forgiveness for couples. Doctoral dissertation, Regent University.*
- *Yoldas, C., Dogan, B., Kocabas, O., Memis, O., Sevincok, D., & Sevincok, L. (2019). The importance of avoidant personality in social anxiety disorder with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2(1), 1-8.*
- *Mosak, H. (2005). Adlerian psychotherapy. Thomson Learning: CA.*
- *Nehrt, G. (2012). Adlerian lifestyle assessment of adolescent substance ysers: A family approach published Dissertation, School of Professional Psychology, Chicago–Illinois.*
- *Njenga, W., & Langat, J. (2015). Astudy of marital conflict management among couples in Ainamoi division of Kericho County. Kabarak Journal of Research & Innovation, 3(2), 98-109.*
- *Nooroney, N., Jaafar, W., Hassan, A., & Noah, M. (2019). The effect of schema therapy and schema-focused mindfulness therapy on marital communication of Iranian women in Malaysia. Konselor, 8(3), 445-480.*
- *Nussbeck, F., Hilpert, P., & Bodenmann, G. (2012). The association between positive and negative interaction behavior with relationship satisfaction and the intention to separate in married couples. Zeitschriftfür Familien forschung, 24(1), 85-103.*
- *Ogechi, M., Jamila, Y., & Adebisi, J. (2011). Influence of spousal communication on marital stability: Implication for conducive home environment, Edo Journal of Counselling, 4(1& 2), 50-61.*
- *Olssøn, L., & Dahl, A. (2012). Avoidant personality problems-Their association with somatic and mental health, lifestyle, and social network. A community-based study. Comprehensive psychiatry, 53(6), 813-821.*
- *Paris, J. (2020). Treatment of borderline personality disorder: A guide to evidence-based practice. Guilford Press.*
- *Saeidi, M., Zakiei, A., & Komasi, S. (2019). The mediator role of aggression in the relationship between marital stress and depression among patients with coronary artery disease. The Malaysian journal of medical sciences, 26(4), 94-109.*
- *Sarwatay, D., & Divatia, A. (2016). A study on interpersonal communication between married couples on planned parenthood. International Journal of Social Science and Humanity,6(1), 1-8.*
- *Scahill, L. (2019). Hoarding and Obsessive-Compulsive Disorder. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 58(8), 754-800.*
- *Smith, D., & Cottler, B. (2020). What's old is new again: updated findings on personality disorders and substance use disorders. Current Opinion in Psychiatry, 33(1), 51-56.*

فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السادس

The Effectiveness of the Wheatley Model of Problem-Centered Learning Acquiring Mathematical Concepts Among Sixth Grade Students

ليث أحمد بني ملحم
طالب دكتوراه / جامعة اليرموك / الاردن

Laith Ahmad Bani-Melhem
PhD student / Yarmouk University / Jordan
laithmelhem@yahoo.com

مأمون محمد الشناق
أستاذ مشارك / جامعة اليرموك / الاردن

Mamoon Muhammad Al-Shannaq
Associate Professor / Yarmouk University / Jordan
mamoon.shannaq@yu.edu.jo

طارق يوسف جوارنة
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك / الاردن

Tariq Youssef Jawarneh
Professor / Yarmouk University / Jordan
tjawarneh@yu.edu.jo

Received: 05/05/2020, **Accepted**: 15/12/2020
DOI: 10.33977/1182-012-035-011
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/06/05، تاريخ القبول: 2020/12/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية نموذج (ويتلي) (Weatley) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الأساسي في وحدة الأعداد الصحيحة في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة متيسرة، وعدد أفرادها (60) طالبًا من إحدى المدارس التابعة للواء الكورة في محافظة إربد، وتم اختيار شعبتين من ثلاث شعب عشوائياً، وتم توزيع الشعبتين عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين، تجريبية تُدرس وفق نموذج)ويتلي(، وضابطة تُدرس وفق الطريقة الاعتيادية، وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، وقام الباحثون بإعداد اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية وفق مستويات ديفيس(Davis)، تكون من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وتم إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة الأعداد الصحيحة وفق هذا النموذج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية في المستويين الأول والثاني من مستويات (ديفيس) وكذلك الاختبار ككل ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون بضرورة تدريب معلمي الرياضيات في المراحل التعليمية جميعها على هذا النموذج لما له من فاعلية في اكتساب المفاهيم الرياضية.

الكلمات المفتاحية: نموذج (ويتلي)، اكتساب المفاهيم الرياضية، مستويات ديفيس.

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of the Wheatley model for problem-centered learning in acquiring mathematical concepts for 6th graders' basic students by teaching the "Integers Number " unit in Jordan, where the study sample was a Convenience Sample. The number of its members comprised 60 students from schools affiliated with the "Koura Brigade" in "Irbid governorate". According to the Wheatley model, two classes were randomly chosen from three classes and randomly divided into two equal control and experimental groups. The equivalence of the two study groups was verified, and the researchers prepared a Mathematical concepts acquisition test according to Davis levels which consist of 20 multiple choice types, its validity and reliability have been verified, and the teacher's guide has been prepared to teach the unit of " Integers Number" based on this model. The results of the study showed that there are significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ between the means for the students in the experimental and the control groups on the acquisition of mathematical concepts in the first and second levels of Davis levels and the overall test in favor of the experimental group. In light of the results, the researchers recommended that mathematics teachers should be trained at all educational levels on this model because of its effectiveness in acquiring mathematical concepts.

***Keywords**: Wheatley Model, Acquiring the Mathematical concepts, Davis level.*

المقدمة

تُعد الرياضيات من العلوم المهمة والضرورية للأفراد، حيث إنها تأخذ حيزًا كبيرًا ومهما في حياتهم وتعاملاتهم اليومية، وهي تسهم في كثير من المجالات كالعلوم والتكنولوجيا والهندسة وغيرها بحيث أصبح التقدم في كثير من هذه المجالات مقترنًا بالمعرفة الرياضية، وهو ما أدى الى توجيه أنظار الباحثين إلى العديد من نظريات التعلم التي أولت اهتمامًا بتعليم الرياضيات وتعلمها.

وهنالك العديد من نظريات التعلم المختلفة التي كان لها أهمية كبيرة في عمليات العلم المختلفة، من أشهرها: النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية, ولعل أهمها وأحدثها النظرية البنائية، والتي تعتبر من أكثر النظريات قبولاً عند العاملين بالتربية والتعليم، وأصبحت الاستراتيجيات والممارسات المشتقة منها الأكثر فاعلية في بناء المعرفة عند الطلبة (النجدي وسعودي وراشد،2003).

وتستند النظرية البنائية إلى المبدأ الذي يؤكد على أن الطلبة مفكرون ونشطون يقومون ببناء مفاهيمهم الخاصة، وأن المعرفة تتولد لديهم من خلال تفكيرهم وتفاعلهم النشط، وأن دور المعلم الخبير بمستويات طلابه هو الإشراف على عملية التعلم، وهو مُشجع ومُحفز لتبادل الخبرات ووجهات النظر فيما بين الطلبة (أبو زينة،2010).

وعلى الرغم من أن مبادئ البنائية لم تُطبّق في تعليم الرياضيات في بداية نشأتها؛ للتأثير غير المباشر لمبادئ السلوكية، ولكن نتيجة للأبحاث التي أُجريت على حل المشكلات، والتطور المفاهيمي للمعرفة الرياضية، فقد كان للنتائج أثر كبير في تطوير منحنى جديد لتعليم الرياضيات في كافة المراحل الدراسية للطلبة، بحيث أصبح الاهتمام بالمفاهيم والحقائق الرياضية عند الطلبة وليس فقط بأدائهم (Patrick,2013).

كما وترتكز النظريةُ البنائيةُ على القاعدة التي تقول إن المعرفة لا يستقبلها الطالب بجمود، ولكنه يبنيها بفهمه الفعّال للموضوع، وبمعنى آخر فإن الأفكار لا تُقدم للطلبة بصورة جاهزة بين أيديهم، ولكن عليهم بناءُ مفاهيمهم بأنفسهم، وأن المعرفةَ تتولد لديهم من خلال تفكيرهم ونشاطهم الذاتي (Wheatley,1991).

فإذا كان دور الطلبة يقتصر على تلقي المعلومات وحفظها فذلك لأنهم لم يُعطوا فرصة للتفكير بمستويات عليا ولبناء معرفتهم وفق خبراتهم، وهذا يشير إلى رغبة المعلمين للسيطرة على الغرفة الصفية وضبطها، لذلك يتم تقديم المعلومات للطلبة بشكل مجرد، ويتطلب منهم الاستماع الجيد والحفظ عن ظهر قلب، وهذا يتطلب تغير أساسي

للممارسات التعليمية داخل الغرفة الصفية للسماح للطلبة بتطوير تعلمهم بتيسير من المعلم (Major & Mangope,2012).

وتُؤكد وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) على ضرورة استخدام استراتيجياتٍ حديثة في تعليم الرياضيات لجعل تعلم الرياضيات ذا معنى (NCTM, 2000)، ويذكر زيتون (2007) أنه على الرغم من وجود كثير من نماذج التعلُّم والاستراتيجيات التعليمية التي تستخدم حل المشكلات في عملية التعلُّم، إلا أن نموذج (ويتلي) للتعلُّم المتمركز حول المشكلة كان الأكثر فاعلية في تحقيق النتاجات التعليمية.

ويُعد نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة تطبيقاً لأفكار البنائيين في التعلم، ويعود إلى مصممه (Grayson Wheatley) حيث يرى (ويتلي) أنَّ الطالب يتمكن من تحقيق فهم ذي معنى عنده من خلال تفاعله مع المشكلات الحقيقية التي تقدم له، بحيث يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يبحثون بنشاط عن حلول لها، وأخيرًا تقوم المجموعات جميعها بمناقشة وتقويم ما توصلوا إليه، وقد صُمم هذا النموذج في الأصل لتدريس الرياضيات والعلوم، حيث أثبتت العديد من التجاربِ والبحوثِ التربويةِ فاعليته في تنمية القدرة على التعلمِ الذاتي؛ فالطالب هو المسؤول الحقيقي عن تعليم ذاته (عطية، 2015).

ويحقق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة كلاً من النظرية البنائية (لبرونر) (Bruner) وذلك من خلال التعلم القائم على الاكتشافِ بالتعرض للمشكلات أو المهام، ويحقق النظرية البنائية (لفيجوتسكي) (Vygotsky) من خلال العمل في مجموعاتٍ تعاونيةٍ، وكذلك النظرية البنائية (لبياجيه) (Piaget) من خلال أنَّ الطالب يقوم ببناء المعرفة ذاتيًا باستخدام عمليتي التمثيل والمواءمة (Goodnough, 2005).

ويعرِّف (ويتلي) (Wheatley) نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة بأنه:" نوع من التعلم يُساعد الطلبةَ على فهمِ ما يتعلمونه وبناء معنى له، وينمي لديهم الثقة على حل المشكلات، ويتكون من ثلاث مراحل رئيسة وهي: مهام التعلم، المجموعات المتعاونة، المشاركة، بحيث تكون العلاقة بينهم تشاركية تفاعلية (Wheatley,1991: p10).

وقد لخص أبو جادو ونوفل (2007) بعض الخصائص والصفات التي يتميز بها نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، فيجب تنظيم الدروس على صورة مشكلات حياتيه من واقع حياة الطالب وذات معنى له، بحيث تكون هذه المشكلة هي المحور الرئيس في عمليتي التعليم والتعلم، كذلك يقوم الطالبُ بالدور الأساسي أثناء عملية التعلم، حيث يقوم بالنشاطات الاستقصائية لحل تلك المشكلات، ودور المعلم هو التوجيه والإرشاد، كذلك يساعد في تنميةِ مفهوم التعلم الذاتي، وينمي كثير من مهارات الاتصال مع الآخرين واحترام آراء الآخرين والإقناع بالحججِ والبراهينِ والأدلةِ، كما أنه يزيد الدافعية الذاتية عند الطلبة أثناء ممارسة عملية التعلم، وذلك بسبب الإثارة والمتعة والإحساس بأنها مشكلتهم مما يقودهم إلى الاستمرار في عملية التعلم حتى بعد انتهاء وقت المدرسة، كذلك يساعد في النهوض بجودة التعليم، حيث يتطلب حل المشكلة تفكيرًا وجهدًا أكبر مما يتطلبه الحفظ والاستظهار، وتحث الطلبةَ على التفكير العميق للوصول إلى قراراتٍ وأحكام بناءً على العمليات البحثية التي قاموا بها، مما ينمي لديهم مهارات التفكير العليا ومهارة حلّ المشكلات، كذلك يساعد في نمو ثقة الطلبة في استخدام وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية اليومية.

ويذكر نيومان (Newman,2005) مجموعة من المبادئ الأساسية لنموذج (ويتلي) للتعلم المتركز حول المشكلة: حيث يجب على المتعلمين أن يندمجوا ويستثيروا خبراتهم أثناء عملية التعلم، ويستطيعون التعبير بحرية عن ما يعرفونه وما يريدون أن يعرفوه، ويجب أن يكون هنالك محاكاة للمشكلة، وأن يكون التعلم متكاملاً من المجالات والمواضيع الرياضية، والمجال مفتوح للأسئلة لمساعدة الطلبة في الفهم الشامل لتطوير الحل بفاعلية، وأن يكون التعاون والمشاركة بين الطلبة أمر أساسي لتطوير المهارات والعمل بإنتاجية مما يتوجب على المعلم طرح أسئلة للتحقق من التشاركية بين الطلبة، وأن تكون الأنشطة التعليمية ذات قيمة عند الطلبة في حياتهم، ويجب أن تقيس الاختبارات تقدم الطلبة في تحقيق الأهداف، وأن يكونوا قادرين على التعبير عما تعلموه.

- ويشير النجدي وراشد وعبدالهادي (2005) إلى أن التدريس وفق مراحل نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة يتم وفق الخطوات التالية:
- تحديد المعرفة السابقة لدى الطلبة عن طريق طرح بعض الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس وتسجيل إجاباتهم.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة ثم توزيع المهام على المجموعات، وهذه المهام عبارة عن مشكلة عملية أو نشاطات أو تجربة أو استفسار أو سؤال يتطلب عمل حوار بين أفراد المجموعة.
- دور المعلم خلال عمل المجموعات هو المراقبة والتجول فيما بينها، وعمل حوارات مع الطلبة دون أن يعطيهم الإجابة الصحيحة ويشجعهم على التفكير والحوار ويقدِّم بعض التلميحات للمجموعات المتعثرة.
- تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات، ثم يدور النقاش بين المجموعات ككل لتوضيح وتفسير وتعميق الفهم وبلورة المفاهيم والمبادئ، بحيث يتولى المعلم إدارة هذا النقاش وفي النهاية يقوم المعلم بمناقشة الحل الصحيح للمسألة ومن ثم عرض المفهوم بصورته النهائية العلمية المناسبة.

تمثل مهام التعلم المرحلة الأساسية لنموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، من خلالها يواجه الطلبة بمشكلات حقيقية من الحياة، قد يكون لها أكثر من حل، ويطلب من الطلبة إنجازها، ونجاح هذا النوع من التعلم يعتمد على اختيار المعلم الدقيق لهذه المهام (إبراهيم،2009).

وحدد السواعي (2004) مجموعة من الشروط الضرورية للمهمة الرياضية، حيث إنها يجب أن تجذب عقول الطلبة، وتنمي فهم المهارات الرياضية لديهم، وتستثير الطلبة لعمل وتنمية إطار مترابط للأفكار

الرياضية، وتشجع الطلبة على التواصل حول الرياضيات، ويتطلب حل المسائل الرياضية استخدام الاستدلال الرياضي، بحيث تمثّل الرياضيات كنشاط إنساني مستمر، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويجب أن تكوّن المشكلة دافع أساسي نحو التعلم، وكذلك يجب أن تنمي اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

وذكر عطية (2015) أن المجموعات التعاونية يُفضّل أن تكون بأعداد صغيرة؛ لتنمية مهارات التعاون والتواصل بين الطلبة، لذا فإن المعلم يقوم بتوزيع الطلبة في مجموعات يفضل أن لا يتجاوز عدد أفرادها عن أربعة أو خمسة، ويمكن أن يكون اثنين فقط، أما المعلم فيكون دوره مستشاراً وموجّهاً ومراقباً ويمكنه أن ينبّه المجموعة التي يرى أنها متعثرة إلى ضرورة إعادة التفكير والتبصُّر لتسهيل عملية الاستقصاء، بمعنى ليس له الحق أن يطرح حلولاً أو يوحي باعتمادها، لأن المعرفة هنا تبنى من خلال تبادل الأفكار والنقاشات بين طلبة المجموعة الواحدة.

وتعتبر مرحلة المشاركة هي الأخيرة من مراحل التدريس وفقاً لهذا النموذج بحيث يعرض أفراد كل مجموعة الحلول التي توصلوا إليها على طلبة الصف، والأساليب التي استخدموها للوصول إلى تلك الحلول، ونظراً لاحتمالية حدوث اختلاف بين المجموعات حول تلك الحلول والأساليب المستخدمة، لذلك تدور المناقشات بين أفراد المجموعات جميعها للوصول إلى نوع من الاتفاق فيما بينهم، إن كان ذلك ممكناً، حيث تعمل تلك المناقشات على تعميق فهمهم للحلول والأساليب المستخدمة في الوصول لحل تلك المشكلات. (زيتون وكمال، 2003).

وتؤكد النظرية البنائية على أن المفاهيم الجديدة ليست حقائق بسيطة تحفظ، ويتم استدعاؤها فيما بعد، ولكنها معرفة تعكس تغيراً في البنية المعرفية، ومن هذا القبيل المفاهيم الجديدة دائمًا تغير الطريقة التي يتعلم فيها الطلبة، وطريقة تفكيرهم حول الحقائق التي تواجههم، وطريقة معالجة الأحداث التي تدور حولهم، وطرقهم في حل المشكلات، وتؤكد على ضرورة أن يقوم الطلبة بمناقشة ومراجعة تعلمهم بشكل منتظم مع معلمهم، ومع بعضهم بعضا إذا ما أرادوا تطوير فهم متعمق للمفاهيم (ben-hur,2006).

وأشار عفانة (2010) إلى أنّ المفاهيم الرياضية هي اللبنات الأساسية لمناهج الرياضيات، حيث إنها تعتبر إحدى الأساسيات الأربعة التي تشكل جسم الرياضيات المتكامل والمتناسق، وهي (المفاهيم، التعميمات، والخوارزميات، واستراتيجيات حل المسألة).

وذكر عفانة (2006) أنَّ الهياكل الرياضية هي المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظم التي ترتبط فيما بينها لتكوين بنية أولية توحد الفكر والمنطق، وتتكون الهياكل الرياضية من عناصر عدة أولها، المفاهيم الرياضية: تتكون من الخصائص المشتركة للأشياء التي ترتبط مع بعضها بعضا ضمن إطار رياضي موحد لبناء الأساس المنطقي لمصطلح المفهوم أو قاعدته، وثانيها التعميمات: وهي تشتمل على مفهومين رياضيين أو أكثر، وتندرج تحت التعميمات، والقوانين والمبادئ والأسس والنظريات الرياضية، أما ثالثها، فهي المهارات: ويقصد بها مجموعة الأعمال التي يقوم بها الطالب سواء كان ذلك عملاً إجرائيًا، مثل العمليات الحسابية والهندسية أو عملًا عقليًا مثل إدراك المفاهيم وحل المسائل والمشكلات، ورابعها المسائل الرياضية: وهي موقف رياضي أو حياتي يتعرض له الطالب ليس لديه حل جاهز في ذهنه ويتطلب حله استخدام المعلومات الرياضية السابقة، ومن الضروري أن تكون المسائل التي يتعرض لها الطالب متنوعة وشاملة للمواقف التي تتطلب تطبيقًا للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، كما ويجب أن تشتمل هذه المسائل على مواقف حياتية تستخدم المعرفة الرياضية المكتسبة في حلها.

وذكر كاي (Cai, 2003) أن هنالك معلومات متزايدة تؤكد على أهمية التعلم من خلال حل المسألة، حيث أظهرت تحسنًا كبيرًا في نتائج الطلبة يُعزى إلى الفهم العميق في المعرفة المفاهيمية الرياضية وليس لتعلمهم استراتيجيات عامة في حل المسألة.

كما يؤكد أبو أسعد (2010) على ضرورة أن تركّز أهداف تدريس الرياضيات في المرحلةِ الأساسيةِ من الصفِ الأول وحتى الصف السادس على اكتساب المفاهيم الرياضية الأساسية وتطبيقات هذه المفاهيم في الحياة العملية.

واقترح كل من جاري وتول (Gary & Tal, 2001) ثلاث طرق على الأقل في بناء المفاهيم الرياضية، وهذه الطرق الثلاثة المختلفة في بناء المفهوم جميعها تعتمد على، أنَّ الطالب يلاحظ موقف معقد، فيعمل ترابطات ويبني علاقات بينها، لينتج معه مفاهيم أكثر تحديداً، وهذه جميعها تنطوي تحت حلقة بناء المعرفة، وهذه الخطوات تكون من خلال التركيز على إدراك الأشياء وخصائصها، كما يحدث في الهندسة، كذلك من خلال الإجراءات على الأشياء أو الكائنات التي يتم ترميزها ويتم تضمين الرموز وخصائصها في مخطط النشاط العملي، كما في الحساب والجبر، وكذلك من خلال التركيز على الخصائص نفسها والتي تعود إلى نظريات بديهية رسمية.

وحدد الهويدي (2006) بعض الاعتبارات والقواعد التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تقديم المفاهيم الرياضية، وهي:

- يجب على الطالب أن يقوم بإضافة المفاهيم إلى بنائه المعرفي.
- إنَّ أي مفهوم يقدم للطالب يصبح أكثر معنى عندما يرتبط بخبراته المتنوعة.
- إنَّ المفاهيم تنمو وتتطور لدى الطالب إذا تعرض لخبرات متنوعة.
- إنَّ تشكل المفاهيم في البناء المعرفي لدى الطالب يكون أسهل إذا جاءت هذه المفاهيم من واقع حياته، وشارك فيها بفعالية.
- يُفضل عند تعلم المفهوم أن يستخدم الطالب ذلك المفهوم أولًا ثم يقوم بالتعبير عنه بالرموز والكتابة.
- يراعى عند تقديم المفهوم استعداد الطالب ودافعيته نحو تعلم المفهوم.

نموذج ديفس (Davis) لتقدير مدى اكتساب الطالب للمفهوم.

وقسم نموذج (هاندرسون وديفس(Handrson & Davis,1977)تقدير درجة اكتساب الطالب للمفهوم إلى مستويين:

المستوى الأول: يقيس قدرة الطالب على تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلته، ويستطيع الطالب أن يقوم ببعض التحركات، فمثلاً يستطيع أن يعطي أمثلة للمفهوم، أو يقوم بتحديد أمثلة المفهوم من بين مجموعة من الأمثلة المتنوعة، يعلل سبب اختيار أمثلة المفهوم، يعطي أمثلة سلبية للمفهوم، يعلل سبب اختيار الأمثلة السلبية.

المستوى الثاني: يقيس قدرة الطالب على تمييز خصائص المفهوم، ويستطيع الطالب القيام ببعض التحركات فمثلاً يحدد الأشياء التي يجب توفرها في أمثلة المفهوم، يحدد الخصائص والشروط الكافية حتى يكون أي مثال هو مثال على المفهوم، ويستطيع أن يحدد الصفات المشتركة بين مفهومين والصفات غير المشتركة بينهما، يعطي تعريفًا دقيقًا ومحددًا للمفهوم، يستطيع أن يذكر طرق استخدام المفهوم المختلفة.

حيث استخدم الباحثون نموذج (ديفيس) السابق في بناء اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية الذي طُبق على عينة الدراسة لقياس الفروق في متوسط درجات المجموعتين على الاختبار.

من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق، قام الباحثون بعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية، والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة ومرتبة حسب تسلسل إجرائها من الأحدث إلى الأقدم، وهي كما يلي:

أجرت العلكومي (2019) دراسة في الأردن هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج (ويتلى) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحصائية وفي تنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبة في إحدى مدارس تربية قصبة المفرق، وتم توزيع العينة عشوائيًا على شعبتين بالتساوي تجريبية وضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار اكتساب المفاهيم الإحصائية، واختبار حل المسألة الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة اكتساب المفاهيم الإحصائية وحل المسألة الرياضية، ولصالح المجموعة التّجريبية.

وهدفت دراسة العباس (2019) في الأردن هدفت إلى تقصي أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على نموذج)ويتلى(للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في قصبة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (49) طالبة تم اختياره بصورة قصدية، وتم توزيعهن على مجموعتين عشوائيًا، المجموعة التّجريبية وعددها (25) طالبة، والمجموعة الضابطة عدد أفرادها (24) طالبة، وقد تم استخدام أداتين هما: اختبار المفاهيم العلمية، ومقياس أنماط التفاعل الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة اكتساب المفاهيم، ولصالح المجموعة التّجريبية.

وأجرى كنعان والشناق وبني خلف (2019) دراسة في الأردن، هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام منحى الرياضيات الواقعية (RME) Realistic Mathematics Education في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي وتصوراتهم نحوه في وحدة المجسمات، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتكونت من (64) طالباً من طلاب مدرسة ذكور مخيم عمان الإعدادية الثالثة الواقعة في عمان، موزعين على مجموعتين: تجريبية مكونه من (30) طالباً دُرِّست وفق منحنى (RME)، والأخرى ضابطة مكونة من (34) طالباً دُرِّست بالطريقة الاعتيادية، وكانت أداة الدراسة هي اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية وفق مستويات ديفيس (Davis)، وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة حماد (2018) في الأردن إلى استقصاء أثر استخدام نموذج وتيلي للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الهندسية والدافعية نحو تعلم الهندسة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، حيث اختيرت عينة الدراسة بصورة قصدية، وتكونت من (54) طالباً في محافظة إربد، وتم اختيار مجموعتي الدراسية عشوائياً بحيث تمثل إحداهما المجموعة التجريبية، وتكونت من (28) طالبًا، والأخرى المجموعة الضابطة، وتكونت من (26) طالبًا، وتكونت أداتي الدراسة من اختبار المفاهيم الهندسية ومقياس الدافعية نحو الهندسة، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلاب في المجموعة التجريبية، ومتوسط علامات الطلاب في المجموعة الضابطة في كل من اختبار المفاهيم الهندسية، ومقياس الدافعية نحو تعلم الهندسة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كاهاردين (Kaharuddin2018) دراسة في إندونيسيا هدفت إلى تقصي أثر نموذج التعلم القائم على حل المشكلات على نتائج تعلم الرياضيات لطلاب الصف السادس في مدرسة ابتدائية تابعة لمدينة كينداري، وكان منهج الدراسة شبه تجريبي كمي، وتم اختيار العينة بطريقة العينات العشوائية العنقودية، وكانت أدوات الدراسة هي: أداة التوثيق وفقًا Queirós (2017)، حيث يتم توثيق للمعلومات التي تم جمعها من الملاحظات أو المستندات، والمقابلة، وتطبيق اختبار، وأظهرت النتائج تأثير نماذج التعلم القائم على حل المشكلة بشكل إيجابي على نتائج تعلم الرياضيات ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وطبق البشيش (2017) دراسة في الأردن، هدفت إلى تقصي أثر تدريس الرياضيات باستخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل طلاب الصف العاشر ودافعيتهم نحو الرياضيات، وتكونت عينية الدراسية من (45) طالباً في محافظة مأدبا، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ووزعت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عدد أفرادها (25) طالباً دُرّست باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها(20) طالباً دُرّست وفق الطريقة المعتادة، واستخدمت أداتين في هذه الدراسة هما اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات، ومقياس الدافعية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي ومقياس الدافعية البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت بخيت (2017) دراسة في الجمهورية اليمنية، هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تم إعداده باستخدام نموذج (ويتلي) للتعلم القائم على المشكلة لتنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري، وتم

إعداد أدوات الدراسة التالية: اختبار المفاهيم العلمية المصور، اختبار التفكير الابتكاري، ودليل المعلمة للبرنامج باستخدام نموذج (ويتلي) للتعلم القائم على المشكلة لتنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الثاني من روضة رياض أطفال، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، حيث تم القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال.

وهدفت دراسة الحربي (2017) التي طبقها في المملكة العربية السعودية، إلى قياس أثر استخدام نموذج (ويتلى) في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات في المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت العينة من (54) طالبًا في الصف الثاني المتوسط حيث تم توزيعهم عشوائيًا إلى شعبتين دراسيتين بالتساوي، بحيث تمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في درجات الاختبار التحصيلي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العنبوري (2017) دراسة في سلطنة عُمان، هدفت إلى تقصي فاعلية تدريس مفاهيم الإحصاء والاحتمالات باستخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة على تحصيل طالبات الصف الثامن الأساسي، وتنمية مهارات التفكير الإحصائي لديهم، وتكونت عينية الدراسية من (62) طالبةً في مدينة مسقط، ووزعت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عدد أفرادها (31) طالباً، دُرّست باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها(31) طالباً دُرّست وفق الطريقة المعتادة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، واختبار التفكير الإحصائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل البعدي واختبار التفكير الإحصائي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مرزوق (2016) التي أجريت في العراق، إلى معرفة أثر استعمال نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع علمي، وتكونت العينة العشوائية من (74) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين بحيث بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (36) طالبة، وعدد طالبات المجموعة التجريبية (38) طالبة، وكانت أداتا الدراسة عبارة عن اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية واختبار التفكير الإبداعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي في رفع مستوى اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي ولصالح الطالبات في المجموعة التجريبية.

وأجرى (ندهام) (Needham,2010) دراسة في بريطانيا هدفت إلى إجراء مقارنة بين نتائج اختبارات الصفوف التي تتلقى التعليم بالطريقة الاعتيادية والصفوف التي تتلقى التعلم بنموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة لدى طلبة الصف السادس في مادة الأحياء، وعند النظر للنتائج للوهلة الأولى وجُد أن التعليم باستخدام نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة له تأثير التعليم بالطريقة الاعتيادية في الامتحانات الموحدة والجدوى نفسه، ولكن عند مقارنة الإجابات الصحيحة والإجابات الخطأ وتحليلها وجِد أنّ طلبة المجموعة التجريبية أجابوا إجابات صحيحة للأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير عليا على عكس طلبة المجموعة الضابطة الذين أجابوا إجابات صحيحة على أغلب الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير دنيا، وبذلك تكون هناك فروق بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال مراجعة الأدب السابق واستعراض الدراسات السابقة، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات، فإننا لاحظنا أنّ معظم النتائج قد أكدت على أهمية وفاعلية النماذج البنائية في التدريس، ونموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة سواء في اكتساب المفاهيم العلمية أو التحصيل أو التعلم أو الاتجاهات نحو التعلم، مثل دراسة العباس (2019)، ودراسة العلكومي (2019)، ودراسة حماد (2018)، ودراسة العنبوري (2019)، ودراسة البشيش (2017)، ودراسة أبي حمد (2016)، ودراسة الشهراني (2010) والتي أوصت جميعها باستخدام نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس الرياضيات، وكذلك دراسة غفور وسيد (2017)، ودراسة (كنعان, الشناق, بني خلف،2019)، ودراسة Mousley & Perry (2009) التي أوصت جميعها باستخدام نماذج بنائيه في تدريس المفاهيم الرياضية والمفاهيم العلمية، وكذلك نلاحظ وجود أثر للطُرق الحديثة التي تعتمد على النموذج البنائي وتُستخدم في تدريس المفاهيم العلمية في اكتساب الطلبة لتلك المفاهيم، ولاحظنا أنَّ المنهج المُتبع في تلك الدراسات تعتمد على المنهج شبه التجريبي، ولم تستخدم أي دراسة أسلوب البحث النوعي، ولاحظنا وجود أثر واضح لنموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس المفاهيم الرياضية بشكل خاص وتدريس المفاهيم العلمية بشكل عام.

وتتميز هذه الدراسة عن كثير من الدراسات السابقة من حيث استخدام أسلوب نموذج بنائي تعليمي جديد في تدريس المفاهيم الرياضية التي تتصف بالتجريد، ومعالجة هذه الدراسة وحدة الأعداد الصحيحة من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي، وتركيز الدراسة على اكتساب المفاهيم الرياضية وفق نموذج (ديفيس) ، وقياس حجم الأثر، ولم يبحث قضايا أخرى مثل التفكير الإبداعي، والاتجاهات، والتفكير الناقد، والقلق من الرياضيات، وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للبحث، وتصميم منهجية الدراسة، وإعداد أدواته، وكذلك إجراءات تطبيقه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال خبرة الباحث الأول في تدريس المراحل الأساسية والثانوية لمادة الرياضيات فقد لاحظ أن معظم الطلبة يواجهون صعوبة في فهم الرياضيات، وضعف عام في حل المسائل غير الروتينية وغير المألوفة لديهم، وكذلك تركيز المعلمين على المعرفة الإجرائية وحفظ خطوات الحل

فقط، وعدم الاهتمام بإثارة تفكير الطلبة إلى المستويات العليا بحيث تقتصر فقط على الحفظ والاستذكار، والاعتماد على طريقة القلم والورقة فقط في التقويم، ونظرا لما يتميز به نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة من خصائص تساعد الطلبة على اكتساب المفاهيم الرياضية، والقدرة على حل المسائل الرياضية، جاءت هذه الدراسة لتقصي فاعليته في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وذلك من خلال الاجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما أثر استخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الأساسي؟**

ويتفرع منه السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما أثر استخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية ضمن المستوى الأول (تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلة المفهوم) من مستويي (ديفيس) (Davis) لدى طلاب الصف السادس الأساسي؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية ضمن المستوى الثاني (تمييز خصائص المفهوم) من مستويي (ديفيس) (Davis) لدى طلاب الصف السادس الأساسي؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية تطبيق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الأساسي، ومعرفة أثر استخدام نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية ضمن المستوى الأول (تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلة المفهوم) من مستويي (ديفيس) (Davis) لدى طلاب الصف السادس الأساسي، وكذلك معرفة أثر استخدام نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية ضمن المستوى الثاني(تمييز خصائص المفهوم) من مستويي (ديفيس) (Davis) لدى طلاب الصف السادس الأساسي.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

الجانب النظري، ويُتوقع من هذه الدراسة أن تُثري الأدب النظري في تعليم وتعلم الرياضيات، بما يتعلق بفاعلية استخدام نموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية، حيث تُقدِّم المفاهيم الرياضية من خلال مشكلات حياتيه من واقع حياة الطلبة، مما يساعدهم على بذل الجهد واستخدام مراحل تفكير عليا لحل المشكلات، وبذلك يكون التعلم ذات معنى عند الطلبة مما قد يساعده للوصول إلى مرحلة إتقان التعلم، ولا يُعتبر حل المشكلات هو الغاية في هذا النموذج، ولكنه قد يكون وسيلة لاكتساب المفاهيم الرياضية، فالتعلم يحدث من خلال النشاطات التعاونية التي تحدث بين أفراد المجموعة عند بذل الجهد لحلها.

أما **الجانب التطبيقي**، فتُعد هذه الدراسة مواكبة للاتجاهات العلمية الحديثة والتطورات المعرفية من خلال تطبيق نموذج تعليمي بنائي حديث في تدريس الرياضيات، فالطالب هو محور العملية التعليمية وليس متلقي لها، مما يساعد واضعي المناهج في وزارة التربية والتعليم في تطوير مناهج الرياضيات في ضوء هذه النموذج بحيث يتم تعلم الرياضيات من خلال مشكلات رياضية من واقع حياة الطالب، مما ينعكس على فهمه للرياضيات وإبداعه فيها، كما تساعد أدوات الدراسة وموادها التعليمية كلاً من المعلم والمشرف التربوي في تطبيق نموذج (ويتلى) في الغرفة الصفية بالشكل الصحيح بما يتوفر فيها من شرح لفلسفة وأهداف هذا النموذج التعليمي، كذلك تفتح هذا الدراسة المجال لبحوث ودراسات أخرى لتجريب نماذج تدريسية جديدة بمتغيرات ومراحل دراسية مختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة ضمن الحدود والمحددات التالية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت هذه الدراسة على وحدة الأعداد الصحيحة من الفصل الدراسي الأول من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت عينة الدراسة على طلاب الصف السادس الأساسي في مدرسة تابعة لإحدى المدارس الحكومية في لواء (الكورة).
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019-2020).
- **محددات الدراسة**: تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بما توفر لأدواتها من خصائص (السيكومترية) مناسبة كالصدق والثبات، وكذلك اعتماد نموذج (ديفيس) في تصميم اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

احتوت الدراسة على المصطلحات التالية:

الفاعلية (Effectiveness): عرفها زيتون (2009 :54) " القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن" ويُعرِّفها الباحثون اجرائيًا: بأنها الأثر الذي يتركه استخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية المُتَضمَنَةُ في وحدة الأعداد الصحيحة من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي من الفصل الدراسي الأول.

نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة (problem Centered Learning Model): عرفه أبو زينة (2011): بأنه " نموذج تعليمي يقوم على تصميم الوحدات الدراسية لمبحث ما بحيث تدور (أو تنطلق) حول عدد من المشكلات (الواقعية أو الحياتية) التي ترتبط بموضوع الدرس وتهم الطلبة وتستثير تفكيرهم، ومن خلال العمل على حل هذه المشكلات يكتسب الطلبة المفاهيم والحقائق والمعرفة، ويمارسون مهارات التفكير المختلفة" . (أبو زينة،2011:

209). ويعرفه الباحثون إجرائيًا: بأنه نموذج تعلمي من نماذج النظرية البنائية يتم من خلال ثلاث مراحل: مهام التعلم، المجموعات التعاونية، المشاركة، والتي سيتبعها الباحثون في تدريس المجموعة التجريبية لمادة الرياضيات من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية صغيرة، ثم عرض مشكلة حقيقية، حيث يقوم الطلاب بالتعاون فيما بينهم لإيجاد الحلول المناسبة لها ثم مشاركة الحلول بين المجموعات، في جو يسوده الاطمئنان والترحيب بكافة الإجابات، للوصول إلى حلول المشكلات بطريقة ممتعة.

اكتساب المفاهيم الرياضية (Acquiring Mathematical Concepts): يعرفه بدوي (2012) بأنه "الصورة الذهنية التي تتكون لدى الفرد، نتيجة تعميم صفات وخصائص، استنتجت من أشياء متشابهة، على أشياء يتم التعرض إليها فيما بعد"(بدوي،2012 :23)، ويعرفه الباحثون إجرائياً: بأنه مقدرة الطالب على القيام بعملية تعريف الشروط الكافية والضرورية للمفاهيم الرياضية المتضمنة في وحدة الأعداد الصحيحة من كتاب الرياضيات للصف السادس وتصنيفها وتطبيقها وتميزها وتحديد خصائصها ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية الذي أعده الباحثون.

طلاب الصف السادس: وهم طلاب أحد صفوف مرحلة التعليم الأساسي وتتراوح أعمارهم بين (12-13) عامًا ميلادياً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي بمجوعتين متكافئتين، (تجريبية تدرس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة وضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية).

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف السادس الأساسي الذين يدرسون في المدارس الحكومية في لواء الكورة/ محافظة إربد التابعة لوزارة التربية التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي (2020/2019م) في الفصل الدراسي الأول. تم اختيار مدرسة عبدالله بن رواحة الأساسية للبنين الواقعة في بلدة (جديتا) التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة بالطريقة المتيسرة، وذلك لوجود ثلاث شعب صفية للصف السادس الأساسي، كذلك وجود معلم رياضيات متعاون لديه الاستعداد التام لتطبيق الدراسة، ويعمل الباحث الأول في هذه المدرسة، مما سهّل عليه المتابعة وتقديم الإرشادات للمعلم المتعاون أثناء تطبيق الدراسة، كما وتتوفر في المدرسة الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة، من حيث مساحات الغرف الصفية ومناسبتها لعدد الطلاب، بالإضافة إلى التعاون التام من إدارة المدرسة مع الباحثين، وبعد ذلك تم اختيار شعبتين من الشعب الثلاث بطريقة عشوائية، وبعدها تم اختيار إحدى الشعبتين عشوائياً كمجموعة تجريبية، وعدد طلابها (30) طالبًا، تُدرّس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، والشعبة الأخرى كمجموعة ضابطة وعدد طلابها (30) طالبًا أيضًا، وتدرس وفق الطريقة الاعتيادية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات تحصيل أفراد المجموعتين في مادة الرياضيات عندما كانوا في الصف الخامس؛ الباحث الأول كان معلم طلاب الصف الخامس لمادة الرياضيات في العام الماضي، والطلاب يبقون في الشعبة نفسها حتى نهاية المرحلة الأساسية في المدرسة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" تبعا لمتغير المجموعة لمعدلات تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في الرياضيات عندما كانوا في الصف الخامس للمجموعتين التجريبية والضابطة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية	تجريبية	30	74.17	10.94	-0.66	58	0.51
	ضابطة	30	76.00	10.69			

ويتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى الى المجموعة في معدلات تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الأول في مادة الرياضيات لمجموعتي التجريبية والضابطة، وهذه النتيجة تشير إلى التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات الدراسة

أولًا: المادة التعليمية

دليل المعلم: تتضمن وحدة الأعداد الصحيحة وهي الوحدة الأولى في كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي للفصل الدراسي الأول، سبعة دروس وهي: جمع الأعداد الصحيحة، طرح الأعداد الصحيحة، ضرب الأعداد الصحيحة وقسمتها، التحليل إلى العوامل الأولية، الأُسس، الجذر التربيعي، مكعب العدد والجذر التكعيبي، بواقع (42) صفحة، وتحتاج إلى (18) حصة صفية لتدريسها للمجموعتين.

وقد اختار الباحثون هذه الوحدة نظراً لأن الأعداد والعمليات عليها هي أحد معايير المحتوى لمعايير (NCTM)، ولما لها من أهمية كبيرة في الحياة اليومية للطلبة وحاجتهم الضرورية لما تحتويه من مهارات ومفاهيم رياضية، لذلك تم دراستها بمسائل حياتية يحتاج حلها إلى الإلمام بما تحويه هذه الوحدة من مفاهيم وتساعدهم على التعامل مع الأعداد الصحيحة، واتبع الباحثون الاجراءات التالية في بناء دليل المعلم:

- تحليل محتوى الوحدة التعليمية وتحديد المفاهيم الواردة فيها، والمفاهيم السابقة، والنتاجات التعليمية.
- عرض تفصيلي لطريقة تدريس كل درس من دروس الوحدة الدراسية باستخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة مع توزيع زمن كل حصة بالتفصيل.
- تم اتباع مراحل استراتيجية بوليا (فهم المسألة، وضع خطة الحل، تنفيذ الحل، التحقق من صحة الحل) عند تنفيذ مرحلة المهام (إحدى مراحل نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة)، وتم توضيح

تفاصيل خطوات النموذج الأخرى بالتفصيل (المجموعات التعاونية، المشاركة) لكل حصة صفية.

- للتحقق من دلالات الصدق، قام الباحثون بعرض الدليل على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية في الجامعات الأردنية في تخصصات مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وتخصص القياس والتقويم، حيث بلغ عددهم عشرة محكمين، حيث تم الطلب منهم إبداء رأيهم حول دليل المعلم من حيث مطابقته لنموذج (ويتلي)للتعلم المتمركز حول المشكلة، وسلامة صياغته وملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة، ومدى مناسبة تطبيقه من المعلمين، وتم تعديل الدليل وفقًا لملاحظاتهم.

ثانيًا: اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية

لتصميم اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية حسب مستويات ديفيس (Davis)، المستوى الأول(تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلته)، والمستوى الثاني (تمييز خصائص المفهوم)، تم إعداد جدول مواصفات في ضوء مستويات (ديفيس) (Davis) للدروس التي شملتها وحدة الأعداد الصحيحة، ويتكون من: عناوين الدروس، متوسط النسبة المئوية للأهمية، ترتيب الأهمية، عدد الفقرات في كل درس بالاعتماد على النسبة المئوية للأهمية، وعدد فقرات كل مستوى من مستويات (ديفيس) لكل موضوع من مواضيع الوحدة، بحيث اشتمل على عشر فقرات من المستوى الأول، وعشر فقرات من المستوى الثاني.

صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من عشرة محكمين من الخبراء وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية تخصص مناهج رياضيات وأساليب تدريسها وتخصص القياس والتقويم؛ للتحقق من مدى ملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة، ومراعاته لمستويات (ديفيس)، بالإضافة إلى مناسبة فقراته لقياس اكتساب الطلبة للمفاهيم الرياضية الواردة في الوحدة، وتم التقيد الالتزام بالتعديلات جميعها حتى خرج في صورته النهائية.

وفي الصورة الأولية للاختبار تم تحديد (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واشتمل عل (14) فقرة للنوع الأول من مستويي (ديفيس) (Davis) و(16) فقرة للنوع الثاني، وتم تحديد علامة واحدة لكل فقرة، ولكن بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، أبدى الطلاب صعوبة كبيرة في قراءة المسائل رغم وضوحها، واستغرق آخر طالب (60) دقيقة لإنهاء الاختبار، وبرر الطلاب ذلك أنهم غير معتادين على حل هذا الكم من المسائل الحياتية، مما جعل الطلاب يقومون باستخدام التخمين في حل آخر (15) فقرة من الاختبار؛ بحجة الملل وكثرة الأسئلة، لذلك قام الباحثون باختزال فقرات الاختبار إلى (20) فقرة، عشر فقرات على كل مستوى من مستويي (ديفيس)(Davis)، وتم تحديد علامة واحدة لكل فقرة بحيث كان المجموع الكلي للاختبار (20) درجة، وتم تحديد زمن الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية والذي كان (45) دقيقة، وقد كان ذلك مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) حيث قام الباحث الأول بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبًا من مجتمع الدراسة نفسه وخارج أفراد العينة، وبفارق أسبوعين بين التطبيق وإعادته، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين نتائجهم في المرتين حيث بلغ (82.)، وتعتبر هذه القيمة مناسبة لمثل لهذا النوع من الدراسات (عودة، 2011)

وتم حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، وقد كانت القيم المحسوبة محصورة بين (45.) و (70.)، وهي قيم مقبولة بحسب ما أشار إليه النبهان (2013) بأن قيمة معامل الصعوبة يجب أن تكون أكبر أو يساوي (30.).

وتم حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار، وكانت القيم محصورة بين (30.) و (78.) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة بحسب ما أشار إليه النبهان (2013)، حيث إن أفضل قيمة لمعامل التمييز هي (50.) أو ما اقترب منها

وللتحقق ثبات الاتساق الداخلي، تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach's alpha)، وبلغ (83.) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لغايات هذه الدراسة حيث إن قيمة المعامل يجب أن تكون أكبر من (70.)، وكلما ارتفعت قيمة المعامل دل ذلك على ثبات أكبر لأداة القياس (عودة، 2011).

تصميم الدراسة :استخدمت الدراسة التصميم التالي:

EG : O X O

CG : O – O

حيث EG :المجموعة التجريبية، (CG) المجموعة الضابطة، (X): المعالجة (التعلم باستخدام نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة)،(O): اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية (قبلي – بعدي).

متغيرات الدراسة: تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: ويتمثل في طريقة التدريس ولها مستويان (التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، التدريس وفق الطريقة الاعتيادية).

المتغير التابع وهو: اكتساب المفاهيم الرياضية.

إجراءات الدراسة: قام الباحثون بإتباع الخطوات التالية في إعداد الدراسة وتحقيق أهدافه:

- تصميم المادة التعليمية (وهي دليل المعلم في تدريس وحدة الأعداد الصحيحة من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/2019م) وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة.
- تصميم أدوات الدراسة (اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية)، وتم التأكد من صدقه وثباته.

- الحصول على كتاب من جامعة اليرموك لمديرية التربية والتعليم للواء الكورة، لتسهيل مهمة الباحثين لتنفيذ الدراسة.
- تم تعديل الاختبار بناءً على الملاحظات التي جمعها الباحثون من أراء المحكمين، وتم تحد زمن اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية (45) دقيقة.
- تم اختيار مدرسة عبدالله بن رواحة الأساسية للبنين كعينة متيسرة؛ لتوفر معلم متعاون ومتحمس، وتم اختيار شعبتين من الثلاث شعب الموجودة بطريقة عشوائية، وبعد ذلك اختيار إحدى الشعبتين عشوائيًا لتكون مجموعة تجريبية تُدَرَّس وفق نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة، والشعبة الأخرى لتكون مجموعة ضابطة تُدرَّس وفق الطريقة الاعتيادية.
- تطبيق أداة الدراسة (اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية) على طلاب العينة الاستطلاعية وعددهم (20) طالبًا من الصف السابع الأساسي- حيث إنَّ وحدة الأعداد الصحيحة هي الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول وهذا يعني عدم توفر طلاب صف سادس قد درسوا هذه الوحدة- من المدرسة نفسها تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين ثلاث شعب، وكان الاختبار في يوم وحد، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتم تحديد زمن الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية وكان (45) دقيقة.
- قام الباحث الأول بشرح موضوع الدراسة لمدير المدرسة ولمعلم مادة الرياضيات المتعاون، ثم اجتمع مع المعلم المتعاون مرة أخرى، وقام بتوضيح الأمور المتعلقة بخطوات تدريس المجموعة التجريبية وفق هذا النموذج وذلك من خلال الدليل الذي أعده الباحثون لهذا الغرض، مع البقاء على تدريس المجوعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية من المعلم نفسه.
- تم التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) بناءً على تحصيل طلاب المجموعتين في مادة الرياضيات للعام السابق، حيث إنَّ الباحث الأول كان يدرسهم مادة الرياضيات وهم في الصف الخامس؛ مما سهل عليه جمع البيانات، وحيث أنَّ طلاب كل شعبة يبقون في الشُعب نفسها عندما ينتقلون للصف الأعلى، وحتى يكملوا مرحلة التعليم الأساسي في هذه المدرسة.
- إشراف الباحث الأول على تطبيق الدراسة، وتقديم المساعدة والاستفسارات عند اللزوم، حيث إنَّ هذه المدرسة هي مركز عمل الباحث الأول مما سهل عليه ذلك، حيث بدأ المعلم المتعاون تطبيق أدوات الدراسة يوم الثلاثاء الموافق (2019/10/8م) ولغاية يوم الخميس الموافق (2019/10/31م) بواقع (18) حصة صفية، للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن عدد حصص الرياضيات للصف السادس هي (5) حصص في كل أسبوع دراسي.
- تطبيق أداة الدراسة (اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الأحد الموافق (2019/11/3م).
- إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"(SPSS)" على البيانات التي تم جمعها من اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية.
- الإجابة على سؤال الدراسة في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها وتقديم المقترحات والتوصيات.

المعالجة الإحصائية

- تم استخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical package for social sciences) (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً في الإجابة عن أسئلة الدراسة.
- تم الإجابة عن سؤال الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل اختبار (ت) للبيانات المستقلة (Independent Samples t-test)، بالإضافة إلى استخراج مربع إيتا (Eta Square) لبيان حجم الأثر، ومعادلة الكسب (لبلاك)(Black Modifies Ratio Gain) لحساب نسبة الكسب المعدل.
- تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson correlation coefficient) ومعامل (ألفا كرونباخ) (Pearson correlation coefficient) بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس والذي ينص على: **ما أثر استخدام نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الأساسي؟**"، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عند مستويي (ديفيس) (Davis)، الأول (تميز أمثلة المفهوم من لا أمثلة المفهوم) والثاني (تميز خصائص المفهوم)، وعلى اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية الكلي، حيث تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) وقد تم تلخيص نتائج التحليل في الجدول (2) التالي:

جدول (2) نتائج اختبار"ت" لحساب الفروقات بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية البعدي وفق مستويات ديفيس تبعاً لطريقة التدريس

المستوى	المجموعة	العدد	العلامة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأول	التجريبية	30	10	*8.17	1.29	4.74	.002
	الضابطة	30	10	*5.97	2.19		
الثاني	التجريبية	30	10	*8.17	1.32	3.88	.000
	الضابطة	30	10	*6.23	2.39		
الكلي	التجريبية	30	20	*16.33	1.84	5.05	.000
	الضابطة	30	20	*12.20	4.09		

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية، ولصالح المجموعة التجريبية، وذلك عند المستوى الأول من مستويات (ديفيس)(Davis) (تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلته)، وعند المستوى الثاني من مستويات (ديفيس)(Davis) (تمييز خصائص المفهوم)، وعلى اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية الكلي، تُعزى جميعها لطريقة التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة.

ولتحديد قوة تأثير نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة على اكتساب المفاهيم الرياضية وفق مستويات (ديفيس) (Davis) الأول والثاني وعلى الاختبار ككل، تم حساب **قيمة مربع ايتا (η2)** وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (3) قيمة (η2) وقوة تأثير لنموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية

المستوى	قيمة (ت)	مربع أيتا (η2)	حجم الأثر لنموذج ويتلي
الأول	4.74	%28	كبير
الثاني	3.88	%26	كبير
الاختبار الكلي	5.05	%31	كبير

يتضح من الجدول (3) أنَّ مؤشر قوة العلاقة بين المتغير المستقل (نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة) والمتغير التابع (اكتساب المفاهيم الرياضية) كان كبيرًا، حيث إنَّه يُفسّر ما نسبته (28%) من التباين في اكتساب المفاهيم الرياضية في مستوى (ديفيس) الأول يرجع إلى أثر التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، وما نسبته (72%) إلى عوامل أخرى غير متحكم بها، وهو حجم تأثير كبير، وكذلك فإنَّ ما نسبته (26%) من التباين في اكتساب المفاهيم الرياضية في مستوى (ديفيس) الثاني يرجع إلى أثر التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، وما نسبته (74%) إلى عوامل أخرى غير متحكم بها، وهو حجم تأثير كبير أيضًا، وأنَّ ما نسبته (31%) من التباين الكلي في اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية الكلي يرجع إلى أثر التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، وما نسبته (69%) إلى عوامل أُخرى غير متحكم بها، وهو كذلك حجم تأثير كبير، وحسب ما أشار إليه (كوهن) (Cohen,1988) فإن قيمة مربع (أيتا) (η2) إذا وصلت إلى حوالي (15%) فأكثر يُعد تأثيراً كبيرًا.

وللتحقق من فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة استخدم الباحثون معادلة الكسب (لبلاك) (Black Modifies Ratio Gain) لحساب نسبة الكسب المعدل كما يتضح في الجدول رقم (4).

جدول (4) الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية للكشف عن فاعلية نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة

المستوى	العلامة الكلية	متوسط علامات الاختبار القبلي	متوسط علامات الاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك
الأول (تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلة المفهوم	10	2.37	8.17	1.34
الثاني (تمييز خصائص المفهوم)	10	2.73	8.07	1.27
الاختبار ككل	20	5.1	16.27	1.31

يتبين من الجدول رقم (4) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) للمجموعة التجريبية تراوحت بين (1.27 – 1.34) وهي قيم تدل على فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية وفق مستويات (ديفيس) الأول والثاني وكذلك على الاختبار ككل، وهي قيم أكبر من (1.2) وفق ما أشار إليه (باكهام ومايرز) (Packham & Mayers, 1977).

يتبيّن من نتائج هذه الدراسة، أنَّ التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة له فاعلية وذو أثر إيجابي على اكتساب طلاب الصف السادس الأساسي للمفاهيم الرياضية في وحدة الأعداد الصحيحة في المستويين الأول والثاني من مستويي (ديفيس) (Davis)، وعلى اكتساب المفاهيم الرياضية بشكل كلي، ولصالح المجموعة التجريبية، ونلاحظ أن حجم الأثر مربع (إيتا) (Eta Square) الذي يمثل نسبة التباين المفسر من التباين الكلي على اختبار اكتساب المفاهيم الرياضية لمستويي (ديفيس) الأول والثاني، وعلى الاختبار الكلي كان تأثيرًا كبيرًا، ونلاحظ أنَّ الكسب المعدل (لبلاك) (Black) تراوحت بين (1.27 – 1.34) وهي قيم تدل على فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الرياضية وفق مستويات (ديفيس) الأول والثاني وكذلك على الاختبار ككل، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى اعتماد نموذج (ويتلي) البنائي للتعلم المتمركز حول المشكلة على الدور النشط للطالب في التعلم حيث إنَّ الطالب هو محور العملية التعليمية ، لذلك فإنَّه يقوم بالعديد من الأنشطة ضمن مجموعات تعاونية، كذلك تمتاز الأنشطة المُعدَّة مسبقًا بأنَّها من واقع حياة الطالب مما تساعده على بناء تعلُّم ذي معنى لما يتعلمونه ويزيد من ثقتهم بأنفسهم في قدرتهم على حل المشكلات، وهذا يتفق مع ما أكده (ويتلى) (wheatly,1991) حيث أشار إلى أنَّ التعلم عند الطلبة هو صناعة المعنى، وليس مجرد معلومة عميقة، وعند تطبيق الدراسة لاحظ الباحث الأول خلال متابعته للمعلم المتعاون أنَّ الطلاب تطورت لديهم حماسة، وفاعلية واتجاهات ايجابية نحو استخدام نموذج

(ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، حيث كان لتوظيف هذا النموذج في تدريس الرياضيات أثر إيجابي في تركيزهم ومشاركتهم وفاعليتهم أثناء الحصة الدراسية، كما يمكن عزو هذه النتائج إلى أنَّ الطلاب ينجذبون إلى الطرق التدريسية غير الاعتيادية التي تبعدهم عن الروتين والملل والتلقين، وكذلك فإن نموذج (ويتلي) يركز على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويحقق مبدأ المساواة في التعلم، والذي لا يعني أن نقدم الخبرات لكل الطلبة، ولكن يجب أن يحقق الطلبة النتاجات التعليمة المطلوبة بحسب قدراتهم وخبراتهم، ودور المعلم الأساسي هو تجهيز بيئة مناسبة لذلك، كما يأخذ نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اعتباره خصائص التفكير لدى الطلبة ومستوى تفكيرهم العقلي، وهذا ما أشار إليه (ويتلي) (wheatly,1991) في ضرورة فهم نماذج التفكير لدى الطلبة عند تصميم المهام التعليمية لديهم، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع كثير من الدراسات السابقة مثل ودراسة العلكومي (2019)، ودراسة حماد (2018)، ودراسة العنبوري (2019)، ودراسة الشهراني (2010)، والتي أكدت جميعها فاعلية نموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية، وكذلك دراسة الحربي (2017)، ودراسة البشيش (2017) واللتان أكدتا فاعلية نموذج (ويتلي) على التحصيل في الرياضيات، ودراسة العباس (2019)، ودراسة بخيت (2017)، ودراسة مرزوق (2016)، والتي أكدت جميعها فاعلية نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم العلمية، واختلفت مع دراسة Needham (2010) التي لم يكون هناك أثر مباشر لنموذج ويتلي ولكن لوحظ أنَّ طلاب المجموعة التجريبية قد استخدموا مستويات تفكير عُليا مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فاعلية نموذج (ويتلي) في اكتساب المفاهيم الرياضية.

التوصيات

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يورد الباحثون التوصيات التالية:

- تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية على التدريس وفق نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة لما له من فاعلية في اكتساب المفاهيم الرياضية.
- بناء مناهج الرياضيات وأدلة المعلمين المُقررة في المراحل الأساسية وفقًا لنموذج (ويتلي)، والانتقال من الطريقة الاعتيادية في تعليم وتعلم الرياضيات إلى التعلم النشط واستخدام استراتيجيات ونماذج تعليمية بنائية، خصوصًا نموذج (ويتلي) للتعلم المتمركز حول المشكلة، لما لها أثر إيجابي في تحويل الطلاب من مُتلقين للمعرفة إلى متعلمين مُنظَّمين ذاتيًا يستخدمون مهارات تفكير عُليا، ويشعرون بالمُتعة عند التعلُّم والمشاركة مع أقرانهم.
- إجراء أبحاث مماثلة على عينات من مراحل تعليمية مختلفة، وموضوعات رياضية مختلفة ومتغيرات متعددة؛ لمعرفة فاعلية نموذج ويتلي للتعلم المتمركز حول المشكلة بشكل أكبر في تعليم الرياضيات وتعلمها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، بسام. (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير. عمان: دار المسيرة.
- أبو أسعد، صالح. (2010). أساليب تدريس الرياضيات. عمان: دار الشروق.
- بخيت، ماجدة. (2017). أثر برنامج باستخدام نموذج ويتلى للتعلم القائم على المشكلة في تنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري لطفل الروضة باليمن، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، 4، 229 – 268.
- بدوي، رمضان. (2012). تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية للأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار الفكر.
- البشيش، عبدالله. (2017). تدريس الرياضيات بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأثره في تحصيل طلاب الصف العاشر ودافعيتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2007). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). عمان: دار الميسرة.
- الحربي، فيصل. (2017). أثر استخدام نموذج ويتلى في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الرياضيات في المرحلة المتوسطة. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 18(57)، 1 – 59.
- زيتون، حسن وكمال، حسين. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- زيتون، كمال. (2009). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو زينة، فريد. (2010). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. عمان: دار المسيرة.
- أبو زينة، فريد. (2011). النموذج الاستقصائي في التدريس وحل المشكلات. عمان: دار وائل.
- السواعي، عثمان. (2004). معلم الرياضيات الفعَّال. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الشهراني، محمد. (2010). أثر استخدام نموذج ويتلي في تدريس وحدة النسبة والتناسب على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- العباس، لينا. (2019). أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم العلمية في ضوء أنماط التفاعل الاجتماعي لدى طالبات الصف الثامن

الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

- عطية، محسن. (2015). البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة. عمان: دار المنهجية.
- عفانة، عزو. (2006). التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة، ط2. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عفانة، عزو. (2010). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. غزة: مكتبة آفاق.
- العلكومي، أميرة. (2019). أثر استخدام استراتيجية ويتلي في اكتساب المفاهيم الإحصائية وتنمية القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- العنبوري، ناصر. (2015). فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس مفاهيم الإحصاء والاحتمالات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإحصائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- عودة، أحمد. (2011). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2. عمان: دار الأمل.
- غفور، كمال ومحمد، سيد. (2017). أثر استخدام نموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الأول المتوسط واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مجلة الفتح- جامعة ديالي، 70، 295-322.
- كنعان، أحمد والشناق، مأمون وبني خلف، محمود. (2019). فاعلية استخدام منحى الرياضيات الواقعية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن، مجلة العلوم التربوية- الجامعة الأردنية، 46(2)، ملحق (1)، 604-618.
- مرزوق، فرح. (2016). أثر استعمال استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في اكتساب المفاهيم الإحيائية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 28، 647- 665.
- النبهان، موسى. (2013). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط2. عمان: دار الشروق
- النجدي، أحمد وسعودي، منى وراشد، علي. (2003). طرق أساليب حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي
- النجدي، أحمد وراشد، علي وعبدالهادي، منى. (2005). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهويدي، زيد. (2006). أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات. العين: دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Ibrahim, Bassam (2009). Learning based on life problems and developing thinking. Amman: Dar Al Masirah.*
- *Abu Asaad, Saleh (2010). Methods of teaching mathematics. Amman: Dar Al Shorouk..*
- *Bakhit, Magdah (2017). The Effect of a Program Using the Wheatley Model of Problem-Based Learning on the Development of Some Scientific Concepts and Innovative Thinking Skills for Kindergarten Children in Yemen, Journal of Studies in Childhood and Education, 4, 229-268.*
- *Badawi, Ramadan. (2012). Development of mathematical concepts and skills for preschool children. Amman: Dar Al Feker*
- *Al-Bashish, Abdullah. (2017). Teaching Mathematics with a Problem-Centered Learning Strategy and Its Impact on Tenth Grade Students' Achievement and Motivation, Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.*
- *Abu Jadu, Salih and Nawfal, Muhammad (2007). Teaching thinking (theory and*
- *Al-Harbi, Faisal. (2017). The effect of using the Weatiey model on developing academic achievement in the middle school mathematics course. The Arab Foundation for Scientific Consulting and Human Resource Development, 18 (57), 1-59.*
- *Zaitoun, Hassan and Kamal, Hussein. (2003). Learning and teaching from a constructivist theory perspective. Cairo: Alam Al kotob.*
- *Zaitoun, Ayesh. (2007). Constructivist theory and science teaching strategy. Amman: Dar Al Shorouk.*
- *Zaitoun, Kamal (2009). Teaching Its Models and Skills. Cairo: Alam Al kotob.*
- *Al-Sawai, Othman (2004). An effective math teacher. Dubai: Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.*
- *Abu Zinah, Farid (2010). School mathematics curricula and its teaching. Amman: Dar Al Masirah.*
- *Abu Zinah, Farid (2011). Investigative model in teaching and problem solving. Amman: Dar Wael.*
- *Al-Shahrani, Muhammad (2010). The effect of using Wheatley's model in teaching the unit of ratio and proportion on academic achievement and the trend towards mathematics among sixth-grade students, Unpublished Doctoral Dissertation, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Al-Abbas, Lina. (2019). The effect of a computerized educational program based on the problem-centered learning strategy in the acquisition of scientific concepts in light of the patterns of social interaction among the eighth grade female students, an Unpublished master's thesis, College of Educational Sciences, Al Al-Bayt Universit, Jordan.*
- *Attia, Mohsen. (2015). Constructivism and its applications are modern teaching strategies. Amman: Dar Al Manhajiah.*
- *Afaneh, Izzo. (2006). Strategic Teaching of Modern Mathematics. (2 ed). College of Education, Islamic University, Gaza.*
- *Afaneh, Izzo. (2010). Strategies for teaching mathematics in general education stages. Gaza: Afaq Library.*
- *Al-Olekoumi, Amerah. (2019). The Effect of Using Wheatley's Strategy in Acquiring Statistical Concepts and Developing the Ability to Solve the Mathematical Problem among Fifth-Grade Basic Students, Unpublished Master Thesis, College of Educational Sciences, Al Al-Bayt University, Jordan.*
- *Al-Anbouri, Nasser. (2015). The effectiveness of problem-centered learning strategy in teaching statistics concepts and probabilities for achievement and developing statistical thinking skills among students of the eighth grade basic,*

education. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 5(3), 289-306, DOI: 10.1080/14926150509556663

- *Gray, E. M., &Tall, D. O.(2001). Relationships between embodied objects and symbolic precepts: An explanatory theory of success and failure in mathematics. In M. van den Heuvel- panhuizen (ED.), proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 3, 65-72). Utrecht, The Netherlands.*
- *Kaharuddin, A. (2018).Effect of Problem Based Learning Model on Mathematical Learning Outcomes of 6th Grade Students of Elementary School Accredited B in Kendari City, International Journal of Trends in Mathematics Education Research, 1(2), 43-46.*
- *Major, T., & Mangope, B.(2012). The constructive theory in mathematics: The case of Botswana brimaru school. International Review of Social and Humanities, 3(2), 139-174.*
- *Mousley, J., & Perry, B.(2009). Developing Mathematical Concepts in Australian Pre-school Settings: The Background. Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 1(1), 647-649.*
- *National Council of Teachers of Mathematics NCTM.(2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: Author.*
- *Needham, M., & Elaine, J.(2010). Comparison of problem based learning in an online biology laboratory course. Unpublished Master's Thesis.University of Missouri-Kansas City, Britin.*
- *Newman, M.(2005). Problem based learning: An ilntroduction and overview of the key features of the approach. Journal of Veterinary Medical Education, 32 (1), 12- 20. Doi: 10. 3138/jvme.32.1.12.*
- *Packham, D., & Mayers, T. (1977). Aspects of educational technology. England: Pitman Bath.*
- *Patrick, T.(2013). Constructivism in Mathematics Education. Encyclopedia of Mathematics Education.DOI:10.1007/SpringerReference_313210*
- *Wheatley, G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning, Journal of Science Education, 75(1), 9-23.*
- *Yuniartia, Y., & Kusumaha, Y. & Suryadia, D. and Kartasasmita, B.(2017). The Effectiveness of Open-Ended Problems Based Analytic-Synthetic Learning on the Mathematical Creative Thinking Ability of Pre-Service Elementary School Teachers, International Electronic Journal Of Mathematics Education. Volume 12 Issue 3, pp. 655-666.*

unpublished master's thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

- *Odeh, Ahmed. (2011). Measurement and evaluation in the teaching process, 2nd ed. Amman: Dar Al Amal.*
- *Ghafour, Kamal and Muhammad, Syed. (2017). The Effect of Using the Buxton Model on Acquiring Mathematical Concepts of First Intermediate Students and Their Attitudes Toward Mathematics, Al-Fath Magazine - Diyala University, 70, 295-322.*
- *Kanaan, Ahmad and Al-Shnaq, Mamoun and Bani Khalaf, Mahmoud. (2019). The Effectiveness of Using Realistic Mathematics Approach in Acquiring Mathematical Concepts for Eighth Grade Students, Journal of Educational Sciences - University of Jordan, 46 (2), Appendix (1), 604-618.*
- *Merzouk, Farah. (2016). The effect of using the problem-centered learning strategy on the acquisition of biological concepts and the development of creative thinking among the fourth-grade scientific students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 28, 647-665.*
- *Al-Nabhan, Musa. (2013). Fundamentals of Measurement in the Behavioral Sciences, 2nd ed. Amman: Dar Al Shorouk*
- *Al-Najdi, Ahmed and Saudi, Mona and Rashid, Ali. (2003). Methods of modern methods in teaching science. Cairo: Dar Al-Feker Al-Araby*
- *Najdi, Ahmed and Rashid, Ali and Abd al-Hadi, Mona. (2005). Modern trends in science education in light of global standards, development of thinking and constructivist theory. Cairo: Dar Al-Feker Al-Araby.*
- *Al-Huwaidi, Zaid. (2006). Methods and strategies of teaching mathematics. Dar Al-Ketab Al-Jameey.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Ben-Hur, M.(2006). Concept-Rich Mathematics Instruction, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.*
- *Cai, J.(2003). What research tells us about teaching mathematics through problem solving. In F. Lester (ED.), Research and Issues in Teaching Mathematics through problem solving (pp.241-245). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.*
- *Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. (2 ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum*
- *Davis, E. (1977). A Model for Understanding in Mathematics, Arithmetic Teacher. 26 (1), 13 -17.*
- *Goodnough, K. (2005) Issues in modified problem-based learning: A self-study in pre-service science-teacher*

الرّياضيات المدرسية وتعلّمها: مقاربة مزدوجة لكتاب الصّف التّاسع

Learning School Mathematics: Two Approaches to the 9th Grade Textbook

أنسام عبد الرحمن عبّاد
طالبة ماجستير /جامعة بيرزيت / فلسطين

Ansam Abdalrahmman Abbad
Master Student / Birzeit University / Palestine
Ansooma34@gmail.com

جهاد عبد الحميد الشويخ
أستاذ مشارك/ جامعة بيرزيت / فلسطين

Jehad A. Alshwaikh
Associate Professor / Birzeit University / Palestine
jalshwaikh@birzeit.edu

تاريخ الاستلام: 2020/07/24، تاريخ القبول: 2020/12/13
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 24/07/2020, **Accepted**: 13/12/2020
DOI: 10.33977/1182-012-035-012
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

رغم تعدد الدّراسات العالمية حول فلسفة الرّياضيات المدرسية وطبيعتها، ودور الخطاب الرّياضي واللّغة في تعليمها وتعلّمها؛ إلّا أنّنا نلحظ ندرتها محلياً. تتقصى هذه الورقة طبيعة الرّياضيات، والخطاب الرّياضي في كتب الرّياضيات المدرسية، إضافة للنشاط الرّياضي المتوقع من المتعلّم، وذلك من خلال تحليل المحتوى على عينة من النصوص اللفظية والمرئية في وحدة الهندسة والقياس للصف التّاسع، وبالاعتماد على إطار الشويخ ومورغان، والتركيبات المكونة لأداة تحليل (Tx MDI) التي طورتها أدلر ورونـدا كأداتين للتحليل. أظهرت النتائج أنّ الوحدة تقدم الرّياضيات بصورتها التقليدية (المطلقة) بما فيها من تخصيص وتجريد وتعميم، أكثر من كونها ذات طابع إنساني اجتماعي، كما وتُصوِّر المتعلّم بسمات تبديه ظاهريًا بأنه مفكر، بينما يتمحور دوره الفعلي على التطبيق المباشر للقواعد والقوانين الرياضية الخاصة بموضوع التّعلّم. توصي الدّراسة بإعادة النّظر في الخطاب الرياضي، وصورة المتعلّم في كتب الرّياضيات المدرسية، وتطوير محتواها بالاعتماد على النظريات الثقافية الاجتماعية، وإلى استخدام أكبر للصور والنصوص المرئية التي تعكس الرّياضيات كنشاط بشري يبرز أدوار تعليمية واجتماعية وفكرية متنوعة، وتصميم أنشطة ومهام للمتعلّم بحيث تتناسب مع هذه الأدوار. كما وأوصت بتشجيع الأعمال البحثية المحلية حول طبيعة الرّياضيات المدرسية، وعلاقتها بالخطاب الرياضي والتواصل واللغة.

الكلمات المفتاحية: اللغة وتعليم وتعلّم الرّياضيات، الخطاب الرياضي العربي، فلسطين.

Abstract

Although there are many international studies about the nature of mathematics school and its philosophy and the role of language and communication in teaching and learning mathematics, local studies are rare. This study explores the nature of mathematics and mathematics discourse in school mathematics textbooks, and the mathematical activities students engage in. The verbal and visual content analysis methodology is used, adopting Alshwaikh and Morgan's approach and MDI Tx approach developed by Adler and Ronda. Results show that mathematics is presented in formal and abstract ways, and the role of the learner of mathematics tends to be more as a scribbler than a thinker. There is a need to reconsider the nature of mathematical activities as well as the role of the learners of mathematics in a way that shows the human nature of doing mathematics. Furthermore, there is a need for more local studies to look at the communication aspect of teaching and learning mathematics.

***Keywords**: Language and Communication in Mathematics Discourse, Arabic Mathematics Discourse, Palestine.*

المقدمة

أظهرت العديد من الدّراسات أنّ كتب الرّياضيات المدرسية تلعب دورًا رئيساً في عملية تعليم الطّلاب والمعلّمين على حدٍ سواء (Reyhani & Izadi, 2018). وقد أظهر تقرير دراسة التوجهات الدّولية للعلوم والرّياضياتTIMSS (2007) أنّ (77%) من المعلمين يعتمدون على الكتاب المدرسي بصورة أساسية في تدريسهم، وأنّ له تأثيراً فعّالاً على شكل ومضمون ما يتمّ تدريسه في الصّفّ. محلياً كان أداء الطّلبة مصدر قلق للمعلمين والتربويين (عفونة، 2014؛ بركات وحرزالله، 2010)، ولمّا كان أحد أسباب ضعف الطّلبة يعزى للكتب المدرسية (أبو الروس، 2018؛ الشريف، 2013) انطلق العديد من الباحثين لتحليل المحتوى. حيث نجد العديد من الدّراسات المحلية تبحث مدى تضمين كتب الرّياضيات الفلسطينية لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرّياضيات NCTM (مثلاً: خوجة، 2019؛ العاصي، 2018)، أو تحليلها في ضوء معايير عالمية أخرى مثل TIMSS (مثلاً :الحمامي، 2015)، أو في مدى تضمينها للتمثيلات المتعددة (رستم، 2012)، أو لمهارات التفكير (نتيل، 2018) ولكنها لم تول أهمية لدراسة تلك الكتب من منظور تحليل اللغة والخطاب الرياضي وبعض الخصائص السيميائية الاجتماعية، باستثناءات قليلة (مثلاً: أبو ثابت وضاهر، 2016؛ الشرفا، 2015) رغم تأكيد العديد من الدّراسات العالمية على أهميتها (Alshwaikh, Morgan, 2013; Okamoto, 2018)، حيث نجد تركيزاً عالمياً على دراسة فلسفة الرّياضيات المدرسية وطبيعتها (Ernest, 1985; O'Halloran, 2015; Atteh, 2020) ودور اللغة في تحسين تعليم وتعلّم الرّياضيات (Morgan, 1996; Viholainen, Asikainen, & Hirvonen, 2017).

تهدف هذه الورقة إلى تقصي طبيعة الرّياضيات المتضمنة في الكتب المدرسية الفلسطينية، والنشاط الرّياضي المتوقع من الطلبة، وذلك من خلال تقصى أسلوب الخطاب الرياضي، إضافة لتقصي بعض المسلمات حول التّعلم، أو طبيعة المتعلم التي يعتمد عليها الكتاب. وبهذا تعد مهمة كونها قد تلفت نظر القيمين على صناعة المناهج في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الى جوانب مهمة في كتب الرياضيات.

وقد تم اختيار وحدة الهندسة والقياس للصف التاسع كعينة للتحليل، كون الباحثة تعلّم هذا الصف منذ سنوات عدة، وقد لاحظت تذمر طلبتها وضعف أدائهم فيها، ولأهمية الموضوع وتداخله العمودي والأفقي مع مادة الرّياضيات ومواد أخرى من جهة ثانية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، تعتبر هذه الوحدة أساساً لدرس الاقتران التربيعي للصف نفسه، ولوحدة الاقترانات ورسومها البيانية وتحويلاتها الهندسية للصف العاشر، كما تدخل في حساب طول المتجه، في الصف الحادي عشر العلمي، ويعتمد درس متوسط التغير ودرس المشتقة ودرس إيجاد معادلة المماس على تطبيقاتها في الصف الثاني عشر الأدبي، كما وتعتبر أساسية في

الصف الثاني عشر العلمي وخصوصاً في التطبيقات الهندسية لوحدة التفاضل، وتطبيقات القيم القصوى. ناهيك عن علاقتها بدروس الفيزياء كالرسم البياني لفرق الجهد مع التيار، حيث نجد المقاومة من خلال الميل، وبحساب كمية التحرك مع الزمن فإنّ الميل يعطي القوة. كما ونجد تطبيقاتها في معادلة ذائبية المادة في الكيمياء، وفي تحويل الخارطة الكنتورية إلى مقطع تضاريسي في الجغرافيا، وفي تصميم الروبوت في برنامج (روبتكس)، وغيرها الكثير.

تتطرق الوحدة المختارة للهندسة التحليلية، وهي الوحدة الثالثة من أربع وحدات ضمن الجزء الأول من كتاب الرّياضيات الفلسطيني للصف التاسع الأساسي، بطبعته الثانية (2019)، وتضم الوحدة أربعة دروس: المسافة بين نقطتين، إحداثيات منتصف القطعة المستقيمة، ميل الخط المستقيم، معادلة الخط المستقيم. يليها مشروع الوحدة وأسئلة عامة.

وتعد هذه الورقة من الدراسات النوعية، التي اعتمدت المنهج الوصفي في تحليل المحتوى، كونه بحسب (كوهين ومانيون وموريسون Cohen, Manion & Morrison, 2007) يقدم وصفا عميقاً حول موضوع معين من خلال إجراءات منظمة وتحليل دقيق، وبالتالي فهو مناسب لهدف الدراسة. وقد تم التحليل بالاعتماد على توجهين: الأول، الإطار التحليلي الذي طوره (الشويخ ومورغان) (Morgan, 2013 & Alshwaikh)، وذلك لتقصي طبيعة الرّياضيات والنشاط الرياضي في النصوص اللفظية والمرئية للوحدة، من خلال بند التخصص (Specialization)، إضافة لتحليل فاعلية المتعلم، وطبيعة العمليات المنسوبة إليه، هل هو مفكر أم منفذ للأوامر (or scribbler thinker)؟

وبانسجام مع ذلك تمت متابعة التحليل باعتماد التركيبات المكونة لأداة تحليل (Tx MDI) المبنية على الخطاب الرياضي في التدريس Mathematical Discourse in Instruction - MDI والتي طورتها (أدلر ورووندا) (Adler & Ronda, 2015) لاستكشاف نوعية الرّياضيات المقدمة في الكتب المدرسية، من خلال تحليل الأمثلة والمهام ضمن الدّرس أو الوحدة الواحدة.

وقد استخدمت الدراسة الحالية، الأدوات التي وردت في التوجهين السابقين، وبهذا تم اعتماد الصدق الظاهري كونها أدوات مأخوذة من الدراسات السابقة، وقد خضعت لتحكيم الصدق مسبقاً، كما أنّ الباحث الثاني قد شارك في إعداد أداة (مورغان والشويخ) بالمقام الأول، وهو من راجع ترجمتها ومناسبتها لتقصي الهدف الذي وضعت من أجله في الدراسة الحالية. وقد تم رصد النتائج بجداول تم تلخيصها على صورة نسب مئوية، ومناقشتها كيفياً، وذلك في ضوء ما ورد في بعض الدراسات ذات العلاقة كدراسة أبي ثابت وضاهر (2016) على سبيل المثال.

وللتحقق من الثبات قامت الباحثة الأولى بتحليل جزء من المحتوى ومناقشته مع الباحث الثاني، ومن ثم تم تحليل المحتوى كاملاً ومراجعته من الباحث الثاني، وتمت إعادة التحليل مرة ثانية بفارق زمني بحدود الشهر، وذلك لحساب ثباته عبر الزمن، والذي جاء بنسبة (86%) بحسب معادلة (كوبر) (Cooper, 1981).

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على الإطار النظري الذي طوره (الشويخ ومورغان) (Alshwaikh, Morgan, 2013) لتحليل كتب الرّياضيات الفلسطينية وكتب الرّياضيات باللغة الإنجليزية. حيث قاما بتطويره بالاعتماد على السيميائية الاجتماعية، ومن نهج مورغان (Morgan, 2006) اللغوي، ونهج الشويخ (Alshwaikh, 2011) البصري لتحليل النصوص الرّياضية. حيث يستند إطار (الشويخ ومورغان) إلى أفكار سفارد (Sfard, 2008) وإطار تانغ، مورغان وسفارد (Tang, Morgan & Sfard, 2012) حول الخطاب الرياضي. ويحتوي الإطار على ثلاثة مكونات وهي: (أ) طبيعة الرّياضيات والنشاط الرياضي، (ب) صورة المتعلمين وعلاقاتهم بالرّياضيات، (ج) طبيعة النص الرياضي. ويظهر جدول (1) هيكلية عامة للتحليل.

جدول (1) معايير تحليل المحور الأول - مقتطف من الإطار التحليلي كما ورد في الشويخ ومورغان (Alshwaikh, Morgan, 2013)

	خصائص الخطاب	اسئلة محددة لتوجيه التحليل	مؤشرات في النص اللفظي	مؤشرات في النص البصري
كيف تُفَسَر طبيعة الرّياضيات والأنشطة الرياضية؟	التخصص	إلى أي مدى اللغة الرياضية المستخدمة متخصصة؟	-المفردات المستخدمة مطابقة للتعاريف الرياضية. -تعبيرات اصطلاحية "التقليدية" -رموز رياضية	المخططات الرياضية، والجداول والرسوم البيانية، أنظمة وضع الإشارات اصطلاحية "تقليدية"
كيف يتم ترجمة أنشطة المتعلمين وعلاقتهم بالرّياضيات؟	فاعلية المتعلم Learner agency	أي نوع من النشاط من المتوقع انخراط المتعلم فيه؟	- "مفكر" أو "منفذ للأوامر" - العمليات المنسوبة إلى المتعلم (مثل صيغة الأمر ، أنت...)	

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة:

السيميائية الاجتماعية: تركز السيميائية الاجتماعية على استخدام العلامات (اللغة، الصورة، الخ) في الممارسات الاجتماعية، وترى في هذه العلامات كمصادر لتكوين المعنى meaning-making أثناء التواصل بين الناس (Hodge & Kress, 1988). وستعتمده الدراسة تعريفاً إجرائياً.

تحليل المحتوى: هو أسلوب يستخدم لوصف المحتوى بصورة منظمة ووفقا لأُسس منهجية (Cohen, Manion & Morrison, 2007). ويُعَرَّف إجرائياً بأنه أُسلوب وصف لوحدة الهندسة التحليلية للصف التاسع من خلال تقصي طبيعة الرياضيات والخطاب الرياضي المقدم فيها، إضافة لتقصي طبيعة الأدوار المتوقعة من الطلبة، وذلك باستخدام أدوات تحليل خاصة مستقاة من الدراسات السابقة في الميدان.

الخطاب الرياضي: هو المعرفة والتوجهات حول الرياضيات والتي تسود في جماعة ما وتظهر في طرق التواصل والتعبير باستخدام وسائل سيميائية مختلفة كاللغة والرموز والأشكال (Alshwaikh, 2011). وسوف تعتمده الدراسة تعريفاً إجرائياً.

صورة الرّياضيات: ورد في الورقة البحثية الحديث عن صورتين للرياضيات: الأولى وهي الصورة التقليدية(الشائعة) بأنّ الرياضيات مجردة ومطلقة ورمزية وصالحة لكل زمان، كونها منفصلة عن الوجود الإنساني (Ernest, 1985)، والصورة الثانية، بأنها مرتبطة بالسياق الاجتماعي، وأنها جزء من الوجود الإنساني، لما له من دور فاعل فيها (Morgan, 2001). اجرائياً تمّ استخدام مصطلح التقليدية للإشارة إلى كلّ ما يخص الصورة الأولى، فالمصطلحات التقليدية مثلاً، تعني المصطلحات التي تعكس الصورة الأولى، وهكذا.

المحور الأول: لغة الرّياضيات ودور المتعلم (إطار الشويخ ومورغان)

تم استخدام الإطار النظري الذي طوره (الشويخ ومورغان) (Alshwaikh, Morgan, 2013) لتقصي طبيعة الرّياضيات المقدمة في الأنشطة والتدريبات والتعريفات والأسئلة المتضمنة في الدروس الأربعة، سواء أكانت نصوصاً لفظية (verbal) أم بصرية (visual)، وذلك بالاعتماد على بند التخصص (Specialization)، ثم الانتقال لتحليل دور المتعلم وفاعليته (Learner agency) في العمليات الرياضية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1) إلى أي مدى يتم استخدام لغة الرّياضيات المتخصصة في وحدة الهندسة والقياس للصف التاسع؟
2) ما نوع النشاط الذي يشارك به الطالب (المتعلم) وما هي الخيارات المتاحة له؟

المحور الثاني: ما الرّيا ضيات المقدمة في الكتب المدر سية؟ (إطار أدلر-MDI)

لمّا كان المحور الأول من التحليل يتطرق لطبيعة النص الرياضي والدور المتوقع من المتعلم، ارتأينا متابعة التحليل بإطار يسمح لنا بمقارنة وربط النتائج لاحقاً، وقد اخترنا إطار الخطاب الرياضي في التدريس (MDI) الذي يمكننا من دراسة الرّياضيات المقدمة في الكتب المدرسية، وهو إطار اجتماعي- ثقافي طورته أدلر ورونـدا (Adler & Ronda, 2015; Ronda & Adler, 2016) من مشروع سابق لهما يتمحور حول تطوير الخطاب الرياضي للمعلمين. وهو إطار يقوم بوصف الخطاب الرّياضي من حيث قدرته على التعميم وتطوير المفاهيم العلمية، ويعتمد على أفكار فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) بتدريس الرّياضيات كشبكة من المفاهيم المترابطة والمنظمة. كما يتوافق مع أفكار سفارد (Sfard, 2008)للخطاب الرياضي. وقد جاءت أداة (رونـدا وأدلر (Ronda & Adler, 2016) المطورة حول فحص كتب الرّياضيات المدرسية لتتيح المجال للكشف عما يلي:

1) هل تتراكم الأمثلة (Examples) والمهام (Tasks) المندرجة ضمن الدرس نحو التعميم؟ وكيف يتمّ ذلك؟
2) هل التسمية المعتمدة في المحتوى الرياضي (Naming/Word Use) شكلية أو رسمية (Formal) و/أو غير شكلية؟
3) هل تساعد المعايير المستخدمة لإضفاء الشرعية (Legitimations) حول ما يعد رياضياً، في رؤية الرّياضيات كمعرفة متسقة ومنهجية، وكيف يتم ذلك؟

مؤشرات التحليل: في القسم التالي، نوضح مكونات أداة تحليل (MDI Tx) وكيف تعمل المؤشرات الخاصة بالتحليل عن طريق مستويات (levels) على اكتشاف نوعية الرّياضيات المقدمة في الكتب المدرسية.

1) الأمثلة (Examples): تستخدم لوصف التحرك نحو التعميم من خلال تسلسلها وتعمل بشكل منفصل ومتكامل من خلال ثلاثة أنماط وهي:

- التعميم (G - Generalization) : من خلال ملاحظة التشابه (تعميم ما هو ثابت).
- التباين (C- Contrast) : من خلال ملاحظة الاختلاف (تتيح فرصة أفضل للتعميم).
- الاندماج (F- Fusion): أكثر من جانب لموضوع التعلم في آن واحد (مزيد من التعميم).

وتستخدم الأداة المستويات (L1,L2,L3) لوصف مجموعة من المؤشرات لأنماط الأمثلة (جدول رقم 4).

2) المهام (Tasks): وهي ما يطلب من المتعلم القيام به أثناء تقديم الأمثلة، لوصف الحركة نحو المفاهيم وذلك من خلال ثلاثة أنماط وهي:

- (KPF) : المهمة تنطوي فقط على معرفة أو إجراء تمّ تعلمه مسبقًا مرتبطاً بكائن التعلم.
- (CTP) : المهمة تتضمن موضوع المحتوى الحالي أو تطلب من المتعلمين تطبيق الإجراء الذي يتم تقديمه في الدرس الحالي.
- (AMC) : المهام التي تتضمن اتخاذ قرار يتعلق بالإجراءات والمفاهيم التي يجب استدعاؤها للإجابة ، وعمل ترابط (Connections) بين المفاهيم.

وتستخدم الأداة المستويات (L1,L2,L3) لوصف مجموعة من المؤشرات لأنماط المهام (جدول رقم 4).

3) **التسمية/ استخدام الكلمة (Naming/Word Use)**:

تحليل كيفية استخدام الكلمات الرياضية لدعم الخطاب الرياضي الرسمي من خلال ترميزها كالاتي:

- (L) : وهي لترميز الكلمات التي تستخدم للتسمية (label)
- PN (procedure-noun): هو لترميز الكلمات التي تأتي كسرد حول إجراءات الحل، وبصيغة الاسم وكأنه مفهوم بحد ذاته.
- (PA) (procedure- action): هو لترميز الكلمات التي تأتي كسرد حول الإجراءات على أنها فعل، يعني العمل.
- (object-meaning) OM: تتحدث هنا عن معنى الحل وليس عن كيفية إيجاد الحل والإجراءات.
- (object-feature) OF: الحديث عن خصائص الحل وليس عن معنى الحل.

وللحكم النهائي على مستوى تحليل الكلمات من حيث كونها رسمية تم استخدام المستويات (L1,L2,L3)، لوصف مؤشرات أنماط المهام، كما في (جدول رقم 4).

4) **الشرعية (Legitimations)**: وتستخدم لتحليل النصوص، لإظهار من الذي يقوم بإعطاء الشرعية للإجراءات والتحركات الخاصة بموضوع التعلم في الكتب المدرسية، ومدى وكيفية تقديم المبررات والإثبات ويتم ترميزها، وذلك حسب الفئات كالاتي:

- **(A):** وهي لترميز بيانات دون إثبات، وهذا يعني أنّ السلطة تكمن في المؤلف.
- **(SE):** وهي لترميز البيانات التي تعتمد على الإثبات باستخدام الأمثلة.
- **(SG):** وهي لترميز البيات التي تعتمد على الإجراءات والمبادئ أو التعاريف الرياضية المشتقة مسبقاً؛ من أجل إثبات صحة الإجراءات (لإضفاء الشرعية) على البيانات الرياضية الحالية. وهذا يدل على أنّ السلطة تعود للرياضيات.

وللحكم على التحليل تمّ استخدام المستويات (L1,L2,L3) المبينة في جدول (4).

ومن الجدير بالذكر أنه كلما كان المستوى (L1,L2,L3) أعلى فهذا يعني أنّ النظرة للرياضيات بأنها تقليدية ومطلقة بصورة أكبر.

جدول (4) معايير إطار(MDI Tx) لتحليل نصوص الكتب المدرسية

	وصف الأنماط (رموز التحليل)	مستوى 1 (L1)	مستوى 2(L2)	مستوى 3(L3)	غير ذلك
الأمثلة	التعميم (G) : من ملاحظة التشابه. التباين (C) : من ملاحظة الاختلاف. الاندماج (F): بناء عليهما	استخدام نمط واحد فقط	استخدام نمطين مختلفين	استخدام جميع أنماط التباين الثلاثة	ليس هناك أنماط يمكن اكتشافها في مساحة المثال، يكون ترميزها على أنها None ولا تعني أن المؤلف لم يقدم أي أمثلة
المهام	(KPF): معرفة أو إجراء تم تعلمه مسبقًا (CTP): تطبيق الإجراء الذي يتم تقديمه في الدرس الحالي. (AMC): المهام التي تتضمن اتخاذ قرار أو تتطلب ترابط بين المفاهيم	الدرس فيه مهام KPF فقط	قدم الدرس مهام CTP، ولكن لا توجد مهام AMC	يتضمن مهام CTP و AMC	
التسمية	L: كلمات تستخدم للتسمية (label) PA : حول إجراءات الحل ،صيغة الاسم PN: هو سرد حول الإجراءات على أنها حديث فعلي ، يعني العمل. OM: معنى الحل وليس عن كيفية إيجاده والإجراءات، (موضوعي). OF: كلام موضوعي أيضًا ، لكنه يشير ببساطة إلى خصائص الحل وليس معنى الحل.	نوع واحد من استخدام الكلمات (L ، PA، PN ، OF، OM)	وجود أي اثنين على الاقل من استخدام الكلمات (L، PA، PN، OF ، OM)	يوجد ثلاثة على الأقل من (PA ، PN، OF، OM)	
إضفاء الشرعية	A : بيانات دون إثبات SE: الإثبات باستخدام الأمثلة SG: الإثبات باستخدام الإجراءات والمبادئ أو التعاريف الرياضية المحددة مسبقًا	تتكون فقط من A	إذا كانت A و SE ولا يوجد SG	إذا كان لديها على الأقل رمز SE و SG.	الرمز "None" يعني أننا لم نعثر على رواية مؤيدة من المؤلف تتعلق بموضوع التعلّم في الدرس

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج المحور الأول:-

للإجابة عن السؤال الأول: إلى أي مدى يتم استخدام لغة الرّياضيات المتخصصة في وحدة الهندسة والقياس للصف التاسع؟

تم تحليل طبيعة الرّياضيات والنشاط الرياضي المتضمنة في الخطاب الرياضي من حيث خاصية التخصص (Specialization) من خلال النظر إلى الكلمات أو المفردات والرسومات والأشكال البصرية المستخدمة في النص ومدى تخصصها رياضياً، ووضعها على صورة تكرارت حسب المجالات المبينة في جدول (2).

جدول (2) التخصص Specialization

الدرس	نصوص لفظية (verbal)			نصوص بصرية (visual)	
	عدد المفردات والمطابقة للتعريفات الرياضية	عدد التعبيرات الاصطلاحية	عدد الرموز الرياضية	المخططات الرياضية والجداول والرسوم البيانية وأنظمة ووضع الإشارات الاصطلاحية "تقليدية"	المخططات الرياضية والجداول والرسوم البيانية وأنظمة وضع الإشارات غير اصطلاحية "تقليدية"
المسافة بين نقطتين	50	43	56	رسم بياني لمثلث نشاط رقم (1)	لا يوجد
إحداثيات منتصف قطعة مستقيمة	49	31	49	نشاط (5) رسم توضيحي لمتوازي أضلاع على مستوى ديكارتي	نشاط (1) تخطيط ملعب
الميل	113	54	47	*نشاط (1) ترجمة السطح المائل إلى رموز رياضية. * أتعلم: مثلث قائم الزاوية على مستوى ديكارتي بالرموز. *نشاط (3) *نشاط (5) *نشاط (6)*السؤال الأول من التمارين.	*نشاط (1) سطح مائل. *أفكر: شكل توضيحي غير رمزي لميل مستقيم. *سؤال الرابع من التمارين، مخطط زمن احتراق شمعة.
معادلة الخط المستقيم	144	90	45	*نشاط (3) رسم بياني لخط مستقيم. *نشاط (7) خطان متوازيان على مستوى ديكارتي. * نشاط (8) تكرار النشاط السابق لخطين متعامدين. السؤال الأول والسابع	لا يوجد

نلاحظ من الجدول (2) استخدام واسع للمفردات المطابقة للتعريفات الرياضية، وهي مفردات مستخدمة في الحياة اليومية، وقد تم إدراجها في النصوص الرياضية المكتوبة، كما نلحظ استخدام واسع للتعبيرات الاصطلاحية المأخوذة من السياق التقليدي للرياضيات، إضافة لعدد كبير من الرموز الرياضية في النص اللفظي، كما ويتفوق عدد الأنشطة المعتمدة على الرسومات والمخططات الرياضية الاصطلاحية "التقليدية" على غير الاصطلاحية في النصوص البصرية المتضمنة في الوحدة.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما نوع النشاط الذي يشارك فيه الطالب وما الخيارات المتاحة له؟ نقدم في جدول رقم (3) تحليلاً للوحدة على أساس فاعلية المتعلم من خلال النظر إلى دورين منوطين به: المفكر (thinker)، والمنفذ للأوامر (scribbler)، فبينما ينخرط المفكر في أنشطة رياضية تتطلب التفكير، والعمل الذهني (برهن، أثبت..)، يقتصر الدور الآخر على تنفيذ الأوامر التي تتطلب عملاً رياضياً روتينياً بسيطاً كالحساب والقياس (Rotman, 1988).

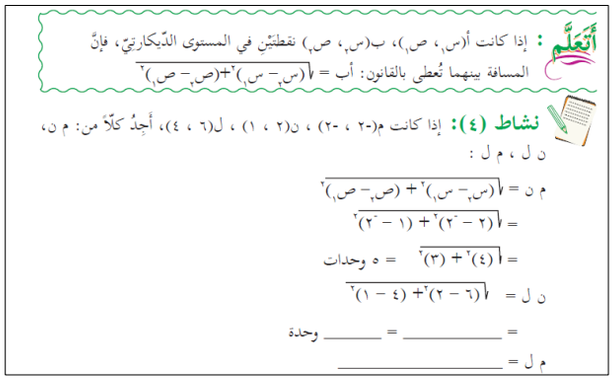
جدول (3) فاعلية المتعلم (agency)

الدرس	دور الطالب كمفكر	دوره الطالب كمنفذ للأوامر
المسافة بين نقطتين	*ألاحظ (مرتان) *أجد (3) *نجد *أحسب *أبين *أمثل	لا يوجد
إحداثيات منتصف قطعة مستقيمة	*اقترح *ألاحظ *أفرض *أجد (5) *أمثل	*أصل *أقيس
الميل	*أقارن *أجد (6) *ألاحظ *أفكر *أناقش لماذا؟ ما العلاقة؟ كيف تستفيد؟	لا يوجد
معادلة الخط المستقيم	*أجد (9) *ألاحظ (2) *أبين *أمثل *أحسب	*أكمل (2)
المجموع	45	4

نلاحظ من الجدول رقم (3)، أنّ دور المتعلم كمفكر يطغى على دوره كمنفذ (متلق سلبي) للأوامر حيث يظهر مجموع الكلمات أو المفردات المستخدمة للدلالة على الدور الأول (مفكر) أعلى بكثير مقارنة بتلك الدالة على الدور الثاني (منفذ للأوامر).

مناقشة نتائج المحور الأول حسب إطار الشويخ ومورغان:

تظهر النتائج أنّ الخطاب الرياضي في الوحدة قيد التحليل جاء على درجة كبيرة من التخصص، وقد دلت المؤشرات الثلاثة المستخدمة في الحكم على النص الرياضي المكتوب والموضحة بالجدول رقم (1)، أنّ المفردات المستخدمة وفقا للتعريفات الرياضية قد أُدرجت بصورة كبيرة، على سبيل المثال (مسافة، مستوى، مثلث، طول، قطعة، إحداثيات، قانون). كما وزخرت النصوص المكتوبة بالتعبيرات الاصطلاحية المأخوذة من سياق الرّياضيات مثل (المستوى الديكارتي، وميل الخط المستقيم، ومعادلة الخط المستقيم، والمقطع السيني، وخطين متوازيين.. وغيرها). أمّا الرموز فقد لعبت الدور الأبرز في النصوص اللفظية، بحيث إنّ الناظر إلى صفحة من أيّ درس يكاد يرى رموزاً أكثر من عدد الكلمات كما في الشكل (1).


أَتَعَلَّم : إذا كانت أ(س١ ، ص١)، ب(س٢ ، ص٢) نقطتين في المستوى الديكارتي، فإنّ المسافة بينهما تُعطى بالقانون: أب = √(س٢ − س١)٢ + (ص٢ − ص١)٢

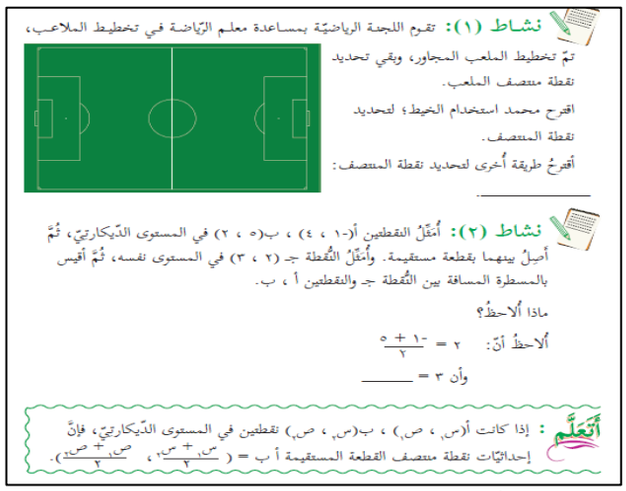
نشاط (٤): إذا كانت م(-٢ ، -٢) ، ن(٢ ، ١) ، ل(٦ ، ٤)، أجدُ كلّاً من: م ن، ن ل ، م ل :

م ن = √(س٢ − س١)٢ + (ص٢ − ص١)٢
= √(٢ − -٢)٢ + (١ − -٢)٢
= √(٤)٢ + (٣)٢ = ٥ وحدات

ن ل = √(٦ − ٢)٢ + (٤ − ١)٢
= _____ = _____ وحدة
م ل = _____

الشكل 1: سيطرة الرمز في النص الرياضي (كتاب الرّياضيات ص9 – ج1)

ولم تكن المكونات البصرية للنصوص بمنأى عن ذلك -رغم قلتها- فإنّ ما تيسر منها بدى في غالبيته متخصصاً بصورة كبيرة، وقد ظهرت على صورة مخططات رياضية، زاخرة بالرموز الرياضية أيضاً (شكل 2).


نشاط (١): تقوم اللجنة الرياضيّة بمساعدة معلم الرّياضة في تخطيط الملاعب، تمّ تخطيط الملعب المجاور، وبقي تحديد نقطة منتصف الملعب.
اقترح محمد استخدام الخيط؛ لتحديد نقطة المنتصف.
أقترحُ طريقة أُخرى لتحديد نقطة المنتصف: _____.

نشاط (٢): أُنقّلُ النقطتين أ(-١ ، ٤) ، ب(٥ ، ٢) في المستوى الدّيكارتيّ، ثُمّ أُصِلُ بينهما بقطعة مستقيمة. وأُنقّلُ النُّقطة جـ (٢ ، ٣) في المستوى نفسه، ثُمّ أقيس بالمسطرة المسافة بين النُّقطة جـ والنقطتين أ ، ب.
ماذا أُلاحظُ؟
أُلاحظُ أنّ: ٢ = (-١ + ٥)/٢
وأن ٣ = _____

أَتَعَلَّم : إذا كانت أ(س١ ، ص١) ، ب(س٢ ، ص٢) نقطتين في المستوى الدّيكارتيّ، فإنّ إحداثيّات نقطة منتصف القطعة المستقيمة أ ب = ((س١ + س٢)/٢ ، (ص١ + ص٢)/٢).

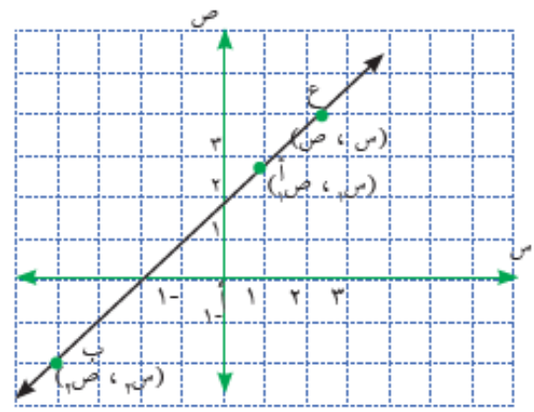
الشكل 2: مثال لأسلوب التقديم المواضيعي للدّروس (كتاب الرّياضيات للصف 9 – ج1)

ورغم أنّ موضوع الوحدة قيد التحليل، يحمل إمكانيات واسعة لإدراج مكونات بصرية ورسومات وصور أقل تخصصا وأكثر اتصالاً بالتطبيقات الحياتية ذات العلاقة المباشرة بالهندسة التحليلية، إلاّ أنّ تحليلنا للوحدة قد كشف عن قلة في عرض هذه المكونات (انظر جدول 2). الأمر الذي يظهر الرّياضيات المقدمة في الكتب المدرسية الفلسطينية على أنها تتبع النظرة التقليدية (الشائعة)، أي أنها مطلقة ومجردة. وبهذا تتفق مع نتائج أبي ثابت وضاهر (2016).

أما فيما يخص صورة المتعلم، فيبدو أنه مشارك في الأنشطة المطروحة في الخطاب بصفته مفكراً أكثر بكثير من كونه منفذاً للأوامر (scribbler)، حيث أظهرت نتائج التحليل المدرجة في جدول رقم (2) أنّ غالبية الأدوار المنوطة به تظهره بصفته مفكراً. ولا يبدو الأمر مفاجئاً، فالمتوقع لخطاب على هذه الدرجة العالية من التخصص أن يحاول تدريب الطلبة على هذا النوع من الخطاب الرياضي، ولكن هل ذلك ما يحصل بالفعل؟ لمعرفة ذلك، تتبعنا طريقة تقديم المواضيع في دروس الوحدة المختارة، فوجدنا أنّ الكتاب يعتمد على الأنشطة التمهيدية لتشجيع المتعلم على الاكتشاف، ولكنه وبصورة مباشرة يتبع ذلك بإعطاء القانون أو

القاعدة على صورة حقيقة رياضية تحت بند يسميه "أتعلم". أو على صورة تعميم. فعلى سبيل المثال في بداية الدّرس الأول (إيجاد المسافة بين نقطتين) وتحديداً في النشاط (1) الظاهر في (الشكل 3)، أدخل الكتاب سياقاً حياتياً، ولكنه ومباشرة في نشاط (2) أعطى الطالب مهام رمزية قصيرة لتطوير طريقة لإيجاد المسافة بين نقطتين، وفي حين لا تبدو المهام كافية للتوصل للنتيجة المطلوبة، أهمل الكتاب ذلك وأتبعها مباشرة ببند أتعلم، الذي قدّم فيه قانون المسافة بين نقطتين بصورة رموز-رياضية. وقد تكرر ذلك في الدروس اللاحقة.

يقودنا ذلك للاستنتاج أنه ورغم محاولة النص تشجيع المتعلم على الاستدلال والتفكير في بعض الأنشطة، إلا أنه يليها مباشرة بتقديم الحقائق الرياضية والقوانين والتعريفات بصورتها المختصرة والمطلقة والخالية من العنصر البشري والأفعال الإنسانية. أضف لذلك أنه فيما يحاول بالأنشطة التمهيدية تقديم التعلم الموجه بالاكتشاف والربط بالسياق الحياتي، إلّا أنه لا يقدم مادة تساعد في ذلك، فالأنشطة المطروحة غير كافية وغير منظمة لتحقيق الهدف. لاحقاً يطلب من الطالب تنفيذ أدوار مختلفة تتمحور حول الملاحظة والحساب والإيجاد والمقارنة، مما يضفي على دور المتعلم شكلاً عاماً يظهره كمفكر.



الشكل 3: تخصص المكونات البصرية (كتاب الرّياضيات ص9-ج1)

مما سبق وبعد الإجابة عن أسئلة المحور الأول، فإننا نستنتج أنّ طبيعة الرّياضيات في الوحدة تميل للنظرة التقليدية الشائعة بأن الرّياضيات مطلقة ولها عالمها الخاص، كون اللغة المستخدمة جاءت متخصصة من جهة، وكون نوعية النشاط الذي يشارك به الطلبة تدعوه غالباً للانخراط بالتفكير بطرق رسمية تتبع للقاعدة أو القانون الرياضي مباشرة، ودون الأخذ بعين الاعتبار أهمية التعلم المبني على التجريب والقص والقياس والنشاط المادي بشكل عام.

نتائج تحليل المحور الثاني:

تحليل الدرس الأول: المسافة بين نقطتين: يتكون من ستة أنشطة ثم تمارين في نهايته. اعتمدنا في تحليل المكونات الأربعة على الدرس دون التمارين، وذلك بتقسيمه إلى قطع (Blocks)، كل قطعة عبارة عن نشاط مع ما يتبعه من تعريف أو تعميم أو بند (أتعلم)، كما تم اعتبار المهمة على أنها الفراغات المطلوب من المتعلم إكمالها في كل نشاط، وفي الجدول (5) تظهر نتائج التحليل.

يظهر من الجدول (5) أن الأمثلة تميل للتعميم بصورة متوسطة، وذلك بتكرار أمثلة الاندماج (L3) مرتين من أصل خمس في محاولة إعطاء أمثلة تضم أكثر من جانب مرتبط بموضوع التعلم آنياً، مع تركيز متوسط على تعميم ما هو ثابت من خلال أمثلة التشابه (L1)، وتركيز أقل على أمثلة التباين. أما فيما يخص عمل المتعلم من خلال المهام فهي تعطي تصوراً واضحاً لاهتمام النص بالحركة نحو المفاهيم العلمية، فقد جاءت معظمها على صورة تطبيق لموضوع التعلم (L2) يليها مباشرة المهام التي تتطلب من المتعلم اتخاذ قرار يتعلق بالإجراءات والمفاهيم التي يجب استدعاؤها للإجابة، أو التي تتطلب عمل ترابط بين المفاهيم (L3). أما التسمية فتظهر أنّ معظم الكلمات التي تستخدم في الأمثلة قد جاءت رسمية بصورة كبيرة جداً. وبالنسبة للسلطة الشرعية فيظهر أنها تميل للرياضيات نفسها ولا تعود للكاتب مطلقاً.

جدول (5) تحليل الدرس الأول

رقم النشاط	مؤشرات التحليل	الأمثلة	المهام	التسمية	الشرعية
1	الرمز	None	KPF	-	-
	المستوى	-	L1	-	None
2	الرمز	G	CTP,KPF	L,PN, PA	SE, SE
	المستوى	L1	L2	L3	L2
3	الرمز	G, C	CTP, CTP	L,PN,OM	A, SE, SG
	المستوى	L2	L2	L3	L3
4	الرمز	G	CTP, CTP	PA, OM, PA	SE
	المستوى	L1	L2	L3	L2
5	الرمز	G, C, F	CTP, AMC	PA, PN ,OM	SE
	المستوى	L3	L3	L3	L2
6	الرمز	G ,C, F	CTP, AMC	PA	SE
	المستوى	L3	L3	L1	L2

تحليل الدرس الثاني: إحداثيات منتصف القطعة المستقيمة: يتكون من خمسة أنشطة وتمارين في نهايته، كانت عينة التحليل للمكونات الأربعة هي النشاطات وما يتبعها من تعريف وبند (أتعلم) إن وجد، وذلك باعتبار كل منها (Block)، مع اعتبار المهمة على أنها الفراغات المطلوب من المتعلم إكمالها. ويظهر الجدول (6) نتائج التحليل كالاتي:

جدول (6) تحليل الدرس الثاني

رقم النشاط	مؤشرات التحليل	الأمثلة	المهام	التسمية	الشرعية
1	الرمز	None	KPF	L	-
	المستوى	-	L1	L1	None
2	الرمز	G	KPF	PA, PA,PA	A,SE
	المستوى	L1	L1	L3	L2
3	الرمز	G	CTP	PN,L	SE
	المستوى	L1	L2	L2	L2
4	الرمز	S,G,F	KPF,CTP	L,PA,PN	SE
	المستوى	L3	L2	L2	L2
5	الرمز	S,G,F	CTP,AMC	L,PN,OM	SE
	المستوى	L3	L3	L3	L2

يظهر من الجدول (6) أنّ الأمثلة تميل للتعميم بصورة متوسطة، وذلك بتكرار أمثلة الاندماج (L3) مرتين، مع تركيز بنفس النسبة على أمثلة التشابه (L1)، وإخفاء تام لأمثلة التباين. أما المهام المطلوبة من المتعلم، فقد اهتمت بصورة متوسطة بالتوجيه نحو المفاهيم العلمية، وقد اهتمت بتطبيق الطالب لموضوع التعلم (L2) إلى جانب استدعاء التعلم السابق (L1) أكثر من تركيزها على مهارات اتخاذ القرار وإجراء ترابط بين المفاهيم (L3)، كما يظهر تحليل استخدام الكلمات، أنّ الخطاب الذي تنطوي عليه الأنشطة جاء رسمياً بصورة كبيرة نسبياً، وفيما يخص إضفاء الشرعية فقد ظهر الدرس بصورة تعطي السلطة للرياضيات نفسها بصورة أكبر لتكرار (L2) في أربعة أنشطة من أصل خمسة.

تحليل الدرس الثالث: ميل الخط المستقيم: يتكون من ستة أنشطة وتمارين في نهايته، كانت عينة التحليل للمكونات الأربعة هي النشاطات وما يتبعها من تعريف وتعميم وبند (أتعلم)، وذلك باعتبار كل منها وحدة واحدة (Block)، وأما المهام فهي المطلوب من المتعلم إكمالها في النشاط، وفي الجدول (7) تظهر نتائج التحليل كالاتي:

جدول (7) تحليل الدرس الثالث

رقم النشاط	مؤشرات التحليل	الأمثلة	المهام	التسمية	الشرعية
1	الرمز	None	CTP	PA	A,SE
	المستوى	-	L2	L1	L2
2	الرمز	G	CTP	PN	SE
	المستوى	L1	L2	L1	L2
3	الرمز	G,C	CTP,AMC	PN	A,SE,SG
	المستوى	L2	L3	L1	L3
4	الرمز	G,C,F	CTP	PA	SE
	المستوى	L3	L2	L2	L2
5	الرمز	C,F	CTP	L,PA,OM	SE,SG,A
	المستوى	L2	L2	L3	L3
6	الرمز	C,F	CTP	L,PA,OM	SE,SG,A
	المستوى	L2	L2	L3	L3

يظهر من الجدول (7) أن الأمثلة تميل للتعميم بصورة متوسطة، كما ويظهر التحليل احتواء الدرس على العديد من أمثلة الاختلاف على عكس الدروس السابقة، مع تركيز أقل على تعميم ما هو ثابت من خلال أمثلة التشابه (L1)، وتركيز أقل على أمثلة الاندماج. كما وتظهر غالبية المهام في المستوى (L2) مما يشير إلى اهتمام متوسط بالحركة نحو المفاهيم العلمية، فقد جاءت المهام على صورة تطبيق لموضوع التعلم ما عدا مهمة واحدة انطوت على إجراء ترابط بين المفاهيم (L3)، مع إهمال تام للمفاهيم السابقة ذات العلاقة بموضوع التعلم، أما بالنسبة لاستخدام الكلمات والتسمية فتظهر ميلاً للرياضيات الرسمية، رغم أنّ السلطة في النص أظهرت أنها للرياضيات نفسها بصورة كبيرة بسبب تكرر (L3) ثلاث مرات من أصل ست، مقابل عدم ظهور سلطة الكاتب (L1) إطلاقاً.

تحليل الدرس الرابع: معادلة الخط المستقيم: يتكون من ثمانية أنشطة وتمارين في نهايته، كانت عينة التحليل للمكونات الأربعة هي الوحدات (Blocks) كل منها هو نشاط، مع ما يتبعه من تعريف أو تعميم تحت بند (أتعلم)، كما تم اعتبار المهمة على أنها الفراغات المطلوب من المتعلم إكمالها في كل وحدة (Block)، وفي الجدول (8) تظهر نتائج التحليل كالاتي:

جدول (8) تحليل الدرس الرابع

رقم النشاط	مؤشرات التحليل	الأمثلة	المهام	التسمية	الشرعية
1	الرمز	C,G,F	KPF,CTP	PN,PA,L,PA,PA	A,SE
	المستوى	L3	L2	L3	L2
2	الرمز	G,C	CTP	PA,PN	SE
	المستوى	L2	L2	L2	L2
3	الرمز	G,C,F	CTP	PN,L,OM,PA	A,SE,SG
	المستوى	L3	L2	L3	L3
4	الرمز	G	CTP	PN,PA	SE,A
	المستوى	L1	L2	L2	L2
5	الرمز	G,C	CTP	PN	SE
	المستوى	L2	L3	L1	L2
6	الرمز	G,C	CTP	PN	SE
	المستوى	L2	L2	L1	L2
7	الرمز	C,G,F	CTP,AMC	L,PA,PA,OM	SE,A
	المستوى	L3	L3	L3	L2
8	الرمز	G,C,F	CTP,AMC	L,PA,PN.OM	SE,A
	المستوى	L3	L3	L3	L2

يظهر من الجدول (8) أن الأمثلة تميل للتعميم بصورة كبيرة، وذلك لتكرار أمثلة الاندماج والتي تأتي في المستوى الثالث (L3) أكثر من المستويات الأخرى، رغم الاهتمام بتعميم ما هو ثابت من خلال أمثلة التشابه والتركيز والتباين أيضاً. أما فيما يخص عمل المتعلم من خلال المهام فقد عكست تصوراً واضحاً لاهتمام النص بالحركة نحو المفاهيم العلمية، فقد جاءت معظم المهام على صورة تطبيق لموضوع التعلم (L2) يليه مباشرة تقديم مهام تنطوي على اتخاذ قرارات وإجراء ترابط بين المفاهيم (L3)، كما يبدو الحديث الذي تنطوي عليه الأمثلة رسمياً بصورة كبيرة جداً لتكرار (L3) أكثر من بقية المستويات. أما إضفاء الشرعية فيعود للرياضيات نفسها والتي ظهرت بأن لها السلطة في تشريع نصوص الدرس.

نتائج تحليل دروس الوحدة الأربعة حسب فئات المستويات:

لإعطاء حكم أكثر شمولية، قمنا بإظهار المستويات حسب تكرارها النسبي والمئوي في الجدول رقم (9)، وذلك عبر كل عينة التحليل (25 قطعة Blocks)، تضم ما تحويه الوحدة من نشاطات وتعميمات باستثناء التمارين في نهاية كل درس وفي نهاية الوحدة، كما يأتي:

الجدول (9) مستويات تحليل وحدة الهندسة والقياس للصف التاسع

	الأمثلة				المهام		
المستوى	L1	L2	L3	NONE	L1	L2	L3
التكرار	6	7	9	3	3	15	7
%	24	28	36	12	1.2	60	28
	التسمية				الشرعية		
المستوى	L1	L2	L3	L1	L2	L3	NONE
التكرار	7	5	12	0	18	5	2
%	28	20	48	0	72	20	8

يظهر من الجدول رقم (9) أن المستوى الثالث (L3) كان الأعلى كنسبة مئوية في الأمثلة، وفي التسمية. بينما احتل المستوى الثاني (L2) أعلى نسبة في المهام، وإضفاء الشرعية، وكان للمستوى الأول أقل نسبة في مكونات أداة تحليل النصوص الأربعة.

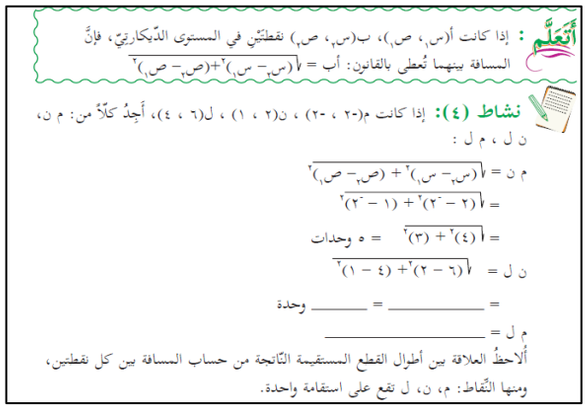
مناقشة نتائج المحور الثاني للتحليل (MDI للكتب المدرسية):

تشير نتائج تحليل المؤشرات الأربعة أن الرّياضيات المتاحة للمتعلم في وحدة الهندسة والقياس للصف التاسع تأتي على درجة كبيرة من التعميم، فقد أتاحت أداة (MDI Tx) الخاصة بالأمثلة إمكانية الكشف عن ذلك، حيث حصل المستوى الثالث على أعلى نسبة (36%) يليه المحور الثاني (28%). كما أظهر التحليل اعتماد الكتاب بصورة كبيرة على المهام التطبيقية والتي جاءت ضمن المستوى الثاني بنسبة (60%)، بفارق يفوق ضعفيّ المستوى الثالث الذي جاء بنسبة (28%)، بمعنى أنّ المهام صممت للتركيز على موضوع التعلم بينما لم تركز كثيراً على إشراك المتعلمين في إجراء ترابط بين خصائص، ومفاهيم المحتوى الرياضي، كما لم تركز على المهارات والتعلم السابق، وهذا يشير - حسب إطار العمل المعتمد - على توجه متوسط نحو إعطاء صورة واضحة لترابط وتنظيم المفاهيم الرياضية، أو ما يطلق عليه (فيجوتسكي) بالمفاهيم العلمية، ولعل ذلك يفسر ملاحظة معلمي المادة حول قدرة الطلبة على الحل طالما هم في خضم شرح الدرس، ولكن عندما يأتي التطبيق في درس آخر أو مادة اخرى يحصل ارتباك. فتفوّق المهام التطبيقية بصورة كبيرة على تلك المهارات التي تستدعي الاتصالات والربط قد يتسبب في ذلك، وهو ما يطلق عليه صعوبة النقل من سياق إلى آخر.

أما فيما يخص الحديث واستخدام الكلمات (التسمية)، فقد أظهرت الوحدة درجة عالية جدًا من الرسمية، وربما يفسر ذلك نفور الطلبة من الرّياضيات عامة ومن الدراسة من خلال الكتاب خاصة حيث يفضلون شرح المعلم، كما أنّ المتمعن بنتائج التحليل بالجداول 5-8 يلاحظ غلبة استخدام السرد لوصف إجراءات الحل مقارنة بتلك المخصصة لمعنى الحل، وبنظرة أكثر تفحصا نجد أن تكرار (PN) الدالة على الاسم يفوق تكرار استخدام تلك الدالة على الفعل (PA) مما يعطي رؤية شبه واضحة حول رسمية الخطاب الرياضي، ومعايير كتابة التعميمات والتعريفات تتفق تماما مع الرؤية التقليدية (الشائعة) حول كتابة الرّياضيات والتي تحدث عنها (ايرنست) (Ernest, 1985) على أنها مختصرة ورسمية لا ظهور للفعل البشري فيها، والتي بدورها تجعل الطالب ينظر إلى الرّياضيات على أنها مطلقة وأنها نظام ذاتي مستقل ولا علاقة لها بالوجود الإنساني.

ثم يأتي تحليل إضفاء الشرعية لينسجم مع هذا الاستنتاج، فالشرعية والسلطة في الكتاب تعود للرياضيات بصورة كبيرة نسبياً، وخصوصاً من حيث اعتماد النصوص على الإجراءات والمبادئ أو التعاريف الرياضية المشتقة مسبقاً، وعلى الأمثلة؛ من أجل إثبات صحة الإجراءات على البيانات الرياضية الحالية.

بالنظر إلى النشاط (4) في الشكل (4) التالي بنظرة تحليلية في ضوء الإطار النظري المعتمد، ماذا نجد؟


أتعلّم: إذا كانت أ(س١، ص١)، ب(س٢، ص٢) نقطتين في المستوى الدّيكارتيّ، فإنّ المسافة بينهما تُعطى بالقانون: أب = √(س٢ − س١)٢ + (ص٢ − ص١)٢

نشاط (٤): إذا كانت م(-٢ ، ٢-) ، ن(٢ ، ١) ، ل(٦ ، ٤)، أجدُ كلّاً من: م ن، ن ل ، م ل :

م ن = √(س٢ − س١)٢ + (ص٢ − ص١)٢
= √(٢ − ٢-)٢ + (١ − ٢-)٢
= √(٤)٢ + (٣)٢ = ٥ وحدات

ن ل = √(٦ − ٢)٢ + (٤ − ١)٢
= _____ = _____ وحدة

م ل = _____

ألاحظُ العلاقة بين أطوال القطع المستقيمة النّاتجة من حساب المسافة بين كل نقطتين، ومنها النّقاط: م، ن، ل تقع على استقامة واحدة.

الشكل 4: سيطرة إجراءات الحل على الأنشطة (كتاب الرّياضيات ص9-ج1)

نجده لا يتعدى تعميم ما هو ثابت، وأنّ المهام (الفراغات) محددة جدا ومقتضبة وتتضمن موضوع المحتوى الحالي (الظاهر في بند أتعلّم فوق النشاط مباشرة)، أما السرد فقد جاء بداية حول إجراءات الحل (خطوات الحل)، ليتدارك ذلك ويتحدث عن معنى الحل بالسطر الأخير، وبهذا الأسلوب وكأننا قمنا بتكليف الطلبة بمهمة تطبيقية دون معرفة المغزى منها مسبقاً.

مناقشة عامة: المحوران الأول والثاني:

لتسليط الضوء على أبرز نتائج التحليل، نلخصها في الجدول (10) كما يلي:

جدول (10) ملخص نتائج التحليل

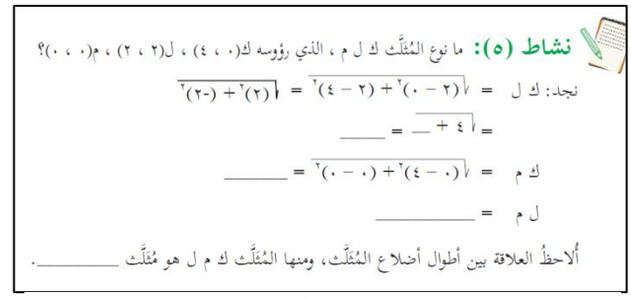
مجال التحليل	إطار الشويخ ومورغان	إطار روندا وأدلر
طبيعة الرّياضيات	مجردة ومتخصصة	على درجة كبيرة من التعميم، رسمية وتجريدية.
دور المتعلم	مفكر	التركيز على التطبيق المباشر لموضوع التعلم

تشير نتائج التحليل في المحور الأول إلى أنّ الرّياضيات المقدمة في وحدة الهندسة والقياس على درجة عالية من التخصص، فالمفردات تستخدم وفقاً للتعريفات الرياضية الاصطلاحية وتظهر الرموز الرياضية بدرجة كبيرة، وهذا ينسجم مع نتائج المحور الثاني بأنّ لغة الخطاب تميل بصورة كبيرة إلى لغة الرّياضيات الرسمية وأنّ السلطة فيها غالبا ما تعود للرياضيات نفسها، وبهذا نستطيع وصف الرّياضيات المقدمة في الوحدة على أنها تميل بصورة كبيرة للتجريد (Abstract Mathematics).

لنرجع قليلاً إلى الوراء، وتحديدا للنشاط (4)، ببساطة شديدة كان من الممكن تكليف الطلبة بالرسم على أوراق مربعات، وتعيين النقاط واستخدام مسطرة كحافة مستقيمة تارة، وكأداة قياس للمسافة تارة أُخرى، كان بإمكان الطلبة صناعة مساطرهم الخاصة من أوراق المربعات التي استخدموها، وصياغة اكتشافاتهم الخاصة، قبل اللجوء إلى القوانين المصاغة أساسًا بصورة تقليدية، والتي تظهر الرّياضيات مجردة وبحتة ومطلقة بالكامل، كان ذلك ليظهر النشاط أقل تخصصاً من جهة، وليضيف دوراً مادياً ونشطا للطلبة أنفسهم من جهة أُخرى.

وبالتركيز على سمات الطالب، فقد جاء تحليل المحور الأول بنتائج تظهره كمفكر (Thinker) بدرجة أكثر بكثير من كونه منفذا للأوامر (scribbler)، بينما جاءت نتائج المحور الثاني لتشير لاعتماد المهام المصممة على تطبيق موضوع التعلم (Learning object) أكثر من إجراء اتصالات بين خصائص ومفاهيم المحتوى الرياضي بشكل عام، وهنا لا بدّ من ملاحظة التناقض، فبينما تشير لغة الخطاب الرياضي لسمة التفكير، تأتي المهام على مستوى أقل من المتوقع لتحقيق ذلك، فالخطاب الرياضي التجريدي الذي ينظر للمتعلم كمفكر، والأمثلة التي تميل للتعميم بصورة ملحوظة لا ينسجمان بصورة ما مع المهام المصممة لتحقيق هذا الهدف. ففي حين يبدو النص وكأنه يدعو للتفكير في ظاهره وبأسلوب كتابته، إلّا أنّ المطلوب فعلياً هو تطبيق القانون أو القاعدة بمعزل عن الخوض في التفكير والاستدلال أو حتى التشكيك نظراً لما يعكسه من سلطة للرياضيات.

فعلى سبيل المثال لو نظرنا إلى النشاط (5) في الشكل (5) التالي، وبتطبيق لما سبق من الأُطر النظرية، يمكننا الحكم من نظرة واحدة أنّ المثال يعكس الرّياضيات المتخصصة. وأنّ المطلوب من المتعلم هو الملاحظة، واتخاذ القرار، أي أنه مفكر بالدرجة الأولى، فهل هو كذلك؟ أم أنّ دوره الفعلي لا يتعدى التطبيق المباشر، وإكمال الجمل المبدوءة؟



الشكل 5: سيطرة التطبيق المباشر على الأنشطة (كتاب الرّياضيات ص9-ج1)

وهنا نخشى أن يظنَّ البعض بأننا نصف التجريد والتعميم على أساس أفضليتها، فالحكم بذلك يعود بالمقام الأول لفلسفة الرّياضيات التي يتبناها الشخص، ولكن السؤال المُلح، ما هي فلسفة الرّياضيات التي تتبناها المناهج الفلسطينية؟ وبالتحديد من شارك في بناء وتصميم وحدة الهندسة قيد التحليل؟ هل يمتلكون فلسفة واضحة المعالم، أم يتذبذبون بين الأفلاطونية والرّياضيات المطلقة التي تتعامل مع كائنات مجردة ومع بنات الأفكار والذاتية والتي لها عالمها الخاص، وبين النظرة الاجتماعية الإنسانية للرياضيات وتعليمها وتعلمها وما تنطوي عليه من أُطر نظرية تهتم بالبنائية والحدس والتواصل والنشاط الإنساني! أما تحليلنا فقد أظهر انحيازاً أكبر للفكرة الأولى (التجريد)، وهو ما نتوقع أنه يوسع الهوّة بين الطلبة والرّياضيات التي طالما وصفوها بالمعقدة أو الغريبة!

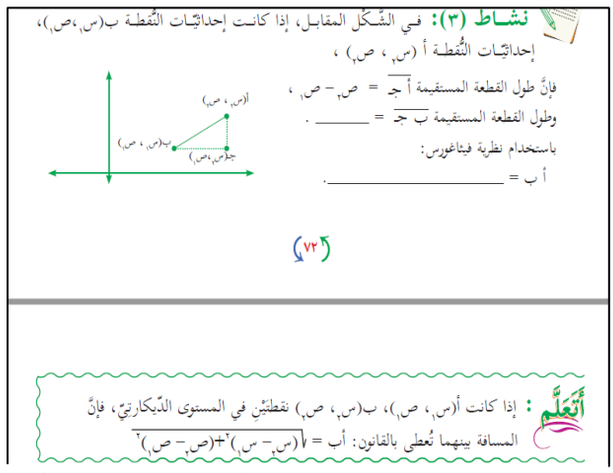
وخلاصة القول إنّ تحليل وحدة الهندسة والقياس للصف التاسع أظهر أنّ المنهج الفلسطيني يقدم الرّياضيات بصورتها التقليدية بما فيها من تخصيص وتجريد وتعميم، ولا يعتمد صورة الرّياضيات ذات الطابع الإنساني الاجتماعي، كما وينظر إلى المتعلم بسمات تبديه ظاهريًا فقط بصورة المفكر.

التوصيات

انبثق من النتائج توصيات عدة خاصة بوحدة الهندسة موجهة للقائمين على إعداد وتأليف كتب الرياضيات الفلسطينية وهي:

1. استخدام أوسع للرسوم والمخططات والصور بشكل عام، وعدم حصرها بالرموز والأشكال الهندسية، بل وإضافة الطابع البشري الإنساني إليها، ولعل أهمية ذلك تكمن في نفي الصورة النمطية لدى العديد من الطلبة، بأنّ الرياضيات مادة جافة ومن (عالم آخر) إن جاز التعبير.
2. استخدام خطاب أقل رسمية، وخصوصاً في الفقرات الموجودة في الكتاب تحت عنوان "تعميم" و"أتعلم" والتي تأتي مباشرة بعد الأمثلة التي تساعد في الاستنتاج.

ولتوضيح المقصود أكثر، لننظر إلى النشاط في الشكل (6) على سبيل المثال، وبتعديل بسيط على أُسلوب كتابة، كالآتي:

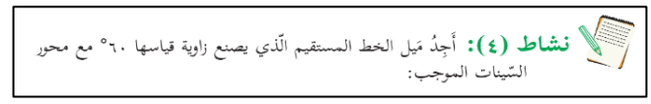


الشكل6 : سيطرة الرمز في النص الرياضي (كتاب الرّياضيات ص9-ج1)

أتعلّم: نستنتج من النشاط الذي أجريناه، أنه إذا حددنا أ(س1، ص1) ، ب(س2، ص2) ، كنقطتين في المستوى الديكارتي فإننا نستطيع إيجاد المسافة بينهما حسب القانون أب = ...

هكذا أصبح الخطاب أقل رسمية، وأصبح المؤلف يخاطب الطلبة، مما جعلهم في مركز الحدث الرياضي، كما ولم تعد السلطة للرياضيات بل أصبح الاستنتاج مبنياً على عمل الطلبة أنفسهم، مما أظهر النشاط الإنساني في التوصل للنتيجة، ولم تعد حتمية ومطلقة ونابعة من عالم الرياضيات الذاتي.

وبمثال آخر، لو نظرنا للنشاط (4) الموضح بالشكل (7)، نجد أن كلمة (أجد) تشير إلى نشاط إنساني والفاعل هو الطالب نفسه، إلّا أنّ كلمة يصنع تعود للخط المستقيم والذي هو كائن رياضي يقوم بالفعل، مما يعكس صورة الرّياضيات كعالم مستقل ذاتي، كما نلاحظ أنّ السلطة تعود للرياضيات من جهة وأنّ العلاقة رسمية بين المتعلم والمؤلف. يمكن إجراء تعديل بسيط تجعل النشاط (4) إنسانياً أكثر كالآتي: **رسمتْ نسرين خطاً مستقيماً بحيث صنعتْ زاوية قياسها (60°) مع محور السينات الموجب، هيّا لنجد ميل هذا المستقيم؟**



الشكل7 :مثال يعكس الرّياضيات بصورتها المطلقة والرسمية (كتاب الرّياضيات ص9-ج1)

3. تعزيز دور المتعلم النشط، وذلك بإضافة أنشطة، كتلك التي يستخدم فيها أدوات الهندسة للقياس، وكالقص والتظليل.. الخ، مع الإبقاء على دوره كمفكر، والذي يمكن تعزيزه بإضافة أنشطة تحفز على التفكير والاستنتاج، وتنطوي على مهام حقيقية تحث على ذلك وعدم الاكتفاء بخطابه بألفاظ مثل أفكر وأستنتج في حين أنّ النشاط المعد لا يتلاءم مع هذا الدور.

كما أبرزت الدراسة بعض المقترحات الموجهة للقائمين على العمل التربوي في فلسطين، من باحثين وأساتذة وأصحاب قرار في الميدان وهي:

1. الاهتمام بتعريف معلمي الرّياضيات بالفلسفات المتنوعة للرياضيات وتعليم الرّياضيات؛ لما لذلك من فائدة قد تنعكس على طريقة رؤيتهم وتقديمهم للمادة، والتي بدورها ستنعكس على الطلبة أنفسهم.
2. إعادة النظر في المناهج الفلسطينية، والعمل على تطوير الكتب بحيث تتخلى عن النظرة المطلقة المجردة للرياضيات التي قد تسبب نفور الطلبة وشعورهم بالإحباط والكراهية للمادة، واعتماد النظرية الاجتماعية الإنسانية التي تظهر كيف أن الرّياضيات مادة حيوية وحقيقية وتدخل فعلياً في مناحي الحياة. بل وحث مؤلفي كتب الرياضيات على الاهتمام بصورة المتعلم وأدواره بشكل فعلي، وتصميم أنشطة ومهام تتناسب مع هذه الأدوار، فلا يكفي استخدام كلمة "أُفكر" في حين أنّ ما سيأتي لاحقاً لا يتعدى التطبيق المباشر لقاعدة أو قانون. ولا يكفي تمكن الطلبة من المحتوى بمعزل عن قدرتهم على تبرير تفكيرهم حول ذلك، وبهذا ندعو لإتاحة فرص حقيقية لمهام وأنشطة ومشاريع في الكتاب المدرسي من شأنها خلق المتعلم النشط القادر على الاستدلال والربط والنقل من سياق لآخر، ضمن وعيه التام بحيوية وديناميكية الرّياضيات. واستخدام أكبر للصور والنصوص المرئية التي تعكس الرّياضيات كنشاط بشري يبرز أدواراً تعليمية واجتماعية وعلمية متنوعة.
3. تشجيع الأعمال البحثية المحلية حول موضوع طبيعة الرّياضيات المدرسية وعلاقتها بالخطاب الرياضي والتواصل واللغة، على غرار الدراسات والأعمال البحثية الأجنبية مثل أعمال (سفارد ومورغان)، وأبحاث المقارنة في هذا المجال على غرار (الشويخ ومورغان)، وتشجيع تطوير أدوات ومعايير واضحة باللغة العربية، لتسهيل وتشجيع الباحثين على تحليل كتب الرّياضيات بمنظور جديد نسبياً على الدراسات الفلسطينية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بركات، زياد؛ حرز الله، حسام. (2010) اسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرّياضيات لدى طلبة المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بعنوان" التعليم المدرسي في فلسطين: استجابة الحاضر واستشراف المستقبل" في 16-2010/5/17
- أبو ثابت، اجتياد؛ وضاهر، وجيه. (2016). ميزات سيميائية اجتماعية لوحدة الجبر في كتاب الصف السابع في المنهاج الفلسطيني. مجلة جامعة، 20(1)، 121-146.
- الحمامي، إيمان. (2015). تقويم محتوى كتب للصفوف (5-8) في ضوء معايير TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين.
- خوجة، عرين. (2019). تحليل كتاب الرّياضيات للصف العاشر الأساسي في ضوء معايير المناهج الفلسطيني ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرّياضيات (NCTM).
- أبو الروس، محمد. (2018). تقييم محتوى كتب الرّياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة، فلسطين.
- رستم، أنور. (2012). التمثيلات المتعددة في وحدة الجبر من كتاب الرّياضيات للصف السابع الأساسي ومدى استخدام المعلمين لها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.
- الشرفا، حنين. (2015). تحليل موضوع الهندسة في كتب الرّياضيات الفلسطينية من منظور لغوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بيرزيت، بيرزيت: فلسطين.
- الشريف، هاشم. (2013). مقارن بين محتوى كتاب الرّياضيات الفلسطيني والإسرائيلي للصفوف (7-9) في ضوء معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرّياضيات (NCTM, 2000). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الازهر: غزة، فلسطين.
- العاصي، سالم. (2018). مدى تضمن كتب الرّياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع الاساسي لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرّياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة، فلسطين.
- عفونة، سائدة (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28(2)، 265-292.
- نتيل، وجيدة. (2018). مدى تضمن كتب الرّياضيات المطورة للمرحلة الاساسية الدنيا لمهارات التفكير البصري ومدى اكتساب طلبة الصف

الرابع لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Barakat, Z. & Herzalla, H. (2010). Reasons for the primary students' low achievement in mathematics from the viewpoint of teachers in Tulkarm. A paper presented to the First Educational Conference of the Directorate of Education in the Hebron Governorate, entitled "School education in Palestine: Responding to the present and anticipating the future" on 16-17 May 2010.*
- *Abu Thabet, I. & Daher, W. (2016). Semiotic and social characteristics in algebra unit in the Palestinian mathematics book (grade 7). University Journal, 20 (1), 121-146.*
- *Alhamami, I. (2015). Evaluating books content for grades 5-8 in light of TIMSS standards. Unpublished Master's Thesis. College of Education, Islamic University, Gaza: Palestine.*
- *Khoja, A. (2019). Content analysis of the 10th grade adopted mathematics textbook in the light of standards of Palestinian curriculum and the light of standards of National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). Unpublished Master's thesis. Birzeit University, Birzeit: Palestine.*
- *Abu Al-Rous, M. (2018). Content evaluation of developed Palestinian mathematics textbooks for the Secondary Stage to the NCTM Standards. Unpublished Master's Thesis. College of Education, Islamic University: Gaza, Palestine.*
- *Rustom, A. (2012). Multiple representations in an algebra unit of grade seven mathematics textbook and the extent of their use by teachers. Unpublished Master's thesis. Birzeit University, Birzeit: Palestine.*
- *Alshurafa, H. (2015). Analyzing geometry in the Palestinian mathematics textbooks using linguistic approach. Unpublished Master's Thesis. Faculty of Education, Birzeit University, Birzeit: Palestine.*
- *Alsharif, H. (2013). A comparison between Palestinian and Israeli mathematics textbook for Grades 7-9 in light of the standards of operations of the National Council of Mathematics Teachers (NCTM, 2000). Unpublished Master's Thesis. College of Education, Al-Azhar University: Gaza, Palestine.*
- *Alassi, S. (2018). The extent to which developed mathematics textbooks for the third and fourth grades including the basic standards of the National Council of Mathematics Teachers. Unpublished Master's Thesis. College of Education, Islamic University: Gaza, Palestine.*
- *Affouneh, S. (2014). Critical analysis of the education system after the establishment of the Palestinian Authority. An-Najah University Journal for Research - B - Humanities Sciences, 28(2), 265-292.*
- *Ntel, W. (2018). The extent of visual thinking skills in the developed mathematics books of the primary grade and the extent of fourth graders' acquisition of these skills. Unpublished Master's thesis. College of Education, Islamic University, Gaza: Palestine.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Adler, J., & Ronda, E.R. (2015). A Framework for Describing Mathematics Discourse in Instruction and Interpreting Differences in Teaching. African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 19, 237 - 254.*
- *Alshwaikh, J. (2011). Geometrical diagrams as representation and communication: A functional analytic framework. (Ph.D.), Institute of Education, University of London, London.*
- *Alshwaikh, J., & Morgan, C. (2013). Analysing Palestinian mathematics textbooks. Research in Mathematics Education, 16(1), 71–72.*
- *Atteh, E. (2020). The nature of mathematics education: The issue of learning theories and classroom practice. Asian Journal of Education and Social Studies, 10(2), 42-49.*
- *Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge.*
- *Cooper, J. O. (1981). Measurement and analysis of behavioral techniques. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.*
- *Ernest, P. (1985). The philosophy of mathematics and mathematics education. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 16(5), 603-612, DOI: 10.1080/0020739850160505*
- *Hodge, R. and G. Kress. (1988). Social Semiotics. Cambridge: Polity*
- *Morgan, C. (1996). The language of mathematics: Towards a critical analysis of mathematics texts. For the Learning of Mathematics, 16(3), 2-10.*
- *O'Halloran, K. L. (2015). The language of learning mathematics: A multimodal perspective. The Journal of Mathematical Behavior, 40, 63-74.*
- *Okamoto, Y. (2018). Effects of Mathematics Language on Children's Mathematics Achievement and Central Conceptual Knowledge. Language and Culture in Mathematical Cognition, 73-98. doi:10.1016/b978-0-12-812574-8.00004-3*
- *Ronda, E., & Adler, J. (2016). Mining Mathematics in Textbook Lessons. International Journal of Science and Mathematics Education, 15(6), 1097–1114.*
- *Rotman, B. (1988). Towards a semiotics of mathematics. Semiotica, 72(1/2), 1-35.*
- *Reyhani, E., & Izadi, M. (2018). Comparative Content Analysis of Mathematics Textbooks in first Grade Students of Elementary Schools in Iran, Japan and America. International Journal of Industrial Mathematics, 10(3), 295-310.*
- *Sfard, A. (2008). Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*
- *Tang, S., Morgan, C., & Sfard, A. (2012). Investigating the evolution of school mathematics through the lens of examinations: Developing an analytical framework. Paper presented at the 12th International Congress on Mathematical Education, Topic Study Group 28 on Language and Mathematics, Seoul, Korea.*
- *Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS. (2007). Reporting Student Achievement in Mathematics and Science. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education.*
- *Viholainen, A., Asikainen, M., & Hirvonen, P. E. (2017). Mathematics student teachers' epistemological beliefs about the nature of mathematics and the goals of mathematics teaching and learning in the beginning of their studies. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 10(2), 159-171.*
- *Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes Cambridge, Mass.: Harvard University Press.*

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, “surname of the author, year of publication, number of page.”

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Younes Morshed Amr

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Majdi Ali Zamel

SUPERVISING EDITOR

Prof. Husni Mohamad Awad

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Prof. Jamal Ali Al-Dahshan
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Ahmad Bsharat

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center