مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد (12) - العدد (36) - آب 2021 م

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) ، العدد (36)

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. (36) - August 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. (36) - August 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 (36) - آب 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. أكرم القواسمة

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.

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 (36)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ. محمود هلال عبدالقادر	مستوى تمكن معلمى اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى طلاب المرحلة المتوسطة	1
2	د. مي أحمد مهيدات	القدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك	18
3	أ. د. محمد أحمد شاهين د. ريمان أديب جودة الشيخ	فاعلية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس	33
4	أ. محمد فخري العملة أ.د. نبيل جبرين الجندي	فاعلية برنامج إرشادي مبني على الكتابة التأمّليّة في خفض الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي	53
5	د. عبد الله عبد الهادي الخطيب	الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة	66
6	د. هشام عبد الرحمن شناعة د. مصعب "محمد جمال" عبوشي	أهم المتغيرات الديمغرافية وغير الديمغرافية المنبئة بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية(خضوري)	84
7	أ. تيسير محمد علي الصقر	درجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ومعيقات توظيفها من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد	94

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) – العدد (36)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
8	أ. آلاء تيسير بني نصر	دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهرة التنمر	109
9	د. باسم محمد احمد شلش	مستوى تطبيق الإدارة الذاتية ومعوقاتها في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين	125
10	أ. أحمد خلفان المقبالي د. أحمد "محمد جلال" الفواعير	الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات	140
11	أ. مهند محمود أبو مويس	تقييم واقع التعليم الطبي وآفاقه المستقبلية في فلسطين	153
12	أ. نسيبه كايد الكايد أ. د. حسين سالم الشرعة	مساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ في التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن	164
13	أ. مرفت عاطف النجار د. سمية الخليفة المهدي	الرأفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة	178
14	أ. منار ربحي الرواقه أ. د. أحمد عبد المجيد صمادي	مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات	199
15	أ. أمجد "أحمد شريف" الزعبي	أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا بمدارس لواء بني كنانة في الأردن	211
16	أ. وسمية مشعان المشعان	الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن	221

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (12) – العدد (36)

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*Using Drama to Enhance the Speaking Performance and Intelligibility of English Major Students at the University of Palestine*	*Dr. Mohamed Ali Shaat*	*1*

مستوى تمكن معلمى اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى طلاب المرحلة المتوسطة

The Ability Level of Arabic Language Teachers to Develop Creative Listening Skills for Middle School Students

محمود هلال عبد القادر

أستاذ دكتور/ جامعة الملك خالد- المملكة العربية السعودية/
جامعة سوهاج- مصر

Mahmoud Helal Abdelkader

Professor/ King Khalid University - Kingdom Saudi Arabia / Sohag University - Egypt

dr.mahmoudhelal@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 18/ 8/ 2020م، **تاريخ القبول:** 6/ 4/ 2021م.

Received: 18/ 8/ 2020, **Accepted:** 6/ 4/ 2021.

DOI: 10.33977/1182-012-036-001

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ ولتحقيق هذا الهدف أعدت مواد البحث وأدواته، التى تمثلت فى: قائمة بمهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط ، قائمة بأساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط فى ضوء مهارات الاستماع الإبداعي، بطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي، وتم التأكد من ثبات تلك الأدوات وصدقها، ثم اختيار عينة البحث من معلمي اللغة العربية بمدينة أبها، وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة البحث، ثم التحليل الإحصائي، وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات، وأظهرت النتائج: عدم تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، وعدم وجود فروق ترجع إلى سنوات الخدمة، أو الدورات التدريبية فى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

كلمات مفتاحية: معلمو اللغة العربية، مستوى التمكن، مهارات الاستماع الإبداعي، طلاب المرحلة المتوسطة

Abstract

The aim of the current research is to show the ability level of Arabic language teachers to develop creative listening skills for second-grade middle school pupils. To achieve this goal, the researcher prepared the following research materials and tools: A list of creative listening skills appropriate for second-grade middle school pupils, a list of skills development methods for creative listening for second-grade middle school pupils, flashcards for developing creative listening skills. All the tools were validated for consistency and credibility. The sample of the study consisted of Arabic language teachers in Abha. The study tools were applied to the sample. The researcher performed the statistical analysis, interpretation of the results, and the presentation of recommendations. The results showed the inability of Arabic language teachers to develop creative listening skills for second-graders in middle schools. The results also showed that there were no differences due to years of service or acquired training courses in the ability of Arabic language teachers to develop methods for creative listening skills for middle school students.

***Keywords**: Arabic language teachers - empowerment level - creative listening skills - middle school students.*

المقدمة:

للغة فنون ومهارات تتشكل منها؛ حيث يتم تعليمها للطلاب والمتعلمين، ويهدف تعليم اللغة العربية إلى تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين في مراحل تعليمهم المختلفة؛ حتى يتم تعليم اللغة ويكتمل بشكل صحيح، ويتخرج جيل قادر متمكن من لغته ومتقن لها، وهذه الفنون والمهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

ويعد الاستماع أحد فنون اللغة المهمة، وأحد مهاراتها الرئيسة التي نهدف إلى تنميتها من تعليم اللغة؛ ولا يمكن تعلم أي لغة دون إتقان مهاراتها الرئيسة، وبخاصة مهارة الاستماع.

والاستماع بأنه الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، أما السمع فهو حاسة الأذن، فالاستماع شرط أساس للنمو اللغوي بصفة عامة؛ حيث إن الإنسان يولد صامتًا إلا من بكاء، ثم بعد مدة ضحك، ثم مناغاة، فكلمة بسيطة، كما أن الطفل يسمع كلامًا كثيرًا قبل أن ينطق، ويحاول أن يتعلم؛ فيصيب مرة، ويتعثر أخرى إلى أن يتقن التلفظ (شحاتة، 2008. 75).

ويرى مدكور (2000، 71) أن الاستماع عامل مهم فى عملية الاتصال؛ فلقد أدى دورًا مهمًا فى عملية التعليم والتعلم على مر العصور، ومع ذلك لم يلقَ حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب. لقد اُفترض دائمًا أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع، وهم يستمعون بكفاية إذا طُلب منهم ذلك، لكن هذه الفكرة تغيرت أخيرًا، فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة، وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية.

كما يعد فن الاستماع مهمًا فى العملية التعليمية؛ حيث إنه يشكل جزءاً حيوياً فى البرنامج المدرسى، فمعظم أوقات الحصص داخل الفصول تخصص للعمل الشفهى. والاستماع جزء حيوى في معظم برامج تعليم اللغة، وهو شرط أساس وضرورى لتعلم فنون اللغة الأخرى، ولنجاح العملية التعليمية؛ لذلك فإننا نحتاج إلى لتدريب التلاميذ على مهارات الاستماع منذ المراحل الأولى فى التعليم (شحاتة، 2008) .

ويبدأ الطفل فى المدرسة بالاستماع؛ لأنه لا يتهيأ له إلا إذا كان قادراً على أن يستمع فيفهم، ويتحدث فيسمع ويفهم ما يدور فى نفسه، وينمو بهذا فى خبراته ولغته وفكره، كما أن التلميذ يستمع من مدرسيه ومن زملائه وممن يحيطون به فى المدرسة، ويستمع من المذياع والتليفزيون؛ ولما يستمع إليه أثره فى تعلمه وثقافته (ظافر وحمادى: 1994).

كما أن الاستماع هو أحد أهم مهارات اللغة عامة، وهو الأساس الذى تقوم عليه مهارات اللغة الأخرى؛ حيث إنه الأداة الأولى التى حملت التراث الثقافى من جيل إلى جيل قبل ظهور عملية الكتابة؛ فقد كان الاستماع والتحدث هما الوسيلتان الوحيدتان فى نقل التراث والمعارف ونشرها فى ظل عصر كان الاتصال يعتمد فيه على الكلمة المنطوقة (عبدالله، 2007. 65).

ويذكر مدكور (2000، 74) أنه هناك من يقول: إنَّ الاستماع ينمو مع الإنسان بطريقة تلقائية ما دام له أذنان، فهو كالمشي والكلام، وهذا القياس خطأ بشكل كلي، فالطفل في حاجة إلى من

يعلمه الكلام على الرغم أن له فمًا، وبحاجة إلى من يدربه على المشي على الرغم أن له رجلين، وهو بحاجة – أيضًا – إلى من يدربه على مهارات الاستماع رغم أن له أذنين.

ويذكر مجاور (1998، 89) أن الصوت عامل رئيس فى نمو الاستعمال اللغوى؛ فالمتعلم إذا ما سمع تسجيلًا أو قصة من متحدث فإنه يفيد من ذلك فى تحدثه؛ فكرًا وطلاقةً وإنسيابًا، فإذا كان فى المدارس تسجيلات بأصوات المتحدثين البارعين من أمثال الدكتور طه حسين، وفكرى أباظة، وبنت الشاطىء، وغيرهم من ذوى الأحاديث الممتعة، أفاد التلاميذ من هؤلاء المتحدثين فى محاكاتهم بعد سماعهم إياهم

ويرى شحاتة (2008، 75) أن عملية الاتصال تتضمن جانبى الإرسال والاستقبال، ويتضمن جانب الإرسال فى عملية الاتصال اللفظى الحديث والكتابة، أما جانب الاستقبال؛ فينظر إليه عادة على أنه من عمل حاستى البصر والسمع، وبالتالى فهو يعتمد على القراءة والكتابة، وكلاهما يتطلب عملًا عقليًا، وهو الفهم، ويتضمن الفهم إلصاق المعنى برسالة مرئية أو مسموعة، وأن يستمع الفرد إلى حديث أو إلى معلومات أخرى.

كما يرى عطا (1990، 80) أن الاستماع الجيد هو تلقي اللغة السليمة، لأن اللغة تقليد ومحاكاة. من هنا تبدو قيمة المحاكى وانتباه المحاكى، يتساوى فى ذلك الصغير والكبير؛ حيث يقلد كل منهما ما يسمعه، فإن كان عربيًا صافيًا حاكاه، وإن كان ملحونًا رددده. وفى كلتا الحالتين يكتسب نمطًا لغويًا معينًا.

ويرى مدكور (2000، 72) أنَّ كفاءة المستمع كما هو الحال مع كفاءة القارىء هى أحد العوامل الحاسمة فى تكوين الأمم المتحضرة، والتميز بينها وبين الأمم المتخلفة.

ويذكر عصر (1999، 116) أن الاستماع أول فن ذهني لغوي عرفته وتربت عليه البشرية، وتدور عليه قاعات الدروس كلها فى كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون. ومن المحال– ولو نظريًا على الأقل– أن تكون الكفاية فى القراءة والكتابة من دون الكفاية فى الاستماع.

إن الاستماع يؤثر فى الحياة التعليمية سواء اللغوية أم غير اللغوية، كما أنه يؤثر في الحياة بصورة عامة؛ حيث إن المتعلم يستمع من معلميه، ومن زملائه، وممن يحيطون به فى المدرسة، ويستمع من المذياع والتلفزيون؛ وكل ما يستمع إليه له أثره فى تعلمه وثقافته(ظافر والحمادى، 1994).

ويقصد بالاستماع فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع، كالاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذى هو حاسة الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف على حدوثها سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه (شحاتة، 2008. 75).

ويؤكد شحاتة (2008، 76) أن الشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ، يضاف إلى ذلك أن الاستماع فى البرنامج المدرسى يشكل جزءًا حيويًا؛ فمعظم أوقات حصصنا داخل الفصول تخصص للعمل الشفهي، فنحن فى حاجة إلى أن ندرب التلاميذ على استخدام اللغة بطلاقة. ومن ناحية أخرى فقد أدى الدور الذى يؤديه الاستماع فى عملية الاتصال إلى النتيجة القائلة إنَّ تدريسه أمر ضرورى، ما لم تكن مهارة الاستماع قدرة إنسانية كامنة.

كما كشفت دراسة جراهام (Graham,S et al، 2008) أن (15) دقيقة من الحصة المدرسية التي مدتها (45) دقيقة تقضى في الكتابة، وهذا يعني أن معظم الوقت الباقي يستخدم في شرح المعلم وحواره مع طلابه، وهذا يتطلب حسن الاستماع.

والاستماع يأتي فى الصدارة من فنون اللغة، فالمتعلم يستمع أولًا، ثم يتحدث، ثم ينتقل الى مرحلة القراءة والكتابة، وينبغى على المعلمين أن ينتبهوا لذلك في أثناء تعاملهم مع التلاميذ داخل الفصل وأثناء الشرح؛ وذلك بأن يستمعوا لتلاميذهم، وأن يعطوهم الفرصة؛ ليتعودوا على الاستماع من معلميهم؛ ففاقد الشيء لا يعطيه (عبدالقادر، 2013. 40).

ويدلل مدكور (2000، 125) على أهمية الاستماع في أنه يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية؛ فمن خلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيراً من الكلمات والجمل والتعبيرات التى سوف يراها مكتوبة. إن الاستماع يحدث فى كل الأوقات، فالمدرسون يوضحون شفويًا معانى الكلمات، وما يقوله الكتاب المدرسي، والتلاميذ يستمعون إلى الآخرين وهم يقرأون قراءة جهرية، أو يتحدثون عن موضوع معين فى كتاب القراءة، ويوضحون محتوياته.

وقد أشار مدكور (2000، 70) إلى أن الحق – عز وجل– أكد على أهمية الاستماع؛ حيث وردت آيات عديدة تؤكد ذلك منها: ﴿**وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون**﴾ (الأعراف: 204)، ﴿**ليس كمثله شيء وهو السميع البصير**﴾(الشورى: 11)، ﴿**والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**﴾(النحل: 87)، ﴿**ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا**﴾(الإسراء: 36). ﴿**إن الله كان سميعًا بصيرًا**﴾(النساء: 58)، ﴿**ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم**﴾(البقرة: 20) ﴿**فأصمهم وأعمى أبصارهم**﴾(محمد: 23)، ﴿**صم بكم عمى فهم لا يرجعون**﴾(البقرة: 18).

وتوجد علاقة وثيقة بين الاستماع وفنون اللغة الأخرى، وهى علاقة تأثير وتأثر؛ فهناك علاقة بين الاستماع والقراءة؛ فالاستماع ضروري فى فهم القراءة والدقة فى الاستماع تساعد على القراءة الجيدة. كما أن هناك علاقة بين الاستماع والكتابة؛ فالاستماع يساعد على التمييز بين أصوات الحروف، ومن ثم يسهل كتابتها، والمستمع الجيد تزداد ثروته الفكريه؛ فيعبر عن أفكاره فى الكتابة، وهناك علاقة بين الاستماع والتحدث، فالمتعلم يتحدث عما سمعه، أي إن المتحدث يعكس الاستماع، والدقة فى التحدث تكتسب بالاستماع الجيد (مجاور، 1998).

وتزداد أهمية الاستماع فى العصر الحالي، الذى يتسم بأنه عصر التطور التكنولوجي والإنترنت، والأجهزة والقنوات الفضائية، فهو بحق عصر الكلمة المسموعة والمنطوقة؛ مما يتطلب من الفرد أن يكون مستمعاً نشطًا، إيجابيًا، فاهمًا لما يستمع إليه، متفاعلًا مع المادة المسموعة؛ حتى يستطيع أن يؤدي أداءً جيدًا فى حياته، وأن يتعلم، وينجز ما يطلب منه (عبدالقادر، 2013).

فالاستماع بفاعلية أمر ضرورى لعملية التواصل؛ حيث إننا نتعلم فى المدرسة القراءة والكتابة، وحينئذ فإننا نكتسب مهارة الاستماع بشكل غير مباشر، وبذلك فإن المهارتين اللتين نقضي

فيها وقتًا طويلًا فى المدرسة وخارج المدرسة، وهي الاستماع، والتحدث، لا يتم التركيز عليهما بشكل رسمى، أومباشر مثل باقى المهارات: كالقراءة والكتابة (عبدالقادر، 2012).

يميمكن القول: إن للاستماع مستويات وأنواعًا منها (Rock-ey,1993؛ مدكور، 2007):

- **الاستماع الحرفي**: ويتم التركيز فيه على معرفة دلالة المفردات، وتعرف الأفكار الرئيسة، واستخلاص الفكرة العامة للنص الاستماعي، وكذلك الأفكار الفرعية والجمل المفتاحية.

- **الاستماع الاستنتاجي**: ويتم التركيز فيه على استنتاج غرض المتحدث، وتلخيص الموضوع، وتعرف الأساليب البلاغية والصور المجازي.

- **الاستماع الناقد**: ويتم التركيز فيه على التمييز بين الحقيقة والخيال، وتحديد أسباب الظاهرة، والحكم على المسموع، وإبداء الرأي، وكذلك تمييز أنماط الدعاية والتحيز.

- **الاستماع الإبداعي**: ويتم التركيز فيه على تقديم مقترحات إبداعية، واقتراح أكبر قدر ممكن من الكلمات المعبرة عن المعنى، وتقديم حلول مبتكرة للمشكلات الواردة في النص، والتنبؤ بنهاية معينة للنص، وإضافة أفكار جديدة للموضوع، وإعادة بناء النص وتغيير شكله الأدبي.

ويعد الاستماع الإبداعي أحد أنواع الاستماع التي نسعى إلى تنميتها لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، فتنمية مهارة الاستماع لدى الطلاب تعد من الأمور المهمة، ويزداد الأمر أهمية في مهارة الاستماع الإبداعي، تلك المهارة التي تتطلب من المتعلم أن يأتي بالجديد فيما يستمع إليه، وأن يعبر عنه في شكل غير تقليدي، وأن يتنبأ بالفكر التي يتضمنها النص، وأن يضع خاتمة أو نهاية لقصة ليس لها نهاية.

وتعد القدرة على الإبداع هدفاً مهمًا تسعى إليه التربية الحديثة؛ فلم يعد الهدف من العملية التعليمية هو تنمية القدرة على الحفظ والاستظهار والاسترجاع، بل لابد أن يكون المتعلم قادرًا على توليد الأفكار والتنبؤ بها وإنتاجها، والتعبير عما يجول في خاطره بأسلوب جديد وعبارات جديدة.

ويمكن القول: إن الاستماع الإبداعي أعلى مستويات الاستماع التي يصل إليها المتعلم؛ حيث يتميز هذا النوع من الاستماع بالإبداعية والإتيان بشيء جديد من خلال الاستماع إلى النص.

فالاستماع الإبداعي أحد مستويات الاستماع وأنواعه، بل يعد أعلى مستوى من مستوياته، ويعني قدرة المتعلم على ترجمة النص المسموع إلى ألفاظ، و كلمات، وجمل، وفقرات لها علاقة بالنص، والتفاعل مع المادة المسموعة، والقدرة على الإضافة للنص، والتركيب والتوليف وتكوين المعنى، وبذل المجهود ليس فقط لفهم ما يقال، ولكن لفهم ما وراء ذلك من أحاسيس المتحدث ومشاعره، والقدرة على التعرف ذهنيًا إلى النقاط المهمة في كلام المتحدث، والتفكير في أسئلة متنوعة للإجابات، أو إجابات متنوعة للأسئلة، أو التنبؤ بنتائج متعددة.

والمستمع المبدع هو ذلك المستمع الذى لديه القدرة على التواصل، والاهتمام بالرسالة، وفهم موضوع الاستماع اللفظى وغير اللفظى، والتفاعل أثناء عملية الاستماع، وتدوين الملاحظات، والتركيز في أثناء الاستماع، والمتابعة، والإيجابية، والنقد وإبداء الرأي، والمشاركة فى إجابة الأسئلة التى تطرح عليه بعد عملية الاستماع.

والعملية التعليمية تتطلب الاستماع الإبداعي؛ حيث إن المتعلم قد يستمع إلى المعلم، ولكن هذا الاستماع قد يكون استماعًا عاديًا، أى أنه دون إضافة أو إبداع، أما المتعلم الذي يتمكن من مهارة الاستماع الإبداعي فإنه قادر على الإبداع، والتنبؤ، والإضافة إلى النص المسموع.

ونظرة إلى مدى الاهتمام بالاستماع الإبداعي فى الواقع، وتنمية مهاراته، نجد أنه اهتمام ضئيل، فمعظم اهتمام معلمي اللغة العربية منصب على فنون وفروع أخرى عدا الاستماع، كالقراءة، والكتابة، والنحو، والبلاغة، والأدب، وغيرها، أما الاستماع فحظه من الحصص قليل، إن لم يكن غير موجود، فلا يوجد منهج مخصص لتعليم الاستماع وتنمية مهاراته؛ مما يؤدى إلى ضعف فى مهارات الاستماع، وانصراف التلاميذ عن الاستماع وخاصة الإبداعي داخل الحصة، وإبقائهم على الاستماع من المستوى البسيط .

وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية الاستماع وضرورة تنميته فى مختلف المراحل التعليمية، لما له من أثر فى التحصيل الدراسي، وفى جميع جوانب العملية التعليمية، من هذه الدراسات ما يأتي:

دراسة جراهام وماكرو (Graham & Macaro ,2008) التى هدفت معرفة أثر إستراتيجية تعليم مهارة الاستماع المتعلمين ذوي المستوى دون المتوسط من الفرنسيين، وكان من نتائجها فاعلية البرنامج فى تحسين أداء المستمعين ، وزيادة ثقتهم بأدائهم حول الاستماع، ودراسة آرثر (Arthur.s, 2006) التى هدفت معرفة أثر برنامج تلفزيوني تربوي صمم لأطفال بعمر (4 – 8) سنوات وهو عبارة عن قصتين لمارك براون، وكان من نتائجها نمو اللغة لدى المجموعة التجريبية، وقدرتهم على تطوير لغتهم في المستقبل، وتحسن واضح في فهم المسموع، ودراسة محمد (2005) إلى معرفة أثر استخدام الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكان من نتائجها فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة يوسف (2004) التى هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وكان من نتائجها فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات الاستماع والكفاءة اللغوية، ودراسة النصر (2003) التى هدفت معرفة أثر الأنشطة اللغوية القائمة في استخدام الأغنية والإملاء والحوار لتنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكان من نتائجها تنمية مهارات الاستماع لديهم، وارتفاع الدافعية للمشاركة والاستماع لدى التلاميذ، دراسة غالي (2002) التى هدفت إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع فى اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وكان من نتائجها تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث.

وهناك بعض العادات التى لابد أن تتوافر في المستمع الجيد أهمها (مجاور، 1998. 94):

معرفة الغرض من الاستماع، والربط بين أفكار المتحدث، وإدراك العلاقات بينها، وربط كلام المتحدث بخبراته السابقة، وملاحظة الأمثلة، والشرح، والعرض، والقصة، والربط بينها للوصول لهدف المتحدث، وفهم ما يقوله المتحدث قبل أن يحكم عليه، ووزن حديث المتحدث بمعيار الاستيعاب والشمول، وأن يكون له وجهة نظر في ما المادة المسموعة، و أن يربط بين وجهة نظر المتحدث وخبراته.

وهناك بعض الأسس التى تستند إليها تنمية الاستماع الإبداعي منها (شحاتة، 2008):

الانتباه وهو عنصر أساس ومهم لسماع النص المسموع وفهمه وتفسيره، والتلميذ يحتاج إلى الانتباه والتركيز فيما يسمع؛ حتى يكون الاستماع نشطاً، وتجنب عوامل التشتيت: فينبغى على المستمع أن يبتعد عن مشتتات الاستماع، كالتركيز على المتحدث أكثر من النص المسموع، التأثر بإنفعالاته، والفهم والاستيعاب: وأن يبذل قصارى جهده حتى يفهم ما يستمع إليه، ويدرك الفكرة الرئيسة، وأجزاءها؛ حتى يكون مستمعاً إبداعيًا، والتفسير: وهو أيضاً مهم للاستماع، فلابد للمستمع أن يفسر ما يستمع إليه فى ضوء خبراته السابقة، وما يعرضه عليه النص المسموع من معاني جديدة، – النقد: فعلى المستمع أن يكون له رأي ووجهة نظر فيما يستمع إليه، وألا يقبل كل شيء كما هو، بل عليه أن يحلل الآراء والحقائق، ويكتشف المتناقضات، حتى يكون مستمعاً إبداعيًا. واليقظة: وهى أن يبتعد المستمع عن النوم، فلا يصح أن يستمع التلميذ إلى النص وهو نائم، كما لا يصح أن يحدث التعلم أثناء النوم.

كما توجد خصائص للاستماع الإبداعي أهمها: فهم النص؛ فالاستماع الإبداعي يتطلب من المستمع أن يفهم ما يسمع، سواء للمعلومات اللفظية، أو غير اللفظية، والاهتمام بالنص؛ حيث يتميز المستمع المبدع باهتمامه بالرسالة وبالنص المسموع؛ حتى يفهمه جيداً، وتحمل المسئولية: فالمستمع المبدع عليه مسئولية أثناء عملية الاستماع، وهى وصول الرسالة إليه، وإدراكها، فهو يسعى جاهداً للتمكن منها، والتفاعل؛ حيث يتفاعل المستمع مع المتحدث والمادة المسموعة ويندمج معها؛ الاستماع إلى النص كاملاً؛ فالمستمع المبدع يستمع إلى النص، أو القصة، أو المادة المسموعة كاملة؛ حتى يفهم كل محتواها وأحداثها، ويدون الملاحظات حولها؛ حيث يقوم المستمع المبدع بتدوين بعض الملاحظات في أثناء عملية الاستماع، التي تساعده على الفهم، والاستيعاب، والإبداع؛ والنقد؛ حيث يبدي المستمع المبدع رأيه فيما يسمع، ويفكر فيه وينقده نقداً إيجابياً، مبيناً وجهة نظره، رافضاً لما لا يتفق مع رأيه، والنظر إلى المتحدث؛ حيث إن من صفات المستمع المبدع توجيه نظره إلى المتحدث للاهتمام به، الالتفات إلى المعلومات الخفية فى النص، وليس الظاهرة فقط، والتركيز على المادة المسموعة، وليس على المتحدث وأفعاله وشخصيته، وتقبل الرأى الآخر، وإبداء وجهة النظر، والمرونة فى الحكم على المادة المسموعة، والتركيز على النقاط المهمة فى النص، وطرح الأسئلة حول النص المسموع أو القصة، والإيجابية والتواصل؛ وهى أن يبدي المستمع أنه يفهم ما يسمع، ويظهر ذلك فى حركاته وإشاراته، وتعبيراته، وتعليقاته، والعلاقة الطيبة؛ فالمستمع المبدع له علاقة حميمة وطيبة مع المتحدث إذا كان شخصًا مباشرًا، أما إذا كان من خلال جهاز؛ فالمستمع يتقبل المتحدث ويكن له كل تقدير واحترام.

وهناك بعض النقاط المهمة للاستماع بفاعلية أهمها: إعداد البيئة والمناخ المناسبين من خلال تقليل أسباب التشويش، وأي عوائق ملموسة، أو أي سبب لقطع الحديث، التجاوب مع حديث المرسل من خلال تركيزه على الفكرة الرئيسة في الحديث (الرسالة)، واستخلاص مضمونها، وما يود أن يرسله المرسل، وتحكم المستقبل في مشاعره؛ بحيث لا تنتابه أية مشاعر تجاه المرسل؛ تعمل على عدم تقبله لرسالته، وأن يكون موضوعياً، وأن يستطيع المستقبل تقييم ما يسمعه، وما يريد أن يرسله إليه المرسل (عبدالقادر، 2013).

وللاستماع الإبداعي مهارات يمكن توضيحها فيما يأتي (مدكور، 2007):

- اقتراح عدد من الأفكار المتنوعة للنص الذي تم الاستماع إليه.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى النص الاستماعي.
- التنبؤ بأحداث للقصة المستمع إليها.
- توقع نهاية لقصة ما لم ترد في النص الاستماعي.
- تحويل النص لشكل آخر كالمسرحية والتمثيليه وغيرها.
- اقتراح عناوين بديلة للنص الاستماعي.
- وضع مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص الاستماعي.
- تقديم صياغة جديدة للنص المستمع إليه كالرسم والتخطيط والكتابة.
- طرح أسئلة والبحث عن إجابات لها من خلال النص الاستماعي.
- توظيف النص الاستماعي فى علاج مشكلة وردت فى النص، أو مشكلة حياتية.
- إعادة صياغة النص الاستماعي بطريقة جديدة.
- ذكر أكبر عدد من الصفات لشخصيات وردت فى النص الاستماعي.
- تلخيص النص بأسلوب المستمع.
- إنتاج أفكار جديدة مرتبطة بالنص الاستماعي.
- استخلاص المعاني الضمنية من النص الاستماعي.
- تقديم إجابات متعددة لأسئلة وردت فى النص الاستماعي.

وتعد تنمية مهارات الاستماع إحدى أهداف تدريس اللغة العربية في التعليم العام؛ لذا لا بد من اهتمام المسئولين عن تعليم اللغة العربية بتعليم تلك المهارات بمستوياتها المختلفة، والعمل على إكسابها للطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وحسب المستويات المختلفة.

ويعد المعلم هو المسئول عن تنمية مهارات اللغة وفنونها، فإذا كان متمكنًا من الأساليب التربوية المناسبة لتنمية تلك المهارات لدى طلابه؛ فإنه سوف يتم تنمية تلك المهارات بشكل صحيح لديهم، أما إذا لم يستخدم الأساليب المناسبة لتنمية مهارات

اللغة؛ فإنه لا يمكن تنميتها بالشكل المناسب.

ومعلم اللغة العربية منوط به تنمية مهارات اللغة العربية وفنونها المختلفة لدى طلابه، فهو المسئول عن تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة ومهارات الكتابة في شتى المراحل، ومختلف الصفوف وفق أساليب تربوية تناسب كل فن ومهارة، وتناسب كل مرحلة وكل صف تعليمي.

ولتنمية مهارات الاستماع الإبداعي أساليب يمكن توضيحها فيما يأتي:

- إثارة الطلاب لتقديم أكبر عدد ممكن من الأسئلة على النص الاستماعي.
- تشجيع الطلاب على اقتراح أكبر عدد من الأفكار على النص الاستماعي.
- توجيه أسئلة للطلاب تتطلب إنتاج أكبر عدد ممكن من الإجابات على النص الاستماعي.
- تدريب الطلاب على إنتاج أكبر عدد من الحلول لمشكلة فى النص الاستماعي.
- تشجيع الطلاب على إعطاء أكبر عدد ممكن من المترادفات، والمتضادات من خلال النص الاستماعي .
- تشجيع الطلاب على إنتاج فِكر متنوعة على النص الاستماعي.
- توجيه أسئلة للطلاب ذات إجابات متعددة ومتنوعة من خلال النص الاستماعي.
- تشجيع الطلاب على تقديم تعليلات ومبررات متنوعة حول ما ورد فى النص الاستماعي.
- تكليف الطلاب بإعادة ترتيب أفكار النص الاستماعي مرة أخرى وبشكل آخر.
- تشجيع الطلاب على اقتراح عناوين متنوعة ومختلفة على النص الاستماعي.
- تكليف الطلاب بتلخيص النص الاستماعي بأسلوبهم.
- تحفيز الطلاب على تقديم تفسيرات حول ما ورد للنص الاستماعي.
- دعوة الطلاب إلى توقع نهاية للنص الاستماعي من خلال الأحداث.
- تشجيع الطلاب على التنبؤ بالأحداث من خلال مقدمات من النص الاستماعي.
- دعوة الطلاب إلى التعبير عن مواقف وردت فى النص الاستماعي بأسلوبهم.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت دراسات خاصة بالمهارات اللغوية، وكان من هذه الدراسات دراسة عطية (2016): التي هدفت التعرف إلى الأداءات الكتابية ودورها فى تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر للأداء الكتابي فى تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب عينة البحث.

دراسة المجدلاوى (2015): التي هدفت التعرف إلى أثر توظيف الطرائف الأدبية فى تنمية مهارات التواصل الشفوي فى مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثانى الأساسى فى غزة. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر لتوظيف الطرائف الأدبية فى تنمية مهارات التواصل الشفوي فى مبحث اللغة العربية لدى التلاميذ عينة البحث.

دراسة أبو شنب (2013): التي هدفت التعرف إلى مشكلات التواصل اللغوي التى تواجه معلمي اللغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى فى الجمهورية العربية السورية. وتوصلت النتائج إلى تحديد بعض مشكلات التواصل اللغوي لدى المعلمين والمعلمات عينة البحث، التى تقف عائقًا أمام تنمية مهارات التواصل اللغوي.

دراسة حجاج (2013): التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إلكتروني قائم على المدخل المعرفي فى تنمية مهارات التعبير الكتابى الإبداعى فى اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإلكترونى القائم على المدخل المعرفي فى تنمية مهارات التعبير الكتابى الإبداعى فى اللغة العربية لدى الطلاب عينة البحث.

دراسة الأحمدي (1431): التي هدفت التعرف إلى واقع استخدام الإعلام المدرسي فى تنمية مهارات الاتصال اللغوى فى المرحلة الابتدائية بالمدينة. وتوصلت النتائج إلى ضعف الإعلام المدرسى فى استخدام مهارات التواصل اللغوي بالمرحلة الابتدائية.

دراسة على (2009): التي هدفت التعرف إلى أثر برنامج مقترح فى تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي فى أمانة العاصمة صنعاء. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج المعد فى تنمية مهارات التحدث لدى التلميذات عينة البحث.

دراسة محمد (2008): التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. وقد توصلت نتائجها إلي فاعية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى الطالبات عينة البحث.

دراسة أحمد (2001): التي هدفت التعرف إلى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المعرفي فى تنمية مهارات التعبير الكتابى فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى من مرحلة التعليم الأساسي. وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على المدخل المعرفي فى تنمية مهارات التعبير الكتابي فى اللغة العربية لدى التلاميذ عينة البحث.

ومن الدراسات الخاصة بالاستماع دراسة القرشي (2018): التي هدفت التعرف إلى مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة منخفض.

دراسة خصاونة (2011): التي هدفت بناء برنامج قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

دراسة حواس (2010): برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم

الألكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة الناقة والعيد (2009): مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع.

دراسة الزهراني (2008): التي هدفت التعرف إلى فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتوصلت النتائج إلى وجود فاعلية لاستخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ عينة البحث.

دراسة الطويل (2007): فاعلية برنامج في الاستماع الناقد في تنمية المستويات المختلفة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

دراسة حواس (2004): التى هدفت تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتقويم أداء المعلم لتنمية هذه المهارات من أجل تشخيص الوضع الحالي لتدريس مهارات الاستماع. وتوصلت نتائج الدراسة إلي أنَّ مستوى تنمية مهارات الاستماع منخفض، وأنَّ التلاميذ تمكنوا من بعض مهارات الاستماع العامة، ولم يتمكنوا من مهارات الاستماع الناقد.

دراسة يوسف (2004): التى هدفت معرفة فاعلية برنامج تعليمى فى تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب عينة البحث.

دراسة النصر (2003): التي هدفت التعرف إلى فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية لدى التلاميذ عينة البحث.

دراسة محمد (2003) التى أعدت برنامجاً لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلي فعالية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ عينة البحث.

دراسة بدوي (2002): التى هدفت بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، التى أشارت إلى ضعف التلاميذ فى مهارات الاستماع، وفاعلية البرنامج فى تنميتها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ عينة البحث.

دراسة غالي (2002): التي هدفت التعرف إلى فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الخاصة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس اللغة الفرنسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الخاصة باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ عينة البحث.

دراسة الهواري (2002): التى أعدت برنامجا لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد أشارت إلى ضعف التلاميذ فى بعض مهارات الاستماع والقراءة، وفاعلية البرنامج فى تنميتها.

دراسة تايه والسليطي (2002): التي أعدت خطة مقترحة لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر.

دراسة الصوافي (2001): التى هدفت تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي فى مهارات الاستماع، وقد أكدت على انخفاض مستوى التلاميذ فى مهارات الاستماع.

دراسة محمود (2001): التى هدفت تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد أشارت إلى وجود ضعف فى مهارات الاستماع لدى التلاميذ، وأثبتت فاعلية المداخل المقترحة في تنمية مهارات الاستماع.

دراسة عويس (1999): التى هدفت تحديد مهارات الاستماع لطلاب الصف الأول الثانوي في مناهج اللغة العربية التى توصلت إلى وجود ضعف فى مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب، وهناك علاقة بين التحصيل واكتساب مهارات الاستماع الناقد.

دراسة طاحون، وخليل (1997): التي هدفت التعرف إلى الميول الاستماعية وعلاقتها بخصائص الشخصية عبر البيئة والجنس.

ومن الدراسات الخاصة بمهارات التدريس الإبداعي دراسة الفقيه (2016): التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية. وتوصلت النتائج إلى فاعلية برنامج التدريبى المقترح فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي وعادات العقل لدى الطالبات عينة البحث.

دراسة محمد (2016): التي هدفت إعداد برنامج تدريبى مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية وأثره على تنمية الفهم ومهارات الحل الإبداعى للمشكلات لدى طلابهم. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعى لدى المعلمين عينة البحث، وأن له أثرًا في تنمية الفهم ومهارات الحل الإبداعى للمشكلات لدى طلابهم.

دراسة محمد (2015): التي هدفت إعداد برنامج تدريبي فى مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية وأثره فى تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادى. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي للمعلمين عينة البحث، وأن له أثرًا فى تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذهم.

دراسة القحفة (2013): التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة عينة البحث.

دراسة الطيب (2012): التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح فى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمى اللغة العربية وأثره في الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمي اللغة العربية، وأن له أثرًا على الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم.

دراسة **محمود** (**2012**): التي هدفت إعداد برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقى لتنمية مهارات معلمى اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على معايير التدريس الحقيقي لتنمية مهارات معلمى اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم

دراسة **أبوستة** (**2011**): التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية فى إطار الجودة. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى الطلاب عينة البحث.

دراسة **أبو العلا** (**2009**): التي هدفت إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي وإستراتيجياته لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات عينة البحث.

دراسة **مراد** (**2006**): التي هدفت إعداد برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعى. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح للتدريب الذاتى أثناء الخدمة، وأن له تأثيرًا في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين عينة البحث.

دراسة **التودري** (**2002**). التي هدفت إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمى الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. وتوصلت النتائج إلى إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمى الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

دراسة **الرفاعى** (**2001**): التي هدفت فاعلية برنامج التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج فى تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب عينة البحث.

دراسة **السعيد** (**1998**): التي هدفت تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية للبنات بالسعودية. وتوصلت النتائج إلى تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات عينة البحث.

معاطي نصر (**1998**): التي هدفت التعرف إلى فعالية التدريس الإبداعي للنصوص الأدبية في تنمية المهارات اللغوية الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. وتوصلت النتائج إلى فعالية التدريس الإبداعي للنصوص الأدبية في تنمية المهارات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب عينة البحث.

يتضح مما سبق أن من الدراسات السابقة دراسات اهتمت بقياس مهارات التدريس الإبداعى عند المتعلمين، ومنها ما اهتم بتنمية مهارات التدريس الإبداعي. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى قياس مهارات الإبداع، لكنها تختلف فى أنها تقيس مستوى تمكن معلمى اللغة العربية فى أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات فى كتابة الإطار النظري للدراسة، وإعداد مواد البحث وأدواته، وكذلك الاسترشاد بها فى تحديد مهارات الاستماع الإبداعي وأساليب تنميته، وإجراءات إعداد اختبار لقياسها، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع الإبداعي وأساليب تنميتها لدى المعلمين والطلاب فى مختلف المراحل، وتعد هذه الدراسة استجابة للدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي، ومهارات اللغة الإبداعية، ومنها مهارات الاستماع الإبداعي؛ إلا أن هناك ضعفًا قد لاحظه الباحث لدى طلاب المرحلة المتوسطة فى مهارات الاستماع الإبداعي، وعدم تمكنهم من تلك المهارت، وهذا الضعف قد يكون أحد أسبابه معلم اللغة العربية المنوط به تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى طلابه، فالمعلمون يستخدمون أساليب تقليدية في أثناء تدريسهم لمهارات اللغة وفروعها المختلفة، وأساليب لا تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، وكذلك مهارات الإبداع. وهذا ما دعا الباحث إلى محاولة الكشف عن مدى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

تحددت مشكلة البحث فى الكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط ؟
- ما أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟
- ما مستوى تمكن معلمى اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟
- ما مدى اختلاف تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط حسب عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية؟

فرضيات الدراسة:

حاولت الدراسة اختبار صحة الفرضيتين الآتيين:

- مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط مرتفع.
- يختلف مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى طلاب الصف الثاني المتوسط باختلاف سنوات الخبرة أوالدورات التدريبية.

أهدف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. تحديد مهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.

2. مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

3. مدى اختلاف تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط حسب عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من الآتى:

1. يفيد الباحثين فى إجراء بحوث مماثلة تكشف عن مستوى المعلمين فى أساليب التدريس.

2. إعداد اختبار مهارات الاستماع الإبداعي يمكن الإفادة منه فى تحديد مستوى تلاميذ الصف الثاني المتوسط فى مهارات الاستماع الإبداعي.

3. إعداد قائمة بأساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى يمكن الإفادة منها فى تحديد مستوى معلمى اللغة العربية.

4. الإفادة من نتائج البحث فى إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية فى حال وجود ضعف.

5. الإفادة من نتائج البحث فى إعداد برامج لتنمية مهارات الاستماع الإبداعي فى حال وجود ضعف.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1. مهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.

2. أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى معلمى اللغة العربية.

3. عينة من معلمي اللغة العربية للصف الثاني المتوسط بمدينة أبها التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

4. طبقت هذه الدراسة فى الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1440 / 1441هـ.

منهج الدراسة وتصميمها التجريبي:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التفسيري؛ وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه.

مجتمع، وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، أماعينة الدراسة فتكونت من (15) خمسة عشر معلمًا من معلمي اللغة العربية الصف الثاني المتوسط بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

1 ـ مستوى التمكن:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: متوسط الدرجة المحددة مسبقًا، والمرجو أن يحصل عليها معلمو اللغة العربية فى بطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعى أثناء تنمية تلك المهارات لدى تلاميذهم.

2 ـ مهارات الاستماع الإبداعي:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط على الإبداع، بعد الاستماع للنصوص؛ وذلك بالإضافة للنص، كاقتراح أكبر عدد من العناوين، والأفكار، والنهايات، والمترادفات، والحلول، والتنبؤات؛ بحيث تتصف بالتنوع والجدة.

3 ـ أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: الإجراءات التى يستخدمها معلمو اللغة العربية لتنمية مهارات الإبداع فى الاستماع، كاقتراح أكبر عدد من العناوين والفكر، والنهايات، والمترادفات، والحلول، والتنبؤات؛ بحيث تتصف بالتنوع والجدة.

إجراءات الدراسة وإعداد موادها وأدواتها:

أولاً : قائمة بمهارات الاستماع الإبداعى:

1- الهدف من بناء القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.

2 – مصادر بناء القائمة:

استند الباحث فى بناء القائمة إلى الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع و الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث.

- آراء بعض المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرائق تدريسها، حول مهارات الاستماع الإبداعي، المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.

3 – وصف القائمة:

تكونت القائمة من ثلاث مهارات رئيسة هى: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة خمس مهارات فرعية؛ ليصبح عدد المهارات الفرعية، (12) اثنتي عشرة مهارة فرعية.

4 – تحكيم القائمة:

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث: انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة، مناسبة المهارة وأهميتها لعينة البحث، إضافة، أو حذف، أو تعديل صياغة. وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات

التى أشاروا إليها سواء بالحذف أو الإضافة، حتى أصبحت القائمة فى صورتها النهائية.

ثانيًا: قائمة بأساليب تنمية الاستماع الإبداعى:

1- **الهدف من بناء القائمة:**

هدفت القائمة تحديد أساليب تنمية الاستماع الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ لقياسها عند معلمي اللغة العربية.

2 - **مصادر بناء القائمة:**

استند الباحث فى بناء القائمة إلى الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع و الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث.

- آراء بعض المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرائق تدريسها، حول أساليب تنمية الاستماع الإبداعي، المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.

3 - **وصف القائمة:**

تكونت القائمة من ثلاث مهارات رئيسة، و(12) اثني عشر أسلوبًا فرعيًا.

4 - **تحكيم القائمة:**

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرائق تدريسها، وذلك لإبداء الرأى فيها من حيث: انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة، مناسبة المهارة وأهميتها لعينة البحث، إضافة، أو حذف، أو تعديل صياغة. وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة، وإجراء التعديلات التى أشاروا إليها سواء بالحذف أو الإضافة، حتى أصبحت القائمة فى صورتها النهائية.

ثالثاً: بطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي:

أعدت بطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى معلمى اللغة العربية، وذلك لقياس مدى تمكنهم منها. وقد اتبعت الخطوات الآتية:

- **الهدف من البطاقة:**

هدفت بطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي قياس تمكن معلمى اللغة العربية عينة البحث من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

- **محتوى البطاقة:**

تم تحديد محتوى البطاقة من خلال قائمة مهارات تنمية مهارات الاستماع الإبداعي وأساليبها، وقد تضمنت البطاقة مجموعة من العبارات بلغ عددها (12) اثنتى عشرة عبارة. تندرج تحت ثلاث مهارات رئيسة.

- **طريقة التصحيح وتقدير الدرجات:**

تم تقدير الدرجات للبطاقة وفقاً لما يأتي:

- (2) درجات لمن يتمكن من الأسلوب بدرجة مرتفعة.
- (1) لمن يتمكن من الأسلوب بدرجة متوسطة.
- (صفر) لمن لا يتمكن من الأسلوب.

وبذلك تكون النهاية العظمى للبطاقة (24)أربعًا وعشرين درجة.

ضبط البطاقة إحصائياً:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة على عينة استطلاعية من معلمي اللغة العربية بلغت (6) ستة معلمين، وذلك لضبط البطاقة إحصائيًا وحساب ما يأتي:

1. **صـدق البطاقة:** تم التأكد من صدق البطاقة بطريقتين هما:

أ. صدق المحتوى أو المضمون:

ويعنى فحص محتوى البطاقة فحصًا دقيقًا منظمًا؛ لتحديد ما إذا كان يمثل عينة السلوك المراد قياسه، وقد قام الباحث بتحديد صدق المحتوى للبطاقة؛ حيث تم عرضها على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأى فيها من حيث: انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة، سلامة الصياغة، عبارات يرون إضافتها أو حذفها أو تعديل صياغتها. وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون؛ حتى أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية.

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1)

صدق المقارنة الطرفية لبطاقة ملاحظة أساليب تنمية الاستماع الإبداعى

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة « ت »	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	8.50	.708	5.68	.05
المجموعة الدنيا	4.50	.707		

يتضح أن «ت» المحسوبة >"ت" الجدولية، فهى دالة عند مستوى 05. ؛ ولذلك فالبطاقة تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ج. **صدق الاتساق الداخلى:**

ويستخدم لتحديد التجانس الداخلي للبطاقة بمعنى أن كل عبارة تهدف إلى قياس نفس الوظيفة التى تقيسها العبارات الأخرى فى البطاقة (أحمد: 1983، 293)، وقد تم التحقق من صدق البناء الداخلي للبطاقة من خلال حساب الاتساق الداخلي لها. وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبطاقة . وقد تم ذلك باستخدام برنامج الإحصائى SPSS. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.80)، (0.640)، وجميع هذه الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)؛ وبذلك فالبطاقة تتميز بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد البطاقة والدرجة للكلية

أبعاد البطاقة	البطاقة ككل
الطلاقة	.780
المرونة	.644
الأصالة	.806

يتضح من نتائج الاتساق الداخلي أن عبارات البطاقة دالة إحصائيًا جميعها عند مستوى (01.).

2. **ثبات البطاقة**:

قام الباحث بحساب ثبات البطاقة عن طريق إعادة تطبيق البطاقة على عينة البحث الاستطلاعية بعد مرور إسبوعين من التطبيق الأول، وقد بلغت قيم معامل الثبات للبطاقة (905.)، وهى قيمة عالية.

تطبيق أدوات البحث:

تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث الأساسية فى الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى 1440 / 1441هـ. وبعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث تم تصحيحها، ورصد الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها وتفسيرها.

نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات والمقترحات:

استهدف هذا المحور عرض نتائج البحث، وتفسيرها، وتوصيات البحث ومقترحاته، وفيما يأتي عرض لذلك:

أولًا: نتائج البحث:

تناول الباحث نتائج البحث من خلال اختبار صحة الفروض، وتحليل النتائج وتفسيرها كالآتي:

1. **الإجابة عن السؤال الأول**:

كان السؤال الأول ينص على:

ما مهارات الاستماع الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بمهارات الاستماع الإبداعى المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتم عرضها على السادة المحكمين، وتم الوصول إلى قائمة وذلك موضح تفصيليًا فى إجراءات البحث.

2. **الإجابة عن السؤال الثانى**:

كان السؤال الثاني ينص على:

ما أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى معلمى اللغة العربية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بأساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى معلمى اللغة العربية، وتم عرضها على السادة المحكمين، وتم الوصول إلى قائمة وهو موضح تفصيليًا فى إجراءات البحث.

3. **الإجابة عن السؤال الثالث واختبار صحة الفرض الأول**:

كان السؤال ينص على:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

وكان الفرض ينص على: مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط مرتفع.

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة الفرض، تم حساب دلالة المتوسطات والإنحراف المعياري والمستوى؛ وقد تم حساب متوسط التقدير كالآتى: أعلى درجة – أقل درجة /عدد البدائل= 0.67 ، وبذلك تكون المستويات كالتالى:

(جدول3)

المتوسطات لمستوى التمكن من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي

بالنسبة للمهارة الواحدة	بالنسبة للأبعاد	بالنسبة الاختبار ككل
مرتفع من 1.34 – 2	مرتفع من 6.7 – 10	مرتفع من 20.1 – 30
متوسط من 0.68 – 1.33	متوسط من 3.4 – 6.65	متوسط من 10.2 – 19.95
منخفض من صفر– 67.	منخفض من صفر– 3.35	منخفض من صفر– 10 .

جدول(4)

المتوسطات والإنحراف المعيارى لبطاقة ملاحظة أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى

المهارة الرئيسة	م	المهارة	المتوسط	الإنحراف المعيارى	درجة التمكن	الترتيب
الطلاقة	1	يدرب التلاميذ على إنتاج أكبر عدد من الحلول لمشكلة فى النص الاستماعي	.98	.83	متوسط	
	2	يطلب من التلاميذ أكبر عدد ممكن من المترادفات والمتضادات الواردة في النص الاستماعي	.78	.63	متوسط	
	3	يثير التلاميذ لتقديم أكبر عدد ممكن من الأسئلة على النص الاستماعي	.49	.52	منخفض	
	4	يشجع التلاميذ على اقتراح أكبر عدد من الأفكار على النص الاستماعي	.69	.49	متوسط	

المهارة الرئيسة	م	المهارة	المتوسط	الإنحراف المعيارى	درجة التمكن	الترتيب
		المتوسط الكلى للبعد	3.47	1.50	متوسط	
المرونة	5	يسأل التلاميذ أسئلة ذات إجابات متعددة ومتنوعة من النص الاستماعي	.53	.52	منخفض	
	6	يطلب من التلاميذ فِكرًا متنوعة على النص الاستماعي	.65	.82	منخفض	
	7	يطلب من التلاميذ اقتراح عناوين متنوعة ومختلفة على النص الاستماعي	.76	.70	متوسط	
	8	يكلف التلاميذ بإعادة ترتيب أفكار النص الاستماعي مرة أخرى وبشكل آخر	.99	.99	متوسط	
		المتوسط الكلى للبعد	3.45	1.22	متوسط	
الأصالة	9	يشجع التلاميذ على التنبؤ ب الأحداث من خلال مقدمات من النص الاستماعي	.45	.63	منخفض	
	10	يدعو التلاميذ إلى توقع نهاية للنص القاستماعي من خلال الأحداث	.33	.79	متوسط	
	11	يكلف التلاميذ بتلخيص النص الاستماعي بأسلوبهم	.88	.74	متوسط	
	12	يطلب من التلاميذ تقديم تفسيرات حول ما ورد للنص الاستماعي	.77	1.72	منخفض	
		المتوسط الكلى للبعد	3.65	1.21	متوسط	
		المتوسط العام	9.88	2.9	منخفض	

اتضح من الجدول السابق درجة تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط تراوحت بين متوسط ومنخفض؛ حيث إنَّ المتوسط العام لبطاقة لملاحظة كان (9.88)، وهو ينحصر فى المستوى المنخفض، وجاءت أبعاد البطاقة كالآتي: متوسط الطلاقة (2.77)، ومتوسط المرونة(3.45)، وهو ينحصر فى المستوى المتوسط، ومتوسط الأصالة(3.65)، وهو ينحصر فى المستوى المتوسط. وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض البحث، وتمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، الذى ينص على: ما مدى تمكن معلمي اللغة من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

4. **الإجابة عن السؤال الرابع واختبار صحة الفرض الثانى:**

كان السؤال ينص على:

ما مدى اختلاف تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعي حسب عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية؟

وكان الفرض ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين مستوى تمكن معلمى اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى ترجع لسنوات الخبرة أو الدورات التدريبية.

وللإجابة عن هذا السؤال واختبار صحة الفرض، تم إجراء اختبار مان وتنى (Mann-Whiteny) وذلك باستخدام برنامج (Spss 18) بالحاسب الآلي، لحساب دلالة الفروق وكانت النتائج كالآتي:

أولًا : سنوات الخدمة:

جدول (5)

نتائج اختبار مان وتنىMan-Whiteny لحساب دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات فى سنوات الخبرة لبطاقة ملاحظة الاستماع الإبداعي

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	(Sig.P.Value)
من 5 إلى 10 سنوات	6	6.04	45.33	.844	.583
أكثر من 10 سنوات	9	9.03	66.13		

ثانيًا : الدورات التدريبية:

جدول (6)

نتائج اختبار مان وتنى Man-Whiteny لحساب دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات فى الدورات التدريبية لبطاقة ملاحظة الاستماع الإبداعي

الدورات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	(Sig.P.Value)
لا توجد	5	9.55	45.32	1.05	.156
توجد	10	8.22	52.44		

يتضح من الجدول (5) أن القيمة الاحتمالية =(583.) وهى أكبر من (05.) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى سنوات الخبرة. وبذلك تم رفض الفرض الثانى من فروض البحث، وتمت الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث (الجزء الأول)، الذى ينص على: ما مدى اختلاف تمكن معلمى اللغة من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط باختلاف سنوات الخبرة؟

ويتضح من جدول (6) أن القيمة الاحتمالية =(156.) هى أكبر من (05.) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

ترجع إلى الدورات التدريبية. وبذلك تم رفض الفرض الثانى من فروض البحث، وتمت الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث (الجزء الثانى)، الذى ينص على: ما مدى اختلاف تمكن معلمى اللغة من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط باختلاف الدورات التدريبية؟

ثانيًا: تفسير النتائج:

1. تفسير النتائج الخاصة بالفرض الأول:

أسفرت نتائج الفرض الأول من فروض البحث عن عدم تمكن معلمى اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الإبداعى لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى استخدام معلمى اللغة العربية لأساليب تدريس واحدة لجميع مهارات اللغة العربية وفروعها، وعدم استخدامهم لأساليب تدريس إبداعية تنمي مهارات اللغة الإبداعية لدى طلابهم، واستخدامهم أساليب تقليدية، لا تناسب تنمية المستوى الإبداعى، ولا تشجع على الإبداع، ولا تثير الإبداع عند الطلاب.

2. تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثانى:

أسفرت نتائج الفرض الثانى من فروض البحث عن عدم اختلاف مستوى تمكن معلمى اللغة العربية من مهارات الاستماع الإبداعى باختلاف سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى:

- **سنوات الخدمة:**

لم يفد معلمو اللغة العربية من سنوات الخدمة في تطوير أساليب التدريس المناسبة للمهارات اللغوية، وكذلك عدم استخدام أساليب تدريس إبداعي تناسب مهارات اللغة الإبداعية ومنها مهارات الاستماع الإبداعي، وقد يكون غياب الدافع والحافز سببًا في ذلك؛ فإذا لم يكن لدى المعلمين دافع حقيقى لتطوير مهاراتهم وأساليبهم التدريسية؛ فإنهم لن يسعوا إلى التطوير والتحسين مهما مرت السنوات، وسوف يظلون مستمرين في استخدام الأساليب التدريسية التقليدية فى التدريس.

- **بالنسبة للدورات التدريبية:**

يمكن القول: إنَّ الدورات التدريبية التي تعرض لها المعلمون لم تؤثر في أدائهم التدريسي بشكل كبير، وقد يرجع السبب في ذلك في عدم اهتمام المعلمين بما يتم داخل هذه الدورات، وكذلك عدم توظيف ما يتم في تلك الدورات التدريبية في استخدام أساليب تدريس إبداعي تناسب مهارات اللغة الإبداعية ومنها مهارات الاستماع الإبداعي.

ثالثًا: توصيات البحث:

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، أهمها:

- ضرورة الاهتمام بأساليب تنمية مهارات الإبداع في مختلف المواد الدراسية.
- عقد دورات تدريبية تركز على إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- ضرورة الاهتمام بأساليب تنمية مهارات اللغة الإبداعية في مختلف المراحل التعليمية
- عقد دورات تدريبية تركز على استراتيجيات حديثة فى تنمية مهارات الإبداع في مختلف المواد.
- الاهتمام بالأساليب والاستراتيجيات الحديثة فى التدريس فى مختلف المراحل التعليمية.
- الاهتمام بتنمية مهارات الإبداع لدى المتعلمين فى مختلف المواد والمراحل التعليمية.
- الاهتمام بتكوين الدافع لدى الطلاب للإبداع والابتكار في عملية التعليم والتعلم.
- التركيز على الأساليب والإستراتيجيات المناسبة لكل مهارة من مهارات اللغة.
- الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين فى مجالات التدريس المختلفة؛ لمواكبة التطور والجديد فى الميدان.
- الربط بين الأسلوب التدريسى والمهارات المستهدفة؛ حتى تناسب أساليب التدريس مع مهارات اللغة.
- التركيز على الأساليب والإستراتيجيات التى تعمل على تنمية الإبداع فى مجالات التعليم المختلفة.
- عقد دورات تدريبية تركز على استخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة لتنمية مهارات اللغة المختلفة
- تطوير المعلمين من مهاراتهم وأساليبهم فى تدريس اللغة العربية بمهاراتها المختلفة.
- اهتمام معلمي اللغة العربية بتنويع أساليب التدريس بما يناسب كل مهارات اللغة المختلفة.
- ب– بحوث مقترحة:
- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته، يمكن اقتراح نقاط البحث الآتية:
- مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد فى المرحلة الابتدائية.
- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التحدث فى المرحلة الابتدائية.
- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة فى المرحلة الابتدائية.
- مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة فى المرحلة الابتدائية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- القرآن الكريم
- أبو العلا، نانيس(2009): برنامج تدريبى مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعى وإستراتيجياته لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات.

تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. كلية التربية. جامعة بنها. مج. (12).

- أبو سته، فريال(2011): فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية فى إطار الجودة. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع.(70)، 113 – 161.
- أبوشنب، ميسياء أحمد (2013): مشكلات التواصل اللغوى التى تواجه معلمى ومعلمات اللغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى فى الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب والتربية. الأكاديمية العربية بالدنمرك.
- أحمد، أحلام طرخان (2001): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المعرفى فى تنمية مهارات التعبير الكتابى فى اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى من مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير(غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- الأحمدى، عدنان محمد (1431): واقع استخدام الإعلام المدرسى فى تنمية مهارات الاتصال اللغوى فى المرحلة الابتدائية بالمدينة. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى.
- بدوى، ياسر محمد (2002): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأسكندرية.
- تايه، خضر عبدالله والسليطي، حمدة حسن(2002) خطة مقترحة لتنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة التربية. (134). 25 – 128.
- التودرى، عوض (2002): إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعى للرياضيات لمعلمى الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادى. ع. (17).
- حجاج، إسماعيل محمد (2013): فاعلية برنامج إلكترونى قائم على المدخل المعرفى فى تنمية مهارات التعبير الكتابى الإبداعى فى اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- حواس، نجلاء يوسف(2004) تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية .جامعة قناة السويس.
- حواس، نجلاء يوسف(2010). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الألكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع. 107. مارس. 94 – 197.
- خصاونة، نجوى أحمد(2011). بناء برنامج قائم على فاعلية استراتيجية التخيل البصري لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع. 4. 154 – 157.
- الرفاعى، عبدالملك (2001): فاعلية برنامج التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا. مجلة التربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج.(4). ع. (3). سبتمبر.
- الزهراني، مرضي غرم الله(2008). فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع. 140. 202 – 256.
- السعيد، رضا(1998): تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعى لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية للبنات بالسعودية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة المنوفية. ع.(2).
- شحاتة، حسن سيد(2008). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصوافى، نصرة محمد (2001): تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى مهارات الاستماع. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.
- طاحون، حسين حسن؛ خليل، منير جمال(1997). الميول الاستماعية و علاقتها بخصائص الشخصية هبر البيئة و الجنس. مجلة كلية التربية. 21.(3). 289 – 323.
- الطويل، أحمد محمد(2007). فاعلية برنامج في الاستماع الناقد في تنمية المستويات المختلفة للقراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- الطيب، بدوى (2012): فاعلية برنامج مقترح فى تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعى والناقد لمعلمى اللغة العربية وأثره على الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع.(127). يناير. 112 – 188.
- ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (1994): التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر.
- عبدالقادر، محمود هلال(2013). برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية لتنمية مهارات الاستماع النشط وأثره فى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ منخفضى التحصيل بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (41)، الجزء الثانى. سبتمبر.
- عصر، حسنى عبدالبارى (1999): قضايا فى تعليم اللغة العربية وتدريسها. الأسكندرية: المكتب العربى الحديث.
- عطا، إبراهيم محمد (1990): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الجزء الأول القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عطية، مصطفى(2016). الأداءات الكتابية ودورها فى تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة لسانية ميدانية. رسالة دكتوراه. كلية الآداب واللغات. جامعة محمد لمين دباغين. الجزائر.
- على، أروى محمد (2009): أثر برنامج مقترح فى تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسى فى أمانة العاصمة صنعاء. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صنعاء.
- عويس، محمد أحمد(1999): بناء برنامج لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ومدى فعاليته في تحقيق أهدافه. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- غالي، وجدي فرج (2002): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الخاصة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس اللغة الفرنسية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

- الفقيه، مشاعل (2016): فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية. التربية. جامعة الأزهر. ع.(169). ج.(1). يوليو. 710 – 757.
- القحفة، أحمد (2013): فاعلية برنامج التربية العملية التدريبى فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب. مجلة كلية التربية بأسيوط. مج.(29). ع.(2). 90 – 161. أبريل.
- القرشي، وفاء عبدالله (2018). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع. 197. مارس. 197 – 214.
- مجاور، محمد صلاح الدين (1998): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المجدلاوى، هدى عبدالفتاح(2015). أثر توظيف الطرائف الأدبية فى تنمية مهارات التواصل الشفوى فى مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثانى الأساسى فى غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
- محمد، إيمن (2015): برنامج تدريبى فى مهارات التدريس الإبداعى لمعلمى اللغة العربية وأثره فى تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع.(163). مايو. 21 – 118.
- محمد، عزة صلاح (2005): أثر استخدام الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنيا.
- محمد، كريمة عبدالله (2016). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي وأثره على تنمية الفهم ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلابهم. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. (27). (106). الجزء الثاني. 51 – 105.
- محمد، هدى مصطفى (2003).برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم. مجلة القراءة والمعرفة. العدد الثالث والعشرون.
- محمد، هدى مصطفى(2008).فاعية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد والإبداعي وأثره في مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع. (8). يوليو. 38 – 63.
- محمود، عبدالرازق(2012): برنامج قائم على معايير التدريس الحقيقى لتنمية مهارات معلمى اللغة العربية الإبداعية وعادات العقل المنتج لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية بأسيوط. مج. 28 (1). 517 – 611. يناير.
- محمود، هدى محمد (2001): فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة حلوان.
- مدكور، علي أحمد (2000). تدريس فنون اللغة العربية. عمان: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي أحمد (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مراد، محمود (2006): برنامج مقترح للتدريب الذاتى أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعى لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعى. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. كلية التربية. جامعة بنها. مج.(9).
- معاطي نصر(1998): فعالية التدريس الإبداعي للنصوص الأدبية في تنمية المهارات اللغوية الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة. العدد التاسع والعشرون. الجزء ألأول. يوليو.
- الناقة، صلاح أحمد، العيد، إبراهيم سليمان(2009)، مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. مجلة القراءة والمعرفة. ع.(89). 86 – 110.
- النصر، أسماء محمد (2003): فعالية بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة حلوان.
- الهواري، خالد فاروق (2002): أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- يوسف، إبراهيم علي (2004): فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين. المجلد 5. (3). سبتمبر.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *The Holy Quran*
- *Abu el-Ela, Nannis. (2009). A proposed training program to develop creative teaching skills and strategies for female student-teachers, of mathematics. Mathematics pedagogy, the Egyptian Association for Mathematics Education. Faculty of Education. Banha university. Mg. (12).*
- *Abu Sitta, Firyal. (2011). The effectiveness of a training program in developing creative teaching skills and reducing teaching anxiety among students of the College of Education in the context of quality. Educational and psychological studies: Journal of the Faculty of Education in Zagazig, pp. (70), 113-161.*
- *Abu Shanab, Maysa Ahmed. (2013). Linguistic communication problems facing Arabic language teachers in the basic education stage in the Syrian Arab Republic, PhD thesis (unpublished), Faculty of Arts and Education. The Arab Academy in Denmark.*
- *Ahmed, Ahlam Tarkhan. (2001). A proposed strategic effectiveness based on the cognitive approach in developing written expression skills in the Arabic language for fifth grade pupils of elementary school from the basic education stage, Master Thesis (unpublished), Institute of Educational Studies. Cairo University.*
- *Al-Ahmady, Adnan Muhammad. (1431). The reality of using school media in developing language communication skills in the elementary school in the city. A magister message that is not published). Faculty of Education. Umm Al Qura University.*
- *Badawy, Yasser Muhammad. (2002). The effectiveness of a proposed program to develop critical listening skills among first-grade middle school pupils. Master Thesis. Faculty of Education. Alexandria University.*

based on electronic stories to develop active listening skills and its effect on learning motivation among low-achieving pupils in the elementary stage. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Issue (41), Part Two. September.

- *Asr, Hosni Abdel-Bari. (1999). Issues in Arabic Language education and teaching. Alexandria: The Modern Arab Office.*
- *Atta, Ibrahim Muhammad. (1990). Teaching Methods of the Arabic Language and Religious Education. Part One, Cairo: The Egyptian Revival Library.*
- *Attia, Mustafa. (2016). Written performances and their role in developing the language skills of high school students. Field linguistic study. Ph.D. College of Letters and Languages. Mohamed Lamine Dabbaghine University. Algeria.*
- *Ali, Arwa Muhammad. (2009). The impact of a proposed program on developing the speaking skills of fifth grade pupils in basic education in the capital Sana'a. Master Thesis. Faculty of Education. Sanaa University.*
- *Owais, Muhammad Ahmad. (1999). Building a program to develop critical listening skills among high school students and its effectiveness in achieving its goals. Ph.D. Institute for Educational Studies and Research. Cairo University.*
- *Ghali, Wajdi Farag. (2002). The effectiveness of a proposed program to develop listening skills in the English language for fourth grade pupils in the first cycle of basic education in French language schools. Master Thesis. Faculty of Education. Alexandria University.*
- *Al-Faqih, Mashael. (2016). The effectiveness of a proposed training program in developing creative teaching skills and habits of mind among female students and teachers at the College of Education. Education. Al Azhar university. P. (169). C. (1). July. 710-757.*
- *Al-Qahfa, Ahmad. (2013). The effectiveness of the practical education training program in developing creative teaching skills among student teachers at the Faculty of Education, University of Ibb. Journal of the Faculty of Education in Assiut. MG (29). P. (2). 90-161. April.*
- *Al-Qurashi, Wafa Abdullah. (2018). A level that enables Arabic language teachers to develop critical listening skills among first-grade middle school students in the Holy Capital. Reading and Knowledge Magazine, Egypt, p. 197. March. 197-214.*
- *Mujawer, Mohamed Salah El-Din. (1998). Teaching Arabic at the secondary level. Cairo: The Arab Thought House.*
- *Al-Majdalawi, Hoda Abdel Fattah. (2015). The effect of employing literary anecdotes on developing oral communication skills in the subject of Arabic language for second-grade students in Gaza. Master Thesis. Faculty of Education. Al Azhar university. Gaza.*
- *Muhammad, Ayman. (2015). A training program in creative teaching skills for Arabic language teachers and its impact on developing grammar skills among second-grade preparatory pupils. Reading and Knowledge Magazine, Egypt, p. (163). May. 21-118.*
- *Muhammad, Azza Salah. (2005). The effect of using linguistic anecdotes on developing the listening skills of fourth-grade pupils. Master Thesis. Faculty of Education. Minia University.*
- *Muhammad, Karima Abdullah. (2016). A proposed training program to develop creative teaching skills and its impact on developing the understanding and creative problem-solving skills of their students. Journal of the College of Education. Banha university. (27). (106). part two. 51-105.*
- *Muhammad, Hoda Mustafa. (2003). A proposed program to develop some listening skills among mentally retarded sixth-*
- *Tayeh, Khader Abdullah and al-Sulaiti, Hamda Hassan. (2002). A proposed plan to develop listening skills in the Arabic language for primary school students in the State of Qatar. Education Journal. (134). 25-128.*
- *Al-Toudry, Awad. (2002). Providing some creative teaching skills for mathematics to middle school mathematics teachers. The Educational Journal. Sohag College of Education. South Valley University. P. (17).*
- *Hajjaj, Ismail Mohamed. (2013). The effectiveness of an electronic program based on the cognitive approach in developing the skills of creative written expression in the Arabic language for high school students. Ph.D. Institute for Educational Studies and Research. Cairo University.*
- *Hawass, Naglaa Youssef. (2004). Evaluating the listening skills of fourth grade pupils. Master Thesis. College of Education, Suez Canal University.*
- *Hawass, Naglaa Youssef. (2010). A proposed program based on the use of computers to develop critical listening skills and a tendency towards electronic education among primary school students. Reading and Knowledge Magazine, Egypt ,. P. 107. March. 94-197.*
- *Khasawneh, Najwa Ahmed. (2011). Building a program based on the effectiveness of the strategic visualization to develop the listening skills of middle school students. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, p. 4.44-157.*
- *Al-Rifai, Abdul-Malik. (2001). The effectiveness of the micro-teaching program in developing some creative teaching skills among student-teachers at the Faculty of Education in Tanta. The Journal of Scientific Education. Egyptian Association for Scientific Education. MG (4). P. (3). September.*
- *Al-Zahrani, Mardi Gharmallah. (2008). The effectiveness of stories recorded on compact discs in developing critical listening skills among sixth grade pupils. Studies in curricula and teaching methods. P. 140. 202-256.*
- *Al-Saeed, Reda. (1998). Developing some creative teaching skills for female students in the Mathematics Department at the College of Education for Girls in Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Research. Faculty of Education. al-manoufia University. P. (2).*
- *Shehata, Hassan Syed. (2008). Teaching Arabic language between theory and practice. Cairo: The Egyptian Lebanese House.*
- *Al-Sawafy, Nasra Muhammed. (2001). Evaluating the performance of students in the first cycle of basic education in listening skills. Master Thesis. Faculty of Education. Sultan Qaboos university.*
- *Tahoun, Hussein Hassan and Khalil, Munir Jamal. (1997). Listening tendencies and their relationship to personality characteristics across environment and gender. Journal of the College of Education. 21. (3). 289-323.*
- *Al-Taweel, Ahmad Muhammad. (2007). The effectiveness of a program in critical listening in developing the different levels of reading among middle school students. Master Thesis. Faculty of Education. Umm Al Qura University.*
- *Al-Tayyib, Badawi. (2012). The effectiveness of a proposed program in developing the skills of teaching creative and critical thinking to Arabic language teachers and its effect on creative writing among their students. Reading and Knowledge Magazine, Egypt, pp. (127). January. 112-188.*
- *Zafer, Muhammad Ismail and Al-Hammadi, Yusef. (1994). Teaching in the Arabic Language. Riyadh: Mars Publishing House.*
- *Abdel Qader, Mahmoud Hilal. (2013). A proposed program*

grade students who are able to learn. Reading and Knowledge Magazine. The twenty-third issue.

- *Muhammad, Hoda Mustafa. (2008). Effectiveness of a proposed program to develop critical and creative listening skills and its impact on decision-making skills among female students and teachers in the Kindergarten Division. Reading and Knowledge Magazine. Egyptian Society for Reading and Knowledge. P. (8). July. 38-63.*
- *Mahmoud, Abdel Razek. (2012). A program based on real teaching standards to develop the creative skills of Arabic language teachers and the habits of productive mind among their students. Journal of the Faculty of Education in Assiut. MG (28). P. (1). 517-611. January.*
- *Mahmoud, Hoda Muhammad. (2001). The effectiveness of some approaches in developing listening skills in the Arabic language among students of the first cycle of basic education. Master Thesis. Faculty of Education. Helwan University.*
- *Madkour, Ali Ahmed. (2000). Teaching the art of Arabic Language. Amman: House of Arab Thought.*
- *Madkour, Ali Ahmed. (2007). Methods of Teaching Arabic Language. Amman: House of the March for Publishing and Distribution.*
- *Murad, Mahmoud. (2006). A proposed program for in-service self-training and its impact on developing some creative teaching skills for middle school mathematics teachers and their attitudes towards creative teaching. Egyptian Educational Society for Mathematics. Faculty of Education. Banha university. MG (9).*
- *Maati, Nasr. (1998). The effectiveness of creative teaching of literary texts in developing creative language skills among first-grade secondary students in the Sultanate of Oman. Damietta College of Education Journal. Mansoura University. The twenty-ninth issue. part One. July.*
- *Al-Naka, Salah Ahmed, and al-Eid, Ibrahim Suleiman. (2009). the extent of the basic stage students' possession of listening skills. Reading and Knowledge Magazine. P. (89). 86-110.*
- *Al-Nasr, Asma Muhammad. (2003). The effectiveness of some linguistic activities in developing listening skills in the English language among fifth grade pupils. Master Thesis. Faculty of Education. Helwan University.*
- *Al-Hawari, Khaled Farouk. (2002). The impact of the diversity of strategies for providing multi-media computer programs on developing some listening and reading skills among fifth grade students. Ph.D. Faculty of Education. Al Azhar university.*
- *Yusef, Ibrahim Ali. (2004). The effectiveness of an educational program in developing some listening skills among second-grade middle school students. Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain. Volume 5. Issue (3). September.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Arthur.s(2006): What Works Clearinghouse Educational Television Intervention Repot . ERIC,443591*
- *Graham, S et al (2008)How Do Primary Grade Teachers Teac handwriting? A National Survey» Journal Articles; Reports – Research ERIC*
- *Graham, Suzanne & Macaro, Ernesto(2008) Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French .Language Learning, v.58, n.4, pp.747-783 Dec .ERIC.ED.6776662.*
- *Rockey, R.(1993). A Guide to Listening comprehension exercise English Teaching Forum Journal Teaching. Preventing school Failure, 46(4), 65-115.*

القدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك

The Predictive Ability of Perceived Psychological Stress Management in Reducing Future Anxiety Among Yarmouk University Students

مي أحمد مهيدات
باحثة / جامعة اليرموك/ الأردن

Mai Ahmad Muheidat
Researcher/ Al Yarmouk University/ Jordan
dr.maymheadat2020@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 1/ 9/ 2020م، **تاريخ القبول:** 3/ 5/ 2021م.
Received: 1/ 9/ 2020, **Accepted:** 3/ 5/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-002
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك ومستوى قلق المستقبل، والقدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس إدارة الإجهاد النفسي، ومقياس قلق المستقبل، الذين تم تطويرهما لغايات هذه الدراسة، واتبع المنهج الوصفي الارتباطي. تتكون عينة الدراسة من (1084) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك ، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. تظهر نتائج الدراسة أن مستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك ومستوى قلق المستقبل جاءا ضمن المستوى المتوسط، كما وتشير النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: الإجهاد النفسي المدرك، قلق المستقبل، طلبة جامعة اليرموك.

Abstract

This study aims to reveal the level of perceived psychological stress management, the level of future anxiety, and the predictive ability of psychological stress management in reducing future anxiety among Yarmouk University students. To achieve the objectives of this study, the perceived stress management and the future anxiety scales were used, which were developed for the purposes of this study. The study followed the correlational descriptive approach. The study sample consists of 1084 students from Yarmouk University, chosen by the simple random method. The results of the study showed that the level of perceived psychological stress management and the level of future anxiety were within the average level. Moreover, the results also indicated a predictive ability to manage perceived psychological stress in reducing the level of future anxiety among Yarmouk University students.

***Keywords**: Perceived psychological stress, future anxiety, Yarmouk University students.*

المقدمة

يُعدّ الإجهاد من المشكلات الخطيرة التي يواجهها مختلف الأفراد من مختلف الأعمار والخلفيات الثقافية، ولطالما كان موضوع دراسته من أكثر المواضيع البحثية دراسة في مجال العلوم الصحية والنفسية. وذلك بسبب أن الإجهاد ينتج عن عوامل عدة؛ أهمها: عبء العمل والدراسة، وعبء الاستقرار الوظيفي والعاطفي، والمسؤوليات المالية، وأحداث الحياة المجهدة، والضغوط المالية والمشكلات الصحية، وقد يكون قدراً معيناً من ضغوط الحياة مفيداً، لكن الضغوط الشديدة أو المطولة يمكن أن تكون ضارة، مما يجعل الأفراد يشعرون بالإرهاق النفسي، لذا فإن رد الفعل الأكثر شيوعاً للضغط والإجهاد هو القلق.

وهناك اهتمام نظري متزايد في العلوم السلوكية الموجهة نحو فهم كيفية تفاعل الأفراد مع المواقف البيئية غير المناسبة، وهنا تكمن الحاجة الرئيسة للمزيد من الحقائق والافتراضات التفسيرية، التي تساعد على توضيح الآليات الأساسية للتكيف مع الإجهاد (Janis, 2016).

ولقد بيّن ماسون (Mason) أن الإجهاد عبارة عن تجربة تنشأ عن معاملة بين الفرد والبيئة، وأن الإفراد في التسويف أو عدم التخطيط للمستقبل هي سلوكات يمكن أن تؤدي إلى الإجهاد، وهو يتعلق بالطريقة التي يتفاعل فيها الأفراد مع الظروف والتغيرات التي تحدث في الحياة (Aldwin, 2007).

وقد تناول العديد من الباحثين والعلماء مفهوم الإجهاد؛ حيث عرّفه سيلي (Seley, 1994) بأنه: كل رد فعل أو استجابة غير محددة يعدها الجسم إزاء أي مطلب. كما عرّفه فولبي (Volpe, 2000) بأنه: أي شيء يتحدى قدرة الفرد على التكيف أو يحفز جسمه وعقليته. بينما عرّفه عبد المعطي (2006) بأنه: المثيرات أو التغييرات التي تحدث في البيئتين الداخلية والخارجية للفرد، وتكون شديدة ودائمة، وتتسبب في عدم القدرة على التكيف، مما ينتج عنها خلل في السلوك الوظيفي، والذي قد يسبب المرض، وترتبط الاستجابات الجسمية والنفسية غير الصحية باستمرارية الإجهاد والضغوط عن الأفراد. وعرّفه الشقاوي وأحمد وناكفي وأحمد (Al-Shagawi, Ahmad, Naqvi & Ahmad, 2017) بأنه: أي استجابة غير محددة للجسم تجاه أي تغيير قد تؤثر نتيجته على حياة الفرد.

ويمكن تصنيف الطرق التي يتم بها تقييم مفهوم الإجهاد في البحث على نطاق واسع إلى ثلاث وجهات نظر: هي (Cohen and Kessler, 1997):

البيئة مع التركيز على عوامل الإجهاد أو أحداث الحياة.

النفسية مع التركيز على تقييم الإجهاد الذاتي وردود الفعل العاطفية.

البيولوجية مع التركيز على تقييم تنشيط النظم الفسيولوجية المشاركة في الاستجابة للضغط.

ووصف لازاروس (Lazarus, 1993) الإجهاد بأربعة صفات دقيقة؛ أبرزها أن منشأه داخلي أو خارجي، ويمكن تقسيمه ووصفه بأنه له تأثير سلبي على العقل والنظام الفيزيائي للجسم ، كما ويمكن التكيف معه من خلال عمليات التكيف ما بين العقل والجسم، بالإضافة إلى أنه نمط معقد من التأثيرات على العقل والجسم، وغالبا ما يشار إليه باسم رد فعل الإجهاد.

ويرى سالو (Salo, 1995) أن التهيج هو رد فعل آخر للإجهاد، ويرتبط بمشاعر الأرق ونفاذ الصبر، والإحباط الناتج عن قصور الأفراد في أداء أعمالهم، ويُشار إلى رد فعل الإجهاد أحياناً باسم القلق.

وأشارت ماري (Marrie, 1998) أن الإجهاد مكون أساسي في كل تشخيص للأمراض النفسية، وبينت أن الإجهاد هو رد

الفعل (الاستجابة) لحدث ما نتيجة إدراك الفرد لهذا الحدث الذي هو انعكاس لثقافة الفرد، لذا فإن ما يزعج فرداً ما هو محفز لفرد آخر، وتعد ردود الفعل على الإجهاد ردوداً فسيولوجية ونفسية، حيث تشمل رد الفعل الجسدي؛ كتوتر العضلات، والتعرق، وتسارع دقات القلق، والعصبية والأرق، وضيق التنفس، وما إلى ذلك، في حين أن ردود الفعل العقلية والعاطفية فتتعلق بأفكار الفرد التي تظهر في القلق والاكتئاب والرهاب والوسواس، وهي آثار واسعة الانتشار في مختلف المجتمعات.

ويسبب الإجهاد في الأغلب أضراراً على الصحة البدنية والعقلية، حيث يقلل من وظائف المناعة ويؤدي إلى مشكلات جسدية ونفسية؛ كالاكتئاب، والتعب، والأرق، والصداع وآلام المعدة، واضطرابات الأكل، وارتفاع ضغط الدم، وأمراض القلق والأوعية الدموية، وبينت دراسات حديثة أن الإجهاد يسهم في حدوث (5 %) من جميع الأمراض، وأن ثلثي زيارات الأطباء كانت بسبب الأمراض المرتبطة بالإجهاد والتوتر (Wang, Chan, Ho, Chan, Mange & Chan, 2014).

ويمكن أن يسبب الإجهاد مشكلات في الصحة العقلية، ويزيد الأمر سوءاً إذا كافح الفرد من أجل التحكم في مشاعر التوتر، فقد تتطور لديه مشكلات في الصحة العقلية؛ كالقلق والاكتئاب، وإضعاف الثقة بالنفس، كما يمكن أن يؤثر الإجهاد على التعليم االذاكرة، وبالتالي يتأثر الإنجاز الأكاديمي للطالب (Niem & Vain-iomaki, 1999).

ويؤثر الإجهاد على جوانب التكيف المتعددة مثل الرفاهية، والأداء الاجتماعي، والصحة الجسدية، فالضغوط المرتفعة ترتبط بانخفاض احترام الذات لدى طلبة الجامعات والكليات، كما ويؤدي إلى القلق (Lazaruse & Folkman, 1985)، والاكتئاب وتقليل الانتباه والتركيز وضعف مهارات اتخاذ القرارات (Stafford-Brown & Pakenham, 2012).

إن التجربة للتوتر تنتج عندما يُنظر إلى الموقف على أنه ضار، أو يتجاوز موارد الفرد، يمكن النظر إلى القلق على أنه مرتبط نسبياً بالتوتر، حيث يمكن أن يتفاقم من خلال وجود الإجهاد ولفترات طويلة، بالإضافة إلى استمرارية الضغوط المتعددة؛ فالقلق حالة من الاستجابة غير المناسبة للتهديد المتصور، ويظهر كأعراض فسيولوجية؛ مثل ارتفاع ضغط الدم، والتعرق، والدوران، وزيادة ضربات القلب (American Heritage Dictionaries, 2007).

وبين كانج وفوكس (Kang & Fox, 2001) بأن الإجهاد ينتج عن القلق من أحداث الحياة غير المرغوبة، كما ولها تأثير على مفهوم الذات لدى الفرد، وعلى طريقة حياته، حيث تتطلب منه أن يتكيف مع الأوضاع الجديدة، فالحدث يتم تصنيفه على أنه ضاغط أو غير ضاغط، بناءً على التقسيم المعرفي، وفي هذه العملية – أي التقسيم المعرفي– يصنّف الفرد من خلالها المواقف والمثيرات الموجودة في البيئة على أنها مرهقة بالنسبة له، وأنها تتعدى قدرته على التكيف، وقد يطلق عليها مسمى ضاغط أو ضاغطة (رمضان، 2001).

وهناك نوعان من فئات الضغوطات التي تم البحث عنها في بيئة التعليم العالي؛ وهي الضغوطات الأكاديمية والمؤسسية، والإجهاد، الذي هو نتاج مجموعة من المطالب ذات الصفة التي تتجاوز الموارد المتاحة (Vijayalaxmi & Kadapatti, 2012).

وترى الباحثة أن المستويات العالية من الإجهاد ترتبط بعلاقة سلبية مع الصحة النفسية، ولابدّ من معالجة المستويات العالية من الضيق لدى طلبة الجامعات حتى لا تتأثر مستويات الأداء والرفاهية والإنجاز لديهم.

وأكد روي (Roy, 2005) أن الوعي بجميع أفعال الإجهاد والإلمام بالحالات المولدة للإجهاد هي خطوات مهمة جداً في عملية إدارة الإجهاد بشكل إيجابي. ووضع لازاروس (Lazarus, 1966) مصطلح الإجهاد الإيجابي وهو الذي يساعد الأفراد على التأقلم وتحسين أدائهم والشعور بالإثارة للإنجاز.

وتمكّن إدارة الإجهاد الأفراد من التعامل مع الضغوطات، وبناء القدرة على تحمل الضغوطات المستقبلية، والتعافي من الأحداث المجهدة في الوقت المناسب (Williams &Greenberg, 2014).

وعند الحديث عن الإجهاد النفسي، فإن هناك موضوعين محوريين يميزان المؤلفات البحثية حول هذا المتغير، هما:

تأثير الإجهاد على الصحة العقلية والبدنية، والمرونة في إدارة الإجهاد، لذا فقد تم الاهتمام بكيفية التخفيف من الآثار الضارة للإجهاد والمعروفة باسم التأقلم (Folkman, 2010). ويرى فولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 1980) أن المرونة في إدارة الإجهاد هي عملية ديناميكية تتشكل من خلال المطالب الظرفية وموارد الشخص لتنمية التأقلم، وهذا النهج يمكن استخدامه في تنظيم المشاعر السلبية، والتقليل من القلق أيضاً.

ووضع سيلي (Seley, 1993) ثلاث مراحل لإدارة الإجهاد والتكيف معه، والتي يطلق عليها متلازمة التكيف العامة (GAS: The General Adaptation Syndrome)؛ وتتمثل المرحلة الأولى بمرحلة الإنذار (The Alarm Stage)، وهي رد الفعل الأولى الذي يمر به الجسم عندما يعاني من الإجهاد، حيث يفرز الجسم الأدرينالين، والنورادرينالين، والكورتيزول، وهي هرمونات تسمح بالقيام بالأنشطة البدنية؛ مثل زيادة القوة البدنية وازدياد معدلات تدفق الدم، ومعدل ضربات القلب، للسماح للفرد بالانفعال أو الهرب من الضغط.

ًما المرحلة الثانية فهي مرحلة المقاومة (The Resis-tance Stage)، وتحدث هذه المرحلة بعد الاستجابة الفسيولوجية للضغوط، وعادةً ما تشير إلى مصدر التوتر، الأمر الذي يعيد التوازن الفسيولوجي بمرور الوقت، حيث تبدأ مستويات هرمون الإجهاد في الاستقرار والعودة إلى مستويات ما قبل الحدث (Seley, 1947). وتتمثل المرحلة الثالثة بمرحلة الإنهاك (The Exhaustion Stage)، وفي هذه المرحلة يستمر الضغط ويتوقف التكيف، ويعاني الجسم من تأثيرات ضارة للاستجابة للضغط، وتؤدي هذه المرحلة إلى الإجهاد الزائد، أو الإرهاق وهو أمر يتعلق بصحة الفرد (Seley, 1976).

ولقد استلهم العاملون في الميادين النفسية نموذجين للتعامل مع الإجهاد؛ الأول هو نموذج لازاروس وفولكمان، والذي يحدد استراتيجيات المواجهة الموجهة للعاطفة (Lazarus & Folkman, 1984). والنموذج الثاني هو نموذج بيلنجز وموس، والذي يصف

ردود الفعل النشطة مقابل السلبية للضغط (Billings and Moos). **وبشكل عام فإن الاستراتيجيات الملموسة للتكيف تحت كل فئة من الفئات الأساسية الأربع هي على النحو الآتي (Buresova, Dem-Iova & Bartosova, 2016):**

أولاً استراتيجية التكيف النشط (Active Strategy of Coping): وهي بمثابة محاولات سلوكية نشطة يقوم بها الفرد للتعامل مع المشكلة بصورة عقلانية ودافعية متضمنة معرفة الأسباب الحقيقة للمشكلة، والاستفادة من الخبرات السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع مصادر الضغوط، ومن أبرز تقنياتها صنع القرار المعرفي، وحل المشكلات، والبحث عن الفهم، وإعادة التقييم الإيجابي.

ثانياً استراتيجية البحث عن الدعم (Strategy of Search-ing for Support): وهي تتضمن الدعم الذي يركز على حل المشكلات، والدعم الموجه للعاطفة.

ثالثاً استراتيجية التحويل (Diversion Strategy): وهي تتضمن تحويل الأنشطة التي تسهم في الإفراج الجسدي عن العواطف، وهي ردود الفعل الانفعالية التي تنتاب الفرد، وتعكس أسلوبه في التعامل مع مصادر الضغوط.

رابعاً استراتيجية التجنب (Strategy of Avoiding): وهي محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف، ويكتفي الفرد بالانسحاب والهروب من الموقف. وتؤدي كافة الاستراتيجيات المذكورة سابقاً دوراً في تفضيلات المراهقين لاستراتيجيات التأقلم مع الإجهاد.

وبين الأسطل (2010) أن هناك خمس مهارات يجب على الفرد امتلاكها لمواجهة الإجهاد، هي: مهارة ضبط النفس، ومهارة تحمل المسؤولية، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة التعامل مع الآخرين. وترى رينود (Renaude, 1990) أن المواجهة هي المرحلة الأساسية لاستراتيجيات إدارة الإجهاد، وهي تتضمن التحليل المعرفي أولاً، ثم السلوك، ويمكن تصنيفها إلى نوعين أساسيين: الأول هو المقاومة المركزة حول المشكلة، حيث تهدف إلى التركيز على المشكلة، والتعرف اليها وإضفاء الحلول الملائمة أمامه حسب أولويتها وفائدتها، فإن إمكانية تغيير الوضع الراهن يؤدي مباشرةً إلى تغيير الحالة الانفعالية بوضع مجهودات سلوكية فعّالة مركز على المواجهة، اما الثاني فهو استراتيجيات المقاومة المركز على الانفعال ، ويتضمن هذا النوع مجموعة واسعة من العمليات المعرفية والسلوكية الموجهة نحو التخفيض من حالة التوتر الانفعالي من بينها التجنب، وهي الاستراتيجية الأكثر استعمالا فمن الممكن أن تتضمن نشاطات ذات تغيير سلوكي أو معرفي، وهي نشاطات تعويضية كالنشاطات الترفيهية والرياضية والتسلية، والتي من شأنها تفريغ التوتر والشعور بالارتياح.

ويرتبط الإجهاد بالمرض الجسدي بشكل عام، حيث يعتقد أن الضغوطات تؤثر على التسبب في المرض الجسدي من خلال التسبب بحالات عاطفية سلبية؛ مثل القلق والاكتئاب، والتي بدورها تمارس تأثيرات مباشرة على العمليات البيولوجية أو الأنماط السلوكيةً التي تؤثر على مخاطر المرض (Cohen, 1986).

وأكد هنكل (Hinkel) على أن الإجهاد عبارة عن التوترات والأحمال الثقيلة التي تلقى على كاهل الفرد، ويؤكد على أن الضغوط أو الخبرات الضاغطة يمكن معرفتها من خلال مجالين رئيسين، هما: الأول من خلال المحرك للاستجابة، وهو سبب الضغط، والثاني من خلال المستقبل أو الاستجابة وتأثيرها على الفرد في المستقبل (علي، 1997).

ويُستخدم الاجهاد النفسي كحالة تحفيز من شأنها أن تثير الاستجابة العاطفية للقلق، وبالأخص قلق المستقبل، الذي يؤثر على إنتاجية الأفراد، مما يقودهم إلى الشعور بعدم الأمان، والاكتئاب في نهاية المطاف، وبالتالي فإن المعرفة حول الإجهاد النفسي وقلق المستقبل تساعد الأفراد على الشعور بمزيد من الأمان، والإنتاج بشكل فعّال.

يعتبر القلق واحداً من الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً في الآونة الأخيرة، وذلك بسبب تعقد أدوار الفرد ومسؤولياته الأساسية والمتنوعة، وهو ما ينعكس في زيادة مخاوفه وقلقه (Hammad, 2016).

وأشارت المطيري (2014) إلى أن هناك عدة خصائص للقلق، وهي أنه حالة انفعالية يرتبط بها فزع، أو خشية، أو ذعر، وهو انفعال غير سار، هذا الانفعال موجه نحو المستقبل القريب، كما ويرافقه آلاماً جسدية ذاتية وشعور بضيق الصدر، ويرافقه تغيرات عضوية وجسمية واضحة.

يميل الأفراد في تفكيرهم إلى القلق بالمستقبل باعتباره شكلاً محدداً من القلق، ويمكن تعريف قلق المستقبل بأنه: حالة من عدم اليقين والخوف والقلق بشأن التغييرات التي تهدد المستقبل الشخصي للفرد (Kaya & Avci, 2016). ويرى حماد (Hammad, 2016) أن قلق المستقبل هو حالة عاطفية ترتبط سمتها بالتفكير بالمستقبل، ويظهر قلق المستقبل بوضوح في العشرينيات من العمر، حيث يكون هذا العمر هو بداية العمل، وتكوين العائلة، لذلك يلاحظ أن طلبة الجامعات في السنوات الأخيرة أكثر قلقاً، فإن طلبة الجامعات في بعض التخصصات أكثر قلقاً بشأن المستقبل نتيجة فقدان الثقة بالمستقبل وفقاً لزملائهم الذين لم يكن لديهم فرص عمل واضطروا للبقاء عاطلين عن العمل.

وقد يتوقع الفرد أحداثاً عن طريق تفسيره لتكراراتها، إذ ليس هنالك حدث أو خبرة في حياة الفرد تتكرر تماماً كما حدثت من قبل، حتى وان كان الحدث معاداً، ولكن لهذه الأحداث ملامح متشابهة، وعلى أساس ذلك يمكن للفرد أن يقدم تنبؤات أي يضع توقعات عن أسلوب تعامل الفرد مع الحدث مستقبلاً (جاسم، 1996).

كما أن طلبة الجامعات هم أكثر قلقاً بشأن مستقبلهم، حيث إن طلبة الجامعات الكبار قلقون بشأن الامتحانات، والتي تمثل الخطوة الأخيرة قبل التخرج، والتي يتبعها بداية الحياة العملية، وهذا يتسبب بشعور طلبة الجامعات بشعور من اليأس تجاه مستقبلهم، ويمكن أن تسبب هذه الأنواع من المشكلات أعراضاً نفسية وجسدية (Kaya & Avci, 2016).

ويؤثر قلق المستقبل على إنتاجية الأفراد، ويؤدي إلى شعورهم بعدم الأمان، والاكتئاب نحو المستقبل في نهاية المطاف، كما ويولد لديهم أعراض نفسية سلبية، ولا يمكنهم من الشعور بالفاعلية في التعامل مع مواقف الحياة الصعبة في المستقبل (Zqleski, 1996).

ويعاني الأفراد القلقون نحو المستقبل من انخفاض مستوى الثقة بالنفس، واحترام الذات والتوتر العضلي، والأرق والإرهاق، والتهيج، وصعوبة النوم والاستمرار فيه، وصعوبة التركيز أو تركيز الانتباه، مما يجعلهم يشعرون بالإحباط (Freeston & Meares, 2015).

وأشار كايا وافيسي (Kaya & Avci, 2016) إلى أن الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل يتميزون بخصائص معينة، من أبرزها: الانتظار السلبي لمعرفة ما سوف يحدث في الحياة، تجنب الغموض والمخاطر، التمسك بطرق معروفة وتقليدية في الحياة، استخدام آليات الدفاع المختلفة بدلاً من اتخاذ خطوات كبيرة ومدروسة مع المواقف السلبية، استخدام المصادر الاجتماعية لجعل المستقبل آمنا، تجنب وضع الخطط المستقبلية، صعوبة في الفكاهة ،وأخيراً المعاناة من أعراض نفسية سلبية أكثر.

وينشأ قلق المستقبل بسبب أفكار خاطئة وغير عقلانية لدى الفرد، تجعله يؤول الواقع والمواقف والأحداث بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من القلق والخوف الذي يجعله يفقد السيطرة على مشاعره وأفكاره العقلانية، ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي (المشيخي، 2009).

وبين الأمامي (2010) **أن أسباب قلق المستقبل تتمثل بما يأتي**:

أولاً– أسباب شخصية: تتمثل بعدم وجود القدرة الكافية للفرد للتكيف مع المشكلة التي يعاني منها، وعدم وجود المعلومات الكافية لديه حول المشكلة، بالإضافة إلى عدم قدرته على الفصل بين الواقع، وآماله، وطموحاته.

ثانياً –أسباب اجتماعية: وتتمثل بالشعور بالعزلة، وعدم الانتماء للأسرة والمجتمع، بالإضافة إلى التفكك الأسري وما يحويه من مشكلات، مثل الشعور بعدم الأمان، والإحساس بالضياع، وأيضاً افتقار الفرد إلى الأفراد الذين يقدمون له الدعم والمشورة.

ويؤكد زاليسكي (Zaleski, 1996) على أن أحد عناصر القوة في قلق المستقبل مكوناته المعرفية، والتي تعتبر أكثر من المكونات العاطفية، وفي هذا السياق فإن لكل فرد إدراك حول معتقداته الإيجابية أو السلبية حول المستقبل.

إن مخاوف الصحة العقلية وخاصة القلق منتشرة بشكل متزايد بين طلبة الجامعات، ويحتل الإجهاد المركز الأول في زيادة القلق لدى الطلبة الجامعيين (Jones, Park & Lefevor, 2018). وقد استخدمت عدة تقنيات لإدارة الإجهاد والقلق، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات: حل المشكلات، وإعادة تقييم الإدراك، ومهارات التأقلم والاسترخاء، والتي جرى التحقق من فاعليتها (American Heritage Dictionaries, 2007).

وتختلف طرق إدراك وتقييم الأفراد للأحداث التي يمرون بها من فرد إلى آخر، كما وتختلف الأساليب التي يتبعها الأفراد في مواجهتهم للضغوط وللإجهاد، ولكن من الضروري التأكيد على أن الإدراك الإيجابي والسلبي للضغوط من المحددات الهامة للصحة النفسية، وذلك لأن الضغوط قد تزيد من ثقة الأفراد ومهاراتهم للتعامل مع الأحداث المستقبلية فقد تزيد هذه الضغوط من ثقة فرد ما وتزيد مهاراته للتعامل مع الأحداث المستقبلية، وقد تكون ضاغطة وذات تحد بالنسبة إلى فرد آخر، بينما تحدث ربما بصورة روتينية بالنسبة لفرد ثالث، وهذا كله يتوقف على التقييم المعرفي للفرد حول الموقف الضاغط وطريقته في إدارة الإجهاد (Lazarus & Folkman ,1984).

وقد تناول العديد من الباحثين والدارسين مفهومي إدارة الإجهاد النفسي وقلق المستقبل بالدراسة والبحث، وبعد الاطلاع أمكن التوصل إلى عدد من الدراسات فقد أجرى كاودهري ومكهرجي وميترا وناسكار وكامكهار ولاهيري (Chowdhury, Mukherjee, Mitra, Naskar, Karmakar & Lahiri 2017) دراسة في الهند هدفت لتقييم الاجهاد المتصور بين طلبة كلية الطب ومعرفة العوامل الاكاديمية كمحددات للتوتر، وتم استخدام مقياس الإجهاد المدرك كما استخدم استبيان مكون من (10) عناصر لتقييم المصادر الأكاديمية المتنبئة بالتوتر وشدتها، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة كلية الطب في آر جي كار ميديكال كوليج (R.G Kar medical college)، أكدت نتائج الدراسة على ضرورة تعليم الطلاب تقنيات مختلفة لادارة الاجهاد.

وأجرت سعدي وشريبة (2017) دراسة في سوريا هدفت للكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة تشرين بالإضافة إلى معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين الطلبة في قلق المستقبل ومدى شعورهم بمصادر الضغوط النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (188) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل والضغوط النفسية لدى طلبة جامعة تشرين، ولم تظهر الدراسة أي فروق بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين الذكور والإناث في الشعور بالضغوط النفسية لصالح الطلبة الذكور.

وأجرى سوود وباكهاشي وديفي (Sood, Bakhshi & Devi, 2013) دراسة في الهند هدفت تقييم الإجهاد المدرك، والمرونة النفسية، والصحة النفسية لدى المراهقين الذين يعيشون في المناطق الحدودية. تكونت عينة الدراسة من (100) مراهق، تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 18) عاماً. جرى الحصول على البيانات من خلال تطبيق مقياس الإجهاد المدرك، ومقياس المرونة، وقائمة الصحة النفسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين الضغوط المدركة والصحة العقلية، ووجود علاقة إيجابية بين الضغوط المدركة والقلق، فضلاً عن المعاناة النفسية، وارتبطت المرونة بالصحة النفسية أيضاً، مما يدل على صحة نفسية أفضل لدى المراهقين المرنين في المناطق الحدودية، وقد لوحظ ارتباط إيجابي للمرونة، والعلاقات العاطفية والنفسية، ووجد ارتباط سلبي بين المرونة وفقدان السيطرة على المشاعر.

وأجرت الشمري (2012) دراسة في العراق هدفت للكشف عن قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لتي يتعرض لها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات العراق؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (400) عضو تدريس في الجامعات العراقية وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد على أن مدرسي الجامعات ليس لديهم قلق المستقبل وأنهم يتعرضون للضغوط النفسية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والمدرسات، وأكدت على وجود علاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية.

وأجرى بيرسيل وكيم (Pierceall & Keim, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الى تحديد درجة الإجهاد التي يتصدرها الطلاب في كليتين مجتمعتين. استخدم مقياس الإجهاد المدرك لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً مسجلين في فصول علم النفس. أظهرت نتائج الدراسة أن (75 %) من الطلبة يعانون من توتر معتدل، و(12 %) يعانون من توتر مرتفع، و(13 %) يعانون من توتر منخفض، وكانت الطالبات أكثر توتراً من الطلاب، وشملت الأنشطة الأكثر استخداماً للتعامل مع الإجهاد التحدث إلى العائلة والأصدقاء والأنشطة الترفيهية وممارسة الرياضة، وكانت استراتيجيات التكيف الأقل جاذبية هي شرب الكحول والتدخين، واستخدام المخدرات.

وأجرى مقداد والمطوع (2004) دراسة في البحرين هدفت الى دراسة الإجهاد النفسي وإستراتيجية المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين، اشتملت عينة الدراسة على (58) طالبة من خمس كليات مختلفة وقد ضمت أداة الدراسة ثلاثة أبعاد رئيسة هي: مصادر الإجهاد، استراتيجيات المواجهة، والصحة النفسية للطالبات، جاءت نتائج الدراسة لتؤكد على أن المصدر الرئيس للإجهاد لدى الطالبات كان يتعلق بالنواحي الأكاديمية، كما بينت الدراسة أن أهم الاستراتيجيات المستخدمة لمواجهة مصادر الإجهاد تمثلت بالاستراتيجيات الدينية كالصلاة وتلاوة القرآن والذكر والاستراتيجيات المعرفية كعدم التفكير في الإجهاد والتنكر له، كما تبين أن الطالبات لا يشعرن كثيراً بالسعادة وأن حياتهن تتصف بنوع من الشقاء.

كما أجرى هيروكاوا وياغي وميياتا (Hirokawa, Yagi, & Miyata, 2002) دراسة في اليابان للكشف عن آثار برنامج إدارة الإجهاد لطلاب الجامعات في العمل الاجتماعي على تصورهم للضغط النفسي واستراتيجيات التعامل مع الإجهاد، حيث تلقى الطلاب تدريبا لإدارة الإجهاد وهو تدريب رياضي للعضلات، وتدريب على المهارات المعرفية السلوكية، وتدريب على التأكيد لمدة (14) أسبوعاً، أكدت نتائج الدراسة على حدوث تغيير لدى الطلاب المشاركين في التعامل مع أحداث الحياة المختلفة، واكتساب مهارات التعامل مع الإجهاد، وهي مهارات التأقلم الايجابية والسلبية نظراً لكون إدارة الإجهاد تركز على استراتيجيات المواجهة فمن المتوقع أن تتغير مهارات التأقلم لدى الطلاب.

كما أجرى تيمرمان وايمليكامب وساندرمان (Timmerman, Emmelkamp, & Sanderman, 1998) دراسة للكشف عن آثار إدارة الإجهاد على الأفراد الذين لا يعانون من شكاوى صحية (نفسية)، لكن لديهم فرصة مستقبلية لتطويرها نتيجة التوتر، واُختيرت الموضوعات المحتملة عشوائياً من المجتمع ككل، والتي من ضمنها أحداث الحياة السابقة، العصابية، والخمول، وأسلوب التأقلم المتجنب، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي، وقد طُبقت عدة تقنيات لإدارة الإجهاد، مثل تغيير نمط الحياة غير الصحي، التدريب على الاسترخاء، والتدريب على حل المشكلات، والتدريب على المهارات الاجتماعية، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية هذه التدريبات في خفض الضيق النفسي بشكل ملحوظ، وانخفاض المتاعب اليومية والرضا عن الدعم.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات ناقشت علاقة الإجهاد النفسي المدرك مع قلق المستقبل تحديداً، وبناءً على ما سبق، فإن الأدبيات السابقة قد تناولت الإجهاد المدرك والقلق بشكل عام، وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، وقد أستفيد من الدراسات في وضع الإطار النظري واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وتدعيم بعض الآراء المتعلقة بالإطار النظري، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائجها، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث التأكيد على أهمية الإجهاد المدرك والقلق، وعلاقتهما المتبادلة ودورهما في الصحة النفسية للأفراد، وأثارهما على فقدان السيطرة على مختلف جوانب الحياة الخاصة بطلبة الجامعات، وتختلف معها من حيث العينة ومجتمع الدراسة، حيث اهتمت هذه الدراسة بطلبة جامعة اليرموك، وهذه الدراسة جديدة في تناولها لموضوع إدارة الإجهاد المدرك وقلق المستقبل تحديداً، حيث لم تشتمل أي دراسة ميدانية على ذلك –على حد علم الباحثة–.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعدّ طلبة الجامعات من الشرائح المهمة في المجتمع، ويتأثر الطلبة في الجامعات بالتغيرات التي تحدث في محيطهم، والتي تولد ضغوطاً متعددة لديهم، فهم ليسوا بمنأى عن التعرض للاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة تعدد الظروف والمواقف التي يمرون بها. وتبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثة بعد اطلاعها على الأدب النظري النفسي، والدراسات السابقة التي تناولت العوامل المتنبئة بقدرة إدارة الإجهاد النفسي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك، واتفاق أغلبية هذه الدراسات على أهمية دراسة المتغيرات في البيئة الجامعية، بالنسبة لطلاب الجامعات فإن الحياة مليئة بالإجهاد وتتنوع وتتعدد مصادره، والتي قد يكون أبرزها المنافسة التي تتجاوز قدراتهم اتخاذ القرارات حول المستقبل، وصعوبات تشكيل جوانب شخصيتهم المهنية، والقضايا لملمتعلقة بالأسرة (Benton, Robertson, Tesng, Newton & Ben-ton, 2003).

أن الحد المعقول من القلق تجاه المستقبل يحفز الفرد ويعطي جانب حيوي للخبرة ويثري الحياة، أن الكثير من القلق تجاه المستقبل يجعل القيام بالأعمال في غاية الصعوبة خاصةً في وجود الإجهاد، وبالتالي تتطور الاضطرابات النفسية والجسدية، وسرعان ما يواجهون تجارب حياة مرهقة. أما إدارة الإجهاد فإنها تمكّن الأفراد من التعامل مع الضغوطات المستقبلية، وبناء القدرة على تحملها والتعافي من الأحداث المجهدة في الوقت المناسب (Willians & Greeberg, 2014).

ومن أبرز التحديات التي تواجه طلبة الجامعات أيضاً إدارة الوقت بفاعلية، واختيار المساقات الدراسية، واختيار التخصص المناسب الذي يؤهلهم للحصول على الوظيفة المناسبة بعد التخرج، والاختبارات الأكاديمية، والعلاقات بين الزملاء، إضافةً إلى المشكلات المالية، وتؤدي هذه التحديات مجتمعة أو كجزء منها إلى حدوث ردود أفعال سلبية من شأنها زيادة تعرضهم للإرهاق الذي يتسبب بالإجهاد النفسي (Marrie, 1998).

ويؤثر الإجهاد على الطلبة بطرق متعددة، حيث تتأثر الصحة البدنية، كما وله آثار نفسية تؤثر على الصحة العقلية؛ مثل القلق

والتوتر والانتباه والتركيز (Shankar and Park, 2016).

وترى الباحثة أن قلق المستقبل حاضرٌ في حياة البالغين، وتحديداً طلبة الجامعات، فعلى الرغم من كم الدراسات الهائل الذي تناول الاهتمام بالطالب الجامعي، إلا أن هناك بعض المتغيرات تحتاج للمزيد من الدراسات في هذا الشأن. وتأتي هذه الدراسة للوقوف على متغيرين تعتقد الباحثة بأهميتهما في المجتمع الجامعي من أجل فهم طبيعة الإجهاد النفسي وقلق المستقبل، لذا فإن الدراسة الحالية تهتم بالكشف عن القدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **السؤال الاول**: ما مستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- **السؤال الثاني**: ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- **السؤال الثالث**: ما القدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- **السؤال الرابع**: هل هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين إدارة الإجهاد النفسي المدرك وقلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهميتها النظرية والتطبيقية، حيث تأتي أهمية الدراسة النظرية في ندرة الدراسات التي تناولت إدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك، الأمر الذي يؤدي إلى التركيز على المشكلات النفسية التي يعاني منها الطلبة، ويترتب عن نتائج هذه الدراسة فوائد عملية في الميدان النفسي، وبخاصةً في حقلي الإجهاد النفسي المدرك، وقلق المستقبل، وذلك للفت نظر الباحثين، وفتح المجال أمام البحوث المستقبلية المهتمة بهذه المتغيرات، كما أنها ستساعد في وضع البرامج العلاجية المناسبة لهذه الفئة من المجتمع، لمساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي يمرون بها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية:

- الإجهاد النفسي: "هو أي شيء يتحدى قدرة الفرد على التكيف أو يحفز جسمه وعقله، ويتشكل من خلال التقييم المعرفي للفرد، وهو نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته" (Volpe, 2000)، المشار إليه في كاي وين (Kai-Wen, 2009 :2).

- إدارة الإجهاد النفسي: "هو قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع مواجهة الإجهاد الحاد، أو الصدمة، أو الشدائد المزمنة، واستعادة الرفاه النفسي والفسيولوجي بشكل سريع" (Charney. 2004 :10 +) 11). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإجهاد النفسي المدرك المستخدم في هذه الدراسة.

- قلق المستقبل: "هو خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ناجم عن خبرات ماضية غير سارة وتشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، وتضخيم السلبيات التي تدفع لتدمير الذات، والعجز وتعميم الفشل، وتوقع الكوارث، والتشاؤم في المستقبل، والخوف من المشكلات المستقبلية المتوقعة" (شقير، 2005 :5). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة اليرموك في مدينة إربد في الأردن من مختلف سنوات الدراسة وبمختلف المراحل الدراسية.

- تحددت هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019 /2020.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التنبؤي الارتباطي، والذي يبحث في دراسة العلاقة بين المتغيرات، بهدف الوصول إلى فهم معمق لها، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة المتمثل في الكشف عن القدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك بخفض مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك، وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020، والبالغ عددهم (36546) طالباً وطالبةً، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التي تم الحصول عليها من دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الكلي، وتكونت العينة من (1084) طالباً وطالبةً، منهم (498) طالباً، و(586) طالبةً، وقد اختيرت شعب دراسية لمواد مشتركة بين كافة الطلبة بطريقة عشوائية، ومن ثم توزيع مقاييس الدراسة على عدد من الطلبة في هذه الشعب بشكل عشوائي.

أداتا الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدمت أداتان، وهما على النحو الآتي:

أولاً: مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك

لتحقيق أهداف الدراسة، أُعد مقياس للكشف عن إدارة الإجهاد النفسي المدرك، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال كدراسة (Sood, Bakhashi & Divi, 2013; Pierceall and Keim, 2007). وتكون المقياس بصورته الأولية من

(18) فقرة.

صدق مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك

أولاً: دلالات صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك، عرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والإحصاء والتقويم، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للمجالات التي أدرجت 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 استبدلت بعض المفردات لتعطي معنى أوضح، وأعيد صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، وحذف (3) فقرات، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك لدى الطلبة، وبناءً على ذلك ، تكون المقياس بصورته النهائية من (15) فقرة.

ثانياً: دلالات صدق البناء

استخرجت دلالات صدق البناء لمقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، استخرجت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل كانت ما بين (41. –78.)، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على صدق البناء لمقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك بما يسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وذلك وفق ما أشار إليه هاتي (Hattie, 1985).

ثبات مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك

حسب ثبات مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك من خلال إعادة تطبيقه على العينة السابقة نفسها والبالغة (50) طالباً وطالبةً، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest). واستخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمقياس ككل (89.)، في حين بلغت معامل الثبات (86.)، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك

تكون مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك بصورته النهائية من (15) 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 (15) درجة، وهي أدنى درجة، و(75) درجة وهي أعلى درجة.

واعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك 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، وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق ما أشار إليه هاتي (Hattie,1985): (2.33 – 1) مستوى منخفض)، (من 2.34 – 3.66مستوى متوسط)، (من 3.67 – 5 مستوى مرتفع).

ثانياً: مقياس قلق المستقبل

جرى في هذه الدراسة، إعداد مقياس للكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال؛ كدراسة (المومني وانعيم، 2013؛ المطيري، 2012؛ شقير،2005)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (38) فقرة موزعة على خمسة مجالات الاسري، الاجتماعي، النفسي، الصحي ، والاقتصادي.

صدق مقياس قلق المستقبل

أولاً: دلالات صدق المحتوى

عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية، وطرق تدريسها، والإحصاء والتقويم، حيث طلب إليهم بيان الرأي حول سلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات للكشف عن مستوى قلق المستقبل، ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، أو إضافة وحذف فقرات بما يتناسب وأهداف الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة ما نسبته (80 %) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك فقد تم حذف (6) فقرات، وإعادة صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات. واستناداً لتلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (32) فقرة، موزعة على خمسة مجالات.

ثانياً: دلالات صدق البناء

للتحقق من صدق بناء مقياس قلق المستقبل،طبق على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم استخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال التي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال ما بين (42. – 80.)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل بين (40. – 76.)، 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 قلق المستقبل

للتحقق من ثبات مقياس قلق المستقبل، طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (50) طالباً وطالبةً،

وأعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أسبوعين، حيث استخرجت قيم معاملات الثبات للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكرونباخ ألفا، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات ما بين (79. – 86.)، وللمقياس ككل كانت (88.)، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين (77. – 83.)، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (85.).

تصحيح مقياس قلق المستقبل

تكون مقياس قلق المستقبل بصورته النهائية من (32) 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: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (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 (32) درجة، وهي أدنى درجة، و(160) درجة وهي أعلى درجة.

وقد اعتمدت سلم ليكرت الخماسي لتصحيح مقياس قلق المستقبل بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق ما أشار إليه هاتي (1) :(Hattie,1985 2.33 – مستوى منخفض)، (من 2.34 – 3.66 مستوى متوسط)، (من 3.67 – 5 مستوى مرتفع).

إجراءات تنفيذ الدراسة

– استخدم مقياس إدارة الإجهاد المدرك النفسي، ومقياس قلق المستقبل، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

– حدد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلبة جامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي.

– وزعت أداتا الدراسة على أفراد عينة الدراسة، ووضحت المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة أن المعلومات التي تم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

– جمع أداتي الدراسة بعد الإجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، ومن ثم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.

– إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفق البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة التي طرحت، والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً لما جرى التوصل إليه من نتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

– مستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك، وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

– مستوى قلق المستقبل، وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجات الإحصائية

استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكانت المعالجات الإحصائية المستخدمة على النحو الآتي:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

– تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن فقرات إدارة الإجهاد النفسي المدرك، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك والمقياس ككل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أعتقد أن أنشطة التسلية والترفيه تحفزني على الاجتهاد	3.62	1.13	متوسط
2	1	أشعر بالراحة عندما أتقبل الموقف الضاغط وأتوقع تحسن الظروف	3.58	1.19	متوسط
3	13	أحرص على المشاركة في الأنشطة الفكرية والرياضية المختلفة	3.46	1.11	متوسط
4	5	أحاول أداء الأنشطة التعليمية مهما كانت صعبة	3.35	1.12	متوسط
5	2	أواجه المواقف الضاغطة بالتحكم في انفعالاتي	3.29	1.10	متوسط
6	8	أطلب المساعدة عندما أشعر بتوتر شديد	3.23	1.09	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	14	أتجاهل المواقف الضاغطة وأحاول تصحيح الخطأ منها	3.18	1.05	متوسط
8	11	أشرك أصدقائي وزملائي في مناقشة المشكلات التي تعترضني	3.15	1.03	متوسط
9	3	أحاول التكيف مع كافة الظروف	3.10	1.17	متوسط
10	9	أستعين بالزملاء الآخرين المتفوقين لمساعدتي في فهم الدرس.	3.09	1.08	متوسط
11	7	أخفف من الضغوط النفسية بالاعتماد على تصرف من أقدرهم واعتبرهم قدوة لي	3.06	0.99	متوسط
12	15	اهتم باحتياجات الزملاء الاجتماعية والصحية والنفسية	3.03	1.14	متوسط
13	12	عندما يضايقني أحد الزملاء أخرج من المكان لتهدأ أعصابي	2.99	1.08	متوسط
14	4	استفيد من خبرتي في مواجهة المواقف الضاغطة المتشابهة التي عشتها سابقاً	2.98	1.29	متوسط
15	10	أوظف مهاراتي في الإبداع والابتكار لتحقيق أهداف المساق	2.97	1.11	متوسط
		إدارة الإجهاد المدرك النفسي ككل	3.21	0.87	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس، تراوحت ما بين (2.97 – 3.62)، وكان أعلاها للفقرة (6)، التي تنص على «أعتقد أن أنشطة التسلية والترفيه تحفزني على الاجتهاد»، بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وبمستوى متوسط، تلاها الفقرة (1)، التي تنص على «أشعر بالراحة عندما أتقبل الموقف الضاغط وأتوقع تحسن الظروف»، بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وبمستوى متوسط، بينما كان أدناها للفقرة (10)، التي تنص على «أوظف مهاراتي في الإبداع والابتكار لتحقيق أهداف المساق»، بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى إدارة الإجهاد المدرك النفسي ككل (3.21)، وبمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة غالباً ما يواجهون مواقف صعبة وتحديات مرهقة يمكن أن تقلل من مستوى الرفاهية والأداء، حيث تتطور لديهم مشكلات في الصحة العقلية؛ مثل القلق والاكتئاب، وإضعاف الثقة في النفس، والتي بدورها تقلل إلى حد ما من قدرتهم على إدارة الإجهاد، أيضاً هنالك عدة ضغوطات تواجه طلبة الجامعات تتعلق باختيار المساقات الدراسية وإدارة الوقت، والمنافسة بين الطلبة، والمشكلات المالية والأسرية، وضغوط الاختبارات، الأمر الذي من شأنه الحد من قدرتهم على إدارة الإجهاد بشكل فعال.

وأيضاً قد تعزى النتيجة إلى أن الطلبة يأتون من مناطق مختلفة إلى الجامعة، فقد يكون للعامل الاجتماعي دور في حدوث مشكلات التواصل الاجتماعي بينهم، مما يؤدي إلى حصول الإجهاد، وبالتالي مواجهة صعوبة في إدارته. وأيضاً قد يكون للسلوكات الخاطئة الضارة لدى طلبة الجامعة؛ مثل التدخين وسوء التغذية وعدم ممارسة الرياضة وعادات النوم السيئة دوراً كبيراً في حدوث الإجهاد لديهم، وصعوبة التكيف معه.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بيرسيل وكيم (Pierseall and Keim, 2007)، اللتين أكدتا على أن (75 %) من طلبة الكليات في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون من مستوى إجهاد متوسط.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته: ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات قلق المستقبل وقلق المستقبل ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك عن مجالات قلق المستقبل وقلق المستقبل ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	الأسري	3.87	.67	مرتفع
2	2	الاجتماعي	3.75	.71	مرتفع
3	1	النفسي	3.62	.66	متوسط
4	3	الصحي	3.54	.62	متوسط
5	5	الاقتصادي	3.32	.59	متوسط
		مستوى قلق المستقبل ككل	3.62	.57	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات قلق المستقبل، قد تراوحت ما بين (3.32 – 3.87) بمستوى قلق مستقبل مرتفع للمجال الأسري والمجال الاجتماعي، وباقي المجالات جاءت بمستوى متوسط، وجاء في المرتبة الأولى المجال الأسري، بمتوسط حسابي (3.87)، وفي المرتبة الثانية جاء المجال الاجتماعي، بمتوسط حسابي (3.75)، وجاء في المرتبة الثالثة المجال النفسي، بمتوسط حسابي (3.62)، وفي المرتبة الرابعة جاء المجال الصحي، بمتوسط حسابي (3.54)، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء المجال الاقتصادي، بمتوسط حسابي (3.32)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى قلق المستقبل ككل (3.62)، بمستوى متوسط.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تعدد المصادر المولدة للقلق

لطلبة الجامعة؛ مثل: الاختبارات والأمور المالية والأسرية، والخوف من الفشل الدراسي،وقد تكون من المصادر المولدة لقلق المستقبل هو القلق من الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، وذلك في ضوء تزايد أعداد البطالة، أو عدم تلبية تخصصهم الدراسي لمتطلبات سوق العمل، أيضاً قد يكون لعوامل الشخصية مثل العمر، والجنس، ومستوى الدخل، ومكان الإقامة، وغيرها من العوامل الأخرى مصدراً لقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، أيضاً من الممكن أن قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة بسبب الخوف من حدوث تغييرات غير مرغوب بها في المستقبل؛ مثل حدوث مجموعة من التهديدات الجسدية كالمرض والحوادث، أو تهديدات عاطفية مثل فقدان أحد أفراد الأسرة.

وقد يرجع سبب قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة بسبب اختيار التخصص، وهو القرار الذي يعد واحداً من أهم القرارات التي يتخذها الفرد خلال حياته كون هذا الاختيار هو الأساس الذي سيبنى عليه أهداف حياتهم الأخرى، فيتبعه اختيار الوظيفة المناسبة والاستمرار فيها، أو تركها في حال كان القرار خاطئ.

وقد يكون مصدر قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة هي الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، حيث إن لهم دور مهم وكبير في نقل الأفكار والمفاهيم والمواقف للفرد منذ صغره، كما قد يكون وجود قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة بسبب الأفكار السلبية وغير العقلانية حول مستقبلهم، وشعور الطلبة بضعف الكفاءة الذاتية وضعف الثقة بالنفس تجاه التعامل مع الأحداث والقضايا المستجدة.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن السؤال الثالث؛ استخدمت معادلة الانحدار المعياري، وذلك على اعتبار أن قلق المستقبل متغير تابع، في حين أن إدارة الإجهاد النفسي المدرك متغير مستقل، والجدول (3) يبين النتيجة النهائية للنموذج النهائي لمخرجات تحليل الانحدار المعياري.

الجدول (3)

خلاصة نتائج تحليل الانحدار المعياري للتنبؤ بقلق المستقبل من خلال إدارة الإجهاد النفسي المدرك

المتغير	قيمة الانحدار معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (مربع R)	درجة الحرية	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة (α)
إدارة الإجهاد النفسي المدرك	.561	.304	1084	102.56	.000

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) وجود أثر دال إحصائياً لمساهمة إدارة الإجهاد النفسي المدرك في التنبؤ بخفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك، وبالتالي وجود قدرة تنبؤية لإدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (102.56). وللكشف عن مقدار ما يفسره متغير إدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل، تم حساب المعامل البائي، ودرجة التأثير (معامل الانحدار)، وقيمة (ت) المحسوبة، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

مقدار ما يفسره متغير إدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك

المتغير	المعامل البائي	درجة التأثير (معامل الانحدار)	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
إدارة الإجهاد النفسي المدرك	-.417	.405	14.99	.000

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) مقدار مساهمة متغير إدارة الإجهاد النفسي المدرك في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك، حيث يلاحظ أنه كان ذا تأثير إيجابي بخفض مستوى قلق المستقبل – تأثير سلبي مع مستوى قلق المستقبل، ويلاحظ أن بزيادة متغير إدارة الإجهاد النفسي المدرك بمقدار وحدة واحدة معيارية، يقل مستوى قلق المستقبل بمقدار (.417) من الوحدة المعيارية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن استخدام التقنيات والفنيات المناسبة لإدارة الإجهاد لها فائدة كبيرة في تقليل الإجهاد وتبعاته، كما أن إدارة الإجهاد له قدرة على تحسين الضغوط المتصورة بشكل متواصل والسيطرة على الإجهاد في نهاية المطاف. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة تيرمان وايميلكامب وساندرمان (Timmerman, Emmelkamp & Sanderman, 1990) في أن التدريب على إدارة الإجهاد من شأنه خفض مستويات القلق وقلق المتاعب اليومية وزيادة القدرة على اتخاذ القرارات.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى أن إدارة الإجهاد النفسي يؤدي إلى خفض الآثار السلبية للأداء الأكاديمي للطالب من خلال السيطرة على المكون المعرفي الذي يُعد النشاط العقلي الذي يدور حوله موقف الاختبار، وآثاره المستقبلية المحتملة على الفرد، وما يتبعه من عواقب التفكير بالفشل وانعدام الثقة في قدرة الفرد على النجاح والانجاز، فيؤدي بالطالب إلى التوتر والتخوف تجاه المستقبل وقد يرافقه أعراض جسدية مثل الخفقان والتعرق.

أيضاً قد يسهم إدارة الإجهاد النفسي في تقليل العبء الملقى على عاتق الطالب، هذا العبء الدراسي الذي يؤدي بالطالب إلى القلق من تراكم أعباء المواد الدراسية، وتراكم المعلومات في المواد الدراسية، فيسهم إدارة الإجهاد في تعليم الطلبة استخدام استراتيجيات إدارة الوقت وتطوير عادات دراسية تسهم في إدارة وتعزيز تصورات الطلبة حول مفاهيم الدراسة.

وعلى الرغم من التحديات التي تواجه طلبة الجامعة حول قلق المستقبل، إلا أن الاستراتيجيات المحتملة للتغلب على القلق تتجاوز التشخيص للوصول إلى إدارة الإجهاد الذي يعرف على أنه زيادة قدرة الفرد على الحفاظ على الرفاهية النفسية والجسدية في مواجهة الإجهاد وقلق المستقبل.

وتعتبر نتيجة الدراسة نتيجة منطقية، حيث إن تقنيات إدارة الإجهاد تشمل على جزئين أساسيين؛ وهما إدارة الإجهاد وبناء المرونة، فمن خلال الاستراتيجيات المستخدمة في إدارة الإجهاد وتتمثل في استراتيجيات اليقظة وإدارة الإجهاد؛ مثل فنيات العلاج المعرفي السلوكي كتقنيات التنفس والاسترخاء وتمارين تعزيز الوعي بالضغوطات، ووضع أهداف محددة وواقعية ومرغوبة وقابلة للقياس والتخطيط الفعال للتعامل مع العوائق الأخرى،

أما بالنسبة لتمارين بناء المرونة فهي تشمل على إعادة الهيكلة المعرفية؛ مثل التعرف على الحديث السلبي عن النفس وغير العقلاني وتحديد الأفكار غير الواقعية والسلبية وحصرها، واستبدالها بأفكار إيجابية يمكن التحكم بها، بالإضافة إلى التدرب على إعادة تحويل التجربة الحالية إلى تجربة ذات قيمة ومغزى وتحديد المعنى والهدف في مواجهة الشدائد هي تقنيات واستراتيجيات تعزز قدرة الطالب على إدارة الإجهاد، وبالتالي خفض قلق المستقبل.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشته: هل هناك علاقة ارباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين إدارة الإجهاد النفسي المدرك وقلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن السؤال الرابع، أُستخرجت قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات طلبة جامعة اليرموك عن مقياس إدارة الإجهاد النفسي المدرك، ومقياس قلق المستقبل، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات طلبة جامعة اليرموك عن إدارة الإجهاد النفسي المدرك وقلق المستقبل

قلق المستقبل		إدارة الإجهاد النفسي المدرك
المجال النفسي	معامل الارتباط	-.31
	الدلالة الإحصائية	.00
المجال الاجتماعي	معامل الارتباط	-.29
	الدلالة الإحصائية	.00
المجال الصحي	معامل الارتباط	-.27
	الدلالة الإحصائية	.00
المجال الأسري	معامل الارتباط	-.34
	الدلالة الإحصائية	.00
المجال الاقتصادي	معامل الارتباط	-.32
	الدلالة الإحصائية	.01
قلق المستقبل ككل	معامل الارتباط	-.32
	الدلالة الإحصائية	.00

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) وجود علاقة إرتباط سلبية دالة إحصائياً بين مستوى قلق المستقبل ومستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك ككل، وبين جميع مجالات قلق المستقبل، ومستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك لدى طلبة جامعة اليرموك.

بالنظر الى الجدول (5) نلاحظ وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائيا بين مستوى قلق المستقبل ومستوى إدارة الإجهاد النفسي المدرك ككل وبين جميع مجالات قلق المستقبل، حيث بلغ معامل الارتباط (– .32) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤ .05)

ويعزى ذلك إلى انه قد يكون الإجهاد هو السبب المباشر لحدوث قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، وقد يساهم بشكل غير مباشر في تطوير سلوكات مختلفة مثل التدخين وتعاطي المخدرات او الإفراط في تناول الطعام، الأمر الذي من شأنه زيادة قلق المستقبل، لذا فإنه ينظر إلى إدارة الإجهاد النفسي على أنه نهج شامل للوقوف على أسباب الحياة المجهدة وتأثيرها الضار على الصحة النفسية وبالتالي التقليل منها.

من الممكن أن يكون لقدرة الأفراد على إدارة الإجهاد النفسي والتعامل مع انفعالاتهم دوراً مهماً في خفض قلق المستقبل، وتحمل الضغوطات المستقبلية والتعافي من الأحداث المجهدة، وذلك ما أشار إليه ويليمز وجرينبيرج (Williams & Greenberg, 2014).

وترى الباحثة أن التدريب على إدارة الإجهاد يهدف إلى تقليل التوتر والحد منه وتعزيز القيم الروحية وتقليل التفكير الاجتراري، وقلق السمات، بالإضافة إلى زيادة التعاطف مع الذات وهذا من شأنه خفض قلق المستقبل. وهذا ما أكده كل من تشيسا وسيريت (Chiesa & Serrett, 2009).

إن الطلبة الذين يمتلكون القدرة على على إدارة الإجهاد النفسي يمتلكون قدرة فائقة على التعامل مع الظروف والسياقات المختلفة بمهارة، وذلك لأن إدارة الإجهاد عملية ديناميكية تتشكل من خلال المطالب الظرفية وموارد الشخص لتنمية التأقلم تجاه تنظيم المشاعر السلبية وبالتالي خفض القلق والتوتر. هذا ما أشار إليه فولكمان ولازاروزا. (Folkman and Lazaruse, 1980)

إن وجود مستوى مرتفع من إدارة الإجهاد النفسي يزيد من ثقة الطلاب بقدرتهم على ضبط مشاعرهم، والتحكم بها ،مما يسهم في زيادة قدرتهم على تحمل المواقف عامة والمواقف الضاغطة التي تعنى بقلق المستقبل.

وتعنى إدارة الإجهاد النفسي بزيادة الرفاهية العاطفية، وبناء القدرة على تحمل الضغوطات المستقبلية، ومن النتائج المترتبة على الحالة الذهنية الايجابية وتغيير نمط الحياة إلى النمط الإيجابي الوعي بجميع أفعال الإجهاد والإلمام بالحالات المولدة له، الأمر الذي يساعد الفرد على التأقلم وتحسين الأداء والشعور بالقدرة على الانجاز (Roy, 2005).

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هيركاوا وياغي وميياتا (Hirokawa,Yagi, & Miyata, 2002)، والتي أكدت على أن إدارة الإجهاد النفسي يعزز مهارات التأقلم الإيجابية والسلبية الأمر الذي من شأنه تقليل قلق المستقبل لدى الأفراد.

وهناك العديد من الاستراتيجيات المعنية بمواجهة الضغوط، والتي من أهمها: التحليل المنطقي للموقف الضاغط بغية فهمه، والتهيؤ الذهني له ثم إعادة التقييم الايجابي للموقف؛ حيث يحاول الفرد معرفياً استجلاء الموقف وإعادة بنائه بطريقة ايجابية مع محاولة تقبل الواقع كما هو ثم البحث عن معلومات تتعلق بالموقف الضاغط والمساعدة من الآخرين ومن مؤسسات المجتمع المحلي نظرا لارتباطها بالموقف الضاغط، أيضاً من المفيد جداً استخدام أسلوب حل المشكلات (Schafer, 1986).

إن الأساليب والفنيات المعرفية والسلوكية التي يمكن اتباعها في إدارة الإجهاد النفسي تسهم بشكل مباشر في خفض

قلق المستقبل لدى الطلبة، حيث يتعلم ويتقن الطلبة أن هذه الطرق من شأنها أن تساعدهم على التعامل اليومي مع الضغوط والتقليل من آثارها السلبية عليهم سواءً ارتبطت بالإجهاد النفسي أم بقلق المستقبل.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، وفي ضوء مناقشة النتائج، توصي الباحثة بما يلي:

1. بما أن مستوى ادارة الاجهاد النفسي المدرك جاء متوسطا فانني أوصي إنشاء مراكز إرشاد في الجامعات متخصصة بالمشكلات النفسية التي يعاني منها الطلبة مثل التوتر والإجهاد وإدارة الوقت، وخلق الوعي لدى طلبة الجامعات فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية والعاطفية وغيرها كمتنبئ بحدوث الإجهاد النفسي لدى طلبة الجامعات وغيرها من الاضطرابات ، حيث تُعنى بتقديم الاستشارة كتدخل مبكر.

2. بما أن مستوى قلق المستقبل جاء متوسطا لدى طلبة الجامعة توصي الباحثة بضرورة استهداف طلاب الجامعة بالخدمة النفسية من أجل التقليل من الأفكار اللاعقلانية حول المستقبل، وتعزيز فعاليتهم في التعامل مع القضايا والاحداث المستقبلية.

3. إجراء دراسات مسحية لتحديد المشكلات النفسية لدى طلبة الجامعات بدقة والاحاطة بها في وقت مبكر كتدخل وقائي قبل تفاقمها وتطورها.

بما أن نتائج هذه الدراسة أثبتت فعالية إدارة الإجهاد النفسي في خفض قلق المستقبل فانني أوصي بعمل ورشات عمل منتظمة للطلبة حول إدارة الإجهاد والقلق، وإدارة الوقت، وغيرها من المواضيع التي تعنى بالصحة النفسية لطلبة الجامعات .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الأسطل، مصطفى. (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأمامي، عباس. (2010). علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم بقلق المستقبل لشباب الجالية العربية – الدنمارك—مدينة البورك. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- جاسم، باسم. (1996). قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
- رمضان، نعمت. (2001). الضغوط النفسية وجودة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- سعدي، ريما وشريبه، بشرى. (2017). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى عيّنة من طلبة جامعة تشرين. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية 39(4). (ISSN: 2079 – 3049).
- شقير، زينب. (2005). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشمري، بشرى. (2012). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية التي يتعرض لها تدريسي الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 9(35)، 189 – 219
- عبد المعطي، حسن. (2006). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- المشيخي، غالب . (2009).قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- المطيري، معصومة. (2014). الصحة النفسية: مفهومها، اضطراباتها. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع والطباعة.
- مقداد، محمد والمطوع، محمد. (2004). الإجهاد النفسي واستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعات البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين 5(2)، 253 – 280.
- المومني، محمد وانعيم، مازن. (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الخليل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (2)، 173 – 185.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Astal, M. (2010). Emotional Intelligence and its Relationship to Stress Management Skills for Students of Faculties of Education in Gaza Universities. Unpublished PhD thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Amamy, A. (2010). The relationship of the characteristic of optimism and Aldwin, C. (2007). Stress, coping, and development pessimism to future anxiety for the youth of the Arab community - Denmark - Aalborg City. Unpublished MA Thesis, Arab Open Academy, Denmark.*
- *Jasim, B. (1996). Future Anxiety and the Center for Control and Satisfaction with Life Goals. Unpublished PhD thesis, College of Arts, University of Baghdad, Iraq.*
- *Ramadan, N. (2001). Psychological stress and quality of job satisfaction among secondary school teachers in the First Amman Directorate. Unpublished PhD thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.*
- *Saadi, R. & Sheriba, B. (2017). Future anxiety and its relationship to psychological stress among a sample of Tishreen University students. Arts and Humanities Series: 2079-3049, 39 (4).*
- *Shgair, Z. (2005). A measure of future anxiety. Cairo: The Egyptian Renaissance Library.*
- *Al-Shammari, B. (2012). Future anxiety and its relationship to psychological pressures that university faculty are exposed to. Journal of Educational and Psychological Research, 9 (35), 189-219*
- *AbdulMuti, H. (2006). Life pressures and methods of coping with them. Cairo: Zahraa Al Sharq Library.*
- *Al-Msheekhy, G. (2009). Future anxiety and its relationship to both self-efficacy and the level of ambition among a sample of Taif University students. Unpublished PhD thesis, Umm Al-Qura University, Madinah, Saudi Arabia.*
- *Al-Mutairi, M. (2014). Mental health: its concept, its disorders. Amman: Hunayn House for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Miqdad, M. & Al-Mutawa, M. (2004). Psychological stress,*

of Education and Practice, 7(15), 54-65.

- *Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Applied Psychological Measurement, 9(2), 139-164.*
- *Hirokawa, K., Yagi, A. & Miyata, Y. O. (2002). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. International Journal of Stress Management, 9(2), 113-123.*
- *Janis, I. (2016). Psychological stress: Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients. Academic Press.*
- *Jones, P., Park, S. & Lefevor, G. (2018). Contemporary college student anxiety: The role of academic distress, financial stress, and support. Journal of College Counseling, 21(3), 252-264.*
- *Kadapatti, M. & Vijayalaxmi, A. (2012). Stressors of academic stress-a study on pre-university students. Indian Journal of Scientific Research, 3(1), 17*
- *Kang, D. & Fox, C. (2001). Th1 and Th2 cytokine responses to academic stress. Research in nursing & health, 24(4), 245-257.*
- *Kaya, S. & Avci, R. (2016). Effects of Cognitive-Behavioral-Theory-Based Skill-Training on University Students› Future Anxiety and Trait Anxiety. Eurasian Journal of Educational Research, 66, 281-298.*
- *Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. Annual review of psychology, 44(1), 1-22.*
- *Lazarus, R. DeLongis, A., Folkman, S. & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures.*
- *Moss, R. H., & Schaefer, J. A. (1986). Life transitions and crises. Coping with life crises. An integrative approach. New York, 3-28.*
- *Niemi, P. & Vainiomäki, P. (1999). Medical students' academic distress, coping, and achievement strategies during the preclinical years. Teaching and learning in medicine, 11(3), 125-134.*
- *Pierceall, E. & Keim, M. (2007). Stress and coping strategies among community college students. Community College Journal of Research and Practice, 31(9), 703-712.*
- *Renaud, J. (1990). Guide anti-stress. Marabout.*
- *Salo, K. (1995). Teacher□stress Processes: how can they be explained?. Journal of Curriculum Studies, 39(3), 205-222.*
- *Seley, H. (1950). The physiology and pathology of exposure to stress. A treatise based on the concepts of the general-adaptation syndrome and the diseases of adaption. Acta Inc, Montreal, Canada.*
- *Seley, S. (1938). The gastro pump. American Journal of Digestive Diseases, 5(6), 360-361.*
- *Selye, H. (1993). History of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects (p. 7–17). Free Press … Goldberger, Leo (Ed);*
- *Selye, H. (1974). Stress sans détresse. Lippincott.*

coping strategies, and mental health among a sample of Bahraini female students. Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, 5 (2), 253-280.

- *Al-Momani, M. & Anaim, M. (2013). Future anxiety among students of community colleges in the Hebron area in light of some variables. Jordan Journal of Educational Sciences, 9 (2), 173-185.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Aldwin, C. (2007). Stress, coping, and development: An integrative perspective. Guilford Press*
- *Al-Shagawi, M, Ahmad, R., Naqvi, A. & Ahmad, N. (2017). Determinants of academic stress and stress-related self-medication practice among undergraduate male pharmacy and medical students of a tertiary educational institution in Saudi Arabia. Tropical Journal of Pharmaceutical Research, 16(12), 2997-3003.*
- *American Heritage Dictionary (Ed.). (2007). The American heritage medical dictionary. Houghton Mifflin Harcourt.*
- *Benton, S., Robertson, J., Tseng, W., Newton, F. & Benton, S. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. Professional psychology: Research and practice, 34(1), 66.*
- *Burešová, I. & Demlová, T. (2016). Coping strategies preferred by adolescents when managing stress in sport.*
- *Chiesa, A. & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. The journal of alternative and complementary medicine, 15(5), 593-600.*
- *Chowdhury, R., Mukherjee, A., Mitra, K., Naskar, S., Karmakar, P. R., & Lahiri, S. K. (2017). Perceived psychological stress among undergraduate medical students: Role of academic factors. Indian journal of public health, 61(1), 55.*
- *Cohen, S. (1986). Contrasting the Hassles Scale and the Perceived Stress Scale: Who's really measuring appraised stress?*
- *Cohen, S., Kessler, R. & Gordon, L. (Eds.). (1997). Measuring stress: A guide for health and social scientists. Oxford University Press on Demand.*
- *Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of health and social behavior, 219-239.*
- *Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). Stress, appraisal, and coping (pp. 150-153). New York: Springer Publishing Company.*
- *Folkman, S. (2010). 22 Stress, Health, and Coping: Synthesis, Commentary, and Future Directions. The Oxford handbook of stress, health, and coping, 453.*
- *Freeston, M. & Meares, K. (2015). Overcoming Worry and Generalized Anxiety Disorder: A self-help guide using cognitive behavioural techniques. Hachette UK.*
- *Hammad, M. (2016). Future Anxiety and Its Relationship to Students' Attitude toward Academic Specialization. Journal*

- *Selye, H. (1994). Stress Without Distress. Philadelphia: Lippencott.*
- *Shankar, N. & Park, C. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. International Journal of School & Educational Psychology, 4(1), 5-9.*
- *Sood, S., Bakhshi, A. & Devi, P. (2013). An assessment of perceived stress, resilience and mental health of adolescents living in border areas. International Journal of Scientific and Research Publications, 3(1), 1-4.*
- *Stafford Brown, J. & Pakenham, K. I. (2012). The effectiveness of an ACT informed intervention for managing stress and improving therapist qualities in clinical psychology trainees. Journal of clinical psychology, 68(6), 592-513.*
- *Timmerman, I., Emmelkamp, P. & Sanderman, R. (1998). The effects of a stress-management training program in individuals at risk in the community at large. Behaviour research and therapy, 36(9), 863-875.*
- *Volpe, J. (2000). A guide to effective stress management. LAW AND ORDER-WILMETTE-, 48(10), 183-188.*
- *Wang, C., Chan, C., Ho, R., Chan, J., Ng, S. & Chan, C. (2014). Managing stress and anxiety through qigong exercise in healthy adults: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. BMC Complementary and Alternative Medicine, 14(1), 8.*
- *Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. Personality and individual differences, 21(2), 165-174.*

فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Improving Social Skills and Reducing the Feeling of Shyness Among Adolescent Students in Jerusalem

محمد أحمد شاهين
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

ريمان أديب جودة الشيخ
محاضر مساعد / وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

Mohammed Ahmed Shaheen
Professor/ Al-Quds Open University / Palestine
mshahin@qou.edu

Reeman Adeeb Joda Al-Shaikh
Assistant Lecturer/ Ministry of Education / Palestine
Reemanyousefalayan@gmail.com

تاريخ الاستلام: 10/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 8/ 5/ 2021م.
Received: 10/ 1/ 2021, **Accepted:** 8/ 5/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، باستخدام المنهج شبه التجريبي، على عينة ضمت (30) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (15 – 17) عاماً، ممن سجلوا درجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية ودرجات مرتفعة على مقياس الشعور بالخجل، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. طُبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في (12) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (60) دقيقة، وذلك في الفصل الثاني من العام 2019 /2020. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية لمقياس المهارات الاجتماعية، ولصالح القياس التتبعي على مقياس الشعور بالخجل، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع. كما بينت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (.941) في تحسين المهارات الاجتماعية، و (.958) في خفض الشعور بالخجل. أوصت الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي المطور على المجتمعات الفلسطينية والمجتمعات الأخرى، وتضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي، السلوكي، المهارات الاجتماعية، الشعور بالخجل، الطلبة المراهقون.

Abstract:

The study aims to investigate the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in improving social skills and reducing the feeling of shyness among adolescent students in Jerusalem, using the quasi-experimental approach on a sample of 30 male and female students aged from 15 to 17 years, which have lower social skills and a higher feeling of shyness scores. The sample was divided equally into two groups, experimental and control. The experimental group received the conseling program within 12 sessions, two sessions a week, each lasting for 60 minutes. The results showed statistically significant differences between the experimental and control groups in the post-test of social skills and the feeling of shyness in favor of the experimental group. The differences are also significant between the pre and post-tests on the experimental group in favor of the post-test, while there are no significant differences between the post and follow-up test among the experimental group members on social skills and shyness scales. This indicates the effectiveness of the counseling program in improving social skills and reducing the feeling of shyness. The results also showed that the effect of the counseling program reached .941 in improving social skills and .958 in reducing the feeling of shyness. The study recommends applying the developed counseling program and the inclusion of extension plans for educational counselors in schools for extension programs to improve social skills and reduce the feeling of shyness among students at all school levels.

***Keywords**: Cognitive-behavioral counseling, social skills, shyness, adolescent students.*

المقدمة:

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وتعتمد حياته على التفاعل بينه وبين المحيطين به من الجماعات التي ينتمي إليها من أبناء جنسه، فالتفاعل الاجتماعي يشكل أساس شخصية الفرد الذي من خلاله يحقق إشباعاً لرغباته وحاجاته الفيزيولوجية والنفسية. ويعد التفاعل الاجتماعي أساساً لتحقيق توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين، فشخصية الفرد تنمو وتتطور في جوانبها المختلفة داخل الإطار الاجتماعي والثقافي الذي ينشأ فيه، والفرد بطبيعة الحال يتعرض للعديد من الأحداث اليومية التي تؤثر فيه، وبخاصة في مرحلة المراهقة التي يصفها المتخصصون والتربويون بأنها من أهم مراحل الحياة وأخطرها؛ إذ تحدث فيها معظم التغيرات الجسدية والنفسية، وبوتيرة متسارعة، والنمو السليم فيها يتطلب من المراهق أن يكون موفقاً في علاقاته وتفاعلاته مع نفسه ومع الآخرين، وإلا أصبح شخصاً مضطرباً ومنعزلاً، ويعاني من قصور في المهارات الاجتماعية، وتغلب عليه سمة الخجل، وانعكاس ذلك على مراحل حياته القادمة.

تحتل المهارات الاجتماعية مكاناً بارزاً في حياة الفرد منذ الطفولة حتى نهاية العمر، لما لها من أهمية بالغة في تفاعل الفرد وتوافقه وتواصله مع الأفراد الآخرين في المجتمع، ويعتمد التفاعل الاجتماعي للفرد بصورة أساسية على إمكانات الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين. كما يعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة التي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي (شوقي، 2003).

ويعرف موس (Moos, 2000:370) المهارات الاجتماعية بأنها: "مجموعة من السلوكات التي تمَّ تعلمها، وتستخدم من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز

في أثناء موقف بينشخصي". ويعرفها محمد (2009:14) بأنها: "تلك العناصر من السلوك التي تدعم علاقات الفرد مع الآخرين، وتمثل أهمية بالغة لكي يحافظ الفرد على التفاعل الاجتماعي مع ال آخرين".

وتعد المهارات الاجتماعية متغيراً نفسياً مهماً، ومؤشراً قوياً للصحة النفسية للفرد، فهي توضح ما لدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاية اجتماعية عالية، وهي تمثل نظاماً متناسقاً من النشاط يسعى الفرد من خلاله إلى تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين، ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به وبين ما يفعله هو ليصحح مسار نشاطه الاجتماعي، فيحقق المواءمة (المطوع، 2001).

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا "Bandura"، فإن التعلم يحدث بالملاحظة من خلال أربع عمليات، هي: عملية الانتباه، وفيها يلاحظ الفرد المتعلم وينتبه لسلوك النموذج، ومن ثم يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج. عملية الاحتفاظ: فبمجرد أن ينتبه المسترشد للمعلومات الأساسية الخاصة بالسلوك الذي نمذجة يصبح قادراً على أن يفهم جوانب هذه المعلومات، ويكون قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه، ويتم ذلك من خلال حفظ المادة في صورة سمعية وبصرية. استرجاع السلوك الحركي: يتم في هذه العمليات استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة، وتكون لدى الفرد المهارات الحركية المناسبة والقدرة على حفظ التوازن المطلوبين لأداء السلوك. عملية الدافعية: وفيها لابد من وجود باعث مناسب حتى يمكن أداء الاستجابة المتعلمة، وتكون ظاهرة (كامل، 2003).

وعمد تيرنر وزملاؤه (Turner et al., 2006) إلى تصنيف المهارات الاجتماعية إلى عدد من المجالات، والتي تشتمل على: إدراك الفرصة أو الموقف، وفرض الشخصية، والمبادرة والمرونة، والقدرة على التكيف. وأشاروا إلى أنَّ فاعلية المهارات الاجتماعية بأنواعها المشار إليها آنفاً ترتبط بصورة وسطية بمؤشرات السلوك الاجتماعي الهادف، وإلى وجود ارتباط بين مهارات إدراك الفرص كواحد من مكونات المهارة الاجتماعية وفاعلية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والترفيه والعلاقات الاجتماعية، والمثابرة الاجتماعية، والاندماج مع الآخرين، والقيادة.

ويدخل السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث يؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته المختلفة، وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، فقدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفاعليتها. وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك، مثل: تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها (الحايك، 2009).

ترى بعض الدراسات (العدل، 2001؛ Carter, 2004)، أن أي قصور في المهارات الاجتماعية ينتج عنه ضعف في تقدير الفرد لذاته ولقدراته، وانعكاس ذلك على تفاعلاته مع أقرانه وشعوره بالخجل. ولعل من أهم المشكلات النفسية التي يمر بها المراهق مشكلة الخجل الاجتماعي، فهي من الظواهر النفسية والاضطرابية التي تؤثر على نمط العلاقات السائدة بين المراهقين، فتصيبهم بالوحدة النفسية والانطواء (عواد، 2015). ويرى كونت وآخرون (Conte et al., 1995)، أن عجز المهارات الاجتماعية منتشر أكثر بين الأطفال الذين يعانون من عجز التواصل اللغوي، والمظاهر المعرفية المتصلة بالمهارات الاجتماعية، ومنها الخجل.

ويرتبط الشعور بالخجل بقصور المهارات الاجتماعية لدى الأفراد، فقد يضطر الخجول للتعامل مع مواقف فيها اتصال بأشخاص آخرين أو عندما يكون موضع ملاحظة من الآخرين، فتنتابه مشاعر نقص القيمة ونقص التقدير الذاتي، ويعاني من عجز في التعبير عن الذات وتنقصه القدرة على تأكيدها، والحزم في المواقف والدفاع عن حقوقه الخاصة. وقد يسبب له ذلك مجموعة من المشكلات، مثل: بعده عن مواقف الترويح والتعرف على أقرانٍ جدد، وتدني تحصيله في الاختبارات الشفهية، وفقدانه لبعض مصالحه لعدم قدرته على اتخاذ موقف حازم تجاه بعض التصرفات من الآخرين، فالخجل له بعدان، يتمثلان في سلوكين رئيسين، هما: الشعور بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، وصعوبات في التعبير عن الذات في هذه المواقف (أبو أسعد، 2016).

وعرف السبعاوي (2010) الخجل باعتباره حالة نفسية للشخص الذي يتحاشى أن يكون في جماعة ويميل إلى الوحدة والانطواء، فيهمل اهتمامات الآخرين ويلجأ إلى الاهتمامات فردية، وهو عادة على غير استعداد لتكوين علاقات إنسانية. ونجد الاهتمام بدراسة معدلات انتشار الخجل في مسح قام به زيمباردو (Zimbardo) على عينات من أطفال المدارس الابتدائية والإعدادية، فقد توصل إلى أن (50 %) من الذكور، و (60 %) من الإناث يعانون من الخجل، وأن حوالي (40 %) من المراهقين والراشدين وصفوا أنفسهم بأنهم يتسمون بالخجل، وليست لديهم القدرة على تكوين علاقات متفاعلة مع غيرهم من الأفراد (متولي، 2010). وتعزو نظرية التعلم الاجتماعي الخجل للقلق الاجتماعي، والذي يثير أنماطاً من السلوك الانسحابي ويمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، بل ويمتد ليكوّن عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة في التقييم السلبي من قبل الآخرين، وميل مزمن لتقويم الذات تقويماً سلبياً (العلوية، 2017).

وتكشف دراسة شيك (Chęć, 2019) من خلال مراجعة العديد من الدراسات في سنوات عديدة من البحث العلمي أن الخجل يتأثر بكل من العوامل البيولوجية (بما في ذلك المزاجية)، وكذلك العوامل البيئية. وأوضحت الدراسة أن الخجل حالياً يعتبر صفة شخصية مستقرة نسبياً، وبالتالي يجب تمييزها عن القلق الاجتماعي (حالة)، أو الرهاب الاجتماعي (اضطراب)، كما بينت النتائج أن هناك اختلافات نوعية وكمية بين اضطرابات الخجل والقلق، وأن الإرشاد النفسي هو الخيار لعلاج جيد وفاعل للخجل، أكثر من الطرق الشعبية، ويشمل: الإرشاد السلوكي، والإرشاد المعرفي–السلوكي، ولعب الأدوار، والتدريب على المهارات الاجتماعية.

هناك العديد من الاستراتيجيات والأساليب والفنيات الإرشادية، وهناك بعض الشروط لاكتسابها، والتي تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد وتتعامل مع الشعور بالخجل لديهم، مثل: التعزيز بأنواعه، والسيكودراما، والحديث الإيجابي مع الذات، ودحض الأفكار اللاعقلانية، واستخدام برامج

إرشادية للتدريب على المهارات الاجتماعية، وعلى المرشد أن يراعي هذه الشروط حتى يكون تدريب المسترشد على اكتساب المهارات الاجتماعية مجدياً وفعالاً (عبد الرحمن، 2018؛ راشد وكعيد، 2014؛ الحميضي، 2004).

ويعتبر الإرشاد المعرفي–السلوكي من أحدث التصورات في المجال الإرشادي، ويستند إلى أهمية العمليات العقلية في تنمية السلوك والإبقاء عليه وتعديله. فالنظرية المعرفية–السلوكية ترى بأن سلوك الفرد ليس ناتجاً عن تفاعل بين المثيرات البيئية، إنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد هي المسؤولة عن سلوكاته، مثل: ثقافته، ومفهومه عن ذاته، وخبراته، وأنماط تربيته وأساليب تنشئته، وطرق تفكيره سواءً أكانت عقلانية أم غير عقلانية، وعلى مدى تفاعل حديثه الداخلي مع بناءاته المعرفية، وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطئ (أبو أسعد، 2014).

ويوضح المفهوم الأساس في الإرشاد المعرفي–السلوكي أن الأفكار والمشاعر تؤدي دوراً أساسياً في السلوك، فعلى سبيل المثال: الشخص الذي يقضي الكثير من الوقت في التفكير في تحطم الطائرة وحوادث المدرج والكوارث الجوية الأخرى، يتجنب السفر الجوي نتيجة لذلك. والهدف من الإرشاد المعرفي–السلوكي هو تعليم الأفراد أنه بينما لا يمكنهم التحكم في كل جانب من جوانب العالم من حولهم، فإنه يمكنهم التحكم في كيفية تفسيرهم للأشياء والتعامل معها في بيئتهم (Hofmann et al., 2012).

فالأسلوب المعرفي–السلوكي هو أسلوب إرشادي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات الإرشادية التي تهدف إلى تغيير أنماط المعتقدات القديمة، والأفكار السلبية، والتوقعات السيئة، واستبدالها بأخرى؛ حيث يتعلم الفرد كيفية مواجهة الأمور الصعبة عن طريق التحكم بذاته (عبد الوهاب، 2006). ويعد الاتجاه المعرفي–السلوكي موجهاً إلى حد ما، فغالباً ما ينظر إلى المرشد على أنه خبير، وهو بالتالي أسلوب مريح لثقافات الشرق الأوسط، والإسبان والآسيويين، لشعورهم بالارتياح في التعامل مع خبير. ويمكن استخدام أسلوب الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي" مع مسترشدين يعانون من مشكلات فيها ارتفاع مستوى التوتر، ومشكلات العلاقات مع الآخرين، والتعامل مع ذوي الإعاقة، ومجموعات الإرشاد المستمر، والعمل مع الأزواج البالغين في إطار الإرشاد الزواجي والأسري، وفي تخفيض السلوكات المزعجة لدى الأطفال والمراهقين، وللتعامل مع مشاعر القلق، والندم، والغضب عند الفشل أو الرفض من الآخرين (الإسي، 2014؛ سلامة، 2006).

وقد حاولت دراسة سانشيز وزملائه (Sánchez et al., 2020) تقصي فاعلية برنامج التدخل المدرسي القائم على المنطق وإعادة التأهيل (R & R2)، وهو برنامج معرفي–سلوكي تم تطويره باستخدام النظريات النفسية حول مسببات الانحراف، بالإضافة إلى العجز المعرفي والسلوكي والاجتماعي العاطفي لدى الشباب المعرضين للخطر. وقد ضمت العينة (142) طالباً، تتراوح أعمارهم ما بين (13 – 17) عاماً، كانوا يحضرون توفير التعليم البديل في إسبانيا، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين (68 مجموعة تجريبية، 74 مجمعة تجريبية). أظهرت النتائج أن تطبيق برنامج(V2) حسن تقدير المشاركين للمهارات الذاتية، والتعاطف الاجتماعي، وحل المشكلات العقلانية بحجم تأثير بين متوسط إلى مرتفع. وأشارت النتائج إلى فاعلية برامج التدريب المعرفي–السلوكي في تعزيز المهارات النفسية والاجتماعية والعاطفية لدى المراهقين.

وهدفت دراسة سييدي وآخرين (Seyedi et al., 2018) إلى تقييم تأثير تدخلات العمل الجماعي الاجتماعي مع النهج المعرفي–السلوكي على الكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الجسدية، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13–18) عاماً، وأحيلوا إلى مركز التأهيل والتدريب المهني في مدينة سنندج–إيران، للمشاركة في البرامج التعليمية. استخدم المنهج شبه التجريبي، واختير (30) من هؤلاء المراهقين على أساس معايير الاشتمال، وقسموا إلى مجموعتين متطابقتين (التدخل والسيطرة)، وجرى تدريب مجموعة التدخل لمدة ثمانية أسابيع على مهارات الكفاءة الاجتماعية، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقَ تدريب خاص. كشفت النتائج أن تعليم المشاركين الذين لديهم استراتيجيات سلوكية معرفية كان لها تأثير كبير على زيادة كفاءتهم الاجتماعية وأبعادها: (المعرفية، والسلوكية، والعاطفية، والتحفيزية) مقارنة بالمجموعة السابقة.

وهدفت دراسة عبد الرحمن (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوك العزلة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة من طالبات السنة الأولى اللواتي حصلن على درجات مرتفعة على مقياس العزلة، ودرجات منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال المجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوك العزلة.

وحاولت دراسة أبو حجير (2015) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (40) طالبة في الصف العاشر في قطاع غزة، قسمن مناصفة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة). أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المهارات الاجتماعية وأبعادها بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده، لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ولم تكن الفروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي.

وسعت دراسة إدواردز (Edwards, 2014) إلى فحص فاعلية الإرشاد المعرفي– السلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في بريطانيا، وضمت العينة (75) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مجموعة من الفنيات المعرفية–السلوكية، مثل: التدريب على حل المشكلات، وتوكيد الذات، وإعادة البناء المعرفي، وغيرها من الفنيات، ولمدة ثلاثة أشهر. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي في تحسين مهارات توكيد الذات وزيادة المهارات الاجتماعية، ولم تظهر

النتائج فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث الذين تلقوا البرنامج الإرشادي.

أما فيما يتعلق بالخجل، فقد هدفت دراسة أوجوزي ونوكولو (Oguzie & Nwokolo, 2019) البحث في تأثير الإرشاد المعرفي–السلوكي على الخجل بين طلبة المدارس الثانوية في منطقة أبوه مبايس الحكومية المحلية في ولاية إيمو. استخدمت الدراسة التصميم شبه من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة، على عينة ضمت (67) طالباً ممن حصلوا على أعلى الدرجات في أداة قياس الخجل الاختبار القبلي، طبق عليهم مقياس الخجل لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن الإرشاد المعرفي–السلوكي كان فاعلاً بشكل ملحوظ في الحد من الخجل بين المشاركين، وكشفت النتائج أيضاً أن الإرشاد المعرفي–السلوكي كان أكثر فاعلية في الحد من الخجل بين طلاب المدارس الثانوية الذكور مقارنة بالإناث.

وسعت دراسة العلوية (2017) إلى بناء برنامج إرشاد جمعي وتقصي فاعليته في خفض الإحساس بالخجل لدى طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع في ولاية بهلاء والبالغ عددهن (102) من الطالبات، طبق عليهن مقياس الخجل للدريني (1998)، وبلغ عدد الطالبات اللاتي حصلن على درجة منخفضة في الخجل (42) طالبة، ووزعن مناصفة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، وطبق على المجموعة التجريبية برنامج إرشاديّ يتكون من (12) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض الخجل لدى الطالبات.

وحاولت دراسة العمروسي (2014) التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطالبات الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي، وتكونت العينة من (16) طالبة، تتراوح أعمارهن ما بين (14 – 16) عاماً، طبق عليهن مقياس الخجل، وقسمن مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. أظهرت النتائج فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض الخجل لدى الطالبات، واستمرارية هذا الأثر في القياس التتبعي.

وهدفت دراسة هوفارت وآخرون (Hoffart et al., 2012) التعرف إلى برنامج إرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (80) فرداً، ممن يعانون من قلق اجتماعي، اختيروا عشوائياً من أحد مراكز الإرشاد النفسي في مدينة لندن البريطانية، وقسم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة خضعت لبرنامج إرشادي معرفي، ومجموعة أخرى خضعت لبرنامج إرشادي اجتماعي، واستمرت البرامج الإرشادية مدة عشرة أسابيع، وجرى قياس مستوى القلق الاجتماعي أسبوعياً؛ من أجل الكشف عن فاعلية البرنامجين الإرشاديين. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية كلا البرنامجين في خفض القلق الاجتماعي بشكل دال إحصائياً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض مستويات القلق الاجتماعي لدى أفراد العينة.

وسعت دراسة جرادات وشاهين (2012) إلى المقارنة بين العلاج العقلاني الانفعالي والتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبةً، قسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، وأخرى ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) طالباً وطالبةً، وتلقت إحدى المجموعتين التجريبيتين برنامجاً عقلانياً انفعالياً سلوكياً، في حين تلقت المجموعة الأخرى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، ولم تتلقَ المجموعة الثالثة (الضابطة) أي إرشاد. وأظهرت النتائج أن كلا البرنامجين كانا فاعلين مقارنة بعدم المعالجة في خفض الرهاب الاجتماعي، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية كلا الأسلوبين الإرشاديين باختلاف الجنس للطالب.

وسعت دراسة الربعي (2012) إلى معرفة أثر برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض مستوى الخجل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة القصدية من (200) طالب في المملكة العربية السعودية، اختير منهم (60) طالباً كعينة فعلية، قسموا مناصفة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب عينة الدراسة للقراءات القبلية والبعدية نحو الدرجة الكلية لمقياس الخجل، ولصالح درجات القياس البعدي.

ويتضح من خلال عرض نتائج هذه الدراسات أن جميع هذه الدراسات التي تقصت فاعلية برامج إرشادية في تحسين المهارات الاجتماعية أو خفض الشعور بالخجل؛ قد أكدت جدوى وفاعلية البرامج الإرشادية على اختلافها، وبخاصة البرامج الإرشادية المعرفية–السلوكية في تحقيق أهدافها الإرشادية المرجوة.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها اتجهت لاختيار برنامج إرشادي مستند إلى النظرية المعرفية–السلوكية، ويهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى فئة خاصة من المجتمع الفلسطيني، وهي فئة المراهقين من طلبة المدارس في مدينة القدس، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بهذه الشمولية في جمع متغيري الدراسة في دراسة واحدة ومن خلال استخدام المنهج شبه التجريبي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية الملائمة، وتحديد التصميم المناسب، وكذلك الإجراءات لتنفيذ الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات، وبناء البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي، الذي طبق على المجموعة التجريبية من الطلبة المراهقين، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات، عملاً على تحقيق أهداف الدراسة.

ويعاني المراهق بشكل عام من الخوف من الفشل أمام الآخرين، وبأنه لا يحسن التصرف في المناسبات الاجتماعية، كما يعاني من الميل إلى العزلة، وينشأ لديه صراع نفسي داخلي يتجلى بعدم الاستقرار وشدة القلق والتبرم من الحياة وقد ينقطع عن المدرسة أو ينطوي وينسحب عن أهله وأصدقائه، وربما لن يقبل لنفسه أي مهنة من أجل حياته الخاصة المستقبلية (العاسمي، 2012). ومن هنا تأتي هذه الدراسة في محاولة لتطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي يستهدف الطلبة الذين هم في مرحلة المراهقة، ويعانون من الخجل ونقص المهارات الاجتماعية، ومساعدتهم على تخطي تلك المشكلات من أجل نموهم وتطويرهم ودمجهم في الحياة الاجتماعية، وبالتالي تحسين مستوى قدراتهم واستعداداتهم كي

يكونوا أفراداً منتجين وناجحين في مختلف جوانب الحياة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحثان ومن خلال التفاعل مع طلبة المدارس وجود نقص لدى بعض الطلبة في المهارات الاجتماعية وقصور في عمليات التواصل اللفظي وغير اللفظي؛ إذ يظهر على بعض هؤلاء الطلبة الخجل بشكل واضح، ويميلون إلى العزلة والانطواء وتجنب الأنشطة المدرسية منعاً لشعورهم بالإحراج، أو وضع أنفسهم موضع السخرية والاستهزاء من قبل زملائهم وأقرانهم. ويوضح الخصاونة (2012) أنه يجب الاهتمام بظاهرة الخجل الشديد ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة له خاصة بالنسبة للمراهقين، فمن المشكلات التي يسببها الخجل: تجنب التواصل والارتباط بصداقات، والغيرة أو الحسد عندما يجد الطفل أقرانه يتفاعلون بصورة طبيعية، وضعف الثقة بالنفس، ونقص في المهارات الاجتماعية وإعاقة وظيفة الفرد اجتماعياً خارج الأسرة. ويؤكد سمث إكراي (Smithikrai, 2007) أنه لكي يكون الفرد ناجحاً في التعليم، فإنه من الضروري أن يكون لديه مزيج من الخصائص الشخصية والقدرات المعرفية السوية. ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي بهدف رفع مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، فجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

◄ **السؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على كل من مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟**

◄ **السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات** درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده؟

◄ **السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ستة أسابيع من تطبيق البرنامج الإرشادي؟**

◄ **السؤال الرابع: ما حجم أثر البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؟**

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده.
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.
- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. اختبار فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
2. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
3. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.
4. تطوير برنامج إرشادي مقنن للبيئة الفلسطينية وفاعل في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل، يمكن استخدامه من قبل المتخصصين والمرشدين في الحالات المشابهة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من موضوعها والمتعلق في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة تركز على الجانبين النظري والتطبيقي، ويمكن أن تحدد أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية في قلة الدراسات التي جمعت بين متغيري الدراسة، وهما: المهارات الاجتماعية،

والشعور بالخجل، وبخاصة لدى المراهقين في مدينة القدس –على حد علم الباحثين–، وقلة وجود برامج إرشادية مستندة إلى النظرية المعرفية–السلوكية تجمع بين تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى المراهقين من الجنسين، وافتقار مدينة القدس للأنشطة والفعاليات التي يمكن أن تحسن من المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل، وذلك لسيطرة الاحتلال على المدينة وقمع أي نشاط ترفيهي أو اجتماعي، أو غيرهما، بالإضافة إلى افتقار البيئة الفلسطينية وبخاصة في مدينة القدس للدراسات التي تعالج مشكلات واضطرابات مماثلة، وفي إطار تطبيقي يستخدم المنهج التجريبي.

الأهمية التطبيقية: تتمثل في توفير برنامج إرشادي معرفي–سلوكي مقنن للبيئة الفلسطينية، وإمكانية تطبيق المرشدين والعاملين لهذا البرنامج الإرشادي في مجال الإرشاد النفسي والتربوي في فلسطين للتعامل مع الطلبة المراهقين، الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، وارتفاع في مستوى الشعور بالخجل.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن أن تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو الآتي:

الحدود الموضوعية: البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذكور والإناث المراهقين في مدينة القدس، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 – 17) عاماً.

الحدود المكانية: مدرسة الزهراء الشاملة في القدس.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2020م.

كما تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، وهي: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الشعور بالخجل، والبرنامج الارشادي المعرفي–السلوكي الذي طور للأغراض الدراسة. وقد اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها، بالإضافة إلى خصوصية الفترة التي أجريت بعد فتح المدارس جزئياً لاحقاً لإغلاقها لفترة شهور متتابعة، في ظل جائحة كورونا بسبب انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، وانعكاس ذلك على طبيعة إجراءات الدراسة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

المهارات الاجتماعية: تعرف المهارات الاجتماعية بأنها: «هي السلوكات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين، والتي تتراوح ما بين السلوكات غير اللفظية، والسلوكات اللفظية المعقدة» (أبو حطب، 2007: 104). وتعرف المهارات الاجتماعية إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية، التي تعمل على تحسين التواصل بين الأفراد والمحيطين بهم، وتتمثل في مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس المهارات الاجتماعية المطور لأغراض الدراسة الحالية.

الشعور بالخجل: يعرف الشعور بالخجل بأنه: «حالة زائدة في الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي» (Cameron، 2009: 300). ويعرف الشعور بالخجل إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات مقياس الشعور بالخجل المطور لأغراض الدراسة الحالية.

الإرشاد المعرفي–السلوكي: يعرف الإرشاد المعرفي–السلوكي على أنه: «شكل من أشكال الإرشاد النفسي الذي يستخدم عند إساءة تأويل الواقع، لذلك تكون الأولوية الرئيسة في الإرشاد المعرفي تصحيح التصورات والأفكار الخاطئة» (السواط، 2008: 25). ويعرف الإرشاد المعرفي–السلوكي إجرائياً على أنه: ذلك الإرشاد الذي يتضمن منظومة من المهارات الإرشادية المعرفية والسلوكية، التي تطبق بشكل منظم وفق جلسات معدة مسبقاً، تؤدي إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة لدى الأفراد، ويقود ذلك إلى التفكير الإيجابي والمعقول من خلال التخلص من الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة أو تغييرها، والتي يمكن أن تؤدي إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض درجة القلق لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة:

استخدم المنهج شبه التجريبي، والقائم على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة، ويشتمل على قياسين قبلي وبعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس المهارات الاجتماعية والشعور بالخجل، وكذلك قياس تتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، وذلك لملاءمته طبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها؛ فالمنهج التجريبي يقوم على التحقق من مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية لمدارس مدينة القدس، والذين هم على مقاعد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 /2020م. وقد اختيرت عينة متيسرة بلغ حجمها (108) طالب وطالبة من المراهقين في المرحلة الثانوية الملتحقين بمدرسة الزهراء الشاملة في القدس، وهم من مدرسة واحدة ويقطنون في منطقة سكنية واحدة ليسهل التزام أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بإجراءات تنفيذ الدراسة في ظل جائحة كورونا وإغلاق المدارس لفترات طويلة، مما استدعى الانتظار حتى العودة التدريجية لفتح المدارس في القدس. وبعد أن طبق مقياسي على العينة المتيسرة، بهدف تحديد العينة الملائمة للدراسة التجريبية، اختير أفراد الدراسة وعددهم (30) طالباً وطالبة من مدرسة الزهراء الشاملة، ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية وأعلاها على مقياس الشعور بالخجل، ومن ثم قسموا مناصفة وبالمزاوجة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، ومناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة وخصائصها:

أولاً–مقياس المهارات الاجتماعية: طور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص المهارات الاجتماعية

للمراهقين من طلبة المدارس في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالدو ريجيو (1989)، الذي ترجمه وعربه (خليفة، 2006)، وبناءً على ذلك صيغت فقرات المقياس في صورته الأولية. وقد شمل المقياس في صورته الأولية (40) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي.

ثانياً–مقياس الشعور بالخجل: طوَر مقياس الشعور بالخجل بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص الشعور بالخجل للمراهقين من طلبة المدارس في فلسطين، وبالاستعانة بمقياس الخجل المعدل من إعداد شيك ومليشاير (Chech and Melchior)، وتعريب وتقنين بدر محمد الأنصاري (أبو أسعد، 2014)، بالإضافة إلى استخدام فقرات من مقياس الخجل الاجتماعي من إعداد (النيال وأبو زيد، 1999)، ودراسة (إكرام، 2018)، وشمل المقياس في صورته الأولية (35) فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة:

الصدق للمقياسين: استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً–الصدق الظاهري (Virtual Validity): للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياسي الدراسة، عرُض المقياسان في صورتهما الأولية على (10) محكمين من المتخصصين الذين يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، دون حذف أي فقرة أو إضافة على أي من المقياسين.

ثانياً–صدق البناء (Construct Validity): من أجل التحقق من الصدق للمقياسين، استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المراهقين في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (1):

جدول (1)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس المهارات الاجتماعية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التعبير الاجتماعي			الحساسية الاجتماعية			الضبط الاجتماعي	
1	.96 **	.95**	14	.51**	.45**	27	.92**	.91**
2	.94**	.91**	15	.46**	.54**	28	.92**	.92**
3	.93**	.92**	16	.65**	.86**	29	.90**	.92**
4	.81**	.80**	17	.13	.38*	30	.90**	.89**
5	.95**	.92**	18	.46**	.72**	31	.87**	.87**
6	.92**	.90**	19	.37*	.63**	32	.91**	.88**
7	.96**	.94**	20	.40*	.70**	33	.90**	.87**
8	.30*	.32*	21	.53**	.72**	34	.45**	.37*
9	.96**	.95**	22	.53**	.60**	35	.95**	.95**
10	.95**	.94**	23	.60**	.09	36	.87**	.85**
11	.90**	.91**	24	.46**	.70**	37	.42*	.32*
12	.89**	.86**	25	.46**	.06	38	.74**	.75**
13	.97**	.95**	26	.24	.21	39	.92**	.92**
-	-	-	-	-	-	40	.91**	.94**
البعد مع الدرجة ككل .98××			البعد مع الدرجة ككل .69××			البعد مع الدرجة ككل .98××		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05)

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .01)

ما بين (.32 – .97)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن معامل ارتباط الفقرات: (17، 23، 25، 26)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت

التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (22، 23، 28، 34)، وأصبح عدد فقرات المقياس (36) فقرة، موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة حسب الآتي: التعبير الاجتماعي (الفقرات من 1 – 13)، الحساسية الاجتماعية (الفقرات من 14 – 22)، والضبط الاجتماعي (الفقرات من 23 – 36).

جدول (4)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الشعور بالخجل مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
1	.94**	13	.85**	25	.81**
2	.94**	14	.96**	26	.96**
3	.22	15	.96**	27	.94**
4	.89**	16	.97**	28	.85**
5	.81**	17	.91**	29	.87**
6	.81**	18	.94**	30	.94**
7	.91**	19	.85**	31	.36*
8	.96**	20	.86**	32	.84**
9	.89**	21	.90**	33	.94**
10	.93**	22	.75**	34	.95**
11	.90**	23	.79**	35	.95**
12	.91**	24	.02	-	-

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.1)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط الفقرتين: (3، 24)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.36 – .96)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات (3، 24)، وأصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة.

ثبات مقياسي الدراسة: للتأكد من ثبات مقياسي الدراسة، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (2) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده.

جدول (2)

معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة كرونباخ ألفا

المقياس	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المهارات الاجتماعية	التعبير الاجتماعي	13	.96
	الحساسية الاجتماعية	9	.92
	الضبط الاجتماعي	14	.96
	الدرجة الكلية	36	.98
	الشعور بالخجل	33	.99

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس المهارات الاجتماعية تراوحت ما بين (.92 – .96)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.98)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية. كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الشعور بالخجل (.99).

تصحيح مقياسي الدراسة: تكون مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية بعد قياس الخصائص السيكومترية من (36) فقرة، موزعة على (3) مجالات تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمهارات الاجتماعية باستثناء الفقرات: (14، 15، 18، 20، 21، 22، 25، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34)، إذ تعكس الدرجات عند تصحيها. أما مقياس الشعور بالخجل، فتكون في صورته النهائية بعد قياس الخصائص السيكومترية من (33)، تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للخجل باستثناء الفقرات: (4، 8، 11، 21، 22)، إذ تعكس الدرجات عند تصحيها، ويطلب من المستجيب على أي من المقياسين تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2)، أبداً (1)، درجة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الشعور بالخجل لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1 – 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى ـ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = 1.3$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على أي من المقياسين تكون على النحو الآتي:

جدول (5)

درجات احتساب مستوى الشعور بالخجل

مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية/ الشعور بالخجل	2.33 فأقل
مستوى متوسط من المهارات الاجتماعية/ الشعور بالخجل	2.34 – 3.67
مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية/ الشعور بالخجل	3.68 – 5

ثالثاً- البرنامج الإرشادي المعرفي–السلوكي:

تعريف البرنامج الإرشادي: تكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (50 أو 60)

دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات النظرية المعرفية–السلوكية. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه للبيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة، قبل تطبيقه على الطلبة المشاركين من أجل التعرف إلى فاعليته في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لديهم.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف الرئيس من تطبيق هذا البرنامج: هو استقصاء فاعلية البرنامج المعرفي–السلوكي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الطلبة المراهقين في القدس. ويتفرع عن الهدف الرئيس الهدفان الفرعيان الآتيان:

أولاً–الأهداف المعرفية: وتتمثل في تزود الطلبة المراهقين بمعلومات عن المهارات الاجتماعية وآثارها على الفرد، وطرق التعامل لتحسين مستواها لديهم، وكذلك تعرف الطلبة بظاهرة الشعور بالخجل وآثارها وطرق التخلص منها، أو تخفيف حدتها من أجل تطوير القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

ثانياً–الأهداف السلوكية: وتتمثل في تدرب الطلبة المراهقين على مهارات التفكير الإيجابي في حياتهم، ومراقبة سلوكاتهم والعمل على تعديلها وضبطها ذاتياً.

الأساليب والفنيات التي استخدمت في البرنامج الإرشادي:

اعتمدت مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية، وهي (أبو أسعد وعربيات، 2017؛ شاهين، 2015؛ إبراهيم، 2011؛ El-lis, 1979):

المحاضرة: تعد من أهم الأساليب الإرشادية المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، ويقدم فيها المرشد أفكار ومعلومات منظمة ومناسبة لأهداف البرنامج الإرشادي، لتبصير المسترشدين وإدراكهم لمشكلاتهم، من خلال الأسئلة والحوارات والنقاشات الهادفة.

المناقشات الجماعية: تعد المناقشات الجماعية من الفنيات المهمة والضرورية في الإرشاد المعرفي–السلوكي، فمن خلال الجلسات الإرشادية يزود المسترشدين بعدد من المهارات والمعلومات والمفاهيم، ويتبع هذه مناقشات وحوارات هادفة بين المرشد وبين المسترشدين؛ لتوضيح هذه المفاهيم والمعلومات والمهارات وترسيخها في أذهان المسترشدين.

الاسترخاء: يعد الاسترخاء من أهم الأساليب المضادة للتوتر والقلق والضغوط، وتقوم أساليب الاسترخاء الحديثة على عدد من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف إلى إراحة الجسم والنفس، وتتمثل في تمارين الاسترخاء العضلي والتنفس العميق (Gerardi, Ressler, & Rothbaum, 2009).

التنفيس الانفعالي: تعد فنية مهمة في إخراج المشاعر المؤلمة والمكبوتة والتي يصعب إخراجها والحديث عنها، ففي التنفيس الانفعالي تفرغ الشحنات السالبة داخل الفرد، ويصل الفرد لدرجة الوعي بمشاعره ومعرفته بالأفكار الخاطئة لديه والمسببة لتلك المشاعر.

النمذجة: تعتبر النمذجة من الفنيات المهمة الفعالة في الإرشاد المعرفي– السلوكي، فمن خلال النمذجة يتعلم الأفراد سلوكات جديدة من خلال ملاحظتهم لطبيعة وتصرفات وسلوك أفراد غيرهم، ويحاولون تقليد النماذج الإيجابية والمعقولة والمناسبة لهم.

التعزيز الإيجابي: يقوم هذا الأسلوب على تقوية النتائج المرغوبة وتدعيمها إذ يطلق عليه (الثواب أو التعزيز)، وفيه يتم تقديم مدعمات كالمدح، والثناء، والتشجيع.

لعب الدور: وهو أسلوب فني يستخدم في الإرشاد المعرفي–السلوكي، وينتمي هذا الأسلوب إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وفي هذا الأسلوب يجرى تمثيل موقف معين يتم من خلاله اكتساب المهارات والمعارف.

الواجبات المنزلية: من أهم المكونات الأساسية للبرنامج الإرشادي، وهو حلقة الوصل بين الجلسات الإرشادية، ويتمثل في الوظائف والمهمات الإرشادية التي يكلف بها المرشد أعضاء المجموعة الإرشادية خارج حدود الجلسات الإرشادية، التي تعمل على تحقيق الأهداف الإرشادية، والتدريب عليها، واستمرارية آثارها الإيجابية وممارستها في الحياة العامة.

ويوضح الجدول (6) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (6)

ملخص محتويات الجلسات الإرشادية

الجلسة	موضوع الجلسة (عنوانها)	أهداف الجلسة
الأولى	تمهيد وتعارف وبناء ثقة	التعارف، وتعريف المشاركين إلى أهداف البرنامج، وصياغة وقوانين تحكم سلوكهم، ثم تعريفهم إلى العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
الثانية	المهارات الاجتماعية	تعريف المشاركين بالمهارات الاجتماعية وأنواعها وأسبابها وفوائدها.
الثالثة	الخجل	تعريف المشاركين بالخجل وأسبابه وأنواعه وسلبياته وطرق التخلص منه.
الرابعة	التدرب على المهارات الاجتماعية	تنمية المشاركين للمهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، ومهارة الاستماع والتواصل البصري.
الخامسة	مهارة الاتصال والتواصل	تعرف المشاركين على ماهية الاتصال وعناصره وأهمية الاتصال والتواصل والتدرب عليهما.
السادسة	التدرب على الاسترخاء	إعداد الطلبة لمواجهة المواقف المختلفة بكفاءة وتدريبهم على مهارة الاسترخاء.

الجلسة	موضوع الجلسة (عنوانها)	أهداف الجلسة
السابعة	تنمية مفهوم الذات	تنمية مفهوم الذات وأنواعه وتعزيزه، والتعرف إلى الذات المثالية والذات الاجتماعية.
الثامنة	التدرب على السلوك التوكيدي	التعرف إلى مفهوم السلوك التوكيدي والتعرف إلى الآثار الإيجابية الناتجة عن ممارسته.
التاسعة	التدرب على حل المشكلات	تعرف المشاركين على مهارة حل المشكلات والتدرب على خطواتها، وحل المشكلات التي تواجههم.
العاشرة	إعادة البناء المعرفي	تدرب المشاركين على كيفية تحديد وتقييم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم، واستخدام نموذج ABC.
الحادية عشرة	الحديث الإيجابي مع الذات	تبصر المشاركين بأهمية الحديث الإيجابي مع الذات والتدرب عليه، وتعزيز مفهوم الذات الإيجابية.
الثانية عشرة	الختامية (الإنهاء والتقويم)	تحري مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج، وتقييم المشاركين للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.

تصميم الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي للمهارات الاجتماعية والخجل لدى الطلبة المراهقين من صفوف المرحلة الثانوية في القدس، ومن خلال تنفيذ القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي –تطبيق البرنامج الإرشادي –قياس بعدي –قياس تتبعي بعد (6) أسابيع.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي–لا معالجة –قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الشكل الآتي:

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
E	O	X	O	O
C	O	_	O	_

حيث: (E) المجموعة التجريبية، (C) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً–المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية المعرفية–السلوكية.

ثانياً–المتغيرات التابعة (النتاج):

1. الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية.
2. الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالخجل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للتأكد من إتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي، استخدم اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي، لتحديد الطرق الإحصائية التي ستستخدم لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلمية، أم اختبارات لا معلمية؛ إذ إن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، فقد أكد ياب وسيم (Yap & Sim 2011)، أنه يفضل استخدام اختبار شابيرو ويلك، في حال حجم عينات (أقل أو يساوي 50)، والجدول (1.4) يبين اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات:

جدول (7)

نتائج اختبار شبيرو وليك Shapiro-Wilk

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	Sig
المهارات الاجتماعية بعدي	تجريبية	15	.606	.000
المهارات الاجتماعية بعدي	ضابطة	15	.963	.744
الخجل بعدي	تجريبية	15	.924	.222
الخجل بعدي	ضابطة	15	.945	.449

يتبين من الجدول (7) أن قيم الدلالة الإحصائية للاختبار أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ .05)، باستثناء القياس البعدي للمهارات الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن الاستغناء عن اختبار الاعتدالية طالما كان حجم عينة الدراسة أكبر من أو يساوى (30) مشاهدة وذلك بموجب نظرية النهاية المركزية، كما أنه يمكن الاستغناء عن إحدى الشروط طالما تحققت الشروط الأخرى (سلمان، 2019؛ Lomax & Hahs-Vaughn, 2012). وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه استخدمت الدراسة الاختبارات المعلمية في تحليل البيانات.

وللتحقق من تكافؤ المجموعات، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياسي الدراسة في القياس القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياسي الدراسة في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعبير الاجتماعي	تجريبية	15	2.01	.332	.141	.889
	ضابطة	15	1.99	.261		

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	15	2.24	.189	.207	.838
	ضابطة	15	2.23	.203		
الضبط الاجتماعي	تجريبية	15	1.88	.349	- .888	.382
	ضابطة	15	2.00	.357		
المهارات الاجتماعية ككل	تجريبية	15	2.02	.241	- .436	.666
	ضابطة	15	2.05	.199		
الشعور بالخجل	تجريبية	15	3.98	.395	.770	.448
	ضابطة	15	3.87	.319		

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ إذ بلغت قيمة "ت" لدرجة الكلية (– .436)، وبدلالة إحصائية (.666)، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α< .05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	3.67	.499
ضابطة	15	2.05	.216

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية، والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية (البعدي)؛ حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.67)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.05)، وهذا يشير إلى فروق ظاهرية بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وكما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	2.826	1	2.826	58.366	.000	.684
المجموعة	20.892	1	20.892	431.464	.000	.941
الخطأ	1.307	27	0.048			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (431.464)، بدلالة احصائية (.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

الجدول (11)

الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.696	.057
ضابطة	2.021	.057

يلاحظ من الجدول (11) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس كان الأكبر؛ إذ بلغ (3.696)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.021)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تحسين المهارات الا

علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.941). كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة (تجريبية، وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (12):

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير الاجتماعي	تجريبية	15	3.71	.588
	ضابطة	15	1.99	.246
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	15	3.29	.353
	ضابطة	15	2.23	.203
الضبط الاجتماعي	تجريبية	15	3.88	.600
	ضابطة	15	1.98	.364

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات المهارات الاجتماعية، وقبل إجرائه جرى التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (.80)، كما جاءت قيمة كا^2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi 2=120.134$) وبدلالة إحصائية (.000)، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما روى التحقق من تجانس التباين المشترك (Homogeneity of Co-variance) من خلال اختبار بوكس أم (Box›s M test)؛ إذ بلغت قيمته (16.943)، وبدلالة إحصائية (.021)، وهي تعد مناسبة عندما تكون أكبر من (.001)، بحسب (Hahs-Vaughn, 2016)، مما يؤكد تحقق هذا الافتراض، ويوضح الجدول (13) نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (13)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
التعبير الاجتماعي (مصاحب)	التعبير الاجتماعي	2.680	1	2.680	46.758	.000	.652
الحساسية الاجتماعية (مصاحب)	الحساسية الاجتماعية	0.133	1	0.133	2.189	.151	.081
الضبط الاجتماعي (مصاحب)	الضبط الاجتماعي	2.138	1	2.138	28.036	.000	.529
المجموعة Hotelling's Trace (F =154.414) P=0.000	التعبير الاجتماعي	20.997	1	20.997	366.296	.000	.936
	الحساسية الاجتماعية	8.470	1	8.470	139.910	.000	.848
	الضبط الاجتماعي	28.482	1	28.482	373.583	.000	.937
الخطأ	التعبير الاجتماعي	1.433	25	0.057			
	الحساسية الاجتماعية	1.513	25	0.061			
	الضبط الاجتماعي	1.906	25	0.076			

يتضح من الجدول (13) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية بين الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة. ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهري، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (14):

جدول (14)

الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعبير الاجتماعي	تجريبية	3.714	.063
	ضابطة	1.994	.063
الحساسية الاجتماعية	تجريبية	3.305	.064
	ضابطة	2.213	.064
الضبط الاجتماعي	تجريبية	3.928	.072
	ضابطة	1.925	.072

يتضح من الجدول (14) أن الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية

لدى الطلبة المراهقين في القدس. ويلاحظ من المتوسطات الحسابية المعدلة في نتائج الدراسة أنّ هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس، وقد بلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (.941).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sánchez et al., 2020)، ودراسة (Seyedi et al., 2018)، ودراسة (عبد الرحمن، 2018)، ودراسة (أبو حجير، 2015)، ودراسة (Edwadrds, 2014)، فجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي–السلوكي والبرامج الإرشادية بشكل عام في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأفراد والمراهقين. ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج المطبق إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من فنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي، ومنها: المناقشة الجماعية، والمحاضرة، والاسترخاء، والنمذجة، والتعزيز الايجابي، ولعب الدور، والحديث الإيجابي مع الذات، ومراقبة الذات، وجميع هذه الفنيات ساعدت المشاركين على تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لديهم. كما أنّ الأنشطة والفعاليات التي تضمنت الجلسات الإرشادية تميزت بالمرونة والدقة والتنوع، وقد روعي تضمين البرنامج تسلسلاً في عرض جلساته، والاهتمام كذلك بالتسلسل في عرض كل جلسة، مما ساعد في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الشعور بالخجل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي ونتائج الجدول (15) تبين ذلك:

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	2.16	.185
ضابطة	15	3.66	.240

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالخجل (البعدي)؛ إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (2.16)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (3.66) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (16).

الجدول (16)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	.511	1	.511	17.765	.000	.397
المجموعة	17.579	1	17.579	610.943	.000	.958
الخطأ	.777	27	.029			

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (610.943)، بدلالة إحصائية (.000). ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (17).

الجدول (17)

الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	2.137	.044
ضابطة	3.684	.044

يلاحظ من الجدول (17) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة كان الأقل؛ إذ بلغ (2.137)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (3.684)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس وفقاً للمجموعة، علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.958).

واتفقت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات، كدراسة (Oguize & Nowokolo, 2019)، ودراسة (العلوية، 2017)، ودراسة (العمروسي، 2014)، التي أشارت جميعها إلى فاعلية البرامج الإرشادية المعرفية–السلوكية بشكل خاص والبرامج الإرشادية بشكل عام في خفض الشعور بالخجل لدى الأفراد والمراهقين. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (الربعي، 2012)، التي بينت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي– السلوكي في خفض مستوى الخجل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ويلاحظ من الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية فاعلية الإرشاد المعرفي–السلوكي في التعامل مع مشكلة الخجل، حتى باختلاف البيئات والظروف لهذه المجتمعات، وسواءً أكانت في البيئة العربية أم الأجنبية. وتعزى هذه النتيجة إلى الفنيات المعرفية–السلوكية التي استخدمت في البرنامج، مثل: مهارة حل المشكلات التي ساعدت الطلبة المراهقين في حل المشكلات التي

تواجههم بطريقة فاعلة، ودحض الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية ومنطقية، والتدرب على تمارين الاسترخاء وتعزيز ممارستها لديهم، كذلك التدرب على السلوك التوكيدي وتعزيزه لديهم، إضافة إلى أنّ البرنامج قد منح المشاركين القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بحرية تامة باستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي وتحسين التواصل البصري والسمعي، الذي أتاح للمشاركين تبادل الخبرات والمعلومات في جو من الأمان والاحترام والثقة، مما ساعد على خفض الشعور بالخجل لديهم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس، والجدول (18) يبين ذلك:

الجدول (18)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التعبير الاجتماعي	قبلي	15	2.01	.332	14	18.500-	.000
	بعدي	15	3.71	.588			
الحساسية الاجتماعية	قبلي	15	2.24	.189	14	-10.339	.000
	بعدي	15	3.29	.353			
الضبط الاجتماعي	قبلي	15	1.88	.349	14	-18.733	.000
	بعدي	15	3.88	.600			
الدرجة الكلية	قبلي	15	2.02	.241	14	-19.649	.000
	بعدي	15	3.67	.499			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05)

يتضح من الجدول (18) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (.000) وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .05)، وبالتالي وجود فروق في المهارات الاجتماعية لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (9.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.02)، و(3.67) على المقياس البعدي، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي بالنظر إلى ما استخدم فيه من مكونات تضمنت الكثير من الفنيات المعرفية– السلوكية التي تساعد في تحسين المهارات الاجتماعية، كما أنّ التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إرشادية ساعد على تحسين المهارات الاجتماعية لديهم واكسابهم مهارات اجتماعية جديدة، وقد ركز البرنامج على التدريب على المهارات الاجتماعية وتنمية مفهوم الذات لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى تركيزه على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتدريبهم على نموذج ABC من أجل إعادة البناء المعرفي لديهم، وتعزيز فكرة أن ما يدركه الفرد يؤثر على ما يفعله. كما أنّ المجموعة الإرشادية أتاحت للمشاركين اكتساب العديد من الخبرات والمعلومات وتبادلها، وكذلك مناقشة المواقف السلبية التي حصلت معهم وطرق مواجهتها بشكل إيجابي وفعال، مما أكسب المشتركين حالة من الوعي والاستبصار والتي من شأنها أن تساعدهم على تقييم سلوكهم، ومعالجة أفكارهم، وبالتالي الحدّ من المشكلات التي من الممكن أن تواجههم في حياتهم اليومية، وتسهيل تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، والجدول (19) يبين ذلك:

الجدول (19)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الشعور بالخجل لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الشعور بالخجل	قبلي	15	3.98	0.395	14	19.687	.000
	بعدي	15	2.16	0.185			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05)

يتضح من الجدول (19) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على مقياس الشعور بالخجل (.000)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .05)، وبالتالي وجود فروق في الشعور بالخجل لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (15.4)، يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياس القبلي (3.98)، و(2.16) على المقياس البعدي، مما يؤكد وجود فاعلية للبرنامج المطبق في لدى الطلبة المراهقين في القدس.

وتعزى هذه النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي إلى جلساته وموضوعاته التي تناولها والتدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية خلال هذه الجلسات الإرشادية، والذي عزز لديهم الثقة بالنفس، وخفض الشعور بالخجل من خلال التركيز على الأنشطة والفنيات التي ساهمت في ذلك، وبخاصة تنمية مفهوم الذات والعمل على تعزيزه وتعزيز الذات الاجتماعية لديهم، والحديث الإيجابي مع الذات، والذي يساهم في تحفيز الذات وزيادة الدافعية لديها للتقدم والتطور، وكذلك التدرب على السلوك التوكيدي والذي يتيح للفرد الدفاع عن حقه والتمسك به، والتدرب على المهارات الاجتماعية من خلال التمثيل والعصف الذهني والتخيل، بالإضافة إلى احتواء الجلسات على أسلوب النمذجة والذي بدوره ساعد المشاركين على التعلم وتحسين قدرتهم على مواجهة الخجل وتعلم مهارات وسلوكات إيجابية جديدة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لدى الطلبة المراهقين في القدس، ونتائج الجدول (20) تبين ذلك:

الجدول (20)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية لدى الطلبة المراهقين في القدس

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
التعبير الاجتماعي	بعدي	15	3.71	.588	14	-1.100	.290
	متابعة	15	3.83	.330			
الحساسية الاجتماعية	بعدي	15	3.29	.353	14	-1.299	.215
	متابعة	15	3.41	.185			
الضبط الاجتماعي	بعدي	15	3.88	.600	14	-1.326	.206
	متابعة	15	4.02	.239			
الدرجة الكلية	بعدي	15	3.67	.499	14	-1.244	.234
	متابعة	15	3.80	.176			

يظهر من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (3.67) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (3.80) وهذا يُشير إلى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة (6) أسابيع من المتابعة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sánchez et al., 2020) التي أشارت إلى فاعلية برامج التدريب المعرفي–السلوكي في تعزيز المهارات النفسية والاجتماعية والعاطفية لدى المراهقين، واتفقت كذلك مع دراسة (أبو حجير، 2015)، التي أظهرت نتائجها جميعاً أن الفروق لدى أفراد المجموعة التجريبية لم تكن دالة بين القياسين البعدي والتتبعي في متوسطات المهارات الاجتماعية بين

القياسين القبلي والبعدي. وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإرشادي في استمرار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية خلال الجلسات الإرشادية ونقلها إلى حياتهم اليومية وإلى المواقف التي تواجههم، كما أنّ المواقف والأمثلة الهادفة التي عرضت خلال جلسات البرنامج الإرشادي، والتي جرى مناقشتها وطرح الأسئلة حولها، وتقييم سلبياتها وإيجابياتها، مما ساعد على استمرار الخبرة التي تلقاها المشاركون ونقلها إلى مواقف حياتهم اليومية. كما أنَ احتواء البرنامج الإرشادي على الواجبات البيتية والتي من شأنها مساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها خلال الجلسات الإرشادية إلى البيت وخارج الجلسات الإرشادية وتطبيقها في مجالات حياتهم ومواقفهم اليومية التي تواجههم، ومراجعة هذه الواجبات البيتية في بداية كل جلسة ومناقشتها، والعمل على تعزيز المشاركين وتشجيعهم، كل ذلك ساهم في استمرار أثر البرنامج الإرشادي المطبق في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في القدس.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالخجل في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (6) أسابيع. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة في الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس، ونتائج الجدول (21) تبين ذلك:

الجدول (21)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة في الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الشعور بالخجل	بعدي	15	2.16	.185	14	14.746	.000
	متابعة	15	1.87	.192			

يظهر من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (2.16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (1.871)، وهذا يُشير إلى خفض الشعور بالخجل بعد فترة المتابعة، مما يؤكد على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة (6) أسابيع من المتابعة، وبتناقص ملحوظ.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العمروسي، 2014)، التي أشارت نتائجها إلى استمرارية أثر البرنامج من خلال عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي على أفراد المجموعة التجريبية. ويعزى ذلك إلى الجلسات الإرشادية التي تكون منها البرنامج الإرشادي، والتي تضمنت بعض الخبرات والمواقف والتي تم تناولها وعرضها من خلال استخدام بعض الفنيات والأساليب الإرشادية المعرفية السلوكية، مثل: لعب الدور، والنمذجة، والسيكودراما، والتخيل، وإعادة البناء المعرفي، وتمارين الاسترخاء، والتلخيص، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية، والتي كان لها الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى المشاركين. كما أن ما قدمه المشاركون من حرص على الالتزام بجميع الجلسات وحضورها ومتابعتها، وما كان لديهم من دافعية لاكتساب مهارات وسلوكات جديدة، ومشاركتهم الخبرات والمواقف التي تعرضوا لها وأشعرتهم بالخجل ومناقشتها مع أفراد المجموعة، وتطبيقهم للأنشطة والفنيات الإرشادية داخل وخارج الجلسات الإرشادية، وممارستها في الحياة الأسرية، وفي حياتهم اليومية، كل ذلك ساهم في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل لدى الطلبة المراهقين في القدس في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنّ الباحثين يوصيان بما يلي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على فئات تحتاج للمساعدة في المجتمع الفلسطيني والمجتمعات الأخرى، وذلك بهدف أغراض إرشادية مشابهة أو مغايرة.
2. تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.
3. الاهتمام بإعداد برامج إرشادية أخرى تستهدف طلبة المدارس بشكل عام والطلبة المراهقين بشكل خاص.
4. عقد دورات تدريبية وتوعوية وورش عمل إرشادية في المدارس الفلسطينية، بهدف مساعدة الطلبة المراهقين وتبصيرهم بالطرق التي قد تساعدهم في تحسين مهاراتهم الاجتماعية وفي خفض شعورهم بالخجل.
5. عقد دورات وورش توعوية لأولياء الأمور، بهدف مساعدتهم على التعامل مع أبنائهم المراهقين.
6. تفعيل الإرشاد النفسي والتربوي في المدارس الفلسطينية، فما زال التركيز ينحصر على الإرشاد الأكاديمي.
7. إجراء دراسات أخرى تتناول المهارات الاجتماعية والخجل ومشكلات أخرى سائدة لدى الطلبة المراهقين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2014). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد. (2016). الإرشاد المدرسي. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2017) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حجير، لمعان. (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو حطب، غسان. (2007). ديناميات نشر وتعزيز المهارات الاجتماعية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الإسي، هدير. (2014). العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق العام – دراسة إكلينيكية–. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- إكرام، مصطفاوي. (2018). علاقة الخجل بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مولاي الطاهر سعيد، ولاية سعيدة، الجزائر.
- الحايك، أحمد. (2009). الانتماء للآخرين. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الحميضي، أحمد بن علي. (2004). فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الخصاونة، عون. (2012). أثر الخجل في مستوى التكيف الاجتماعي والمدرسي لدى الأطفال من سن (6 – 10 سنوات) من وجهة نظر معلميهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 4(2)، 50 – 156.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). قائمة المهارات الاجتماعية. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- راشد، عدنان وكعيد، حسين. (2014). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للمعاقين حركياً. مجلة كلية التربية الأساسية، 22(94): 751 – 794.
- الربعي، سليمان بن حمزة. (2012). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي–معرفي لعلاج اضطراب الخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن مسعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السبعاوي، فضيلة عرفات. (2010). الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سلامة، حسين. (2006). استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سلمان، خلف سلمان. (2019). التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS). (دون ناشر).
- السواط، وصل الله. (2008). النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي: دراسة تجريبية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شاهين، محمد أحمد. (2015). فاعلية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 19(2)، 358 – 390.
- شوفي، طريف. (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية دراسات وبحوث تربوية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- العاسمي، رياض. (2012). المبادئ العامة لعلم النفس الإرشادي. عمان: دار شروق للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، ولاء أحمد. (2018). فاعلية برنامج سلوكي– معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عبد الوهاب، أماني. (2006). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي للتغلب على القلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الجامعة السعوديات. (رسالة ماجستير منشورة)، مجلة كلية التربية، 2(30: 9 – 52).
- العدل، عادل. (2001). تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 1(25): 121 – 178.
- العلوية، إيمان بنت علي. (2017). برنامج إرشادي جمعي لخفض الخجل لدى طالبات الصَف التاسع في ولاية بهلاء في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، ولاية بهلاء، سلطنة عمان.
- عواد، ريما. (2015). فاعلية السيكودراما لخفض مستوى الخجل في مرحلة الطفولة المتأخرة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- العمروسي، نيللي. (2014). فاعلية برنامج إرشادي نفسي (معرفي–سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(3): 111 – 155.
- كامل، سهير أحمد. (2003). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- متولي، عبد المجيد. (2010). فاعلية برنامج للتخفيف من حدة الخجل لدى عينة من المراهقين المدمنين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- محمد، هيام بشير. (2009). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية لتخفيض حدة القلق الاجتماعي على طلاب الجامعة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بنغازي، ليبيا.
- المطوع، آمنة. (2001). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- النيال، مايسة وأبو زيد، مدحت عبد الحميد. (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Asaad, A. (2014). Modify human behavior. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Asaad, A. (2016). School counseling. 5th Edition, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Asaad, A. & Arabiyat, A. (2017) Psychological and Educational Counseling Theories. 2nd Edition, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Hujair, L. (2015). The effectiveness of a rational and emotional counseling program for developing social skills among secondary school students. (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Hatab, Gh. (2007). The dynamics of diffusion and strengthening of social skills. Amman: Dar Wael for Printing and Publishing.*
- *Al-Hayek, A. (2009). Belonging to others. Cairo: The Arab Renaissance House.*
- *Essie, H. (2014). Cognitive behavioral therapy for generalized anxiety disorder - clinical study. (Unpublished Master Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Ikram, M. (2018). The relationship of shyness to mental health among middle school students. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Social Sciences, University of Moulay Taher Said, Saida Province, Algeria.*
- *Al-Humaidhi, A. (2004). The effectiveness of a behavioral program to develop some social skills for a sample of mentally retarded children who are able to learn. (Unpublished Master Thesis), College of Social Sciences, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Al-Khasawneh, A. (2012). The effect of shyness on the level of social and school adjustment among children (6-10 years) from the point of view of their teachers. Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences, 4 (2), 50-156.*
- *Khalifa, A. (2006). List of social skills. Cairo: Gharib House for Publishing and Distribution.*
- *Rashid, A. & Saeed, H. (2014). The effect of a training program on developing some social skills for the physically disabled. Journal of the College of Basic Education, 22 (94): 751-794.*
- *Rubai, S. (2012). The effectiveness of a behavioral-cognitive counseling program for treating shyness disorder among secondary school students. (Unpublished Master Thesis), College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Masoud Islamic University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Sabaawi, F. (2010). Social shame and its relationship to methods of parental treatment. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.*
- *Salameh, H. (2006). Educational and psychological stress management strategy. Cairo: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Salman, K. (2019). Statistical analysis using (SPSS). (Without publisher).*
- *Aldawat, W. (2008). Professional maturity and the development of professional decision-making skills among first-grade secondary students: a pilot study. (Unpublished PhD thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Shaheen, M. (2015). The Effectiveness of a Cognitive-Behavioral Counseling Program in Reducing Internet Addiction among a Sample of University Students, Al-Aqsa University Journal (Human Sciences Series), 19 (2), 358-390.*
- *Shoufi, T. (2003). Social and communication skills, educational studies and research. Cairo: Dar Gharib for Printing and Publishing.*
- *Al-Asimi, R. 2012)). General principles of counseling psychology. Amman: Shurooq Publishing and Distribution House.*
- *Abdul Rahman, W. (2018). The effectiveness of a behavioral-cognitive program in improving the level of social skills. (Unpublished Master Thesis), College of Education, An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Abdel Wahab, A. (2006). The effectiveness of a cognitive-behavioral program to overcome social anxiety among a sample of Saudi university students. (Published Master Thesis), Journal of the College of Education, 2(30): 9-52.*
- *Aladel, A. (2001). Analyzing the path between the components of social problem-solving ability, and both self-efficacy and risk-taking. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 1 (25): 121-178.*
- *Alalwia, I. (2017). A collective counseling program to reduce shyness among ninth grade students in Bahla State in the Sultanate of Oman. (Unpublished Master Thesis), College of Science and Arts, University of Nizwa, Bahla State, Sultanate of Oman.*
- *Awwad, R. (2015). The effectiveness of psychodrama to reduce the level of shyness in late childhood. (Unpublished PhD thesis), Girls' College, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Al-Amrousi, N. (2014). The effectiveness of a psychological counseling program (cognitive-behavioral) to reduce the feeling of shyness among a sample of talented teenage girls in Saudi society. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 10 (3): 155-111.*
- *Kamel, S. (2003). Psychology of personality. Alexandria: Alexandria Book Center.*
- *Metwally, A. (2010). The effectiveness of a program to alleviate shyness in a sample of addicted adolescents. (Unpublished Master Thesis), Institute of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Muhammad, H. (2009). The effectiveness of a counseling program to develop social skills to reduce social anxiety among university students. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Arts, University of Benghazi, Libya.*
- *Al-Mutawa, A. (2001). Social skills and emotional stability among students, children of depressed mothers. (Unpublished MA thesis), Cairo University, Cairo, Egypt.*
- *Al-Nayal, M. & Abu Zaid, M. (1999). Shyness and some personality dimensions. Cairo: University Knowledge House.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Cameron, C. (2009). Association betweem Shyness. Reluctance to Engage and Acadimic Performance. Journal Infant and Child Development, (18): 299-305.*
- *Carter, V. (2004). Effects of Self–efficacy, Lose of Control and Performance of Students Enrolled in Adult Basic Education and General Education Development Program. Diss. Abst. Int., 64(12), 4281. Phobia.Georgia: Georgia University.*
- *Chęć, M. (2019). Contemporary views on shyness – a literature review. Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 3: 77–84.*
- *Conte, R., Andrews, J. J. W., Loomer, M., & Hutton, G. (1995). Aclassroom-based social skills intervention for children with learning disabilities. Alberta Journal of Educational Research, 41(1): 84- 102.*
- *Edward, Sh. (2014). Longterm Outcome of Cognitive Behavioral Therapy for Social Phobia. Gorgia: Gorgia*

University.

- *Ellis, A. (1979). The Theory of Rational- emotive Terapy. Brooks/ Cole, CA.*
- *Eysenck, H. & Eysenck, S. (1969). Personality Structure and Measurement. London: Rout Ledge and Kegan Paul.*
- *Garcia, E. (2011). A tutorial on Correlation Coefficients. Information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.*
- *Gerardi, M., Ressler, K., & Rothbaum, B. (2009). Combined treatment of anxiety disorders. In Dan J. Steinand, E. Hollander & B.O. Rothbaum (Eds.). Textbook of anxiety disorders. Washington: American Psychiatric Publishing.*
- *Hahs-Vaughn. D .L (2016). Applied Multivariate Statistical Concepts. Rutledge: New York.*
- *Hofmann S., Asnaani A, Vonk I., Sawyer A., Fang A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. Cognitive Therapy Research, 36(5):427-440.*
- *Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). An introduction to statistical concepts (3rd Ed.). Rutledge: New York.*
- *Moos, R. (2000). Sources of Teacher's Emotional and Behavioral Disorders.Journal of Emotional and Behavioral Disorder, (9)2: 370-403.*
- *Oguzie, A. & Nwokolo, Ch. (2019). Effect of Cognitive-Behavioural Therapy on Shyness among Secondary School Students in Aboh Mbaise Local government Area of Imo State. International Journal of Management, Social Sciences, Peace and Conflict Studies (IJMSSPCS), 2(2), 1–9.*
- *Sánchez-SanSegundo, M., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blazquez, N., Alarcó-Rosales, R., Bowes, N., & Ruiz-Robledillo, N. (2020). Effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation V2 Programme for Improving Personal and Social Skills in Spanish Adolescent Students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 3040-3047.*
- *Seyedi, F., Fathi, M., Dadkhah, A., & Mohaqeqi, K. (2018). Effect of Cognitive Behavioral Therapy on Social Competence in Physically Disabled Adolescents. Iranian Rehabilitation Journal, 16(4):339-346.*
- *Smithikrai, C. (2007). Personality traits and Job success: An investigation in a Thai sample International. Journal of Selection and Assessment, 15(1), 134-138.*
- *Turner, S., Conkel, J., Reich, A., Trotter, M., & Siewart, J., (2006). Social skills efficacy and proactivity among Native American adolescents, Professional School Counseling, 10(2): 189-194.*
- *Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. Journal of Statistical Computation and Simulation, 81(12): 2141–2155.*

فاعلية برنامج إرشادي مبني على الكتابة التأمّليّة في خفض الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي

The Effectiveness of a Counselling Program Based on Reflective Writing on Reducing Mental Disorders Associated with Breast Cancer

محمد فخري العملة
مدرس/ جامعة الخليل/ فلسطين

Mohammed Fakhri Amleh
Instructer /Hebron University /Palestine
mohammedalamleh2@gmail.com

نبيل جبرين الجندي
أستاذ دكتور/ جامعة الخليل/ فلسطين

Nabil Jebreen Jondi
Professor/ Hebron University/ Palestine
jondin@hebron.edu

Received: 5/ 10/ 2020, **Accepted:** 16/ 5/ 2021.
تاريخ الاستلام: 5/ 10/ 2020م، **تاريخ القبول:** 16/ 5/ 2021م.
DOI: 10.33977/1182-012-036-004
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

تهدف هذه الدراسة التعرّف على فاعلية برنامج مبني على الكتابة التأملية على خفض الاضطرابات النفسيّة المصاحبة لسرطان الثدي في محافظة الخليل، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ، وأجريت على عينة مكونة من (30) مصابةً بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، (15) سيدة في المجموعة التجريبية، و15 سيدة في المجموعة الضابطة)، ويقوم البرنامج الإرشادي الجمعي المكون من (11) جلسة، على توظيف الكتابة التأملية، كمظهر من مظاهر التفكير التأملي للتعزيز الإيجابي للذات. وقد طبقت جميع مفردات البرنامج على المفحوصات، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات درجات الاضطرابات النفسيّة لدى المصابات بالمرض بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي، أما بالنسبة للفروق في متوسطات درجات الاضطرابات النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي على التطبيق البعديّ فقد ظهرت فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الكتابة التأملية، الاضطرابات النفسيّة، مرض سرطان الثدي، محافظة الخليل.

Abstract:

The study aims at identifying the effectiveness of a counseling program based on reflective writing on re-ducing mental disorders associated with breast cancer in the Hebron governorate. Moreover/ the study examined the differences in degrees related to these disorders according to age, educational level, and economical family level. The study uses the quasi-experimental design and was conducted on a sample of 30 women with breast cancer in the Hebron governorate, with 15 women in the experimental group, and 15 women in the control group. The counseling program, which consists of 11 sessions, was applied to the participants. The results showed no differences in the mental disorders among the two groups (control group and experimental group) on the pre-test. As for the post-test, differences in the mental disorders among women with breast cancer are found in the average of mental disorders between the two groups in favor of the experimental group. The study also showed no differences between the averages of the men-tal health disorders due to age. However, differences are found in the academic qualification and eco-nomic level; patients whose academic degree is a diploma, bachelor or higher, and whose economic level is high have lower levels of mental disorders.

***Keywords**: Reflective-writing, mental disorders, breast cancer, Hebron Governorate.*

المقدمة:

أنعم الله على الإنسان بنعم كثيرة، أهمّها العقل والصّحّة البدنية، وجعل التفكير من أهمّ نَشاطاتِ العقل الإنساني، بل إنّ القرآن الكريم دعا الإنسان إلى التّفكر في الخلق، فاللجوء إلى التفكير، وكتابة ما يختلج في صدّر الشخص يساعد في مراجعة الأفكار والتصرفات، وتقييم الأحداث التي تدور حوله، وخاصة إذا كان هذا الشّخص مصاباً بأحد الأمراض الخطيرة، مثل سرطان الثدي، ومن المعروف أنّ مثل هذا المرض يؤثّر سلباً في تصرفات المصاب، وقد يسبّب مجموعة من الاضطرابات النفسيّة.

ويرى **التميمي** (**2016**) أن الصّحة النفسيّة ترتبط بقدرة الفرد على التّوافق مع الذات، وكذلك مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يقود الفرد للتمتّع بحياة خالية من الاضطرابات، وإن توفر الاتزان النفسيّ والبيولوجيّ، من شأنه أن يساعد الفرد على أن يرضى عن نفسه، وأن يتقبل ذاته ويتقبل الآخرين مما يقود للتوافق الاجتماعيّ، فيسلك السلوك المعقول الدّال على اتزانه الانفعاليّ والعاطفيّ والعقليّ.

وأوضح **الكركي** (**2014**) أن سرطان الثدي يشكل خطراً على حياة المريضة، إذ يسبب ذلك لها الذعر والخوف والقلق، وتبقى مريضة هذا النوع من السرطان حبيسة الشرود الذهني والتوتر والصعوبة في إقامة علاقات تواصل اجتماعي ذي معنى، بسبب حساسيتها الزائدة، والشعور بالحرج أو الخجل نتيجة استئصال الثّدي، كما ويظهر أثره في العلاقة الزوجية بسبب نقص الثقة بالنفس الناجم عن الحالة التي تمر بها، وكذلك رفض الذات بعد عملية الاستئصال.

ونتيجة لذلك تنتاب مريضة سرطان الثدي كثير من الاضطرابات النفسيّة الناجمة عن عدم تقبلها لمرضها، وأهمها القلق والاكتئاب وقلق الموت، وتفكّر مريضة سرطان الثدي كثيراً في مرضها، وكيف ستتكيف معه وكيف ستقضي بقية حياتها، وما احتمالات الشفاء، والعودة للحياة الطبيعية، وهذا التفكير يصاحبه اضطرابات نفسيّة حادة، إذ تقارن المريضة حياتها في مرحلة ما قبل المرض بحياتها في مرحلة المرض فتُصاب باضطرابات نفسية حادة كالقلق، والحزن، وقلق الموت، والرّهبة (Abu Aisha, 2017) وتبيّن قروي (Garawy, 2017) أنّ التفكير التأملي يوجه العمليات العقلية ويقودها، ويحوّلها إلى أهداف محدّدة حول مشكلة محدّدة تتطلب منه مجموعةً من الاستجابات، التي تقود الفرد إلى التوصّل لحلّ، وبهذا يكون التفكير التأمليّ نشاطاً عقلياً هادفاً لحّل المشكلات المتعلّقة بمرض السرطان، وتجدر الإشارة إلى أن أحد أشكال التفكير التأمليّ يتمثل في استخدام الكتابة التأملية، وهي ليست تقريراً لغوياً بخصوص المعلومات أو البيانات الحقيقية التي نوجهها بقدر ما هي تعبير عن التوقّعات والآراء والمشاعر، التي تدعمها الأدلّة من أجل بناء الخبرة أو التجربة المرضية، بحيث تشمل الكتابة التأملية ردود الفعل التي من شأنها أن تعيد صياغة الحدث من خلال الشعور الذي يتولّد عن هذا الحدث، بحيث يرتبط هذا الحدث بالموضوع الذي يدور في العقل، ويُنظر إلى الكتابة التأملية على أنّها تعبير مكتوب

على الورق يمثّل عمليةً داخليةً تقوم الحالة الانفعالية بدور كبير فيها.

وقد أُجريت عديد الدراسات لاستقصاء الآثار المفيدة لممارسة التأمل منذ بدايات السبعينيات، ولا زالت البحوث تولي أهمية كبرى للممارسة التأملية، ومن هذه الدراسات دراسة بويفنج (Boeving, 2014) التي أظهرت نتائجها أنّ ممارسة التّأمل أدّت لإيجاد حالة من الراحة والسّكينة واليقظة، وأنّ التّأمل من شأنه أنّ يساعد على التّخفيف من البدانة، وخفض معدلات ضغط الدّم، والتّقليل من درجات الاكتئاب. ويؤكد جريبسرود ورفاقه (Gripsrud, et.al, 2016) على أن الكتابة التأملية تعمل على تحسين نوعية الحياة، وتقلل من التعب النفسي، وتخفض ضغوط ما بعد الصدمة بين مرضى سرطان الثدي؛ إذ إن فهم كيفية حدوث المرض، ولماذا يحدث قد يكون مفيداً للمرضى، ومن شأن ذلك أن يزيد الوعي حول التأثير النفسي لسرطان الثدي على المصابين، وأن الكتابة التأملية تجعل المريضة تخاطب مشاعرها الخاصة، وتقدم فرصة لها لاستكشاف المشاعر المكبوتة، كما وتوفر جسرًا تمثيليًا بين الذات المشوشة عاطفياً التي وقعت في تضاعف السّرطان إلى ذات أكثر احتواء للمشكلة المرضية.

وأكّدت **قروي** (**Garawy, 2017**) أنّ سرطان الثدي يشكل أمراً مخيفاً وهاجساً يؤرّقُ منام المريضة، بغض النّظر عن عمرها أو مستواها التعليمي والثقافي، فهو مرض مصحوب بالاضطرابات التي تؤثر على التوافق النفسيّ والاجتماعيّ والجسميّ والانفعاليّ، فبمجرد أن المريضة تدرك إصابتها بالمرض وتبدأ أعراضه بالظهور عليها، فإنّ الحالة المزاجية تبدأ بالتقلّب، ويصاحب ذلك مظاهر التّوتر. وبناء على الآثار المترتبة على الإصابة، فإنه لا بّد من التفكير بتقديم المساعدة للمصابات بهذا المرض للتحقق من الأثار الجسميةّ والنفسيةّ لديهن، ومن هنا تبرز الحاجة للتدّخل الإرشاديّ النفسيّ إلى جانب العلاج الطّبّي، ولا يمكن لأحدهما تحقيق النجاح دون الآخر.

ويعتبر **أبو بشير** (**Abu Bashir, 2012**) التفكير التأمليّ أحد أساليب التفكير التي تجعل الفرد يخطّط دائماً، ويُقيّم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار الملائم، ويعتمد التفكير التأملي على كيفية حل المشكلات وتُغيُّر الظواهر والأحداث، والإنسان الذي يفكر تفكيراً تأملياً يملك القدرة على إدراك العلاقات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهة النظر، وتحليل المقدمات ومراجعة البدائل والبحث عنها.

ويشير **الرشيدي** (**Al-Rashidi, 2018**) إلى أنّ الممارسة التأملية تمرّ بعدّة مراحلَ هي:

جميع البيانات الوصفية: إذ يحتاج الممارسون التأمليون إلى التوسّع في المعلومات نحو الأحداث.

ثم تأتي المرحلة الثانية وهي تحليل البيانات: إذ يمكن بعد جمع البيانات تحليلها في ضوء الاتجاهات والافتراضات والمعتقدات والخبرات الشخصيّة، كما ظهرت في البيانات، وكيف تتصل هذه النظريات بالمعتقدات والاتجاهات الموضّحة للممارسة، وفي المرحلة الثالثة يؤخذ بعين الاعتبار أنّ الموقف أو النشاط قد يكون مختلفاً بالنظر إلى البدائل التي يمكن أن تتمّ في لحظة الممارسة، أو فيما بعدها وترتبط بالمعتقدات التي تقف خلفها، أما المرحلة الرابعة فتعني بناء خطّة ورؤية جديدة؛ وذلك لعملية توظيف عملية التأمل في الممارسات التعليمية بشكل إيجابيّ.

الكتابة التأملية: يعرفها **الحارثي** (**Alharithi, 2014**) بأنها مجموعة من الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنياً، التي تتضمن استجابات وانعكاسات وانطباعات الفرد على تلك الأحداث، ويستخدم الفرد عدة أشكال لكتابة أفكاره كالمذكرات الأسبوعية واليومية، أو السجلات أو ملاحظات النقد الجدلية أو الواجبات الكتابية. ويوضح نيبر (Naber, 2011) أن الكتابة التأملية هي استجابة الأفراد للخبرات والآراء والأحداث أو للمعلومات الجديدة المكتسبة من الحياة العملية، كما أنها استجابة للأفكار والمشاعر اليومية، ومن خلال الكتابة التأملية تظهر القدرة على وصف الواقع والأحداث والمشاهد والذكريات والأفكار وإضافة الآراء ووجهات النظر والانطباعات الشخصية والمشاعر والمعتقدات، بحيث يمتاز كل فرد بكتابة تأملية خاصة به.

وذكر بشارة (2010) **أن الكتابة التأملية تشمل ثلاثةَ أبعاد وهي**:

البُعد الشّعوريّ/ الانفعاليّ (**ردّ الفعل**): فالتأمل يحدث عندما يُعيد اختيار الحدث وصياغته؛ فما هو الشعور الذي يتولّد لديه تجاه الخبرة أو الحدث؟

والبُعد المعرفيّ/ التفكير (**الارتباط بالموضوع**): يتساءل المتأمل الذي يعيش الحدث أو يمارس الخبرة ويفهمها، ماهي الأفكار البديلة المتوافرة؟ وما التحسينات والحلول التي يمكن طرحها بالاعتماد على الخبرات التي حصل عليها.

والبُعد الحركيّ/ العمل (**المسؤولية**): حيث أن التأمل في الخبرة أو الحدث يساعد في الحصول على المعرفة، وكيف يمكن للمتأمل الاستفادة منها في حياته اليومية.

ويعتبر **الفتلاوي وهادي** (**Alfatlawi & Hadi, 2014**) أنّ التَّفكير التَّأملي أساسَ تفكير الإنسان، حيث إنَّ هذا التفكير لا يكاد يفارق الإنسان في أي فعل يقوم به، فتجسيد التفكير لا يتم بالأفعال فقط، بل يظهر من خلال الكتابة أيضًا؛ وبالتَّالي لا يمكن الفصل بين التفكير التأملي والكتابة، فعند الكتابة قد يكتب الشخص حدثًا كاملاً حدث معه، وقد يتأمل به عند قراءته مجددًا، فيُحلِّل الموقف ويُفسِّر النتائج من منظور أوسع. وبالتالي فالنّمو في التفكير التأملي يسهم في النمو اللغوي، إذ أنه أثناء كتابة موقف معين فإنَّ الشخص يُحلل هذا الموقف ويُفسِّره بالاعتماد على خبراته السابقة؛ وهذا من شانه أن يساعد هذا في الوصول لاستنتاجات وحلول، يمكن تطبيقها مستقبلاً؛ حيث إنَّ التفكير التأملي في قضية معينة ملائمة للخبرات السابقة تكون أكثر فاعلية من القضايا الجديدة؛ وصولاً لنتائج جديدة فعالة بهدف التحسين (Brooke, 2012).

ويعد نموذج **جبس** (**Gibbs, 1988**) معياراً صالحًا لقياس الكتابة التأملية لأنَّه، يتضمن نظريات التَّأمل كنظرية شون وغيرها، ويتكون هذا النموذج من ستة مستويات متكاملة ومتدرجة، تشكل حلقة مغلقة كلما انتهت بدأت من جديد؛ ولا تُعدُّ الكتابة التأملية تأمليَّةً إلا إذا مرَّت بكل هذه المستويات، وهي: وصف الموقف/ الخبرة المُرَاد تأمله بعبارات وصفيَّة بسيطة تضع القارئ في صورة

هذا الموقف/الخبرة المُتأمَّل بعيدًا عن التفاصيل السطحية، ووصف المشاعر والأحاسيس التي ارتبطت بهذا الموقف/الخبرة حيث تُوجَّه أسئلة من نحو: كيف تشعر الآن، ويُناقش شعور الشخص بصدق، وبانتقاء كلمات أكاديمية تربوية، وكذلك تقييم الموقف/الخبرة ويتضمن مناقشة الإجراءات أو الخطوات التي تم أداؤها، وردود أفعالنا على الموقف، وردود أفعال الآخرين تجاهه، وإذا كان المُتأمِّل يصف حدثًا صعبًا فقد يناقش شعوره إذا ما تَحسَّن أو حُلّت المشكلة لاحقًا.

وكذلك تحليل الموقف/الخبرة وفيه تُربط الخبرة مع النظريات في مراجعها ومصادرها، كما تُناقش أوجه الشبه والاختلاف بين موقف المُتأمِّل وهذه النظريات وآراء الكُتّاب الذين تم الاستعانة بأدبياتهم، بالإضافة إلى الاستنتاجات وتُذكر فيه البدائل التي يمكن استخدامها لو أُعيد الموقف من جديد، بالإضافة إلى خبرة الشخص نفسه وما تعلَّمه منها. وأخيرا اتخاذ الإجراء الذي تُلخَّص فيه النتائج التي تُحسّن عملية التطبيق في المرة القادمة، متضمنًا الأشياء الجديدة التي تمّ تعلمها، والأشياء التي لم تُستوفَ وبحاجة للاستيفاء.

مرض السّرطان والاضطرابات النفسيّة: يبيّنَ **صلاح (2019)** أن سرطان الثدي يعدّ حالةً من الحياة بالخوف والقلق الدائمين من المجهول والمعاناة، تتزامن مع طائفة من المشكلات النفسيةَ والاجتماعيّة في معظم الحالات، إذ ينتج عن الأمراض الجسميةَ ردود فعل نفسية واجتماعية تتفاوت من شخص لآخر، وفي ظل هذا تحتاج المرأة المصابة إلى الدعم والمساندة من الأسرة والأصدقاء من حولها، ومن مؤسسات الدعم النفسي والاجتماعي، ولعل أبرز ما تحتاجه المرأة المصابة في تلك الحالة هو المساندة الاجتماعية لتشعر بالراحة والطمأنينة.

ويوضح **مزلوق (2014)** أنّ مرض السرطان يؤثر سلباً على الحالة النفسية، فيمنع الفرد من الاستمتاع بالحياة بسبب الآلام المستمرة، والتشوه الجسماني، والإنذار بالموت القريب، فيتغير سلوكه ويصير منفعلاً، ويتعرض لاضطرابات وضغوط نفسية وعقلية، منها ارتفاع نسبة قلق الموت، وكذلك يكون عرضة للاكتئاب الذي قد يؤدي بالمريض إلى الانتحار، وكذلك فالعلاج الكيميائي والإشعاعي يقودان إلى كثير من الأعراض مثل العقم أو الضّعف الجنسي، وما ينتج عن ذلك من آثار نفسية واجتماعية، كما أنهما يؤدّيان إلى تغيّر مظهر المريض، إضافةً إلى ضعف في وظائفه المعرفية.

ويوضح **مصطفى (2016)** أنّ مرضى السّرطان الثدي بشكل خاصّ يعانون من عديد المخاوف حتى بعد شفائهم التام من المرض، وذلك لأن هنالك بعض أثار المرض الجسمية، مما يجعلهم يواجهون صعوبة في التكيف مع شكل الجسد وهيئته ومع الصّورة الجديدة الناتجة عن التغيرات المرتبطة بالمرض، أو التغيرات الناتجة عن عملية العلاج، وتزداد مخاوفهم من أنهم لن يرجعوا كما كانوا قبل الإصابة، أو احتمالية أن يعود لهم المرض، وهذا يجعلهم يشعرون بالحزن والقلق والاكتئاب بشكل مستمر.

هدفت دراسة **(لو) ورفاقها (Lu, et al., 2018)** إلى تقييم أثر الكتابة التأملية على تحسين نوعية الحياة لدى عينة من الناجين من سرطان الثدي، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (136) من اللواتي عانين من مرض سرطان الثدي من الأصول الصينية في الولايات المتحدة، وقد طلب منهن كتابة تأملاتهن في مقالات أسبوعية حول الحقائق ذات الصلة بتجربة السرطان، والتوتر والتأقلم والتنظيم الذاتي والإجهاد النفسي، وقد قام الباحثون بتقييم جودة الحياة لدى هذه الحالات من خلال التقييم الوظيفي لعلاج السرطان، وأظهرت نماذج منحنى النمو أن جودة الحياة قد تحسنت في العينة من خط الأساس إلى المتابعة لمدة 6 أشهر، وتبين أن الكتابة التعبيرية التأملية تعدّ تدخلاً فعالاً من شأنه أن يسحن نوعية الحياة للناجيات من مرض سرطان الثدي، وأن هناك ضرورة لتنفيذ هذا النوع من التدخل مع المصابات بسرطان الثدي لما له من تأثير إيجابي على جودة الحياة لديهن.

وهدفت دراسة **جريبسرود ورفاقه (Gripsrud et al., 2016)** لاستكشاف جدوى توظيف الكتابة التأملية التعبيرية بين النساء المصابات بسرطان الثدي بعد استئصال الثدي والجراحة الترميمية الفورية أو المتأخرة، وقد شارك في الدراسة سبع نساء طلب منهن توظيف الكتابة التأملية للتعزيز الذاتي الإيجابي، وذلك من خلال كتابة أربعة نصوص موجهة نحو هذه الغاية، ثم أجريت معهن مقابلات متعمقة، كما وأجري تحليل موضوعي تجريبي لمحتوى المقابلات، وأسفرت النتائج عن أن ممارسة الكتابة التأملية تعدّ تدخلاً نفسياً مفيداً للمصابات بسرطان الثدي، وتعد كذلك أداة قيمة لمقدمي الرعاية الصحية لتقديمها في خطة رعاية مرضى سرطان الثدي، ومجموعات مرضى السرطان الأخرى المحتملة.

وهدفت دراسة **جينسين ورفاقها (Jensen et al., 2013)** إلى فحص أثر الكتابة التأملية على الضيق النفسي والاكتئاب، والحالة المزاجية لدى النساء اللواتي عولجن من سرطان الثدي في مراحله المبكرة، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (507) امرأة دنماركية، أكملن مؤخرًا علاج سرطان الثدي الأولي، وقد طلب منهن القيام بكتابات تأملية مدتها (20) دقيقة في الأسبوع، وفي نهاية التدخل، طبق عليهن مقاييس الضيق المرتبط بالسرطان، ومقياس بيك للاكتئاب، ومقياس العسر المزاجي، وقد أسفرت النتائج عن أثر الكتابة التأملية في تحسين الحالة المزاجية، كما أظهرت الدراسة انخفاضاً في درجات أعراض الاكتئاب.

وأجرى **إلدر وآخرون (Elder et al., 2011)** دراسة لمعرفة تقييم أثر ممارسة برنامج التأمل التجاوزي في الضغط النفسي لدى مختلف المجموعات الطلابية من الأقلية العرقية والأثنية في أمريكان وتكونت العينة من (106) من طلبة المدارس الثانوية، حيث قُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية ضمت (68) طالباً يمارسون التفكير التأملي التجاوزي، ومجموعة ضابطة ضمت (38) طالباً لا يمارسون التأمل. وكانت أهم نتائج الدراسة انخفاض القلق والضغط النفسي لدى طلاب المجموعة التجريبية التي وظفت التفكير التأملي مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، ولوحظ كذلك التأثير الإيجابي للتأمل التجاوزي في خفض أعراض الاكتئاب، وخلُصت الدراسة إلى أنه من المهم لمديري المدارس تنفيذ برامج تأمل في مدارسهم للحد من التوتّر والضغوط النفسيّة لدى الطالب.

وهدفت دراسة **أريكا ورفاقها (Erika, et al., 2010)** لتحديد جدوى الكتابة التأملية داخل المنزل على الناجيات من سرطان الثدي اللواتي يسكنّ في المدن والمناطق الريفية في الولايات

المتحدة، وقد اشتملت العينة على (57) سيدة من النساء اللاتي أكملن العلاج الإشعاعي، كمجموعة تجريبية كما واختيرت (40) سيدة أخرى كعينة ضابطة، وطبّق برنامج الكتابة التأملية التعبيرية على المجموعة التجريبية.

أظهرت النتائج أن الانخراط في جلسات الكتابة التأملية للنساء المصابات بسرطان الثدي قد أظهرت تحسناً كبيراً في الصحة الجسدية والنفسية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير على فائدة توظيف الكتابة التأملية في التخفيف من الاضطرابات النفسية لدى الناجيات من مرض سرطان الثدي.

وتعقيبا على الدراسات السابقة التي عنيت بالموضوع، فقد ظهر جليّاً وجود أثر كبير للكتابة التأملية على عديد الحالات، وأثرت بشكل مباشر في التخفيف من الضغوطات النفسية التي تعانيها منها مريضات سرطان الثدي، ولعلّ هذه الدراسة تأتي لاستكمال الجهود العالمية من خلال توظيف هذه الاستراتيجية في البيئة العربية، كونها من أولى الدراسات التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج مبنيّ على الكتابة التأملية لخفض الاضطرابات النفسّية المصاحبةً للإصّابة بمرض سرطان الثدي وفق ما توافر من معلومات، وتتحدّد الدراسة الحالية على خارطة الدراسات الأخرى من حيث الهدف، فقد تنوّعت أهداف الدراسات السابقة، فبعضها تناول الممارسات التأملية، مثل دراسة (Lu, et al., 2018) ودراسة (Elder et al., 2011) ، ومن حيث المنهج فقد اعتمدت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، ومنها منَ اعتمد المنهج التجريبيّ مما يعزز وجود هذه الدراسة على خارطة الدراسات الأخرى في استكمال الجهود في تطوير المعرفة حول بناء تدخلات وبرامج قد تسهم في مساعدة المصابات بسرطان الثدي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أشارت منظّمة الصّحّة العالميّة (2014) إلى أنّ سرطان الثدي يأتي في مقدمة أنواع مرض السرطان التي تُصيب النساء في العالم؛ ونظراً لكونه أكثر أنواع السرطانات شيوعًاً بين النساء، لذلك فإن من الضرورة الاهتمام بما يمكن أن يساهم في التخفيف من الضغوط النفسية على المصابات بهذا المرض، وقد أجريت تدخلات طبية وإرشادية عديدة لمساعدة المصابات في مواجهة الاضطرابات المصاحبة للإصابة بسرطان الثدي. وحيث أن عديد المقالات النفسية قد ناقشت أثر الكتابة التأملية – كإجراء يعبّر عن التفكير التأملي– في التخفيف من كثير من الانفعالات النفسية والاضطرابات، فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في التعرف إلى مدى فاعلية برنامج مبني على الكتابة التأملية كوسيلة في مواجهة الاضطرابات النفسيّة لدى مريضات سرطان الثّدي، وذلك من خلال تقديم برامج إرشاد جمعيّ يقوم على الأساليب التعبيرية في الإرشاد التي من شأنها أن تؤّهل المصابات لمواجهة الاضطرابات النفسية والانفعالات السلبية لمريضات سرطان الثدي، ذلك أن الكتابة التأملية تعدّ علاجاً مجانيّاً ومصدراً للتفريغ النفسي الانفعالي، فالشّخص عند الكتابة التأملية يراجع نفسه وتصرّفاته وسلوكه، ويعمل على تعزيز السلوك المقبول، من خلال التعبير عما يجول في ذهنه؛ لأنه يصارح نفسه؛ ويبثّ أفكاره على الورق دون نظام أو مقاطعةٍ أو قواعد، ويحصل الشّخص على كلّ ما يريد، وهذا منّ المؤمّل أن يساعده على المعالجة المعرفية للذكريات المؤلمة من خلال تطوير الذات ودعمها الداخلي الأمر الذي ينعكس على حياته اليوميةّ التي يمارسها في مجتمعه.

وفي ضوء مشكلة الدراسة المحددة باستقصاء فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي أمكن بناء الأسئلة البحثية الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل؟
- السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي– المعدّ في هذه الدراسة – القائم على الكتابة التأملية في خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ؟

فرضيات الدراسة:

وانبثق عن السؤالين الثاني والثالث الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية قبل تطبيق البرنامج الإرشاديّ وبعده.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ؟

أهمّية الدراسة:

تنبع أهميّة الدراسة الحالية من موضوعها حول أثر الكتابة التأملية في خفض مستوى الاضطرابات النفسيّة لدى المصابات بمرض سرطان الثدي، حيث تُلقي الضّوْء على فئة مريضات سرطان الثدي اللواتي يعانين من اضطرابات نفسية نتيجة هذا المرض، ولعل الكتابة التأملية كتعبير عن التفكير التأملي قد ساهمت في كثير من الجوانب في مساعدة الآخرين على ضبط السلوك وتوجيهه، وقد وظفت في هذه الدراسة – كأول دراسة عربية– وفق علم الباحثين، لغايات خفض الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، وذلك من خلال نتائج الدراسة التي توصلت إليها التي تنير الطريق للقائمين والعاملين في المستشفيات من كادر إرشاديٍّ، وطبيٍّ وتمريضيٍّ، في كيفية التعامل مع مريضات سرطان الثدي، وتوفير إحدى سبل التفريغ النفسي الذي من شأنه أن يساعد المريضة على التكيف مع الحالة المرضية، وكذلك توجيه المحيطين بالمريضة المصابة بسرطان الثّدي، كالزوج والعائلة والمعارف والمجتمع بأكمله حول سبل مساعدة المصابات بسرطان الثدي وحاجتهن للدعم النّفسي والمساندة الاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف على درجة الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل.

2. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق في خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة لسرطان الثدي.

3. الكشف عن فاعلية برنامج مبني على الكتابة التأملية في خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، من خلال استقصاء الفروق في الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل قبل تطبيق البرنامج الإرشاديّ الجمعي بين المجموعتين (الضابطة/ التجريبية) وبعده.

حدود الدراسة:

تتحدّد نتائج هذه الدراسة بموضوعها مع أثر الكتابة التأملية على خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، وكذلك تتحدد النتائج كذلك بالعينة التي أجريت عليها من المصابات بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، والبالغ عددهنّ (30) مصابةً من محافظة الخليل، (15) مصابة في المجموعة التجريبية و(15)في المجموعة الضابطة، وطُبِقت هذه الدراسة في الربع الأخير من العام 2019.

مصطلحات الدراسة:

الاضطراب النفسيّ: تُعرَّفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-V, p10) "بأنه نمط متلازمة سلوكية أو نفسية ذات دلالة إكلينيكية ترتبط بأعراض مؤلمة، أوً بقصورً في واحدً أو أكثر من المجالات الهامّة في الحياة".

وتعريف الاضطرابات النفسية إجرائياً بمجموع الدرجات التي تحصل عليها عينة الدراسة في القياس القبلي على مقياس الاضطرابات النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

الكتابة التأملية: هي تعبير عن الذات، وترجمة للفكر من خلال الكتابة، بما يشكل فرصة أمام المفحوص لتنمية ثقته بنفسه، من خلال بناء قالب كتابي حول مجموعة من الأحداث والأفكار المتسلسلة والمتتابعة زمنيًّا، التي تتضمن استجاباتٍ وانعكاساتٍ وانطباعاتٍ على تلك الأحداث (عيسى وطوباسي، 2018، 89).

التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشاديّ: هو البرنامج المكون من الجلسات الإرشادية المبنية أهدافها على الكتابة التأملية وأثرها على خفض الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، والذي بُني استناداً لأساليب الإرشاد الجمعي، وقد تكوَّنَ البرنامج من (11) جلسة إرشادية.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبيّ (التصميم شبه التجريبيّ) القائم على استخدام مجموعتين باختبار قَبلي/ بَعديّ لغايات فحص أثر البرنامج المعد في الدراسة على المتغيّر التابع (الاضطرابات النفسيّة)، وذلك من خلال اختيار مجموعتين، إحداهما تجريبيةً تلقت البرنامج القائم على الكتابة التأملية، والأخرى ضابطة لم يتلقَ أفرادها البرنامج الإرشادي، مع تطبيق اختبار قَبلي–بَعديّ، الذي يقوم على ضبط المتغيّرات الدخيلة وتثبيتها وتجريب المتغير المستقلّ (الكتابة التأملية) لقياس. وقد خضعت الدراسة للتصميم التالي للمجموعات غير المتكافئة:

O2	X	O1	E
O2	-	O1	C

X: تعني المعالجة

O1, O2: الاختبار القبلي والبعدي

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية جميع المصابات بمرض سرطان الثدي، ولم تتوفر إحصائية دقيقة حول عدد المصابات بسرطان الثدي في محافظة الخليل، وإن كانت تقارير وزارة الصحة الفلسطينية تشير إلى أن نسبة الإصابة بسرطان الثدي في فلسطين تبلغ حوالي 33.1 سيدة لكل مئة ألف سيدة، وفقاً لتقارير وزارة الصحة الفلسطينية (Jubran, et al., 2019). وبناء على ذلك فإن عدد المصابات بسرطان الثدي في مدينة الخليل حوالي (1155) سيدة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة هي عينة متوفرة مكونة من(30)مصابة بمرض سرطان الثدي، قسّمن إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، إحداها تجريبية، مكونة من (15) مصابةً في مركز بيتنا، والأخرى ضابطة مكونة من (15) مصابةً.

أداتا الدراسة

1. **مقياس الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي:**

طوّر مقياس للاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثّدي، للتعرف إلى درجات الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي لدى عينة من المصابات بمرض سرطان الثدي، وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (63) فقرة تمّت صياغتها بلغة واضحة، وهي موزّعة على ستّة أبعاد رئيسة؛ اختيرت بعناية شديدة في ضوء الدراسات السابقة حول الاضطرابات النفسية المصاحبة لسرطان الثدي من جهة، ومن جهة أخرى عقدت جلسة نقاش ضمت خمسة من المختصين في مجال الإرشاد النفسي، وقد اتفق على تحديد الأبعاد الأكثر أهمية التي تكونت من (الاكتئاب، وقلق الموت، والاتزان الانفعالي، والحساسيّة الزائدة، والعزلة النفسيّة، وعدم الكفاية)، وبني المقياس بتدريج (ليكرت) الخماسي، واشتمل على مجموعة من البيانات الأساسيّة مثل: عمر المصابة، والمستوى التعليميّ، والمستوى الاقتصاديّ للأسرة.

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكّمين من ذوي الاختصاص في الصحّة النفسيّة والإرشاد النفسيّ، وحذفت بعض الفقرات وعدل بعضها الآخر، حيث كان عدد فقرات الاستبانة في صورته الأولية مكون (69) فقرة، كما دمج بعدي قلق الموت والقلق العام في مجال واحد بناءً على طلب المحكمين، وتكوّنَ في صورته النهائية من (63) فقرة موزّعة على مجموعة من الأبعاد.

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:

حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخليّ، وتراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس ما بين (.75 –.84) وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلّية للمقياس (.94) ممّا يشير إلى أنّ المقياس يتمتّع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وقابل لاعتماده لتحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح المقياس:

تمثلت فئات مستويات الاضطرابات النفسية كما يأتي: (1 – 2.33) بدرجة منخفضة، (2.34 – 3.67) بدرجة متوسطة، (3.68 – 5) بدرجة مرتفعة.

ثانياً: البرنامج الإرشاديّ.

أعدّ برنامج إرشادي جمعيّ للتقليل من مستوى الاضطرابات النفسيّة لدى المصابات بسرطان الثدي، تمّ تطبيق البرنامج على العينة التجريبية المكونة من (15) مصابة بسرطان الثدي من مركز (بيتنا)، وتكوّن البرنامج من (11) جلسة، بواقع جلستين بالأسبوع، ومدة الجلسة الواحدة تراوحت ما بين (45 – 90 دقيقة). واستند البرنامج على الكتابة التأملية للتقليل من مستوى الاضطرابات النفسيّة لدى المصابات بسرطان الثدي. وتضمن البرنامج الجلسات الآتية:

الجلسة الأولى: التعارف وتكوين الألفة في العلاقة الإرشادية

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

وصف الجلسة: تقوم هذه الجلسة على تكوين علاقات إيجابية بين الباحث وأفراد عينة الدراسة، وبين أفراد عينة الدراسة أنفسهم من أجل الاندماج في المجموعة التي يتمّ تطبيق البرنامج عليها، والتعرف على مفهوم (التأمل) وأهدافه والعوامل التي تساعد في نجاح العلاج باستخدامه، وإعطاء نبذة عن البرنامج الجمعيّ الذي سيتمّ تطبيقه، وتوضيح دور الباحث في تطبيق البرنامج.

مخرجات الجلسة:

أن تتعرف المشاركات على مفهوم التأمل وأهدافه والعوامل التي تساعد في نجاح العلاج باستخدامه، وكذلك تعريف أفراد العينة بأهداف البرنامج الجمعيّ الذي سيتم تطبيقه، وتوضيح دور الباحثين في تطبيق البرنامج.

الجلسة الثانية: تأمل على التكيف مع المرض

زمن الجلسة: 60 دقيقة، وتضمنت شرحاً لما يسبّبه سرطان الثدي من ضيق وكرب، يقف أمام طموحات الفرد، ويُشعر الفرد بالعجز وفقدان الثقة بالنفس، والبحث عن حلول للمواقف الضاغطة التي تسبّب الاضطرابات للمشاركات من خلال التأمل في بعض المواقف، وأن تعبّر المشاركات عن الأفكار والمشاعر المرافقة في المواقف الحياتيّة الضاغطة.

مخرجات الجلسة: تضمنت مخرجات الجلسة: البحث عن حلول للمواقف الضاغطة، التي تسبّب الاضطرابات للمشاركات من خلال التأمل في بعض المواقف، تعبير المشاركات عن الأفكار والمشاعر المرافقة في المواقف الحياتية الضاغطة، وان تتعرفَ المشاركة على الأفكار والافتراضات التي تحملها عن نفسها من أجل ممارسة الكتابة التأملية حول كيفية التكيف مع المرض.

الجلسة الثالثة: تأمل تحدّي المرض

تكون زمن الجلسة من 65 دقيقة، وتشتمل الجلسة على تحديد الأفكار السلبية للتغلّب عليها، والوصول إلى أفكار من خلالها يتمّ تحدّي المرض، والتأقلم مع الواقع الذي تعيشه المشاركات، وتغلّب المشاركات على الذات السلبية والوصول إلى الذات الإيجابية يتمّ من خلالها تحدّي المرض.

أما مخرجاتها فتشتمل على أن تحدّدَ المشاركات العبارات التي تحمل أفكاراً سلبية للتغلّب عليها، وكذلك الوصول إلى أفكار يتمّ من خلالها تحدّي المرض، والتأقلم مع الواقع الذي تعيشه المشاركات، وأن تتغلّبَ المشاركات على الذات السلبية والوصول إلى ذات يتمّ من خلالها تحدّي المرض، وكذلك أن تنمّيَ المشاركة قدراتها على تنظيم الأفكار اللاعقلانية والتخلّص منها.

الجلسة الرابعة: تأمل على بناء الطاقة الإيجابية الداخلية

اشتمل زمن الجلسة على(65) دقيقة، وتشتمل على رفع مستوى الطاقة الإيجابية من خلال السيطرة على الانفعالات وتنظيم الأفكار، وكذلك خفض التوتر والقلق الذي يحدث للمشاركات من خلال استغلال الطاقة الإيجابية الداخلية في التغلب على المرض، أمّا مخرجاتها المتوقعة فقد اشتملت على: خفض التوتّر والقلق الذي يحدث للمشاركات، ورفع مستوى الذات الإيجابية، ورفع مستوى الطاقة الإيجابية من خلال السّيطرة على الانفعالات، وأن تنمّيَ المشاركة قدراتها على تنظيم الأفكار اللاعقلانية والتخلّص منها، واستغلال الطاقة الإيجابية الداخلية في التغلّب على المرض.

الجلسة الخامسة: تأمل على بناء الثقة بالنفس

اشتمل زمن الجلسة على(90) دقيقة، وغايتها بناء جسور الثقة بين المشاركات من أجل الوصول إلى التعبير الحرّ عن المشاعر والمشاكل والخبرات والتجارب مهما كانت، ويتمّ تعزيز ثقة كلّ مشاركة بنفسها من خلال التفكير فيما تمتلكه ولا تمتلكه غيرها.

أما مخرجات الجلسة، فقد اشتملت على معرفة كلّ مشاركة نقاط قوتها، ومعرفة أنّ كلّ شخص يمرّ في تجربة خاصّة بها، ومقدرة كلّ شخص على مواجهة مواقف حياتهنّ بطرقٍ أكثر إيجابية.

الجلسة السادسة: تأمل حول مراجعة الأطباء والمستشفيات

تكوّن زمن الجلسة من(45) دقيقة، وغايتها أن يتمّ التغلّب على الاضطرابات المصاحبة لمراجعة الأطباء والمستشفيات، وممارسة مهارات التأمل من خلال تمارين التأمل الوجداني، وتأمل الجلوس، وتأمل عدّ التنفس، واستبدال الأفكار السلبية بالأفكار الايجابية.

أما من حيث مخرجات الجلسة، فقد اشتملت على التغلّب على الاضطرابات المصاحبة لمراجعة الأطباء والمستشفيات، وممارسة مهارات التأمل من خلال تمارين التأمل الوجدانيّ وتأمل الجلوس وتأمل عد التنفس، وتعزيز ثقة الفرد بنفسه بعد زيارة الأطباء من خلال استبدال الأفكار السلبية بالأفكار الإيجابية، أن تحاكي المشاركات ممارسة التأمل في التغلّب على الصعوبات التي تواجهها بعد زيارة المستشفى

الجلسة السابعة: تمرين الاكتشاف الداخلي أو مسح الجسم

تكوّن زمن الجلسة من(56) دقيقة، وقد هدفت لمناقشة فوائد تمرين تأمل عدّ التنفس المنتظم من مجموعة تمارين التأمل الأولى، وكذلك تطبيق تمارين التأمل في المجموعة الثانية

أما مخرجات الجلسة، فقد اشتملت على: مناقشة فوائد تمرين تأمل عدّ التنفس المنتظم، والتغلب على التوتّر العضليّ، وكذلك اكتشاف كلّ عضو من أعضاء الجسم المتوتّرة.

الجلسة الثامنة: التدريب على تمارين المجموعة الثالثة اليقظة العقلية: التأمل الذاتي خلال المشي

تكوّن زمن الجلسة من (45) دقيقة، وتهدف إلى يتمّ مناقشة فوائد تمارين التأمل الأولى والثانية، وكذلك تطبيق تمارين تأمل اليقظة العقلية والوعيّ، وزيادة مستوى الوعي والانتباه واليقظة العقلية.

أما مخرجاتها فقد اشتملت على تنمية قدرة المشاركات على التأمل في ذاتها مع توفر اليقظة العقلية، ورفع مستوى الوعي والانتباه واليقظة العقلية.

الجلسة التاسعة: التدريب على تمرين: تأمل النظر أو التركيز

اشتمل زمن الجلسة على (40) دقيقة، وغياتها تعزيز قدرات التأمل لكلّ مشاركة من المشاركات بالنظر والتركيز بعمق، والابتعاد عن كل المثيرات المحيطة لتنمية مهارة التركيز لدى المشاركات. أما من حيث مخرجات الجلسة، فقد اشتملت على: أن تتأملَ كلّ مشاركة من المشاركات بالنظر والتركيز بعمق والابتعاد عن كل المثيرات المحيطة، وتنمية مهارة التركيز لدى المشاركات.

الجلسة العاشرة: التأمل حول الشفاء بإرادة الله (الوازع الديني): تمرين التخيل

اشتمل زمن الجلسة على (60) دقيقة، وهدفت إلى استثارة الوازع الدينيّ من أجل رفع مستوى التفاؤل في الشّفاء للتغلب على الاضطرابات النفسية التي تصاحب مرض سرطان الثدي لدى المشاركات. أما مخرجات الجلسة، فقد اشتملت على استحضار القدرة الإلهيّة على شفاء الناس من الأمراض، وتنمية القدرة الإيمانية في التغلّب على الاضطرابات النفسية.

الجلسة الحادية عشرة: التأمل مع المحيط الاجتماعيّ: تمرين دع الأفكار تتلاشى

تكون زمن الجلسة على (45) دقيقة، وهدفت إلى تعزيز التأمل في المحيط الاجتماعيّ من خلال دحض الأفكار السلبية ودعم الأفكار الإيجابية التي يسببّها المحيط الاجتماعيّ واستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية. أما مخرجات الجلسة فقد اشتملت على: توفير الراحة النفسيّة للمشاركات، تطبيق تمرين (دع الأفكار تتلاشى)، ودحض الأفكار السلبية التي يسببها المحيط الاجتماعي، واستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

صدق البرنامج الإرشاديّ:

تمّ التحقّق من صدق البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في الصّحة النفسيّة والإرشاد النفسي، البالغ عددهم (5) محكّمين، وبناءً على ذلك تمّ إخراج البرنامج بشكله النهائي، بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة المتعلقة ببعض الصياغات.

إجراءات الدراسة:

1. اختيرت عينة الدراسة وتطبيق مقياس الدراسة القبليّ على عينة من المصابات بمرض سرطان الثدي، والبالغ عددهنّ (30) مصابة (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

2. طبق البرنامج الإرشاديّ على المجموعة التجريبية، وطبق مقياس الاضطرابات النفسيّة البعديّ على المجموعة التجريبية للتأكّد من أثر البرنامج في خفض مستوى الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي.

3. أدخلت البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

4. أمكن التحقق من تكافؤ المجموعتين (الضابطة االتجريبية) باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Indepen-dent-Sample -t test)، كما هو موضّح في الجدول (2).

الجدول (2)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في متوسطات درجات الاضطرابات النفسية لدى أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ضابطة	15	3.93	.71	.22	.83
تجريبية	15	3.88	.72		

تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (05.) بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلّية لمقياس الاضطرابات النفسيّة ومجالاته، وهذا يدل على أنّ أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي لديهنّ درجات متقاربة من الاضطرابات النفسيّة، أي أنّ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متكافئتان، وهذا يشير إلى أنّ التغيّر في درجات الاضطرابات النفسيّة لدى أفراد المجموعتين سيكون نتيجة تأثير البرنامج التجريبيّ.

نتائج الدراسة:

يصف هذا الجانب من الدراسة وصفا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة وهي كما يأتي:

نتائج سؤال الدراسة الأول: ما مستوى الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لمستوى الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة، والجدول (3) يوضّح ذلك:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة، مرتبة تنازلياً (ن=30)

رقم الفقرة	مؤشرات الإضرابات النفسية	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الوزن النسبيّ	الترتيب	مستوى الموافقة
	اضطراب الاكتئاب	4.04	1.00	80.8	1	مرتفع
	اضطراب قلق الموت	3.91	1.04	78.2	4	مرتفع
	اضطراب الاتزان الانفعالي	3.89	.93	77.8	5	مرتفع
	اضطراب الحساسية الزائدة	3.66	1.00	73.2	6	متوسط
	اضطراب العزلة النفسية	4.02	.96	80.4	2	مرتفع
	اضطراب عدم الكفاية	3.97	.94	79.4	3	مرتفع
	الدرجة الكلية للاضطرابات النفسية ككل	3.92	.97	78.4		مرتفع

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) إلى أنّ مستوى الاضطرابات النفسيّة المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل على القياس القبلي لأفراد عينة الدراسة قد جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الاضطرابات النفسيّة (3.92)، وبنسبة مئوية (78.4%)، ويتضح من الجدول أنّ اضطراب (الاكتئاب) احتلّ المركز الأول بمتوسط حسابي (4.04)، وجاء في المركز الثاني اضطراب (العزلة النفسية) بمتوسطٍ حسابي (4.02)، أما المركز الثالث فاحتله اضطراب (عدم الكفاية) بمتوسط حسابي (3.97)، وجاء في المركز الرابع اضطراب (قلق الموت) بمتوسط حسابي (3.91)، وجاء في المركز الخامس اضطراب (الاتزان الانفعالي) بمتوسط حسابي (3.89)، وأخيراً جاء في المركز السادس اضطراب الحساسية الزائدة بمتوسط حسابي (3.66).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ناصر، 2018) التي أسفرت عن وجود قلق حاد لدى مريضات سرطان الثدي أحادي البتر، وقد أظهرت دراسة (Abu Aisha, 2017) وجود قلق عام وقلق الموت بدرجة مرتفعة وكذلك درجات من الاكتئاب.

وهذا يعني أنّ المريضات بسرطان الثدي لديهن مجموعة من الاضطرابات النفسية يعانين منها بسبب الصعوبات الحياتية التي يتركها هذا المرض على نفسية المريضة حيث يعمل على تغيير من شكل المريضة بالإضافة إلى أن نوعية هذا المرض في معظم الأحيان يؤدّي إلى الموت فنجد أن الإصابة بهذا المريض يؤثر على الجانب الفكري لدى المريضة؛ مما ينعكس على الجانب النفسيّ لها.

ولعل هذه النتيجة تمنح هذه الدراسة مسوغاً إضافياً لإجرائها باعتبار أن درجات الضغوط النفسية المصاحبة لمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل بفلسطين بدت مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصّت الفرضية على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية قبل تطبيق البرنامج الإرشاديّ وبعده.

ولغايات اختبار هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات النفسية والجدول (4) يوضّح ذلك:

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات النفسية

المجال	القياس القبلي			القياس البعدي		
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
اضطراب الاكتئاب	4.04	.83	مرتفعة	1.78	.86	منخفضة
اضطراب قلق الموت	3.95	.72	مرتفعة	2.10	1.13	منخفضة
اضطراب الاتزان الانفعالي	3.87	.68	مرتفعة	1.93	1.01	منخفضة
اضطراب الحساسية الزائدة	3.75	.74	مرتفعة	1.92	.88	منخفضة
اضطراب العزلة النفسية	3.92	.61	مرتفعة	1.53	.77	منخفضة
اضطراب عدم الكفاية	3.87	.73	مرتفعة	1.90	1.02	منخفضة
الدرجة الكلية للاضطرابات النفسية ككل	3.90	.71	مرتفعة	1.86	.950	منخفضة

تشير النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات النفسية. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired-Sample t-test) للتعرف على الفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية قبل تطبيق البرنامج وبعده كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة للفروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده (ن=15)

المتغير	التطبيق	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الاكتئاب	قبلي	4.04	.62	8.45	.00
	بعدي	1.78	.60		
قلق الموت	قبلي	3.95	.50	6.24	.00
	بعدي	2.10	1.07		
الاتزان الانفعاليّ	قبلي	3.87	.36	11.87	.00
	بعدي	1.93	.76		
الحساسيّة الزائدة	قبلي	4.29	.55	13.88	.00
	بعدي	2.13	.78		
العزلة النفسّية	قبلي	3.92	.42	14.59	.00
	بعدي	1.53	.44		
عدم الكفاية	قبلي	3.87	.56	10.12	.00
	بعدي	1.90	.81		
الدرجة الكلّية للمقياس	قبلي	3.90	.38	10.99	.00
	بعدي	1.86	.70		

تشير النتائج في الجدول (5) أن قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكليّة للمقياس ولكافة مجالاته كانت أكبر من قيمة (ت) الجدولية عن مستوى دلالة (.01) التي تساوي (2.98)، وهذا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسيّة ومجالاته بين التطبيقين القبلي والبعدي في درجات الاضطرابات النفسيّة لأفراد المجموعة التجريبيّة، ولصالح التطبيق البعدي، مما يعني أن درجات الاضطرابات النفسية قد انخفضت بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ، الأمر الذي يدل على أثر البرنامج الإرشاديّ المطبق.

ويبين الجدول (6) درجات التأثير للبرنامج المبني على الكتابة التأملية من الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ.

الجدول (6)

درجات التأثير للبرنامج المبني على الكتابة التأملية من الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ

الأبعاد	قيمة (ت)	مربع إيتا ($\eta 2$)	حجم التأثير
الاكتئاب	8.45	.84	كبير
قلق الموت	6.24	.74	كبير
الاتزان الانفعالي	11.87	.91	كبير
الحساسيّة الزائدة	13.88	.93	كبير
العزلة النفسيّة	14.59	.94	كبير
عدم الكفاية	10.12	.88	كبير
الدرجة الكلية للمقياس	10.99	.90	كبير

تشير النتائج في الجدول (6) أنّ حجم التأثير للبرنامج الإرشاديّ كان كبيراً بالنسبة لتأثيره على أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة باستخدام الكتابة التأملية، حيث بلغ حجم تأثير البرنامج الإرشاديّ الكتابة التأملية (90 %)، وهذا يعني أن البرنامج الإرشاديّ المبني على الكتابة التأملية قد أثر بشكل كبير في خفض الاضطرابات النفسية المصاحبة للإصابة بمرض سرطان الثدي في محافظة الخليل، وعلى كّل بعد من أبعاده، وجاءت هذه الفروق لصالح القياس البعدي، وهذا يؤكد فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي للكتابة التأملية، أي أنّ البرنامج قد أثر على خفض كل من مشاعر القلق، والخوف، والتوتر، والاكتئاب، واليأس، والإحباط، والمشاعر السلبية المختلفة، وخاصة أنّ المصابات بمرض سرطان الثدي يدركن خطورة هذا المرض، وأنه ينتشر في أجزاء الجسم بسرعة، ويؤثر على جميع أجهزة الجسم، كما أن المصابة تتحمّل كثير من الأعباء النفسية التي تؤثر بشكلٍ سلبي على الصحة النفسية لديها، وهذا التحسن على جميع أبعاد مقياس الاضطرابات النفسية، يعود إلى الجلسات الإرشاديّة التي أظهرت نتائج إيجابية على المصابات اللواتي خضعن للبرنامج الإرشاديّ المطبق خلال فترة التطبيق، من خلال إسهام البرنامج في خفض درجات القلق والتوتر والاكتئاب والعزلة، وهذا انعكس بشكلٍ إيجابيٍ على الحالة النفسية للمصابات.

وعلى الرّغم من أنّ هذا البرنامج خاص ببيئة النساء في فلسطين، إلا أنه ونظراً لاعتماده على استراتيجية الكتابة التأملية، فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات أخرى وظفت الكتابة التأملية في بيئات عالمية لغايات مواجهة الضغوطات الناجمة عن سرطان الثدي ومن هذه الدراسات (Lu, et al., 2018) ودراسة (Gripsrud, et.al, 2016) ودراسة (Jensen, et al., 2013) ودراسة (Elder et al., 2011) ودراسة (Erika, et al., 2010).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05 ≥ α) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ.

وللإجابة عن الفرضية استخُدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج الإرشاديّ

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاكتئاب	ضابطة	2.39	.59	2.84**	.01
	تجريبية	1.78	.60		
قلق الموت	ضابطة	2.29	.66	0.59	.56
	تجريبية	2.10	1.07		
الاتزان الانفعاليّ	ضابطة	2.85	.86	3.13**	.00
	تجريبية	1.93	.76		
الحساسيّة الزائدة	ضابطة	2.85	.91	2.34*	.03
	تجريبية	2.13	.78		
العزلة النفسّية	ضابطة	2.58	.63	5.28**	.00
	تجريبية	1.53	.44		
عدم الكفاية	ضابطة	2.88	.90	3.11**	.00
	تجريبية	1.90	.81		
الدرجة الكلّية للمقياس	ضابطة	2.63	.60	3.21**	.00
	تجريبية	1.86	.70		

من خلال النتائج الواردة في جدول (7) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات النفسية لدى المصابات بمرض سرطان الثدي بين المجموعتين (الضابطة/ التجريبية) في القياس البعدي، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية وفي مجالات (الاكتئاب، والاتزان الانفعالي، والحساسية الزائدة، والعزلة النفسية، وعدم الكفاية)، فقد بلغت قيم (ت) المحسوبة للدرجة الكلية ولهذه المجالات على الترتيب (3.21، 2.84، 3.13، 2.34، 5.28، 3.11) وجميعها أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي الذين خضعوا لجلسات البرنامج الإرشاديّ، حيث كان متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية (117.40) مقابل (165.40) لأفراد المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن البرنامج الإرشاديّ خفّض الاضطرابات النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اضطراب (قلق الموت) بين أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) على القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (.59) بدلالة إحصائية بلغت (.56)، وهي غير دالة إحصائياً.

أظهرت الدراسة أن مفردات البرنامج التي اشتملت على فعاليات وأنشطة مرتبطة بتخفيف درجات الاكتئاب، والمساعدة على بناء الثقة بالنفس، والمساعدة على الاتزان الانفعالي، والتخلص من الحساسية الزائدة والعزلة النفسية وبناء الكفاية النفسية القادرة على التكيف مع ظروف المرض كانت فاعلة على جميع هذه المجالات بما يساعد المريضات في التخفيف من الأعراض المصاحبة لمرض سرطان الثدي.

وهذه النتائج تدلل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، وفاعلية أنشطته المتنوعة التي أدى إلى انخراط المصابات بمرض سرطان الثدي خلال الجلسات العلاجية المختلفة، والتي عملت على الإسهام في التخفيف من مستوى الاضطرابات النفسية، كما أن الممارسات التأملية عملت على تفريغ كثير من جوانب الضغط النفسي سواء أثناء المشاركة في جلسات البرنامج أو بعد الانتهاء من كل جلسة على حدة وهذا ما عبرت عنه كثير من المشاركات، ومن خلال دافعيتهن العالية لحضور الجلسات والنقاش بينهن عما جرى معهن بعد كل جلسة.

ومن اللافت عدم وجود فروق في درجات قلق الموت، إذ لم يستطع البرنامج الجمعي أن يغير من مواقف المجموعة التجريبية نحو قلق الموت، وقد روجعت الأنشطة المتعلقة بمواجهة قلق الموت في البرنامج، ورغم شعور الباحثين بجودتها إلا أنها لم تكن كافية في إحداث تغيير في مستوى قلق الموت لدى العينة التجريبية، وربما يعزز ذلك أن الأفكار المسبقة عن هذا المرض لدى السيدات المصابات؛ إذ لم يكن بالإمكان تعديل هذه الأفكار عن طريق الفعاليات التي تم توظيفها في البرنامج، بسبب خطورة المرض وبسبب أن فكرة الموت متأصلة لدى المصابات بهذا المرض.

التوصيات:

في ضوء النتائج، أمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. الاهتمام بإجراء تدخلات مرتبطة بمرض الاكتئاب لدى مريضات السّرطان، خاصة أن الاكتئاب أكثر اضطراب تعاني منه مريضات سرطان الثدي، كما أسفرت النتائج.
2. ينبغي الاهتمام بتثقيف مريضات سرطان وتوعيتهن بطبيعة مرضهن؛ الأمر الذي يسهم في التخفيف من الاضطرابات ويساعدهن على التغلب على العزلة الاجتماعية، خاصة أن العزلة احتلت المركز الثاني من الاضطرابات التي تصاحب الإصابة بسرطان الثدي.
3. من الضرورة بناء تدخلات ذات عميقة علاقة بقلق الموت، ذلك أن البرنامج المستخدم في الدراسة لم يكن عاملاً مؤثراً في التخفيف من قلق الموت.
4. يمكن للباحثين تطبيق برنامج الكتابة التأملية المتضمن في الدراسة على مرضى السرطان بشكل عام، لأنه أسفر عن فاعلية في الحد من الاضطرابات النفسية لدى مريضات سرطان الثدي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو بشير، أسماء. (2012). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طالب الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

الأزهر، غزة، فلسطين.

- أبو عيشة، محمد. (2017). نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بأعراض الاضطرابات النفسي لدى مرضى السرطان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بشارة، موفق. (2010) أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية 22(1)، 27 – 55.
- بني مصطفى، منار. (2016). قدرة صورة الجسد وبعض المتغيرات على التنبؤ بالاكتئاب لدى مريضات سرطان الثدي في الأردن، دراسات العلوم التربوية، 43(59)، 1987 – 2000.
- التميمي، محمد. (2016). مؤشرات في الصحة النفسية، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الحارثي، سامية. (2014). استخدام مذكرات الكتابة التأملية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.
- الرشيدي، فاطمة. (2018). تقدير درجة استخدام الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة بريده من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1(38)، 284 – 294.
- زهران، حامد. (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، القاهرة، عالم الكتب.
- صلاح، أميرة. (2019). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- طوباسي، نتالي وعيسى، نبيل. (2018). تحسين مستوى الكتابة التأملية في مساق التربية العملية في كلية التربية بجامعة بيت لحم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(24): 87 – 106.
- الفتلاوي، حمزة وهادي، ثابت. (2014). أثر مهارات التفكير التأملي في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 1(18): 543 – 561.
- قروي، جميلة. (2017). التوافق النفسي لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي دراسة ميداني لثلاث حالات بمستشفى حكيم سعدان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير، بسكرة.
- الكركي، ياسمين. (2014). صورة الجسد وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- منظمة الصحة العالمية. (2014). سرطان الثدي: الوقاية منه ومكافحته. جنيف: سويسرا.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Bashir, A. (2012). The effect of using metacognition strategies on developing reflective thinking skills in the technology curriculum for the ninth elementary grade in Al-Wosta Governorate, Unpublished Mas-ter Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine*
- *Abu Aisha, M. (2017). Post-traumatic growth and its relation to symptoms of psychiatric disorders in can-cer patients. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Bishara, M. (2010) The effect of reflective writing on developing reflective thinking among a sample of kindergarten students at Al-Hussein Bin Talal University, King Saud University Journal: Educational Sciences and Islamic Studies 22 (1), 27-55.*
- *Bani Mustafa, M. (2016). The ability of the body image and some variables in predicting breast cancer patients' depression in Jordan, Educational Science Studies, 43 (59), 1987-2000.*
- *Al-Tamimi, M. (2016). Indicators in mental health, Amman: Al-Dar for Publication and Distribution.*
- *Al-Harthi, S. (2014). The use of reflective writing in developing the skill of writing in English for second-grade secondary school students. Unpublished master's thesis, Saudi Arabia: Umm Al-Qura Universi-ty.*
- *Al-Rashidi, F. (2018). Estimating the degree of using contemplative practices among secondary school teachers in Buraidah governorate. Journal of the College of Basic Education for Educational and Hu-man Sciences, 1 (38), 284-294.*
- *Zahran, H. (2005). Mental health and psychotherapy, 4th Edition, Cairo, The World of Books.*
- *Salah, A. (2019). Social support and its relationship to psychological rigidity in a sample of breast cancer patients in Ramallah and Al-Bireh Governorate. Unpublished master's thesis, Al-Quds Open Univer-sity. Palestine.*
- *Tobasi, N & Issa, N. (2018). Improving the level of reflective writing in the practical education course at the college of education at Bethlehem University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (24): 87-106.*
- *Al-Fatlawi, H. & Hadi, Th. (2014). The effect of reflective thinking skills on expressive performance among fourth-graders of science. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,1 (18): 543-561.*
- *Karawi, J. (2017). Psychological adjustment of women with breast cancer, field study of three cases at Ha-kim-Sadan Hospital. Unpublished master's thesis, University of Muhammad Khudair, Biskra.*
- *Caraki, Y. (2014). Body image and its relationship to the perceived level of social support in breast cancer patients in light of some variables. Unpublished master thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *World Health Organization. (2014). Breast cancer: prevention and control. Geneva: Switzerland.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Boeving, N. G. (2014). Transcendental meditation Encyclopedia of psychology and religion. Boston, MA: Springer US. Doi: 10.1007/978-1-4614-6086-2. P: 1814.*
- *Brahmia, J. (2016). Psychological pain in cancer patients: Field Study. Journal of Human and Social Sci-ences, 1 (27), 309-317, Kasdi Merbah University. Algeria.*
- *Brooke, M. (2012). Enhancing pre-service teacher training: The construction and application of a model for developing teacher reflective practice online. Open Journal of Modern Linguistics. 2(4): 180-188.*
- *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (2013). Mental disorders. American Psychiat-ric Association*
- *Elder, C. (2011). Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. Journal of Instructional Psychology, 38 (2): 109-116.*
- *Erika A. Henry, A., Schlegel, R., Talley, A. & Molix, M.*

(2010). The feasibility and effectiveness of ex-pressive writing for rural and urban breast cancer survivors. Oncology Nursing Forum 37(6): 479- 292.

- *Gibbs, G. (1988). Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Oxford: Oxford Fur-ther Education Unit.*
- *Gripsrud, B., Brassil, K., Summers, B., Søiland, H., Kronowitz, S., & Lode, K. (2016). Capturing the ex-perience: Reflections of women with breast cancer engaged in an expressive writing intervention. Cancer Nursing; 39(4): 51–60.*
- *Jensen, M., Christensen, S., & Valdimarsdottir, H. (2013). Effects of an expressive writing intervention on cancer related distress in Danish breast cancer survivors results from a nationwide randomized clinical trial. Psycho-Oncology, 22(7): 1492-1500.*
- *Jubran, et al. (2019). Pathway to Survival: the story of Breast Cancer in Palestine, Ministry of Health re-ports. Ramallah.*
- *Lu, Q., Gallagher, M., Loh, A. & Young, L. (2018). Expressive writing intervention improves quality of life among Chinese-American breast cancer survivors: A randomized controlled trial. Annals of Be-havioral Medicine 52(1): 1-11. Palestine.*
- *Naber, J. (2011). The Effect of reflective writing interventions on critical thinking skills, University of Ten-nessee, Knoxville Trace: Tennessee Research and Creative Exchange, Doctoral Dissertations Gradu-ate School.*

الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة

Relative Contribution of Social Support in Prediction of Posttraumatic Growth and Self-Esteem Among the Mothers of Martyrs of the March of Return in the Gaza Strip

عبد الله عبد الهادي الخطيب
أستاذ مساعد/ جامعة الأقصى/ فلسطين

Abdullah Abdulhadi Alkhatib
Assistant Professor/ Al-Aqsa University / Palestine
aa.khateeb@alaqsa.edu.ps

تاريخ الاستلام: 30/ 9/ 2020م، **تاريخ القبول:** 29/ 3/2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 30/9/ 2020, **Accepted:** 29/ 3/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-005
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدارسة التعرف إلى الإسهام النسبي المساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة 2018 /2019، حيث تألفت عينة الدراسة من(99) أماً من أمهات شهداء مسيرات العودة، وقد تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي للدراسة، ولتحقيق أهدافها استخدمت الدراسة مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحث، ومقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد الذهبي والنصراوي (2017)، ومقياس الاعتزاز بالذات من إعداد الباحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن مستوى كلٍّ من المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة كان متوسطاً، وحصل بُعد مساندة الأصدقاء على أعلى أبعاد المساندة الاجتماعية، وحصل بُعد التغيرات الدينية والروحانية على أعلى أبعاد نمو ما بعد الصدمة، وحصول بُعد الاعتزاز الذاتي على أعلى أبعاد الاعتزاز بالذات، ويمكن التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة في ضوء المساندة الاجتماعية، ولا يمكن التنبؤ بالاعتزاز بالذات في ضوء المساندة الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، نمو ما بعد الصدمة، الاعتزاز بالذات، أمهات شهداء مسيرات العودة.

Abstract:

The study aimed to identify the relative contribution of social support in the prediction of posttraumatic growth and self–esteem among the mothers of the martyrs of the March of Return in the Gaza Strip 2018/ 2019. The study sample consisted of 99 mothers of the martyrs, selected through a simple random sample from the main sample community. To achieve the study objectives, three scales were used, the scale of social support, the scale of self–esteem which was prepared by the researcher, and the scale of posttraumatic growth by Althahabi and Alnasrawi (2017). The descriptive-analytical method was employed, and the results were as follows: The level of each social support, posttraumatic growth, and self–esteem among mothers of martyrs was moderate. The friends' support dimension was the highest dimension of social support, while the religious and spiritual changes dimension were the highest among dimensions of posttraumatic growth. Meanwhile, self–esteem also was the highest. It can be possible to predict posttraumatic growth in light of social support but not possible to predict self-esteem in light of social support among mothers of martyrs of the Return March in the Gaza Strip.

***Keywords**: Social support, posttraumatic, growth, self–esteem, mothers of Martyrs of the Return March.*

المقدمة:

تعتبر مسيرات العودة الفلسطينية التي انطلقت في غزة 2018 /2019 من المتغيرات الحديثة التي دخلت بالحياة الاجتماعية، والسياسية الفلسطينية لما تركته من آثار إيجابية، وسلبية على جميع فئات المجتمع الفلسطيني، والتي من أهم إيجابياتها من وجهة نظر البعض أنها أَحَيَتَ معاني القوة، والشجاعة، والتحدي في مواجهة العدو الصهيوني، ورسمت ملامح حلم العودة إلى الأرض والبلاد، الأمر الذي جعل العدو الصهيوني يعيد حساباته في التعامل مع كل من يشارك بها باستخدامه أبشع، صور القتل وأعنفها، والتدمير سواء أكان روحياً، أو جسدياً، أو نفسياً أو معنوياً، وذلك من أجل قتل هذه الروح، والقوة، والشجاعة، حيث ظهر ذلك من خلال الأعداد الكبيرة من الشهداء، والجرحى، والإعاقات، وحالات البتر التي خلفت آلاماً، وأحزاناً كبيرة في صفوف المجتمع الفلسطيني بين أبنائه، ونسائه، ورجاله، وهذه من أهم آثارها السلبية، والتي زادت من مستوى المعاناة النفسية، والاجتماعية لدى عينات مختلفة من أفراد المجتمع الفلسطيني.

وتعتبر المرأة الفلسطينية الحلقة الأهم في الأثر النفسي والاجتماعي الناتج عن هذه المسيرات من خلال فقدانها أعز ما تملك سواء أكان زوجاً، أو ابناً، فهي من حضنت، وودعت شهيداً، أو ساندت، ووقفت بجانب جريح بترت قدماه، أو أحد أعضائه، أو قدمت السند والدعم النفسي والاجتماعي لجيرانها، أو أصدقائها، وبحسب الإحصائيات الصادرة عن وزارة التنمية الاجتماعية بقطاع غزة أن مسيرات العودة (2020) خلفت أكثر من (350) شهيداً، ومما يزيد عن (12000) إصابة منهم (200) حالة بتر (وزارة التنمية الاجتماعية، 2019)، وترى الدراسة أن هذا العدد المهول من الإصابات، والشهداء، وحالات البتر يجعلنا كباحثين أمام مسؤولية وطنية كبيرة تجاه هؤلاء الأفراد من أجل معرفة أهم مظاهر المعاناة النفسية، والاجتماعية التي يتعرضون لها، وتحقيق سبل التوافق النفسي والاجتماعي لهم.

ويرى **الزاملي (2020)** أن لمثل هذه الأوضاع الصعبة والخبرات النفسية المؤلمة، التي توصف بالمفاجئة، وغير المتوقعة، لها تداعياتها الخطيرة على صحة الفرد وحياته، التي يستجيب لها الفرد بالخوف الشديد، والعجز، أو الرعب، والشعور بالحزن، والأسى، والاكتئاب، ويتوقف مدى تأثيرها على عدة عوامل: شدةتعرض الأفراد للأحداث المؤلمة ومدتها ومقدارها، وإدراكه للأحدث وتقييمه لها وتقديرها، والعمر، والنضج، والشخصية، والخبرات السابقة، والدعم، والمساندة الاجتماعية وغيرها.

وتعد صدمة فقدان أحد الأبناء من أشد الصدمات التي تتعرض لها المرأة الفلسطينية، والتي تهدد السواء النفسي والاجتماعي لها، وتترك جملة من الإضرابات النفسية، والاجتماعية مثل: حالة الحزن والاكتئاب، والشعور بالإحباط، واليأس من الحياة، وفقدان معناها الإيجابي، وعدم تقبل الآخرين، حيث ترى (عطاالله، 2018) أن من

الآثار النفسية التي قد يتركها الفقدان على الأم ظهور مشاعر الأسى، والكآبة، وسوء الإدراك الاجتماعي، والانطواء، والشعور بالوحدة، ويقلل من فعالية الفرد الذاتية تجاه المواقف الحياتية المختلفة.

وهذه المعاناة لدى المرأة الفلسطينية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدرجة المناعة النفسية وقوتها لديها، ودرجة توفر المساندة الاجتماعية التي تتلقاها من الآخرين سواء أكان من مساندة الزوج، أو من مساندة الأصدقاء أو من المساندة المجتمعية(أبو شاويش، 2018) وترى الدراسة أن سرعة التأقلم والتكيف لدى أمهات الشهداء ترتبط بدرجة المساندة الاجتماعية التي تقدم لهم وقت حدوث الصدمات والأزمات، حيث تعد المساندة الاجتماعية من أهم أساليب الدعم النفسي والاجتماعي ووسائله التي يمكن أن تقدم للأفراد وقت الصدمات، والأزمات، وتساهم بشكل فعال في التخفيف من حدة الأثر النفسي والاجتماعي الناتج عنها.

وفي هذا الصدد يؤكد **أبو القمصان (2017)** أن المساندة الاجتماعية تُعد مصدراً هاماً من مصادر الدعم الاجتماعي الفاعل الذي يحتاجه الفرد، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية، ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لحل مشاكل الحياة المختلفة، وأساليب مواجهته، وتعامله مع هذه المشكلات، حيث يضيف(أبو شاويش، 2018) كلما زادت حدة الضغوط النفسية والاجتماعية كلما كان الفرد بحاجة إلى التواصل الاجتماعي مع الآخرين، والذي يدعم حياة الإنسان بالحب، والتقدير، والانتماء، ويزيد من قوته لمواجهة مشكلات الحياة حيث إن المساندة ترتبط بالصحة، والسعادة النفسية؛ لذا فهي تعتمد على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص، ويضيف أن المساندة الاجتماعية تكون بمثابة مشاركة وجدانية، أو تزويد الأفراد بالمعارف، والمعلومات، أو السلوكيات، والأفعال التي يجب أن يقوم بها الفرد في مواقف الأزمات، أو الإحباطات.

وتتميز سمات الشخصية الفلسطينية بحب الوفاء للشهداء، ولأسرهم من خلال المشاركة الوجدانية، والمساندة الاجتماعية، والعاطفية، وتعزيز مهارات الصمود النفسي والاجتماعي، حيث يرى(أحمد، 2017) إن الفرد الذي يتمتع بمساندة اجتماعية من الآخرين يصبح واثقاً من نفسه، وقادراً على تقديم المساندة للآخرين، وأقل عرضه للاضطرابات النفسية، وأكثر قدرة على المقاومة، والتغلب على الإحباطات، ويكون قادراً على حل مشكلاته بطريقة إيجابية؛ لذلك تجد أن المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على مقاومة الإحباط، وتقلل من المعاناة النفسية، ومن أهم الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية دارسة شلايل(2020) والتي هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة المساندة الاجتماعية بكل من الذكاء الانفعالي والاستقلالية لدى زوجات الأسرى، وتكونت عينة الدراسة من (74) زوجة من زوجات الأسرى بمحافظات غزة بدولة فلسطين، واستخدمت الباحثة مقياس المساندة الاجتماعية، والاستقلالية، من إعدادها، وقامت بتبني مقياس الذكاء الانفعالي لمها جبران (2015)، كما واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في الوصول الى النتائج، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بأن مستوى المساندة الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، والاستقلالية، جميعها مرتفعة لدى زوجات الأسرى، وجاءت بوزن نسبي بالترتيب التالي (74.80 %)، (77.20 %)، (80.80 %)، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين المساندة الاجتماعية وكل من الذكاء الانفعالي والاستقلالية لدى زوجات الأسرى، وأوصت الدراسة بالآتي: ضرورة العمل على تعزيز المساندة الاجتماعية بأبعادها المختلفة، ولا سيما بعد المساندة المجتمعية لما لها من أثار على حياة زوجات الأسرى، بينما تناولت دراسة عوض وصلاح (2020) معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة بدولة فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تطوير استبانة كأداة للدراسة، تكونت من مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الصلابة النفسية، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى مريضات سرطان الثدي، وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، وبقدرة تنبئه للمساندة الاجتماعية في الصلابة النفسية، وكذلك سعت دراسة تمباق وآخرون (Tambağ, Z, et al،2020) إلى التعرف على العلاقة بين الاكتئاب والدعم الاجتماعي لدى النساء، وتكونت عينة الدراسة من (177) امرأة بدولة تركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما واستخدمت الأدوات التالية: مقياس (EPDS)، ومقياس متعدد الأبعاد للدعم الاجتماعي المدروس (MSPSS)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سلبي كبير بين الاكتئاب والدعم الاجتماعي، كما بينت الدراسة أنه كلما كان هناك زيادة في مستويات الدعم الاجتماعي انخفض الاكتئاب، بينما كشفت دراسة الذهبي والنصراوي (2016) عن مستوى كلٍّ من الإسناد الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة والعلاقة بينهما لدى المصابات بمرضى سرطان الثدي، وتبنت الدراسة مقياس الكردي للإسناد الاجتماعي ومقياس (Tedeschi& Calhoun 1998) لنمو ما بعد الصدمة، وشملت عينة الدراسة على 60 امرأة، تم اختيارهن بطريقة قصدية من مستشفى الأورام التعليمي بمدينة بغداد، ومن أهم النتائج التي ظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإسناد الاجتماعي لدى المصابات بالسرطان، وهناك فروق في نمو ما بعد الصدمة لدى المصابات، وهناك علاقة عكسية بين الإسناد الاجتماعي ونمو ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي.

ويشير **عوض وصلاح (2020)** إن المساندة الاجتماعية تعدُ من أهم المصادر المخففة من حدة الصدمات النفسية عند الأفراد، والتي تساعد على التكيف مع الخبرة المؤلمة، وعلى الآثار المترتبة عليها؛ لأن الفرد من خلال المساندة الاجتماعية يتلقى مشاعر الدفء، والود، والمحبة من الأشخاص المقربين منه، حيث يساعدونه في التغلب على أزماته، وشدائده، ومصائبه، وهذا يتوقف على المساندة الاجتماعية، واعتقاد الفرد بكفاءتها، والتي تتمثل في تقديم العون، بل وأشارت دراسة ونج وآخرون(Wang, et al ,2015) أن المساندة الاجتماعية تقع في المرتبة الأولى في نمو ما بعد الصدمة من حيث أحداث التغيير الإيجابي في الشخصية.

ويرى **الذهبي والنصراوي (2017)** أن الأشخاص الأكثر نمواً لما بعد الصدمة هم الذين يتلقون الدعم النفسي والاجتماعي بعد الصدمة والذي يساهم بالحفاظ على اتزانهم النفسي والاجتماعي، ويساعدهم على تخطي المحنة، والارتقاء بجوانب الشخصية، بينما يرى حميدي وآخرون (Hamidi, et al ,2010) أن الدعم النفسي

والاجتماعي يساعد الأفراد العثور على معانٍ جديدة للحياة؛ ليقود لديهم نمو ما بعد الصدمة.

ويعرف نمو ما بعد الصدمة بأنه حدوث تغيرات نفسية إيجابية في حياة الشخص بعد مروره بصدمة أو أحداث ضاغطة ومؤثرة على مجرى حياته، وهذه التغيرات لها تأثيرات معرفية، وسلوكية، ودينية تساهم في الارتقاء النفسي والشخصي والاجتماعي لدى الفرد(يونس، 2018)، ويضيف كلٌ من تيديسكي و كالهون (Tedeschi&Calhoun,2004) أن الصدمات السلبية التي يتعرض لها الأفراد قد تؤدي لظاهرة ما يسمي» نمو ما بعد الصدمة» والتي يقصد بها: نمو وتطور نفسي إيجابي شامل بجوانب الشخصية.

وترى الدراسة أن نمو ما بعد الصدمة هو نوع من التعافي النفسي بعد التعرض للأزمات، والإحباطات التي يتعرض لها في حياتيه اليومية، والاجتماعية، وتعتقد الدراسة أن خبرة الفقدان لدى أمهات الشهداء ليست هينة عليهم، ولكن مشاهد الاستشهاد اليومية قد تكون خففت من حدة هذه الخبرات، ونتيجة وجود الأشخاص الداعمين والمساندين لهم أثناء خبرة الفقدان وبعدها؛ مما يجعل نمو ما بعد الصدمة بيئة خصبة للارتقاء والظهور، وهذا ما يتفق مع دراسة الزاملي (2020)، ودراسة السعدي وكنين (2019)، ودراسة الذهبي والنصراوي (2017) الذين أكدوا أن خبرة الاستشهاد ممكن أن تؤدي إلى نمو ما بعد الصدمة، ومن الدراسات التي تناولت نمو ما بعد الصدمة دراسة السعدي وكنين (2019) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أبناء الشهداء ضحايا الإرهاب بالعراق، والتعرف على الفروق التي تعزى لكل من (الجنس، والتخصص، والتفاعل بينهما)، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الدراسة بناء مقياس نمو ما بعد الصدمة لدى طلبة أبناء شهداء ضحايا الإرهاب، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة في جامعة بابل للعام الدراسي(2018–2019)، ثم حللت البيانات بالاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة أن طلبة أبناء شهداء ضحايا الإرهاب يتمتعون بنمو ما بعد الصدمة، وأن ليس هناك فرق في نمو ما بعد الصدمة حسب الجنس، وليس هناك فرق في نمو ما بعد الصدمة حسب التخصص، ولا يوجد تفاعل دال إحصائياً في نمو ما بعد الصدمة حسب تفاعل الجنس، والتخصص، بينما دراسة يونس (2018) هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين مهارات التفكير الإيجابي ونمو ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال ذوي طيف الذاتوية بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من(74) من الأمهات، وتراوحت أعمارهن بين (25 – 55) عاما بمتوسط عمري (35.79) عاماً، وقام الباحث بإعداد أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مهارات التفكير الإيجابي، وقائمة نمو ما بعد الصدمة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مهارات التفكير الإيجابي ونمو ما بعد الصدمة، وتوصلت إلى أن مهارات التفكير الإيجابي تسهم في بالتنبؤ بنمو ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال ذوي طيف الذاتوية.، بينما دراسة أحمد (2017) هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمو ما بعد الصدمة والمساندة الاجتماعية على عينة من (60) أماً من أمهات الشلل الدماغي بالقاهرة، بمتوسط عمري (31.8)، وانحراف معياري (5.8)، كما اعتمدت الدراسة على مجموعة من الاستخبارات وهي قائمة نمو ما بعد الصدمة، واستخبار مصادر المساندة الاجتماعية، واستخدمت المنهج الوصفي في تحليل نتائج الدراسة، وكشف تحليل الانحدار الخطي البسيط عن إسهام مساندة الأصدقاء فقط بالتنبؤ بنمو ما بعد الصدمة، وسعت دراسة سوير وآخرون (Sawyer. at al, 2010) إلى معرفة مدى انتشار نمو ما بعد الصدمة لعينة من مرضى السرطان الماليزيين، وتم أخذ عينة قدرت بـ (113) مريضاً مصاباً بمرض السرطان، وقد تم قياس نمو ما بعد الصدمة والضغوط النفسية، واستراتيجيات المواجهة عن طريق مقياس SCR 90، وأظهرت النتائج أن العديد من المصابين طوروا نمو ما بعد الصدمة، حيث كان معظمها في مجال تقدير الحياة، وكانت تجربة نمو ما بعد الصدمة غير متعلقة بشكل كبير بالمعاناة النفسية، وأشارت أيضا إلى ضرورة التوسع في استخدام الدعم النفسي والاجتماعي لأهميته في إعادة الصياغة الإيجابية في الشخصية، وكذلك روح الدعابة ترتبط بشكل كبير في نمو ما بعد الصدمة.

وترى الدراسة ونتيجة لما سبق ذكره من معطيات حول المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة، أنه من الممكن أن يظهر شعور الاعتزاز بالذات لدى أمهات الشهداء، لما يمثله من أهمية في حياتهم النفسية والاجتماعية، حيث ترى دراسة (يونس، 2018) إلى أن المساندة الاجتماعية تقوم بمهمة حماية تقدير الشخص لذاته، وتشجعه على مقاومة الصدمات، والضغوط التي تفرضها عليه أحداث الحياة المؤلمة، وتعطيه شعوراً إيجابياً نحو ذاته يساهم في تحقيق التوافق الإيجابي له.

ومن الأبعاد التي أشار إليها كلٌ من ساراسون وساراسون (Sarason & Sarason,2009) للمساندة الاجتماعية ما يسمي مساندة التقدير حيث تظهر من خلال امتداد العلاقات الاجتماعية مع البيئة المحيطة للفرد، حيث تقدم للفرد الدعم، والمساندة؛ مما يشعره بالكفاءة الشخصية، والاعتزاز بشخصيته، وذاته حيث يرى أبو حماد (2019) أن مفهوم الاعتزاز بالذات من المفاهيم الحديثة التي تناولها علم النفس، وعلم الصحة النفسية والذي استدعى اهتماماً كبيراً؛ لكونه يمثل متغيراً وسيطاً بين درجة التوافق النفسي والاجتماعي ومستويات الصحة النفسية، بينما اعتبره (العلوي، 2017) محكاً لتقييم الشخصية لما له من فوائد في تنمية المهارات الاجتماعية وتطويرها، والقدرة على مواجهة الضغوط والأزمات التي يتعرض لها الفرد، وكذلك الحفاظ على التوزان الداخلي للفرد من خلال منح الفرد مهارات التكيف مع الإطار المرجعي الخارجي لديه، ويرى الساعدي (2019) أن الاعتزاز بالذات يعطي الفرد القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة بواقعية وفاعلية، والقدرة على التحمل والمثابرة، ورحابة الصدر، والتمتع بصحة العقل، والشعور بالرضا بمختلف أوجه حياته، والقدرة على وضع أهداف من الحياة تتسم بالواقعية والشمول.

بينما يرى **لورينتو وآخرون (Laurentiu, et al ,2012)** أن الاعتزاز بالذات هو ما يشعر به الفرد ويعبر عنه من تصرفات تعكس مدى إحساسه بقيمته، وتقديره لنفسه من داخله، ففي حالة الشعور بالقيمة الذاتية العالية فإنه يشعر بأن وجوده ذو قيمة عالية، وأنه يستحق الحب والاحترام، وأنه جيد ومهم، وذو بصمة واضحة في حياته، وهذا ما قد تشعر به أمهات الشهداء نتيجة شعورها بأنها قدمت أغلى ما تملك في سبيل **الله** تعالى، ومن أجل الدفاع عن حقوق الوطن المسلوبة منذ عشرات السنين، ومن أجل أن يعيش أفراد المجتمع بعزة، وكرامة بعد فرض حصار شامل أثر

على جميع مناحي الحياة، ومن أجل الوفاء لجميع الشهداء والأسرى الذين قدموا أرواحهم رخيصة فدى الوطن وأبنائه، وهذا ما ينمي لديها نمو الاعتزاز بالذات بكافة جوانبه الاعتزاز الذاتي، والاعتزاز الاجتماعي، والاعتزاز الوطني، ومن الدراسات التي تناولت الاعتزاز بالذات دراسة أبو حماد (2019) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة وكل من السعادة النفسية، والقيمة الذاتية، لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة(160 ذكور – 110 إناث) ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس القيمة الذاتية بعد التأكد من صدقهما، وثباتهما، وأظهرت الدراسة أن مستويات كل من جودة الحياة والسعادة النفسية والقيمة الذاتية كانت مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين جودة الحياة والسعادة النفسية والقيمة الذاتية، وعدم فروق بين دالة إحصائياً بين الجنسين في مستويات متغيرات الدراسة، بينما دراسة الساعدي(2019) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة الشخصية التجنبية والاعتزاز بالنفس لدى طلبة جامعة المستنصرية بكلية التربية الأساسية بالعراق، ودلالة الفروق بينهما التي تعزى لمتغير الجنس، لعينة مكونة من (400) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الشخصية التجنبية ومقياس الاعتزاز بالنفس من إعداد الباحث، وكذلك استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في التحقق من نتائج الدراسة، ومن أهم النتائج التي ظهرت وجود الشخصية التجنبية لدى طلبة جامعة المستنصرية، ويوجد فروق تعزى للجنس، كذلك قوة الاعتزاز بالنفس لديهم، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، كذلك لا توجد علاقة ارتباطية بين الشخصية التجنبية والاعتزاز بالنفس لدى الطلبة، وكذلك تناولت دراسة عبد الحسين (2007) التعرف على مستوى كل من توكيد الذات والاعتزاز بالنفس ومعرفة أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الاعتزاز بالنفس لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وشمل مجتمع البحث على المدارس المتوسطة والثانوية للبنات في محافظة بغداد، والبالغ عددهم (329) موزعة على المديريات الستة، اُختيرت مجموعة تجريبية وعددها (15) وأخرى ضابطة وعددها (15)، حيث أظهرت أن مستوى تأكيد الذات والاعتزاز بالنفس كان منخفضاً، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في تأثير أسلوب توكيد الذات على الاعتزاز النفس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ومن معايشة الباحث لظروف أمهات شهداء مسيرات العودة منذ بداية انطلاقتها من خلال عملي كمنسق للدعم النفسي والاجتماعي، وجدت مستويات عالية من الإيجابية النفسية، والذاتية، والاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة، ظهرت بدءاً من مستويات المساندة الاجتماعية لأمهات الشهداء التي تتلقاها سواء من الأسرة، أو من الأصدقاء، أو من المجتمع، حيث لاحظ الباحث مستوًى مرتفعاً من التعاطف، والمشاركة الوجدانية الفعالة، الأمر الذي جعل أمهات الشهداء يعشن في حالة من الاستسلام لقضاء الله وقدره، ويتبنون أفكاراً عقلانية وقيماً تنّم عن مستوى عالٍ من الفهم، والمسؤولية، والإيمان العميق تجاه ذواتهم، ومجتمعهم مما أثر على مستوى السواء والتوافق النفسي والاجتماعي لديهم، والذي بدوره انعكس على الارتقاء النفسي الذاتي الإيجابي، ونمو ما بعد الصدمة، والذي من أهم ملامحه القدرة على التكيف مع متطلبات الواقع الجديدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة (يونس2018) ودراسة (كعبر، 2018)، يونج وسيم (Young & Sim, 2016) وتعتقد الدراسة أن هذا المستوى الملحوظ من المساندة الاجتماعية، والتطور الإيجابي بعد حدوث الصدمة يساهم بدرجة كبيرة في درجة الشعور بالاعتزاز بالذات، وهو الشعور بقوتها، وبسالتها، وعظم مكانتها في المجتمع الذي تعيش فيه، وهذا ما يتماشى مع رؤية علم النفس الإيجابي المعاصر الذي أصبح يهتم بدراسة مكامن القوة، والفضائل الإنسانية أي يهتم بدراسة الجوانب الإيجابية للشخصية الإنسانية، ولم يعد ينتظر وقوع الفرد في الحالة المرضية من أجل مساعدته على التغلب عليها، بل تعدى ذلك إلى دراسة كيف يمكن لنا أن نجعل الفرد يعيش سعيداً في حياته عن طريق ما يمتلكه من قدرات، وقابليات عقلية، وبدنية، ونفسية، من أجل تحقيق حياة أفضل. روسوفا و أرسوفا (Rosova & Orosova, 2012)، وهذا ما تبحثه هذه الدراسة، وتسعى للتأكد منه، فتمحورت مشكلة بسؤالها الرئيس: ما الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية في التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟ **ويتفرع منه التساؤلات التالية**:

- ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟
- ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟
- ما مستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟
- هل يمكن التنبؤ بالنمو بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة في ضوء المساندة الاجتماعية؟
- هل يمكن التنبؤ بمستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة في ضوء المساندة الاجتماعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية

- التعرف إلى مستوى المساندة الاجتماعية لدى أمهات الشهداء التي تتلقاها من الآخرين.
- التعرف إلى مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة.
- التعرف إلى مستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة.
- التعرف إلى إمكانية التنبؤ بنمو ما بعد الصدمة والاعتزاز بالذات من خلال المساندة الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في تناولها موضوعات تساهم في تنمية الشخصية الإيجابية وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي

لدى أمهات شهداء مسيرات العودة.

أ. الأهمية النظرية:

- إثراء الأدب النفسي، والتربوي وتعزيزه في المكتبات التربوية بموضوعات، ودراسات جديدة، تتمثل بالمساندة الاجتماعية، ونمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات.

- لفت أنظار الباحثين، والتربويين في دراسة طرق توفير المساندة الاجتماعية، والدعم النفسي والاجتماعي لدى أمهات شهداء مسيرات العودة.

- المساعدة في تقديم برامج إرشادية تساهم في تنمية نمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة.

- عدم وجود دراسات محلية- في حدود علم الباحث- تناولت درجة المساندة الاجتماعية، ونمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة.

ب. الأهمية التطبيقية:

- تصميم برامج وقائية وعلاجية لتنمية نمو ما بعد الصدمة، والاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة.

- تساعد الدراسة الحالية في وضع برامج نمائية وإرشادية وعلاجية في طرق التعامل مع حالات الفقدان، سواء لأمهات الشهداء أو غيرها من الفئات الأخرى.

- إثارة اهتمام الباحثين، والمختصين بعمل دراسات جديدة حول الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على مسيرات العودة لعينات أخرى من فئات المجتمع الفلسطيني.

مصطلحات الدراسة:

المساندة الاجتماعية: هي مقدار الدعم المادي، والعاطفي، والمعرفي، والسلوكي الذي يستمده الفرد من الجماعة، أو الأسرة، أو زملاء العمل، أو الأصدقاء في المواقف الصعبة التي يواجهها في حياته، وتساعده على خفض الآثار النفسية السلبية الناشئة من تلك المواقف، وتساهم في الحفاظ على صحته النفسية، والعقلية.(أبو شاويش، 2018)

وتعرفها الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي تحصل عليها أمهات الشهداء على مقياس المساندة الاجتماعية.

نمو ما بعد الصدمة: هو حالة نمو، وتغير نفسي إيجابي للأفراد الذين تعرضوا لأحداث صادمة خلال فترة حياتهم، أدت لتغير جذري بجوانب شخصيتهم على المستوى الشخصي من خلال نظرتهم لأنفسهم، وعلى مستوى علاقاتهم بالآخرين، وعلى مستوى ظظرتهم للحياة ككل. تيديسكي و كالهون (Tedeschi& Cal- 2004 houn)، وتعرف الدراسة نمو ما بعد الصدمة إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها أمهات الشهداء على مقياس نمو ما بعد الصدمة.

الاعتزاز بالذات: وتعرفه الدراسة إجرائياً بأنه شعور أمهات الشهداء بقيمتهن، ومكانتهن، وشعورهن بالفخر، والاعتزاز بأنفسهن، وتكوين صورة إيجابية عن ذواتهن بعد استشهاد أحد أبنائهن بمسيرات العودة بقطاع غزة، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها أمهات الشهداء على المقياس المُعدّ لهذا الغرض.

أمهات الشهداء: وتعرفهم الدراسة إجرائياً بأنهم هنّ من فقدنّ أحد أبنائهنّ باستشهاده بمسيرات العودة بقطاع غزة من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلي.

حدود الدراسة:

الحد البشري: أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة (2018 /2019).

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة على أمهات شهداء مسيرات العودة بمحافظة(خانيونس- رفح)

الحد الزماني: تم تنفيذ الدراسة في الفترة ما بين 1 /5 /2020 إلى 30 /6 /2020م.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه أنسب المناهج الملائمة لهدف الدراسة، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً.

مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة جميع أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة والبالغ عددهم(353) في محافظات قطاع غزة، أما عينة الدراسة قام الباحث بتقسيمها:

أ. العينة الاستطلاعية: والهدف منها التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، وتضمنت (30) من أمهات شهداء مسيرات العودة ممن يتوفر فيهم مواصفات العينة الفعلية.

ب. العينة الفعلية: تم أخذ العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث بلغت العينة الإجمالية (99) من أمهات الشهداء.

أدوات الدراسة:

مقياس المساندة الاجتماعية:

وصف المقياس: نظراً لعدم وجود مقياس تتوفر فيه الجوانب التي يرغب الباحث في قياسها لدى أمهات الشهداء قام الباحث بتصميم مقياس المساندة الاجتماعية بعد اطلاعه على عدد من المقاييس والتي من أهمها: مقياس عوض وصلاح (2020)، ومقياس أبو شاويش(2018)، ومقياس كجوان (2016)، ومقياس ساراسون و ساراسون (Sarason, I, & Sarason, 2009) ، ومقياس روسوفا و أروزوفا (Rosova & Orosova, 2012) ، وبلغ عدد فقرات مقياس (40) فقرة، واعتمدت إجابة المفحوصين على فقرات المقياس على التقدير الذاتي التقدير الثلاثي، حيث تمثل الدرجة(3) بدرجة كبيرة، والدرجة (2) بدرجة متوسطة، والدرجة (1) بدرجة قليلة.

صدق مقياس المساندة الاجتماعية

1. **صدق المحتوى (المحكمين):** عرض الباحث المقياس بصورته الأولية على(7) من أساتذة الجامعات الفلسطينية المختصين في علم النفس والإرشاد التربوي، لإبداء ملاحظاتهم حول أبعاد المقياس وفقراته، وبناءً على ملاحظاتهم؛ قام الباحث بالأخذ بكافة التعديلات؛ لتكوين الصورة النهائية لمقياس المساندة

الاجتماعية لدى أمهات الشهداء.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من(30) أماً من أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (1)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس المساندة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

مقياس المساندة الاجتماعية								
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: المساندة الأسرية								
الفقرة رقم 1	.405*	.027	الفقرة رقم 7	.598**	.000	الفقرة رقم 13	.102#	.592
الفقرة رقم 2	.598**	.000	الفقرة رقم 8	.784**	.000	الفقرة رقم 14	.522**	.003
الفقرة رقم 3	.840**	.000	الفقرة رقم 9	.570**	.001	الفقرة رقم 15	.104#	.583
الفقرة رقم 4	.452*	.012	الفقرة رقم 10	.798**	.000	الفقرة رقم 16	.241#	.200
الفقرة رقم 5	.826**	.000	الفقرة رقم 11	.712**	.000	الفقرة رقم 17	.450*	.013
الفقرة رقم 6	.729**	.000	الفقرة رقم 12	-.325#	.080	الفقرة رقم 18	.433*	.017
البعد الثاني: مساندة الأصدقاء								
الفقرة رقم 19	.746**	.000	الفقرة رقم 24	.354#	.055	الفقرة رقم 29	.634**	.000
الفقرة رقم 20	.788**	.000	الفقرة رقم 25	.809**	.000	الفقرة رقم 30	.746**	.000
الفقرة رقم 21	.701**	.000	الفقرة رقم 26	.722**	.000	الفقرة رقم 31	.625**	.000
الفقرة رقم 22	.197#	.297	الفقرة رقم 27	.284#	.128			
الفقرة رقم 23	.788**	.000	الفقرة رقم 28	.796**	.000			
البعد الثالث: المساندة المجتمعية								
الفقرة رقم 32	.774**	.000	الفقرة رقم 35	.354#	.055	الفقرة رقم 38	.654**	.000
الفقرة رقم 33	.641**	.000	الفقرة رقم 36	.809**	.000	الفقرة رقم 39	.666**	.000
الفقرة رقم 34	.400*	.029	الفقرة رقم 37	.722**	.000	الفقرة رقم 40	.809**	.000

**دالة عند 1 % *دالة عند5 % # غير دالة عند 0.05

يتبين من الجدول رقم (1) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس المساندة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له كان موجبا ودالة عند مستوى دلالة (05.)، باستثناء الفقرات رقم (12،13،15،16،22،27،35) كانت غير دالة عند مستوى05. إلا مع البعد التي تنتمي له، حيث قام الباحث بحذفها؛ لكي يكون هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات كل بعد من الأبعاد، حيث بلغ عدد الفقرات (33) بعد إجراء التعديلات على المقياس.

3. **صدق الاتساق البنائي لمقياس المساندة الاجتماعية**: تم حساب صدق الاتساق البنائي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذات دلالة إحصائية مع بعدها وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (2)

نتائج معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس المساندة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس		
البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المساندة الأسرية	.537**	.002
مساندة الأصدقاء	.396*	.030
المساندة المجتمعية	.634**	.000

يتبين من الجدول رقم (2) وجود ارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للمقياس كان موجباً ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05) مما يشير إلى أن المقياس يتميز بالصدق البنائي لأبعاده، وهذا مؤشر على صدق المقياس في قياس الظاهرة التي أعد من أجلها.

ثبات مقياس المساندة الاجتماعية: تم حساب ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذات دلالة إحصائية مع بعدها وجاءت النتائج على النحو التالي:

1. **معامل الثبات وفقاً لطريقة ألفا كرونباخ**: بلغت معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس المساندة الإجتماعية وفقاً لطريقة ألفا كرونباخ كانت(.773) ويعد معامل ثبات جيد، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

2. **طريقة التجزئة النصفية**: تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة وأبعادها إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون للأبعاد الزوجية، ومعامل جتمان للأبعاد الفردية، وبلغت معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية وفقاً لطريقة التجزئة النصفية كانت .752 ويعد معامل ثبات جيد، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

مقياس نمو ما بعد الصدمة

وصف المقياس: مقياس نمو ما بعد الصدمة من إعداد (2000 Tedeschi& Calhoun)، تعريب الذهبي والنصراوي(2017)، حيث تم تطوير المقياس بما يتناسب مع مجتمع الدراسة وعينتها، حيث تكون المقياس من خمسة أبعاد أساسية تشمل على تقدير الحياة: وهو إدراك الأمهات لحدوث تحول كبير في كيفية التعامل مع الحياة اليومية، والأولويات، والعلاقات مع الآخرين: وهو إدراك أمهات الشهداء حدوث تغيرات إيجابية في العلاقات مع الآخرين بتعميق الصلات والتقارب معهم، وتقدير قيمتهم، وحماية الذات من التعرض للإساءة من الآخرين، قوة الشخصية: وهو إدراك الأمهات حدوث تغيرات إيجابية في الذات، والإحساس بجوانب قوة الشخصية، والثقة في الذات، وجدارتها، وقدرتها على إدارة الضغوط ومواجهتها في المواقف المختلفة والمحتملة مستقبلاً، التغيرات الروحية والدينية: وهي إدراك أمهات الشهداء حدوث تغيرات إيجابية في المعتقدات الروحية من خلال زيادة الإحساس بالمعنى، والهدف، وتعميق الإيمان، والقيم الروحية، والحفاظ على المعتقدات الروحية، والفرص الجديدة: وتعني إدراك أمهات الشهداء للفرص الجديدة والفوائد المحتملة التي نتجت عن حدوث الموقف الصادم، وبلغ عدد فقرات المقياس (32)، واعتمدت إجابة المفحوصين على فقرات المقياس على التقدير الذاتي التقدير الثلاثي، حيث تمثل الدرجة (3) بدرجة كبيرة، والدرجة (2) بدرجة متوسطة، والدرجة (1) بدرجة قليلة.

صدق المقياس ويتكون من:

1. **صدق المحتوى (المحكمين)**: عرض الباحث المقياس بصورته الأولية على (7) من أساتذة الجامعات الفلسطينية المختصين في علم النفس والإرشاد التربوي، لإبداء ملاحظاتهم حول أبعاد المقياس وفقراته، وبناءً على ملاحظاتهم؛ قام الباحث بالأخذ بكافة التعديلات لتكوين الصورة النهائية لمقياس نمو ما بعد الصدمة لدى أمهات الشهداء.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (30) أماً من أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (3)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس نمو ما بعد الصدمة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

مقياس نمو ما بعد الصدمة								
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: العلاقات الاجتماعية مع الآخرين								
الفقرة رقم 1	.658××	.000	الفقرة رقم 4	.371*	.043	الفقرة رقم 7	.675**	.000
الفقرة رقم 2	.670××	.000	الفقرة رقم 5	.701**	.000			
الفقرة رقم 3	.730××	.000	الفقرة رقم 6	.685**	.000			
البعد الثاني: تقدير الحياة								
الفقرة رقم 8	.925××	.000	الفقرة رقم 11	.532**	.002	الفقرة رقم 14	.923**	.000
الفقرة رقم 9	.941××	.000	الفقرة رقم 12	.412*	.024			
الفقرة رقم 10	.867××	.000	الفقرة رقم 13	.875**	.000			

البعد الثالث: قوة الشخصية

مقياس نمو ما بعد الصدمة								
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة رقم 15	.966××	.000	الفقرة رقم 18	.919**	.000	الفقرة رقم 21	.930**	.000
الفقرة رقم 16	.950××	.000	الفقرة رقم 19	.947**	.000			
الفقرة رقم 17	.950××	.000	الفقرة رقم 20	.959**	.000			
البعد الرابع: التغيرات الدينية								
الفقرة رقم 22	.573××	.001	الفقرة رقم 24	.774**	.000	الفقرة رقم 26	.577**	.001
الفقرة رقم 23	.608××	.000	الفقرة رقم 25	.582**	.001	الفقرة رقم 27	.769**	.000
البعد الخامس: الفرص الجديدة								
الفقرة رقم 28	.702××	.000	الفقرة رقم 30	.380*	.038	الفقرة رقم 32	.796**	.000
الفقرة رقم 29	.780××	.000	الفقرة رقم 31	.651**	.000			

**دالة عند 1 % *دالة عند5 % # غير دالة عند 05.

يتبين من الجدول رقم(3) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس نمو ما بعد الصدمة مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له كان موجباً ودالة عند مستوى دلالة(05.)، مما يشير إلى وجود هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات كل بعد من الأبعاد.

3. **صدق الاتساق البنائي لمقياس نمو ما بعد الصدمة**: تم حساب صدق الاتساق البنائي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (4)

نتائج معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس نمو ما بعد الصدمة مع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس		
البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العلاقات	.686**	.000
تقدير الحياة	.876**	.000
قوة الشخصية	.872**	.000
التغيرات الدينية	.763**	.000
الفرص الجديدة	.790**	.000

**دالة عند 1 % *دالة عند 5 %

يتبين من الجدول رقم(4) أن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس نمو ما بعد الصدمة مع الدرجة الكلية للمقياس كان موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (05.) مما يشير إلى أن المقياس يتميز بالصدق البنائي لأبعاده، وهذا مؤشر على صدق المقياس في قياس الظاهرة التي أعد من أجلها.

ثبات مقياس نمو ما بعد الصدمة: تم حساب ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، **وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي**:

1. معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ: بلغت معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت (946.) ويعد معامل ثبات مرتفع، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

2. **طريقة التجزئة النصفية**: تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة وأبعادها إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون للأبعاد الزوجية، ومعامل جتمان للأبعاد الفردية، وتبين أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس نمو ما بعد الصدمة وفقاً لطريقة التجزئة النصفية كانت(916.) ويعد معامل ثبات مرتفع، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

مقياس الاعتزاز بالذات:

وصف المقياس: نظراً لعدم توفر مقياس يشمل جوانب الاعتزاز بالذات التي يرغب الباحث في قياسها لدى أمهات الشهداء

قام الباحث بتصميم مقياس الاعتزاز بالذات بعد اطلاعه على عدد من المقاييس والتي من أهمها: مقياس أبو حماد (2019)، ومقياس الساعدي (2019)، ومقياس العلوي (2017)، ومقياس لورينتو وآخرون (Laurentiu, et al ,2012)، وتكون المقياس من ثلاثة أبعاد أساسية وهي: الاعتزاز الذاتي، الاعتزاز الاجتماعي، والاعتزاز الوطني. وبلغ عدد فقرات المقياس (26)، واعتمدت إجابة المفحوصين على فقرات المقياس على التقدير الذاتي التقدير الثلاثي، حيث تمثل الدرجة (3) بدرجة كبيرة، والدرجة (2) بدرجة متوسطة، والدرجة (1) بدرجة قليلة.

صدق المقياس ويتكون من:

1. صدق **المحتوى(المحكمين)**: عرض الباحث المقياس بصورته الأولية على (7) من أساتذة الجامعات الفلسطينية المختصين في علم النفس والإرشاد التربوي، لإبداء ملاحظاتهم حول أبعاد المقياس وفقراته، وبناءً على ملاحظاتهم؛ قام الباحث بالأخذ بكافة التعديلات لتكوين الصورة النهائية لمقياس الاعتزاز بالذات لدى أمهات الشهداء، واعتمدت إجابة المفحوصين على فقرات المقياس على التقدير الذاتي التقدير الثلاثي، حيث تمثل الدرجة(3) بدرجة كبيرة، والدرجة(2) بدرجة متوسطة، والدرجة(1) بدرجة قليلة.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (30) أماً من أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (5)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاعتزاز بالذات مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له

مقياس الاعتزاز بالذات								
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: الاعتزاز الذاتي								
الفقرة رقم 1	.677**	.000	الفقرة رقم 4	.634**	.000	الفقرة رقم 7	.394*	.031
الفقرة رقم 2	.403*	.027	الفقرة رقم 5	.622**	.000	الفقرة رقم 8	.261#	.163
الفقرة رقم 3	.390*	.033	الفقرة رقم 6	.677**	.000	الفقرة رقم 9	.445*	.014
البعد الثاني: الاعتزاز الاجتماعي								
الفقرة رقم 10	.558**	.001	الفقرة رقم 14	.510**	.004	الفقرة رقم 17	.445*	.014
الفقرة رقم 12	.590**	.001	الفقرة رقم 15	.241#	.199	الفقرة رقم 18	.654**	.000
الفقرة رقم 13	.376*	.041	الفقرة رقم 16	.186#	.326	الفقرة رقم 19	.457*	.011
الفقرة رقم 20	-.148#	.434						
البعد الثالث: الاعتزاز الوطني								
الفقرة رقم 21	.963**	.000	الفقرة رقم 24	.961**	.000	الفقرة رقم 27	.971**	.000
الفقرة رقم 22	.849**	.000	الفقرة رقم 25	.002#	.992			
الفقرة رقم 23	.927**	.000	الفقرة رقم 26	.398*	.029			

**دالة عند 1% *دالة عند5% # غير دالة عند 0.05

يتبين من الجدول رقم (5) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الاعتزاز بالذات مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له كان موجباً ودالة عند مستوى دلالة (.05)، باستثناء الفقرات رقم (80،86،87،91،96) كانت غير دالة عند مستوى (.05)، مع البعد التي تنتمي له، حيث قام الباحث بحذفها؛ لكي يكون هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات كل بعد من الأبعاد، حيث بلغ عدد الفقرات (21) بعد إجراء التعديلات على المقياس.

3. **صدق الاتساق البنائي لمقياس الاعتزاز بالذات**: تم حساب صدق الاتساق البنائي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذات دلالة إحصائية مع بعدها وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (6)

نتائج معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس الاعتزاز بالذات مع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس		
البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاعتزاز الذاتي	.580**	.001
الاعتزاز الاجتماعي	.542**	.002
الاعتزاز الوطني	.715**	.000

ثبات مقياس الاعتزاز بالذات: تم حساب ثبات المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد حذف الفقرات التي لم تحقق ارتباط ذي دلالة إحصائية مع ما بعدها وجاءت النتائج على النحو التالي:

1. **معامل الثبات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ**: بلغت معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاعتزاز بالذات وفقا لطريقة ألفا كرونباخ كانت(0.729) ويعد معامل ثبات جيد، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

2. **طريقة التجزئة النصفية**: تم حساب معامل الثبات وفقا لهذه الطريقة من خلال تقسيم الاستبانة وأبعادها إلى مجموعتين، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان براون للأبعاد الزوجية، ومعامل جتمان للأبعاد الفردية، وبلغت معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس الاعتزاز بالذات وفقا لطريقة التجزئة النصفية كانت (664.) ويعد معامل ثبات مقبول، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

نتائج الدراسة:

المحك المعتمد في الدراسة: لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (3 – 1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (2 /3=0.66)؛ لتحديد فئات المستويات، والجدول رقم(13) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة.

جدول (7)

يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة

مدى الوزن النسبي	من33 % – 55.3 %	أكثر من55.4 % – 77.6 %	أكثر من77.7 % – 100 %
مدى المتوسط الحسابي	1 - 1.66	1.67 - 2.33	2.34 - 3
التصنيف	منخفضة	متوسطة	مرتفع

تم الاستعانة بفئات محك الدراسة وذلك؛ لتحديد مستوى متغيرات الدراسة.

نتائج التساؤل الأول: ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية وللأبعاد، والنتائج موضحة بالجدول رقم (8).

جدول (8)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية وللأبعاد لمقياس المساندة الاجتماعية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المساندة الأسرية	2.127	.211	70.9	2
مساندة الأصدقاء	2.179	.208	72.6	1
المساندة المجتمعية	2.125	.248	70.8	3
الدرجة الكلية للمقياس	2.144	.127	71.5	

يتبين من الجدول رقم (8) النتائج التالية:

إن متوسط الدرجة الكلية المساندة الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة قد بلغ (2.144) بوزن نسبي (71.5 %)، وهذا يشير إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة قد كان متوسطاً وفقاً لمحك الدراسة المعتمد بالدراسة، وهذا ما اتفق مع دراسة عوض وصلاح (2020)، واختلفت جزئياً مع دراسة أبو شاويش (2018) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية لدى المترددات على بيت الأمان، بينما اختلفت كلياً عن دراسة العطراني (2015) التي أكدت عدم توفر درجة مناسبة من المساندة الاجتماعية لدى أمهات ضحايا الإرهاب بالعراق.

وتعزو الدراسة تلك النتيجة إلى أن طبيعة ثقافة المجتمع الفلسطيني التي تهتم بما يحدث للآخرين من أحداث سواء أكانت سارة أو غير سارة، ويعتبرون ذلك جزءاً أساسياً من النضال الوطني الفلسطيني تجاه أبناء شعبهم، فتظهر معالم المشاركة الوجدانية، العاطفية، والمعنوية، ومساعدتهم على تلبية احتياجاتهم خلال فترة حدوث الأزمات والصدمات التي يتعرضون لها، وتعتبر المساندة الاجتماعية من أهم المظاهر التي تتلقاها أمهات الشهداء من لحظة وقوع الحدث الصادم وما يليه من أحداث، وتبعات قد تؤثر على مستوى توافقها النفسي والاجتماعي، حيث تعتبر المساندة الاجتماعية بمثابة السد الحصين ضد الوقوع في الاضطرابات المصاحبة للصدمات النفسية، وهذا ما أشارت إليه دراسة أبي القمصان(2017) والتي تؤكد أن المساندة الاجتماعية تأخذ أشكالاً متعددة ومختلفة في المجتمع الفلسطيني تتمثل في المساندة المعنوية كالتقبل، والاهتمام، والشعور بالراحة، والمؤازرة والتي يتلقاها الفرد من المحيطين، وخاصة حين مروره بأحداث ضاغطة، ومؤلمة، والمساندة المادية التي تشمل على تقديم المساعدات النقدية أو العينية والتي يتلقاها الفرد لتعينه على تحمل أعباء الحياة، ومواجهة أعبائها، والمساندة المعرفية وتتمثل في التوجيه، وإعطاء النصيحة، وتقديم الاستشارات، والدعم له، والمساندة الاجتماعية والتي تشمل على كافة المساعدات التي يتلقاها من الآخرين ووجودهم بجواره في أوقات الشدائد، والمحن، ومحاولة مشاركته في أفراحه وأتراحه.

وتعتبر الدراسة وصول مستوى المساندة الاجتماعية إلى درجة متوسطة هو مستوى مقبول في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني وفي ظل الأزمات المتتابعة كالحصار الظالم، وقطع الرواتب، وصعوبة الأوضاع الاقتصادية والمعيشة، وظهور فيروس كورونا وانتشاره والذي أثر على جميع مكونات العالم المادية والمعنوية، والذي زاد من مستويات التباعد الاجتماعي بين الأفراد.

وحصلت مساندة الأصدقاء على أكبر أبعاد المساندة

الاجتماعية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، حيث بلغ بوزنها النسبي (72.6 %) يليها مساندة الأسرة بوزن نسبي (70.9 %) ثم مساندة المجتمعية بوزن نسبي (70.8 %)، وهذا ما اتفق مع دراسة أبو القمصان (2017) التي أكدت على حصول مساندة الأصدقاء على أعلى درجات المساندة الاجتماعية، بينما اختلفت مع دراسة أبو مرزوق (2018) التي أكدت على أهمية مساندة الزوج في مواقف الأزمات، والإحباطات التي تتعرض لها المرأة.

وتعزو الدراسة الحالية تلك النتيجة بأن أصدقاء أمهات الشهداء هم أكثر الأشخاص معرفة، وفهماً لطبيعة شخصياتهم، وأكثر علماً بحاجاتهم، وأكثر قدرة على التعبير عن مشاعر السند، والقوة، والإرادة لديهم، وكذلك وقوفهم

المستمر بجانبهم في ضوء انشغال أفراد الأسرة بطبيعة الحدث الذي يمرون فيه، وفي هذا الصدد تشير دراسة أحمد (2017) أن مساندة الأصدقاء تعتبر من أهم وأكبر أنماط المساندة الاجتماعية تأثيراً في شخصيات ممن يتلقاها.

في حين ترى دراسة أبو مرزوق (2018) أن إحساس الفرد بأن أسرته، وأصدقائه يحبونه، ويفكرون فيه، ويحتاجونه، ويقدرونه، يساعده على مقاومة ما قد يعترضه من ضغوط حياتية، كما يمكّنه من استعادة صورته التي قد تهتز نتيجة تعرضه لأحداث صعبة وأليمة، ما يعطيه مساحة من الأمن، والوئام، ويسمح له التمتع، والاسترخاء، كما يوفر له قاعدة آمنة لحياته، تدعم علاقته الاجتماعية بالآخرين، وبخاصة الذين يتماثلون معه، ويهتمون بمشكلاته، كونه يعيش ضمن بيئة اجتماعية غير معزول عنها، وأن لديه بالفعل أناساً آخرين يساعدونه، ويقفون بجواره في وقت الشدائد، والأزمات، وأشارت دراسة عوض وصلاح (2020) إلى أن المساندة الاجتماعية هي إدراك الفرد لوجود أشخاص مقربين له يثق بهم، ويهتمون به في أوقات الأزمات، ويمدونه بأنماط المساندة المتعددة سواءً في صورة حب، أو صورة مساعدة مادية، أو في صورة علاقات إيجابية مع الآخرين.

نتائج التساؤل الثاني: ما مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية وللأبعاد، والنتائج موضحة بالجدول رقم(9).

جدول (9)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية وللأبعاد نمو ما بعد الصدمة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
العلاقات الاجتماعية	2.141	.294	71.4	3
تقدير الحياة	2.137	.283	71.2	4
قوة الشخصية	2.167	.283	72.2	2
التغيرات الدينية	2.251	.275	75.0	1
الفرص الجديدة	2.125	.293	70.8	5
الدرجة الكلية للمقياس	2.166	.157	72.2	

يتبين من الجدول رقم (9) النتائج التالية:أن متوسط الدرجة الكلية لنمو ما بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة قد بلغ (2.166) بوزن نسبي (72.2 %)، وهذا يشير إلى أن مستوى نمو ما بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة قد كان متوسطاً وفقاً لمحك الدراسة المعتمد بالدراسة، وهذا ما اتفق مع دراسة كلٍّ من يونس (2018)، ودراسة أحمد(2017)، ودراسة يونج وسيم (Young & Sim 2016)، واختلفت مع دراسة الذهبي والنصراوي(2017)، ودراسة سميث (Smith,2016)، في مستوى المساندة الاجتماعية لدى من تتطور لديهم نمو ما بعد الصدمة.

وتعزو الدراسة تلك النتيجة إلى أنه ليس شرطاً بعد حدوث الأزمات أو الصدمات، أو الإحباطات أن تظهر الصدمات النفسية المؤلمة، وفقدان التوازن النفسي والاجتماعي، فهذا هو الاستثناء حسبما تؤكد دراسة حميدي وآخرين (Hamidi, al al, 2010) فمن الطبيعي أن تتعرض الشخصية للاهتزاز المؤقت لكن سرعان ما تكون هذه الأزمات، والصدمات فرصة جديدة لحدوث التغيير الإيجابي في جميع مكونات الشخصية، وهذا ما يتفق مع دراسة كعبر(2018) أن الأحداث الصادمة هي ميلاد جديد للشخصية فتنمي فيها مقومات الصلابة النفسية، وتحيي جوانب الصمود النفسي.

وترى الدراسة وصول مستوى نمو ما بعد الصدمة إلى مستوى متوسط هو مؤشر إيجابي في شخصية أمهات شهداء مسيرات العودة، وهذا ما تؤكده دراسة العطراني (2015) والتي تؤكد أنه عندما يتعرض الفرد لأحداث صادمة في حياته يمكن أن يمر بتغيرات نمائية وإيجابية، وفقاً لعدة متغيرات منها: خصائص الشخصية حيث ثبت علاقة بعض الخصائص الشخصية كالانفتاح على الخبرة، والانبساطية، والتفاؤل، والذين يتلقون دعماً اجتماعياً والذين يعتمدون على استراتيجيات التكيف والمواجهة يتطور لديهم النمو الإيجابي في الشخصية بصورة أفضل مما يجعلهم قادرين على إحداث التكيف النفسي والاجتماعي مع المتغيرات الجديدة، وهذا ما يتفق مع، يونس (2018)، ودراسة هانا وآكوي (Hannah & Acquaye, 2017)وفي هذا الصدد يرى وانج وآخرون (Wang, at al, 2015) أن نمو ما بعد الصدمة هو ذلك الشعور بأن الإنسان ازداد حكمة، وفهماً للحياة بعد تعرضه لصدمة، وتطورت حياته بعد حدوثها بشكل إيجابي، حيث يساهم ذلك في تحقيق الفاعلية الذاتية، والاجتماعية والروحانية بالنسبة له.

وفي هذا الصدد تؤكد دراسة هيلاما (Hallam, 2012) أن وجود المرونة النفسية يمنح الفرد القدرة على التعافي من الأمراض، والشعور بالاكتئاب، والمصائب، وقيام الفرد بوظائفه متحدياً الظروف الصعبة ووصولاً لمرحلة التكيف، وترى دراسة أبو القمصان (2007) أن المرونة النفسية تجعل الإنسان يعيش حياة كريمة مليئة بالصفح، والأمل، وتصبح حياته ذو هدف، ومعنى، وتضيف دراسة كاشدان وآخرين (Kashdan, et al 2012) إلى أن استراتيجيات التكيف لها الدور الهام في نمو ما بعد الصدمة من خلال تزويد به الفرد بالمهارات التكيفية التي تساعده في الفهم العميق لتقبل وتقدير ذاته، الأمر الذي ينعكس على مستوى توافقه النفسي والاجتماعي، وعلى النمو الإيجابي بعد حدوث الصدمة.

إن التغيرات الروحية والدينية كانت أكبر أبعاد النمو ما بعد

الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، حيث بلغ بوزنها النسبي (75 %)، يليه بعد القوة الشخصية بوزن نسبي (72.2 %)، أما بعد فرص الجديدة فقد كان أصغر أبعاد النمو ما بعد الصدمة بوزن نسبي (70.8 %)، يليه بعد تقدير الحياة بوزن نسبي (71.2%)، وهذا ما اتفق مع دراسة الزاملي (2020) التي أكدت على فاعلية الذكاء الروحي في التخفيف من حالة الفقدان الناتجة عن الاستشهاد، واتفقت جزئياً مع دراسة هانا وآكوي (Hannah & Acquaye, 2017) التي أكدت على دور الالتزام الديني في تحقيق النمو الإيجابي للشخصية، بينما اختلفت مع دراسة سوير وآخرين (Sawyer, at al.2010) التي أكدت على أن تقدير الحياة حصل على أعلى أبعاد نمو ما بعد الصدمة.

وتعزو الدراسة تلك النتيجة إلى زيادة التوجهات الدينية والروحانية لدى أمهات الشهداء والناتجة عن الإيمان بالله سبحانه وتعالى، والإيمان بقضاء الله وقدره، وهذا الإيمان يمنحهم الحصانة، والطمأنينة والاتزان النفسي والسلوكي، وشعورهم بالرضا، وراحة البال لقوله تعالى ﴿**وما جعله الله إلا بشرى لكم ولتطمئن قلوبكم**﴾[آل عمران: 26]، ويمحنهم الشعور بالحياة الطيبة برغم ما فيها من ابتلاءات ومحن لقوله تعالى﴿**مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾[النحل:97]، ويعطيهم القوة والصبر على ما أصابهم مستشعرين قوله تعالى﴿**إِنَّمَا يُوَفَّى الصَّابِرُونَ أَجْرَهُمْ بِغَيْرِ حِسَابٍ**﴾ [الزمر:10]، وجميع هذه العوامل تجعل الفرد يبني مفهوماً إيجابياً لمعنى الحياة يجعله يعيش في حالة من السواء، والهناء، والاستقرار النفسي، والذي يساهم بدرجة كبيرة في تحقيق النمو الإيجابي بعد الصدمات، وكذلك تحقيق معالم التوافق النفسي والاجتماعي له ولمن حوله، وهذا ما يتفق مع دراسة أبو مرزوق(2018) أن الأفراد الذين يمتلكون معتقدات دينية يكونون قانعين بحياتهم، لديهم شعور بالسعادة، والارتياح النفسي نتيجة زيادة درجة الإيمان لديهم.

وترى الدراسة حصول بعد القوة الشخصية على المرتبة الثانية ناتج عن حالة التماسك المعرفي والسلوكي والديني التي ووجد لدى أمهات الشهداء، وهذا ما يتفق مع دراسة هيلاما (Hallam, 2012) التي تؤكد أن من أهم العوامل التي تساهم في نمو ما بعد الصدمة زيادة الشعور بقوة الشخصية، حيث تعتبر الشخصية بمثابة التنظيم النفسي الإنساني الفريد، والذي يتضمن ما يمتلكه الفرد من استعدادات، وإمكانات، وقدرات جسمية، ونفسية، وانفعالية، وإدراكية، واجتماعية تساهم في القدرة على التحمل، والتعامل مع المواقف الضاغطة، وهذا ما يؤدي إلى تطور إيجابي بالشخصية بعد حدوث الصدمات، والمواقف الضاغطة، والإحباطات، وهذا ما يتفق مع دراسة كلٍّ من السعدي، وكنين(2019)، ودراسة أحمد(2017)، ودراسة هانا وآكوي (Hannah & Acquaye ,2017).

وتعزو الدراسة عن حصول بُعد الفرص الجديدة على المرتبة الأخيرة فهو أمر طبيعي نظراً لقوة، وثبات، وتماسك الشخصية لدى أمهات الشهداء، وقدرتهم على تحمل الإحباطات، والشدائد، والمحن، هذا ما يطور شخصياتهم، ويعطيها فرصاً أفضل بالحياة، وهذا ما اتفق مع دراسة أحمد (2017) التي تؤكد أن الفرص الجديدة تكون لمن حدث خلل في توازنه النفسي والسلوكي وعليه ترتيب أولوياته، وهذا لم يكن عند أمهات الشهداء، وهذا ما اختلف مع دراسة وانج وآخرين (Wang. at al, 2015) التي أكدت أن الفرص الجديدة هي أهم الجوانب التي يمكن أن تحدث بعد تتطور الصدمات النفسية الشديدة.

نتائج التساؤل الثالث والذي ينص على ما مستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية وللأبعاد، والنتائج موضحة بالجدول رقم (10).

جدول (10)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية وللأبعاد الاعتزاز بالذات

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الاعتزاز الذاتي	2.283	0.315	76.1	1
الاعتزاز الاجتماعي	2.079	0.357	69.3	2
الاعتزاز الوطني	1.943	0.343	64.8	3
الدرجة الكلية للمقياس	2.110	0.222	70.3	

يتبين من الجدول رقم(10) النتائج التالية:

إن متوسط الدرجة الكلية للاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة قد وصلت إلى وزن نسبي (70.3 %)، وهذا يشير إلى أن مستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة قد كان متوسطاً وفقاً لمحك الدراسة المعتمد بالدراسة، وتعزو الدراسة تلك النتيجة إلى أن للشهيد مكانة عظيمة في المجتمع الفلسطيني نظراً لما يمثله من رمزية وطنية، ودينية تساهم في رفع الروح المعنوية لدى أسرة الشهيد وذويه، وهذا ما ينمي لديهم الشعور بالاعتزاز بكافة أبعاده سواء الاعتزاز الذاتي، أو الاجتماعي، أو الوطني، وتضيف الدراسة بأن شعور الاعتزاز بالذات هو إحساس نفسي داخلي يعطي أمهات الشهداء الشعور بالاقتدار النفسي، والجدارة الاجتماعية التي تجعلها محل ثقة، واحترام الآخرين نتيجة قدرتها على التعامل مع حالة الفقدان التي مرت بها، وهذا ما يتفق مع دراسة الزاملي (2020)، عبدالحسين (2007) ويضيف لورينتو وآخرون (Laurentiu, et al ,2012) أن الأفراد الذين يتمتعون بالاعتزاز بالنفس لديهم القدرة على السيطرة على الإحباطات، والأحداث الصادمة، بل وتتطور لديهم سمات شخصية إيجابية تساهم في مساعدة الأفراد في سرعة التكيف مع طبيعة الأزمات الجديدة التي قد تلحق بهم.

ويرى أبو حماد (2019) أن الاعتزاز بالذات حاجة إنسانية ضرورية لسلامة الفرد نفسياً، واجتماعياً، وعاطفياً؛ حيث يعطي الفرد الشعور بالقوة، والفعالية الذاتية، والسعادة، والحب، والتفاؤل، والقدرة على التفاعل السليم مع الآخرين، ويضيف مايكل وآخرون (Micheal, et al. 2011) أن الاعتزاز بالذات يعطي الفرد القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة بواقعية وفاعلية، والقدرة على التحمل، والمثابرة، ورحابة الصدر، والتمتع بصحة العقل، والشعور بالرضا بمختلف أوجه حياتهم، القدرة على وضع أهداف من الحياة تتسم

بالواقعية، والشمول.

إن الاعتزاز الذاتي كان أكبر أبعاد الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة، حيث بلغ وزنه النسبي(76.1 %)، يليه الاعتزاز الاجتماعي بوزن نسبي(69.3 %)، ثم الاعتزاز الوطني بوزن نسبى(64.3 %)، وتعزو الدراسة تلك النتيجة إلى أن الاعتزاز الذاتي يرتبط بقيمة الفرد الذاتية والتي تعطي الفرد القوة، والصلابة في القدرة على التعامل مع المشكلات، والإحباطات التي تتعرض حياته، وتضيف الدراسة أن شعور أمهات الشهداء بالفخر، والاعتزاز ناتج عن القيم، والمعتقدات التي تربت عليها في ثقافة المجتمع الفلسطيني التي تعتبر أم الشهيد بأنها أم مناضلة، حيث مزجت في تربيتها بين الأبعاد النفسية والتربوية والجهادية هذا لم يتوفر للأمهات الأخر، وهذا ما يتفق مع السعدي وكنين (2019)، وتضيف الدراسة بأن الشعور والافتخار الذاتي لدى أمهات الشهداء ناتج عن المعتقدات الدينية، والمعرفية التي تعطيها الشعور بالرضا بقضاء الله وقدره وأن ما أصابها لم يكن ليخطئها، فمثل هذه المعيطات تنمي الشعور بالاعتزاز الذاتي، والذي يرتبط بالروح المعنوية وهذا ما أكدت عليه دراسة عبدالحسين (2009: 22) « بأن الاعتزاز بالذات يشمل شعور الفرد بالتقبل الذاتي، والقيمة الذاتية، وأن يكون عضواً مهماً في مجتمعه، والحب الذاتي لذاته»، وهذا ما اتفق مع دراسة العطراني(2015)، واختلفت مع دراسة عطاالله(2018) التي أكدت ارتفاع مستوى الأسى النفسي لدى أمهات الشهداء والتي يتطلب تدخلاً إرشادياً سريعاً للتخفيف من حدة.

نتائج التساؤل الرابع والذي ينص على ما مدى التنبؤ بالنمو بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة من خلال المساندة الاجتماعية؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام الانحدار البسيط، وذلك التنبؤ بالنمو بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة من خلال المساندة الاجتماعية، والنتائج موضحة بالجدول رقم(11).

جدول (11)

نتائج الانحدار البسيط الذي يكون فيه النمو بعد الصدمة متغير تابع والمساندة الاجتماعية متغير مستقل

الارتباط	القدرة التفسيرية	القدرة التفسيرية المعدلة
.216[a]	.047	.037

ANOVA[a] التباين

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة.Sig
الانحدار	.113	1	.113	4.748	.032[b]
البواقي	2.310	97	.024		
الإجمالي	2.423	98			

المعاملات

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		
	بيتا	الخطأ المعياري	بيتا	قيمةT	مستوى الدلالة.Sig
الثابت	1.594	.263		6.063	.000
المساندة	.267	.122	.216	2.179	.032

يتبين من الجدول رقم(11) أن قيمة المستوى الدلالة لنموذج الانحدار الذي يكون فيه النمو بعد الصدمة كمتغير تابع والمساندة الاجتماعية كمتغير مستقل كانت أقل من (05.)، مما يشير إلى أن النموذج مقبول إحصائياً للتنبؤ، كما يتبين أن قيمة القدرة التفسيرية المعدلة قد بلغت (3.7 %) وهذا يعني أن المساندة الاجتماعية تستطيع تفسير (3.7 %) من التغيرات التي تحدث في النمو بعد الصدمة أي أن 96.3 % (100 % – 3.7 %) من التغيرات التي تحدث بالنمو بعد الصدمة ناتج لعوامل أخرى غير المساندة الاجتماعية، كما يتضح أن معامل بيتا للمساندة الاجتماعية كان موجباً ودالاً إحصائياً؛ مما يدلل على أن تأثير المساندة على النمو بعد الصدمة كان تأثير إيجابياً ودال إحصائياً، ومن خلال النتائج السابقة يمكن صياغة معادلة الانحدار للنموذج كما يلي:

(y= 1.594+ 0.267 X1) =

حيث إن

Y = النمو بعد الصدمة

a = ثابت النموذج

x1 = المساندة الاجتماعية

b1 = معامل الانحدار

E = خطأ التنبؤ

مما سبق يمكن القول أنه يمكن التنبؤ بالنمو بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة من خلال المساندة الاجتماعية، وتعزو الدراسة تلك النتيجة إلى أن نمو ما بعد الصدمة

هو تطور إيجابي في الشخصية ناتج عن جملة من العوامل، والمؤثرات التي يمكن أن تزيد من فاعليته، وقوته، وقدرته على مواجهة الأزمات، والإحباطات التي يمكن أن تعترض الفرد، وتعتبر المساندة الاجتماعية من أهم المؤثرات التي يمكن أن تساهم في تحقيقه في ظل وجودها لدى أمهات شهداء مسيرات العودة، وتجمع العديد من الدراسات مثل دراسة يونس (2018)، دراسة كعبر(2018) أن المساندة الاجتماعية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بنمو ما بعد الصدمة، وهذا ما أظهرته هذه الدراسة، وهذا ما يشير إليه روسوفا و أرسوفا (Rosova & Orosova, 2012) في قوله أن الأشخاص الذين لديهم نظامٌ قويٌ من المساندة الاجتماعية تحت تصرفهم، مجهزون بشكل أفضل للتعامل مع التغيرات الخطيرة في الحياة، أو المضايقات اليومية، وفي هذا الصدد تؤكد دراسة أبو شاويش (2018) أن الأفراد الذين أعلنوا عن رضاهم عن المساندة الاجتماعية التي تلقوها من محيطهم أظهروا مستويات متزايدة من الإحساس المؤقت بالحياة، فضلاً عن البحث طويل الأَمد عن معنى شامل في الحياة من الأشخاص الذين أظهروا مستويات متدنية من الرضا عن المساندة الاجتماعية، وتضيف (بريك، 2016: 298) أن المساندة الاجتماعية تعمل على تحقيق السعادة، والتوازن النفسي للفرد في مواجهة الإحباط، وضغوط الحياة، وتعمل على حماية الذات، وتنمية القدرة على تحمل المسؤولية، وتقليل الإصابة بالأمراض، تسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي، وتساعد على حل المشكلات الطارئة وهذا من شأنه أن يزيد من مستوى التطور الإيجابي في الشخصية.

بالإضافة إلى ذلك تضيف دراسة عودة (2010) أن المساندة الاجتماعية تؤثر بطريقة مباشرة في سعادة الفرد، وتزيد من قدرته على المقاومة والتغلب على الإحباطات، وحل المشكلات بطريقة جيدة، وتخفض وتستبعد عواقب الأحداث الصادمة والضاغطة على الصحة النفسية، وتساعد الفرد على تحمل المسؤولية وتبرز الصفات القيادية له، كما أن لها قيمة شفائية من الأمراض النفسية التي تسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي، وتقوم بمهمة حماية تقدير الصدمات النفسية، وتخفف من أعراض القلق، والاكتئاب، وتزيد من شعور الفرد بالرضا عن ذاته وحياته (عوده، 2010)، ويرى مارينو المشار إليها في (بريك، 2016: 294) أن المساندة الاجتماعية تحقق السعادة والتوزان النفسي للفرد، حيث تؤثر بطريقة مباشرة على سعادته عن طريق الدور المهم الذي تلعبه حينما يكون مستوى الضغط مرتفعاً، بينما يضيف حميدي وآخرون (Hamidi, at al, 2010) أن المساندة الاجتماعية والدعم النفسي يؤديان دوراً هاماً في تطور نمو ما بعد الصدمة، فعند العثور على فرصة تقود للانفتاح النفسي، وتنشيط وتنمية العلميات المعرفية، والإدراكية لرسم وجهة نظر جديدة، فالدعم الاجتماعي يساعد الناس للعثور على معاني جديدة للحياة ليقود لديهم نمو ما بعد الصدمة، وهذا ما اختلف مع دراسة الذهبي والنصراوي(2017) التي أكدت عكس ذلك في أن المساندة الاجتماعية تزيد من الشعور بالعجز، وقلة الحيلة، وتدني مفهوم الذات.

نتائج التساؤل الخامس: ما مدى التنبؤ بمستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة من خلال المساندة الاجتماعية؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام الانحدار البسيط، وذلك التنبؤ بمستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة من خلال المساندة الاجتماعية والنتائج موضحة بالجدول رقم (12).

جدول (12)

نتائج الانحدار البسيط الذي يكون فيه الاعتزاز بالذات متغير تابع والمساندة الاجتماعية متغير مستقل

الارتباط	القدرة التفسيرية	القدرة التفسيرية المعدلة
.175[a]	.031	.021

ANOVA[a]

التباين

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	Sig.مستوى الدلالة
الانحدار	.147	1	.147	3.062	.083b
البواقي	4.670	97	.048		
الإجمالي	4.818	98			

المعاملات

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	Tقيمة	Sig.مستوى الدلالة
	بيتا	الخطأ المعياري	بيتا		
الثابت	1.457	.374		3.897	.000
المساندة	.305	.174	.175	1.750	.083

يتبين من الجدول رقم(12) أن قيمة المستوى الدلالة لنموذج الانحدار الذي يكون فيه بمستوى الاعتزاز بالذات كمتغير تابع والمساندة الاجتماعية كمتغير مستقل كانت أكبر من(05.)، مما يشير إلي أن النموذج غير مقبول إحصائياً للتنبؤ، كما يتبين أن قيمة القدرة التفسيرية المعدلة قد بلغت (2.1 %)، وهذا يعني أن المساندة الاجتماعية تستطيع تفسير (2.1 %) من التغيرات التي تحدث في بمستوى الاعتزاز بالذات أي أن 97.9 % (100 % – 2.1 %) من التغيرات التي تحدث بمستوى الاعتزاز بالذات ناتج لعوامل أخرى غير المساندة الاجتماعية، كما يتضح أن معامل بيتا للمساندة الاجتماعية كان موجبا وغير دال إحصائياً، مما يدلل على أن تأثير المساندة على الاعتزاز بالذات كان تأثيراً إيجابياً ولكن غير دال إحصائياً، ومن خلال النتائج السابقة يمكن صياغة معادلة الانحدار للنموذج كما يلي:

= y*= 1.457+ 0.305 (X1)

حيث إن:

Y* = الاعتزاز بالذات

a = ثابت النموذج

x1 = المساندة الاجتماعية

b1 = معامل الانحدار

E = خطأ التنبؤ

مما سبق يمكن القول بأنه لا يمكن التنبؤ بمستوى الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة من خلال المساندة الاجتماعية، وتعزو الدراسة تلك النتيجة بأن الاعتزاز بالذات هو شعور وإحساس نفسي داخلي ينمو من المعتقدات، والأفكار التي يبنيها الفرد تجاه ذاته، وشخصيته، ونتيجة توفر سمات الشخصية الإيجابية لدى أمهات الشهداء كالقدرة على التحمل، والصبر على الشدائد في أوقات الأزمات، جعلت أمهات الشهداء يشعرن بوجودهن، وقدرتهن على مواجهة هذه التحديات، وخاصة أن المحن، والابتلاءات، وصور المعاناة توجد مع كافة أبناء الشعب الفلسطيني، فصور المساندة والدعم التي تقدم موجودة، ولكن ليست بالصورة التي يمكن أن تستند عليها أمهات الشهداء في حياتهن، وهذا اختلف مع دراسة مرزوق (2018) التي تؤكد أن المساندة الاجتماعية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بمستويات القيمة الذاتية والاعتزاز بالنفس، ولكنها تعلل ذلك في أن عينة الدراسة كانت من طلبة الجامعات، وفي المرحلة يحتاج طلبة الجامعات للمساندة الاجتماعية التي من شأنها أن ترفع لديهم مستويات الاعتزاز، والقيمة الذاتية نظراً لكثرة الضغوط، والإحباطات التي يتعرضون لها، وترى بأنه لا يمكن التنبؤ بالمساندة الاجتماعية في ضوء الاعتزاز بالذات لارتباط الاعتزاز بعوامل، وحاجات أساسية داخلية، والتي عبرت عنها دراسة كجوان (2016) في أن عملية الاعتزاز بالذات تستند على خمس حاجات إنسانية تساهم في زيادته ونموه وهي: الإحساس بالأمان، والإحساس بالهوية، والإحساس بالانتماء، والإحساس بالهدف، والشعور الكفاءة الذاتية، والكفاية الشخصية، وهذه العوامل لا ترتبط بالمساندة الاجتماعية، هذا ما اختلف مع دراسة روسوفا و أرسوفا (Rosova, & ORoso-va, 2012) التي أكدت على ارتباط العلاقة بين الاعتزاز بالذات واحترامها والمساندة الاجتماعية.

وتضيف الدراسة: أن قيم الاعتزاز بالذات لدى أمهات قد ترتبط بأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية، والتي طورت لديهم الشعور بالثقة، والمسؤولية، والقدرة على مواجهة التحديات والظروف بكل سهولة ويسر، وهذا ما أكدت عليه دراسة سميث (Smith,2016)، بينما ترى دراسة الزاملي(2020) أن قيم الاعتزاز بالذات لدى أمهات شهداء مسيرات العودة قد تكون نابعة من التوجهات الدينية التي تدخل السكينة، والرضا، والراحة في قلبها، وطريقة تفكيرها لما يظفر الشهداء وأهاليهم من أجر عظيم من **الله** سبحانه وتعالى مصدقاً لقوله تعالى ﴿وَالشُّهَدَاءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ﴾ (الحديد: 19)، وقوله تعالى ﴿وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَاءَ﴾ (ال عمران: 140)، فتعتقد أمهات الشهداء بأن هذا الابتلاء هو انتقاء، واصطفاء، وتكريم لهن من **الله** سبحانه وتعالى، وهذا يدلل على مستوى الفهم الواعي والعميق لديهن، وكثيراً من الدراسات التي ربطت مستويات التدين بمستويات الصحة النفسية الإيجابية كدراسة أبو مرزوق (2018)، ودراسة هانا وآكوي (Hannah & Acquaye 2017).

توصيات الدراسة:

تقدم الدراسة جملة من التوصيات الهامة لدى المؤسسات المختصة بجوانب رعاية المرأة وأمهات الشهداء، سواء أكانت رسمية حكومية أو غير رسمية أهلية خاصة، **ومن أهم التوصيات:**

- ضرورة زيادة أشكال المساندة النفسية، والاجتماعية، والمادية، والمجتمعية والتي من شأنها أن تزيد من مقومات الصمود النفسي والاجتماعي.
- توفير مراكز استشارية لرعاية أمهات الشهداء تختص بالجوانب النفسية والاجتماعية تساهم في الارتقاء النفسي والمجتمعي لهم.
- تنفيذ برامج إرشادية ونفسية تساهم في تنمية الاعتزاز بالذات لما قد ينتج عنه من سمات إيجابية تساهم في القدرة على التكيف مع الواقع الجديد لديهم.
- رفع الروح المعنوية لدى أمهات شهداء مسيرات العودة من خلال إشراكهنَّ بمؤسسات المجتمع المحلي؛ لأخذ دور وطني وريادي يظهر مكانتهنَّ الاجتماعية، وتعزيز السلوك المسؤول لديهنّ.

مقترحات الدراسة:

- برنامج إرشادي قائم على معنى الحياة؛ لتنمية نمو ما بعد الصدمة لدى أمهات شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة.
- مؤشرات الاضطراب النفسي لدى أبناء شهداء مسيرات العودة بقطاع غزة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أمهاتهم.
- خبرة الاستشهاد لدى أمهات شهداء مسيرات العودة وعلاقتها بالانتماء الوطني والالتزام الديني لدى أمهات شهداء مسيرات العودة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

القران الكريم

- أبو القمصان، رانيا.(2017). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالمرونة

النفسية لدى المطلقات في محافظة غزة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أبو حماد، ناصر الدين.(2019). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية10(7)، 267 – 281.
- أبو شاويش، محمد.(2018) المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المترددات على بيت الأمان بقطاع غزة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.
- أبو مرزوق، إيمان.(2018). المساندة الاجتماعية والتوجه الديني وعلاقتهما بمعنى الحياة لدى عينة من النساء المعلقات في محافظة غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.
- أحمد، مروة.(2017). المساندة الاجتماعية ونمو ما بعد الصدمة لدى أمهات الثلل الدماغي، مؤتمر التوافق الإيجابي والنمو ما بعد الصدمة، المنعقد بتاريخ 21/22/23/ ابرايل، 2017، بمدنية غازي عنتاب بتركيا.
- بريك، السيد، رمضان، محمد.(2016). مهارات الميتا انفعالية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية. مجلة العلوم التربوية –جامعة الملك سعود، السعودية 2(28)، 293 – 315.
- الذهبي، هناء، النصراوي، حيدر.(2017). الإسناد الاجتماعي وعلاقته بنمو ما بعد الصدمة لدى المرضى المصابات بمرض سرطان الثدي، مجلة العلوم النفسية– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق،(22)، 259 – 295.
- الزاملي، معاذ.(2020). الذكاء الروحي كمتغير وسيط بين خبرة الفقدان والتوافق النفسي لدى آباء شهداء مسيرات العودة بمحافظات غزة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.
- الساعدي، ميثم.(2019). الشخصية التجنبية وعلاقتها بالاعتزاز بالنفس لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية– جامعة المستنصرية، العراق. 25(104)، 462 – 502.
- السعدي، فاطمة، كنين، شيماء(2019) نمو ما بعد الصدمة لدى طلبة أبناء شهداء ضحايا الإرهاب، مجلة العلوم النفسية–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، 30(4)، 303 – 348.
- شلايل، مني(2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والاستقلالية لدى زوجات الأسرى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية. غزة.
- عبدالحسين، تهاني.(2007). أثر توكيد الذات في تنمية الاعتزاز بالنفس لدى طلبة المرحلة الإعدادية المتوسطة، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة المستنصرية، العراق.
- عطاالله، روند(2018). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض الأسى النفسي لدى أمهات فقدن أبنائهن،(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.
- العطراني، سعد.(2015). نمو ما بعد الصدمة في النساء العراقيات اللاتي فقدن أزواجهن، مجلة البحوث التربوية والنفسية– جامعة بغداد،22(44)، 353–366.
- العلوي، إسماعيل(2017). تقدير الذات والصحة النفسية المدرسية، مجلة الطفولة العربية– الكويت،70، 81 – 89.
- عودة، محمد.(2010). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية لدى أطفال المناطق الحدودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- عوض، حسني، صلاح، أميرة.(2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة، مجلة البحوث التربوية والنفسية– جامعة بغداد،17(65)، 1 – 41.
- كجوان، قاسم.(2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، مجلة آداب الفراهيدي– جامعة تكريت، 8(27)، 309 – 329.
- كعبر، آلاء.(2018). نمو ما بعد الصدمة ومعنى الحياة وعلاقتهما بالتوافق الزواجي لدى مرضى السرطان في قطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- وزارة التنمية الاجتماعية، التقرير السنوي، قطاع غزة، 2019.
- يونس، إبراهيم.(2018). مهارات التفكير الإيجابي وعلاقتها بنمو ما بعد الصدمة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، مجلة البحث العلمي في التربية– جامعة عين شمس 19، (5)، 1 – 22.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abo Alqumsan, R. (2017). Social support and its relationship with the psychological resilience of divorcees in Gaza governorate, (unpublished master thesis), education college, psychology department, Gaza.*
- *Abo Hammad, N. (2019). The quality of psychological life and its relationship with psychological happiness and self-worth among a sample of students at prince Sattam bin Abdil-Aziz university. Quds open university journal for educational and psychological researches. 1 (7), 267-281.*
- *Abo Shawish, M. (2018). Social support as a mediator variable between cognitive distortions and meaning of life among frequenters of Bait Al-Aman in Gaza Strip, (unpublished master thesis), education college, Al-Aqsa university, Palestine.*
- *Abo Marzouq, E. (2018). Social support and religious orientation and their relationship with meaning of life among sample of non-divorced women in Gaza governorate, (unpublished master thesis), education college, Al-Aqsa university, Palestine.*
- *Ahmed, M. (2017). Social support and posttraumatic growth among mothers of cerebral palsy children, positive compatibility and posttraumatic growth conference, held at Ghazi Entab city, Turkey.*
- *Buraik, A., Ramadan, M. (2016). Meta-emotional skills and its correlation to social support and academic specialization of preparatory year students. Educational science journal- King Saud university, 2 (28), 293-315.*
- *Althahabi, H., Alnasrawy, H. (2017). Social support and its relationship with posttraumatic growth among breast cancer patients, psychological science journal- high education and scientific research ministry, Iraq, (22), 259-295.*
- *Alzamli, M. (2020). Spiritual intelligence as a mediator variable between lost experience and psychological*

Personality and Individual Differences, 50(1), 84.

- *Laurentiu, P., silvia, R., Delia, V., Florin, A., & Lrina, M. (2012). Adoption and validation of the Contingencies of Self-worth Scales on A Romanian Student Sample: Cognition, Brain, Behavior. an Interdisciplinary journal, 16 (1) 121-138.*
- *Micheal, A., & Derek, L., & Devan, R. (2011). Contingencies of Self- worth and Social Networking- its Behavior psychology, and social Networking. Journal of personality and social psychology, 14 (1) 41-50.*
- *Rosova, D., & Orosova, O., (2012). The Meaning of Life, Self Esteem, And Social Support of Homeless People. (np). 234-243*
- *Sarason, l., & Sarason, B. (2009). Social support: Mapping the construct. Journal of Social and Personal Relationships. 6(1),113-120.*
- *Sawyer, A., Ayers, S., & Field, A. P. (2010). Posttraumatic growth and adjustment among individuals with cancer or HIV/AIDS: A meta-analysis. Clinical Psychology Review, 30(4), 436-447.*
- *Smith, A. (2016). Relationships Between Parental Self – Efficacy and Posttraumatic Growth in Mothers of Children with Down Syndrome. Doctoral Dissertation. College of Education - University of Kentucky.*
- *Tambağ, Z., Turan, S., Tolun, R., & Can. H. (2020). Perceived Social Support and Depression Levels of Women in the Postpartum Period in Hatay, Turkey. Nigerian Journal of Clinical Practice, Published by Wolters Kluwer - Medknow vol. (124) 85-114.*
- *Tedeschi, Richard G., & Calhoun, Lawrence G. (2004). " Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence". Psychological inquiry, 15(1), 11.*
- *Wang, Y., Sheni, H., & Xie, H. (2015). Posttraumatic growth, posttraumatic stress symptoms, and psychological health in traumatically injured patients in mainland China. Clinical Psychologist 19 122–130.*
- *Young, H., Sim, B. (2016). Needs Analysis of Posttraumatic Growth Program for College Student of School Bullying. Journal of Healthcare and Nursing. Vol.132.122-129.*

compatibility among fathers of martyrs of return march in Gaza governorate, (unpublished master thesis), education college, Al-Aqsa university, Palestine.

- *Alsaedi, M. (2019). Personal avoidance and it relation to self-esteem among university students, journal of the college of basic education- Almustanseria university, Iraq, 25 (104), 462-502.*
- *Alsaadi, F., Kanin, S. (2019). Posttraumatic growth among students of terrorism victims martyrs, psychological science journal -high education and scientific research ministry, Iraq, 30 (4), 303-348.*
- *Shalayl., (2020). Social support and I ts relation with emotional intelligence and independence among prisoner's wives, (unpublished master thesis), education college, psychology department, Islamic university, Gaza.*
- *Abdulhusain., T. (2007). The effect of self-affirmation on developing self-esteem among middle school students, (unpublished master thesis), education college, Almustanseria university, Iraq.*
- *Atallah, R. (2018). Effectiveness of a proposed counselling program in minimizing psychological distress of mothers who lost their children, (unpublished master thesis), education college, Islamic university, Gaza.*
- *Alatrani, S. (2015). Posttraumatic growth in Iraqi women who lost their husbands, educational and psychological researches journal -Baghdad university, 22 (44), 353-366.*
- *Alalawy, I (2017). Self-esteem and school psychological health, Arab childhood journal- Kuwait, 70, 81-89.*
- *Oda, M. (2010). Traumatic experience and its relation with adaptation methods with stresses and social support among children of border areas, (unpublished master thesis), education college, Islamic university, Palestine.*
- *Awad, H., Salah, A. (2020). Social support and its relation with psychological hardiness among a sample of patients with breast cancer in Ramallah and Albireh governorate, educational and psychological researches journal- Baghdad university, 17 (65), 1-41.*
- *Kajwan, Q. (2016). Self-efficacy and its relationship to social support among university students, journal of Al-Frahedi arts, 8 (27), 309-329.*
- *Kaabar, A. (2018). The growth of posttraumatic stress and the meaning of life and its relationship to marital adjustment in cancer patients in Gaza Strip, (unpublished master thesis), education college, Islamic university, Palestine.*
- *Ministry of social affairs, manual report, Gaza Strip, 2019.*
- *Younes, I. (2018). Positive thinking skills and their relation to growth of posttraumatic stress among mothers of autistic children, journal of scientific research in education- Ein Shams university, 19 (5), 1-22.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Hallam, W. (2012). Posttraumatic Growth, Coping and Quality of Life in Stroke Carers. Doctoral Dissertation - Cardiff University.*
- *Hamidi, S., Yetkin, A., & Yatkin, Y. (2010). The Meaning of Life: Health, Disease, and the Naturopathy. International Journal of Psychology and Counselling, 2 (1), 9 -16. Hannah, E., Acquaye, H. (2017). PTSD, Optimism, Religious Commitment, and Growth as Post-Trauma Trajectories: A Structural Equation Modeling of Former Refugees. The Professional Counselor. Volume 7, Issue 4, Pages 330–348.*
- *Kashdan, Todd B., & Kane, Jennifer Q. (2011). Post-traumatic distress and the presence of post-traumatic growth and meaning in life: Experiential avoidance as a moderator.*

أهم المتغيرات الديمغرافية وغير الديمغرافية المنبئة بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة فلسطين التقنية(خضوري)

The Most Important Demographic and Non-Demographic Variables Predicting Academic Achievement Among Palestine Technical University (Kadoorie) Students

هشام عبد الرحمن شناعة
أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين التقنية - خضوري/ فلسطين

Hisham Abd-Alrahman Shanaa
Assistant Professor/ Palestine Technical University - Kadoorie/ Palestine
h.shanaa@ptuk.edu.ps

مصعب "محمد جمال" حسين عبوشي
أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين التقنية - خضوري/ فلسطين

Mosab Mohammad Jamal Hussain Aboushi
Assistant Professor/ Palestine Technical University - Kadoorie/ Palestine
mosab.aboushi@ptuk.edu.ps

تاريخ الاستلام: 14/ 2/ 2021م، **تاريخ القبول:** 8/ 5/2021م.
Received: 14/2/ 2021, **Accepted:** 8/ 5/ 2021.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-012-036-006
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد أهم العوامل الديموغرافية وغير الديموغرافية المنبئة بالتحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، حيث أجريت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة فلسطين التقنية خضوري والبالغ عددهم (4920) طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (493) طالبا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات (معدل الثانوية العامة، نوع المدرسة الثانوية والاتجاه نحو معلمي المدرسة والدافعية نحو التعلم) مع التحصيل الأكاديمي للطالب، وعن وجود علاقة سلبية مع متغير عدد مواضيع الدروس الخصوصية، وكشفت أيضا عن وجود تأثير لمعدل الثانوية وعدد الدروس الخصوصية في التحصيل الأكاديمي للطالب، أما بالنسبة للمتغيرات غير الديموغرافية، فقد كان للمتغيرات (الاتجاه نحو معلم المدرسة والدافعية نحو التعلم) تأثير دال إحصائياً في التحصيل الأكاديمي للطالب، وكشفت الدراسة عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً للمتغيرات (الجنس، نوع المدرسة الثانوية، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري والصمود النفسي، والذكاء الانفعالي) على التحصيل الأكاديمي للطالب، ثم ناقشت الدراسة النتائج وأوصت بضرورة تبني الجامعات سياسة الباب المفتوح في القبول، وبناء علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، مبنية على الحوار الفعال، وتوفير بيئة آمنة محفزة وجاذبة تعزز الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: معدل الثانوية العامة، الاتجاه نحو المعلم، الدافعية نحو التعلم.

Abstract:

The current study aimed to explore the most important demographic and non-demographic factors affecting the prediction of the academic performance of University students. The two researchers used the analytical and relational descriptive approach. The study was conducted on 4920 undergraduate students at the Palestine Technical University Kadoorie. The study sample consisted of 493 male and female students. The results of the study showed a positive relationship between the variables: High school rate, type of high school, and the trend towards school teachers and motivation towards learning with the student's academic achievement, and the presence of a negative relationship with the variable number of private lessons subjects. The study also revealed an effect of the rate of secondary school and the number of private lessons on the student's academic achievement. The non-demographic variables, the variables of the trend towards the schoolteacher and the drive towards learning, had a statistically significant effect on the student's academic achievement. In contrast, the study revealed that there was no statistically significant effect on the variables of gender, type of secondary school, the number of class students, the monthly family income, psychological resilience, and emotional intelligence on the student's academic achievement. The study discussed the results and recommended that the universities adopt an open-door policy in admission, build an interactive relationship between the teacher and the learner based on effective dialogue, and provide a safe, stimulating and attractive environment that enhances motivation towards learning among students.

***Keywords**: High school GPA, attitude towards the teacher, motivation towards learning.*

المقدمة:

تعد التراكمية التعليمية أحد أهم خصائص العلم، وعليه فإن مرور الانسان في مراحل تعليمية متعددة تجعل الاهتمام بالغا في التنبؤ لما سيظهر على المتعلم في المرحلة اللاحقة بناء على المرحلة التعليمية السابقة.

ويؤكد علم النفس التربوي ضرورة التنبؤ بالعديد من الظواهر التعليمية التعلمية لدى الطلبة، كالتنبؤ بقدرتهم على دراسة تخصص معين، والتنبؤ بقدرتهم على تحقيق مستويات تحصيل معينة موفرا الجهد والوقت والمال (نشواتي، 2002).

وتكتمل المنظومة التعليمية كعملية؛ بنموذج يتضمن مجموعة متفاعلة من العناصر أهمها: المعلم، والمنهاج التعليمي، وأدوات التقويم التي محورها الطالب، ولأن من أهم مخرجات هذا النظام بل أهمها هو التحصيل الدراسي، فبلوغ الطالب مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي يحظى باهتمام الطالب، ويدفع الأسرة على توجيهه إلى الجامعة والتخصص الذي يؤهله للقبول به عند التحاقه بالتعليم الجامعي (أبو حلاوة، 2013).

وتتزايد التحديات والصعوبات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في مقتبل كل عام بتحديد شروط قبولها لالتحاق الطلبة الذين اجتازوا الثانوية العامة، والذي يستدعي من أصحاب القرار المتعلق بهذا الشأن توخي الدقة والموضوعية عند اتخاذهم القرارات، من خلال تحديد معايير مناسبة للقبول تساعدهم في تحقيق أهداف الجامعة في رفد السوق المحلية والإقليمية والدولية بكوادر تتوافق مع ما يطلبه سوق العمل، والطالب الجامعي يضع نصب عينيه هدفا أساسيا يتمثل في النجاح الأكاديمي، وهذا يتفق مع الرؤية والرسالة التي تتبناها الجامعة، والتي تعد النجاح الأكاديمي للطالب الجامعي أهم مخرجاتها التعليمية (المخلافي، 2001).

يوجد اختلاف وتنوع في سياسات القبول وأنظمتها بين الجامعات على امتداد دول العالم في كثير من الأمور وخاصة تلك المتعلقة بسياسة واقتصاد هذه الدول ونظمها الاجتماعية، ومن ناحية أخرى تتشابه في العديد من الأمور الأخرى، حيث تشترك معظم الجامعات في الأهداف التعليمية ومخرجاتها، وساعد في ذلك التبادل الثقافي بين الجامعات والدول، فنجد الجامعات في معظمها

تتفق في استخدام معايير قبول متشابهة في الشكل والمضمون، وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ نجد أسماء التخصصات، ومعدلات القبول، والخطط الدراسية تتشابه إلى حد كبير وبنسب متفاوتة (محمد والبشير، 2009).

أجرى الجابري (2020) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين جودة المدرسة الثانوية وسماتها وأداء خريجيها مع المعدل التراكمي في الفصل الأول من المستوى الدراسي الأول في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (1759) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أثرا إجماليا للمدرسة، فأظهرت نماذج الأثر فروقا واسعة في الجودة بين المدارس الثانوية، حيث حصل الذكور على انحراف معياري يعادل 1.24 أما الإناث فكان 1.15 في المدارس في أعلى وأدنى (10 %) تفوقت في المتوسط، كما أنها أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة في الاتجاه نحو المعلم، أي كلما تحسن انطباع الطالب نحو المعلم كلما تحسن أداؤه الجامعي.

أجرت عامر (2018) دراسة هدفت الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي على ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية، وتمت الدراسة بجامعة الخرطوم، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة طبقت على عينة قصدية من الطلاب، التي نالت أعلى وأدنى نسب للقبول العام، للعام الدراسي (2007 – 2008)، بلغ عدد أفرادها (953) طالبا وطالبة، من أصل (4300) طالبا وطالبة، أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيرات الدراسة، حيث وجد تأثير معنوي عال لكل من تعليم الأم وتعليم الأب، ومهنة الأم، وعمر الطالب، ومحل إقامة الأسرة والمساق عند مستوى دلالة (0،000)، عمر الأب عند الميلاد وقرابة الوالدين عند مستوى دلالة (0،003) السكن عند مستوى دلالة (0،009) .الترتيب الوالدي عند مستوى دلالة (0430،).

وأجرى قرباج وصالح (2017) دراسة هدفت التعرف إلى أسباب انخفاض التحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة وطالبات جامعة بنغازي فرع الكفرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، طبق الباحثون استبيان على عينة من (68) طالبا وطالبة من كليات الجامعة، أظهرت نتائج الدراسة العديد من أسباب رسوب الطلبة، منها أسباب نفسية، وأسباب أسرية شملت ضعف المستوى الثقافي والتعليمي للأسرة، والنزاعات والتفكك، وضعف الاهتمام، وانشغال الطالب بمتطلبات الأسرة، وأسباب اقتصادية منخفضة لدى الطلبة، وانشغال بعض الطلبة بأعمال خارج الدوام الدراسي.

كما أجرى بخاري (2016) دراسة هدفت التعرف على الأسباب والدوافع المؤثرة في تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لعينة من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق الباحث استبانة على عينة بلغت (55) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن (نسبة الثانوية العامة، ونوع الثانوية العامة العلمي، والإجراءات الإدارية للقسم، وأعضاء هيئة التدريس) متغيرات ليست ذات تأثير على التحصيل العلمي وتدني المعدلات التراكمية للطالب، كما تبين أن هناك متغيرات وأسباباً ذات علاقة بتدني التحصيل العلمي وتدني المعدلات التراكمية للطالب (العمل، الزواج، عدم الدراسة، عدم متابعة الوالدين، الغياب عن حضور المحاضرات).

أجرى الدعاسين (2014) دراسة هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة، والمعدل التراكمي عند التخرج بمستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة كليات المجتمع الأردنية في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة، وكشف أثر الجنس في القدرة التنبؤية. تكونت عينة الدراسة من (1991) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة، فقد كان الأقل تنبؤاً بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة في جميع البرامج الأكاديمية، بينما كان المعدل التراكمي عند التخرج الأكثر تفسيراً لتباين مستوى التحصيل الأكاديمي في جميع البرامج الأكاديمية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعا لمتغيري الجنس ومعدل الثانوية العامة، عدا برنامج الفنون التطبيقية وكانت النتيجة لصالح الذكور.

وأجرى كيم وسيو (Kim &Seo, 2013) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التدفق، حيث تكونت عينة الدراسة من (278) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار عن علاقة دالة إحصائيا وموجبة في قدرة أبعاد التدفق (اندماج الفعل والوعي، والخبرة ذاتية الغرض، وتحويل الوقت) على التنبؤ بالتحصيل الدراسي وعلاقة دالة وسالبة في التنبؤ بفقدان الوعي الذاتي.

وللتنبؤ بدرجة الطالب المدرسي من عدة عوامل مثل الجنس ونوع المدرسة ومهنة الوالدين أجرى رامش وآخرون (Ramesh et al, 2013) دراسة لتحديد أهم العوامل التي تؤثر على أداء الطالب المدرسي، وأسفرت الدراسة عن أهمية مهنة الوالدين التي تؤدي دوراً رئيساً في توقع الدرجات للطالب، وأوصت الدراسة تحديد مهنة الوالدين من قبل المؤسسات التعليمية للطلاب المعرضين للرسوب والضعفاء من أجل تقديم تدريب إضافي أفضل لهم.

وأجرى الحتمي (Al-Hattmi, 2012) دراسة لقياس القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة، ونتائج اختبار القبول الجامعي بالتحصيل الجامعي في الجامعات الحكومية بالجمهورية اليمنية، وأثر متغيري الجنس ومكان السكن في الثانوية العامة. أظهرت النتائج أثرا ضئيلا لمعدل الثانوية العامة على التباين الكلي للتحصيل الأكاديمي الجامعي في السنتين الأولى والرابعة، أما أثر اختبار المستوى الذي يعقد في بداية التحاق الطالب بالجامعة فكان أثره أعلى وبنسبة اعلى من أثر معدل الثانوية العامة في السنة الأولى والرابعة.

أجرى أوين (Owen, 2012)، دراسة هدفت الكشف عن القدرة التنبؤية لعدد من المتغيرات الأكاديمية وغير الأكاديمية منها معدل شهادة الدراسة الثانوية (HSGPA) والمعدل التراكمي للطالب في الفصل الأول من السنة الدراسية الأولى، لدى عينة من(9807) طالبا وطالبة من جامعة جنوب داكوتا (Dakota South)، في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن معدل الطالب في الفصل الأول، ومعدل الثانوية العامة يعتبران من أقوى وأفضل المتنبئات لإنهاء الطالب دراسته الجامعية.

وأجرى صباح والكيلاني (2011) دراسة هدفت التعرف على

دلالات التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي من متغيرات معرفية ومعدلات المدرسة الثانوية والثانوية العامة في جامعة القدس المفتوحة، وتكون مجتمع الدراسة من (8843) طالبا وطالبة والذين أنهو (100) ساعة معتمدة فأعلى في العام الدراسي 2010/2011، وتكونت عينة الدراسة من (980) طالبا وطالبة من منطقة رام الله والبيرة، وأظهرت النتائج أن معدل الثانوية العامة هو أفضل المتنبئات بالمعدل التراكمي الجامعي في معظم التخصصات الأكاديمية، كما توصلت الدراسة إلى معدلات انحدار تنبؤية بقيم المعدل التراكمي الجامعي العام والتخصصي لكل تخصص أكاديمي.

وفي دراسة أجراها علي ونيلور (Ali and Naylor, 2010) لكشف العلاقة بين عدد من المتغيرات (التحصيل الدراسي السابق، نوع المدرسة، والعمر وعدد سنوات الدراسة، والنوع الاجتماعي والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة لدى طلبة دبلوم التمريض في باكستان، وكشفت الدراسة عن أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي الجامعي هي (عدد سنوات الدراسة، والتحصيل الدراسي السابق، ونوع المدرسة والجنس) وفسر النموذج 50.4 % من التباينات في متغير التحصيل الدراسي الجامعي.

وأجرى محمد والبشير (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية بالتحصيل الدراسي الجامعي، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (355) طالبا وطالبة من المقبولين الجدد في كليتي التربية والهندسة بجامعة النيل الأزرق في الفترة الواقعية بين (1995 – 2008) والبالغ عددهم (5421) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط واختبار مان– وتني والنسب المئوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية العامة والتحصيل الدراسي في السنة الأولى من الجامعة في أقسام التربية أساس والتربية أدبي وقسم الهندسة المدنية، ولم تظهر وجود علاقة في قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة الميكانيكية، وأظهرت النتائج أن لا علاقة بين التحصيل في الثانوية العامة والتحصيل سنة التخرج من الجامعة، كما وأظهرت اختلاف في القدرة التنبؤية للتحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية العامة وبالتحصيل الدراسي في السنة الأولى باختلاف نوع الطالب(ذكر وأنثى).

وأجرت فلدمان (Feldman, 2006)، دراسة هدفت إلى التنبؤ على قدرة كل من المعدل التراكمي الجامعي، ودرجات الطلبة على اختبار القدرات للتنبؤ بنجاح الطلبة في اختبار المعالجة المهنية، وهو امتحان يؤهل لمزاولة المهنة، وتكونت عينة الدراسة من (234) طالبا خريجا في الفترة (2000 – 2005)،وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المعدل التراكمي للخريجين ودرجاتهم على اختبار القدرة لم يصلا إلى مستوى الدلالة الإحصائية كمتنبئين بالنجاح الأكاديمي في امتحان مزاولة المهنة.

وفي دراسة قام بها ساينذر وآخرون (Synder et al., 2003)، لدراسة أثر المتغيرات(التحصيل المدرسي، والجنس وعلامة الثانوية النهائية HSGPA والاستعداد المدرسي SAT للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي في السنة الأولى والاحتفاظ بالمستوى نفسه طول سني دراسته في الجامعة، وأظهرت النتائج أن معدل الثانوية النهائية، هو أفضل منبئ بمستوى الطالب الجامعي ، ولم يكن هنالك تأثير دال للمتغيرات الأخرى.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضع الدراسة، يتضح أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد أهم العوامل المتوقعة في التحصيل الجامعي للطالب، حيث اتفقت مع العديد منها في المتغيرات المستقلة سواء المتغيرات الديمغرافية (الجنس، معدل الثانوية العامة، نوع المدرسة للمرحلة الثانوية، عدد مواضيع الدروس الخصوصية، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري)، أو المتغيرات غير الديمغرافية (الصمود النفسي والاتجاه نحو معلم المدرسة، الدافعية نحو التعلم، والذكاء الانفعالي)، فتناولت العديد من الدراسات السابقة مثل هذه المتغيرات كدراسة عامر (2018) التي تناولت متغيرات كعمر الطالب، وتعليم الأم والأب، ومحل الإقامة، ودراسة بخاري (2016) التي تناولت معدل الثانوية العامة ونوعها وأعضاء هيئة التدريس، ودراسة الحتمي (Al-Hattmi, 2012) التي تناولت أثر الجنس ومكان السكن في الثانوية العامة، ودراسة أوين (Owen, 2012) التي أظهرت أن معدل الثانوية العامة ومعدل الطالب في الفصل الأول يعدان من أقوى وأفضل المنبئات للطالب في مسيرته الأكاديمية الجامعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يهتم العاملون في ميدان علم النفس والتربية التعرف إلى أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وقد قسم العلماء هذه العوامل إلى تقسيمات متعددة نذكر منها تقسيمها إلى أربعة أنواع: العوامل العقلية (المعرفية)، والعوامل الانفعالية، والعوامل الدافعية، والعوامل الاجتماعية (العدل، 1996).

وترتكز المجتمعات على التعليم العالي كركيزة أساسية في الوصل بين التعليم المدرسي بمراحله المتراكمة إلى التعليم الجامعي الذي تحرص فيه الجامعة على تحديد نظم وسياسات قبول تعزز عملياتها في اختيار الطلبة من أجل الوصول إلى مستويات عليا في التحصيل الأكاديمي، فالنجاح الأكاديمي للطالب الجامعي يعد هدفا من أهداف الجامعة.

وينبغي أن تتوافر لدى الطالب الجامعي بعض المهارات التي تعد شرطا أساسيا في نجاحه وتفوقه واستمراره في الجامعة، وإن القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي تحتاج إلى دراسة، ويعمل الباحثان في المجال الأكاديمي والتربوي وفي مجال علم النفس، فلا بد من قياس العوامل المؤثرة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الجامعي، حيث سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

◄ **ما أكثر العوامل تأثيراً في القدرة على التنبؤ في تحصيل طلبة جامعة فلسطين التقنية – خضوري؟**

وانبثق عن السؤال الرئيس الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ .05) بين المتغيرات المستقلة (الديموغرافية وغير الديموغرافية) ومستوى التحصيل الأكاديمي

الجامعي للطالب.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (α≤ .05) لمتغيرات الدراسة المستقلة (الديموغرافية) في التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب.

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (α≤ 05.) لمتغيرات الدراسة المستقلة(غير الديموغرافية) في التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفها في التعرف إلى أكثر العوامل تأثيراً في القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة جامعة فلسطين التقنية – خضوري.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

من الناحية النظرية:

- إن التنبؤ بالتحصيل الدراسي يعد من أهم المشكلات التي يهتم بها التربويون، حيث يكون جل اهتمامهم بمخرجات العملية التعليمية.
- تقديم إطار نظري ومعرفي للعاملين في الميدان التربوي في التنبؤ بالعوامل المؤثرة بتحصيل الطلاب وخاصة الجامعيين.
- تبصير الطلبة وأولياء أمورهم بأهم العوامل المؤثرة في التعليم للاستفادة منها في تعزيز التعليم والتحصيل.

من الناحية التطبيقية:

- تكمن أهمية الدراسة في معرفة العوامل التي تؤثر في التحصيل لتساعد التربويين في معرفة عوائق العملية التعليمية.
- تساعد الطالب الجامعي في استبصار نقاط القوة ونقاط الضعف لديه وكيفية مواجهة نقاط الضعف وتحويلها إلى فرص، والعمل على تعزيز نقاط القوة.
- تساعد معرفة العوامل المؤثرة في التعليم في وضع اختبارات للقدرات كمعيار للتمايز وشرط للقبول في الجامعة ضمن تخصص معين.
- تشكل أساسا لدراسات تجريبية وميدانية تحسن من نوعية التعليم المدرسي وخاصة المرحلة الثانوية
- تساعد العاملين في وزارة التربية والتعليم في التنبؤ بعمليات إثراء المناهج التعليمية وطرائق التدريس المستخدمة.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بحدودها البشرية في طلبة البكالوريوس في جامعة فلسطين التقنية خضوري والبالغ عددهم (4920) طالبا وطالبة، كما تحددت بحدودها الزمانية في الفصل الدراسي الأول من العام 2019 /2020.

وتحددت بمتغيرات الدراسة الديمغرافية وهي (الجنس، نوع المدرسة، عدد مواضيع الدروس الخصوصية، معدل الثانوية العامة، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري، والمعدل التراكمي الجامعي).

كما تحددت متغيراتها غير الديمغرافية في المتغيرات (الصمود النفسي والاتجاه نحو معلم المدرسة، الدافعية نحو التعلم، والذكاء الانفعالي).

مصطلحات الدراسة:

معدل الثانوية العامة: يقصد به النتيجة النهائية التي تقدر بالنسبة المئوية التي يحصل عليها الطالب في الفرع الذي التحق به (علمي، أدبي،...الخ) للحصول على شهادة الثانوية العامة.

الاتجاه نحو المعلم: هو مجموعة الأفكار والمشاعر التي يحملها الطلبة نحو معلميهم، وتمثل حالة نفسية لدى المتعلمين، تتكون نتيجة الخبرات، وتوجه استجاباتهم، وتؤثر على تصرفاتهم بطريقة ما في المواقف التعليمية (حجازي، 2008) ويعرف إجرائيا مجموع الدرجات التي يتحصل المفحوص عليها من خلال إجابته على فقرات محور الاتجاه نحو المعلم في أداة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

الدافعية نحو التعلم: الدافعية نحو التعلم: حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجيه نشاطه وتحرير طاقته، والاستمرار في أداء النشاط وصولا إلى التعلم محققا به أهدافه (أبو جادو، 2000). ويعرف إجرائيا مجموع الدرجات التي يتحصل المفحوص عليها من خلال إجابته على فقرات محور الدافعية نحو التعلم في أداة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

منهجية الدراسة:

أما المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، نظراً لمناسبته لموضوعها، والأساليب الإحصائية المتبعة في هذا المنهج لتحديد معالم العلاقة بين المتغيرات المستقلة (معدل الثانوية العامة، عدد مواضيع الدروس الخصوصية، الجنس، نوع المدرسة الثانوية، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري، الصمود النفسي الاتجاه نحو معلم المدرسة، الذكاء الانفعالي، والدافعية نحو التعلم) المفترضة مع التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في جامعة فلسطين التقنية خضوري في الفصل الدراسي الأول من العالم الدراسي 2019 – 2020م والبالغ عددهم (4920) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (493) طالبا وطالبة، اُختيروا بطريقة العينة المتيسرة من خلال نشر الاستبانة الكترونيا على مواقع ومنتديات الجامعة، وذلك بسبب جائحة كورونا (COVID 19).

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والمقاييس السابقة والدراسات السابقة التي بحثت بموضوع الدراسة ومتغيراتها، قام

الباحثان بإعداد مقياس الدراسة بهدف التنقيب عن أهم العوامل المؤثرة بمستوى الأداء الأكاديمي للطالب الجامعي، حيث تكونت الأداة من (7) متغيرات ديموغرافية وهي (الجنس، نوع المدرسة، عدد مواضيع الدروس الخصوصية، معدل الثانوية العامة، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري، والمعدل التراكمي الجامعي) كما واحتوت الأداة على أربعة (4) متغيرات غير ديموغرافية (الصمود النفسي والاتجاه نحو معلم المدرسة، الدافعية نحو التعلم، والذكاء الانفعالي).

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق الأداة، عرضت الصورة الأولية على مجموعة من الخبراء وأساتذة الجامعات ذات العلاقة من المختصين، وكان معامل الاتفاق على البنود المقبولة أكثر من (0.77)، وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وحذفت الفقرات التي أوصى معظم المحكمين بحذفها، وبذلك تحقق الباحثان من أن الأداة صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ولحساب الثبات، طبقت الأداة على عينة استطلاعية من الطلبة وعددهم (30) اُختيروا عشوائياً – من خارج عينة الدراسة– ثم استخدمت معادلة كرونباخ ألفا وذلك للمحاور الفرعية والدرجة الكلية، وكانت قيم معامل الثبات تتراوح بين (0.76 – 0.84) وهي نسب ثبات مرتفعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجات الإحصائية):

لفحص الفرضيات استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، بما يتناسب مع المتغيرات المستقلة في الدراسة، كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، وتعد هذه الأساليب الإحصائية الأكثر ملاءمة لتحليل بيانات الدراسة والإجابة على فرضياتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على:

ما أكثر العوامل تأثيراً في القدرة على التنبؤ في تحصيل طلبة جامعة فلسطين التقنية – خضوري؟

والذي تفرع عنه فرضيات الدراسة التالية :

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α≤ .05) بين المتغيرات المستقلة (الديموغرافية وغير الديموغرافية) ومستوى التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة التحصيل الاكاديمي للطالب والمتغيرات الديموغرافية (الجنس، معدل الثانوية العامة، نوع المدرسة للمرحلة الثانوية، عدد مواضيع الدروس الخصوصية، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري)، والمتغيرات غير الديموغرافية (الاتجاه نحو معلم المدرسة، الدافعية نحو التعلم)/ والجدول رقم(1) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول رقم (1)

مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات المستقلة ومتغير التحصيل الاكاديمي.

		الجنس	معدل الثانوية العامة	نوع المدرسة للمرحلة الثانوية	عدد مواضيع الدروس الخصوصية	عدد طلاب الصف	دخل العائلة الشهري	الاتجاه نحو معلم المدرسة	الدافعية نحو التعلم
التحصيل الأكاديمي	معامل الارتباط	.06	.47**	.14**	- .32**	.01	.02	.27**	.22**
	الدلالة الإحصائية	.21	.00	.00	.00	.77	.72	.00	.00
	حجم العينة	493							

** معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 01.

يتضح من خلال الجدول (1)، أن معامل الارتباط بين التحصيل الأكاديمي للطالب وعدد الدروس الخصوصية هو (– 0.32) وهو ارتباط عكسي دال إحصائياً، بينما معامل الارتباط بين التحصيل الأكاديمي مع معدل الثانوية العامة (0.47) وهو ارتباط طردي متوسط دال إحصائياً، كما يرتبط نوع المدرسة للمرحلة الثانوية طردياً (0.14)، بينما توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي للطالب ودرجة الاتجاه نحو معلم المدرسة (0.27)، ويرتبط متغير الدافعية نحو التعلم بالمعدل التراكمي للطالب (0.22) وهو ارتباط دال إحصائياً، بينما باقي المتغيرات ترتبط مع التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب بشكل ضعيف وغير دالة إحصائياً.

يفسر الباحثان العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وعدد الدروس التي يلتحق بها الطالب بأنها علاقة عكسية بمعنى كلما ارتفع معدل تحصيل الطالب يقل عدد الدروس الخصوصية التي التحق بها، والعكس صحيح، كلما قل معدل تحصيل الطالب يزيد عدد الدروس الخصوصية التي يلتحق بها الطالب، ويدل ذلك على أن الطالب النشيط والمجد والمتابع للعملية التعليمية عادة ما يحضر دروسه وينتبه داخل الصف الدراسي لشرح المعلم ويدرس دروسه ويحل واجباته بمفرده ويعتمد على التعلم الذاتي، فيرتفع معدل تحصيله الأكاديمي وحينها لا يحتاج الالتحاق بالدروس الخصوصية، وعكس ذلك صحيحا، أي كلما انخفض معدل تحصيل الطالب يكون بحاجة إلى الالتحاق بدروس خصوصية حتى يعوض نقص تحصيله، أما فيما يتعلق بمعدل الثانوية العامة فالعلاقة طردية اي كلما كان معدل الثانوية العامة للطالب مرتفعا، فيمكن التنبؤ أن معدل تحصيله المستقبلي سيكون مرتفعا وهذا أمر منطقي فتقويم تعليم الطالب بالثانوية العامة ينبئ بتوافر أبنية معرفية وعقلية ثرية لدى الطالب يكون حصيلتها علامات مرتفعة في الثانوية وهذا سينعكس على أداء الطالب الجامعي فمن المتوقع أن

يكون تحصيله الأكاديمي مرتفعا، وفيما يتعلق بنوع المدرسة نجد أن هنالك علاقة إيجابية ضعيفة ودالة إحصائياً بين نوع المدرسة (ذكور، إناث، مختلطة) والتحصيل الأكاديمي، حيث تبين أن طلبة المدارس المختلطة تحصيلهم الأكاديمي أعلى من نظرائهم من طلبة المدارس للذكور فقط أو الإناث فقط، ويفسر الباحثان هذه النتيجة في أن الطلبة في المدارس المختلطة ينعمون بوجود النوع الاجتماعي الثاني (المختلف عنهم) وخلو أجواء تتسم بالمنافسة، وهذا يؤهل المدرسة ليكون معلموها أيضا من النوعين الاجتماعيين وبالتالي يكسبهم خبرات وأساليب التفكير، وتجسد امتدادا طبيعيا للأسرة، كما أنهم يندمجون بالجامعة بشكل أسهل، ولا يأخذ موضوع الاختلاط من حيز تفكيره أو مشاعره أو تصرفاته أي شيء، حيث لم يستجد في جوه الأكاديمي جديد بهذا المجال أما طلبة النوع الاجتماعي الواحد ذكورا كانوا أم إناثا؛ فإن أمرا جديدا يحدث عند اندماجه في الجامعة، وهذا التغيير قد يحدث لديه تأثيرا على التحصيل، كما أنه يرتبط باهتماماته وكيفية تعامله مع التغيرات الجديدة، ولا يخفى علينا مفهومي الاغتراب والصدمة الثقافية التي قد تصيب الفرد عند حدوث تغيرات ومستجدات في حياته، وفيما يتعلق بالعلاقة ما بين التحصيل الأكاديمي ودرجة الاتجاه نحو المعلم، وهي علاقة دالة إحصائيا يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الطالب كلما أحب معلمه وكانت العلاقة إيجابية مبنية على الحوار الهادف، فإن تحصيله يكون مرتفعا، وهذا أيضا توقع في محله فاتجاه الطالب نحو المعلم يثير دافعيته وحماسه نحو التعلم والتعليم، مما يؤثر وينعكس على أدائه ونجاحه وتفوقه، كما دلت العلاقة ما بين الدافعية نحو التعلم والتحصيل، وهذا الأمر الطبيعي، أنه كلما كان لدى الطالب دافعية نحو التعليم سينعكس ذلك على تحصيله التعليمي. من ناحية أخرى لم تظهر علاقة غير دالة بين متغيرات (الجنس، عدد الطلاب في الصف، دخل العائلة الشهري) ومتغير التحصيل الأكاديمي، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة ذكورا وإناثا يتلقون التعليم نفسه وبفرص متساوية مما يجعل النوع الاجتماعي لا علاقة له بالتحصيل، كذلك عدد الطلاب في الصف الدراسي وخاصة في المرحلة الثانوية حيث لا يزيد عدد الطلاب عن خمسين طالبا وطالبة، وهذا العدد يكون نفسه أو أكثر منه في التعليم الجامعي وبالتالي لا علاقة بين عدد طلاب الصف في المرحلة الثانوية وما بين التحصيل الأكاديمي.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الجابري (2020) في العلاقة الارتباطية الموجبة في الاتجاه نحو المعلم، واتفقت مع دراسة بخاري (2016) في متغيرات نسبة (معدل) الثانوية العامة ونوع الثانوية العامة (الفرع) وأعضاء هيئة التدريس حيث كان التأثير متدنيا، واتفقت أيضا مع دراسة الحتمي (Al-Hattmi, 2012) في الأثر المتدني لمعدل الثانوية العامة، وفي أن الدافعية دالة إحصائيا وموجبة مع التحصيل الأكاديمي، واختلفت مع دراسة الدعاسين (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة في معدل الثانوية العامة، والجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (α≤ .05) لمتغيرات الدراسة المستقلة(الديموغرافية) في التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression) لتحديد المتغيرات المستقلة(الديموغرافية) الأكثر تأثيراً وقدرة على التنبؤ بالمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي للطالب)، وكانت النتيجة كما في الجدول (2).

جدول (2)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد التدريجي لمتغيرات البحث الديموغرافية على التحصيل الأكاديمي للطالب

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة الديموغرافية	معامل الارتباط	معامل التفسير	قيمة "ف"	دلالة "ف"	بيتا	قيمة "ت"	الدلالة "P"	معامل تضخم للتباين
التحصيل الأكاديمي الجامعي	ثابت الانحدار					66.12	29.01	.00	- -
	الجنس					1.13	1.68	.10	1.01
	معدل الثانوية العامة					3.65	10.78	.00	1.07
	نوع المدرسة للمرحلة الثانوية	.54	.29	33.2	.00	1.01	1.92	.06	1.02
	عدد مواضيع الدروس الخصوصية					1.91-	6.04-	.00	1.05
	عدد طلاب الصف					.06	.12	.09	1.01
	دخل العائلة الشهري					.28-	.62-	.53	1.04

يتضح من الجدول(2) أن الأكثر تنبؤاً وتأثيراً بالتحصيل الأكاديمي للطالب هي المتغيرات (معدل الثانوية العامة، عدد مواضيع الدروس الخصوصية) التي اعتبرت كمتغيرات تفسيرية تؤثر بشكل دال إحصائياً على التحصيل الأكاديمي وأظهرت النتائج معنوية نموذج الانحدار عند مستوى (α≤ .05)، كما أن معامل تفسير المتغيرات المستقلة (29.8 %) من تباين المتغير التابع، وهي نسبة ذات دلالة إحصائية، حيث كان معامل الانحدار المعياري للمتغير (معدل الثانوية العامة) موجب ودال إحصائياً، مما يعني أن معدل الثانوية العامة يؤثر بشكل إيجابي في متغير التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، ويفسر الباحثان هذه النتيجة، في أن التحصيل

الأكاديمي مؤشر ومنبئ على المراحل اللاحقة، إذ إن التعلم السابق يؤثر في التعلم اللاحق، وتجدر الإشارة إلى أن امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) يتمتع بنسبة عالية من جودة إعداد الاختبارات حيث يتم بدقة عالية من خلال جدول مواصفات وتحليل الأسئلة، وهذا يجعله أداة تقييم يمكن الاعتماد عليها في تقويم تعليم الطلبة، كما أن معدل الثانوية العامة هو الأساس في تحديد قبول الطلبة في التخصصات الجامعية إلى جانب عوامل أخرى بتأثير محدود، والنتيجة ان لمعدل الثانوية العامة دورا بارزا في تحديد مستقبل تحصيل الطالب الجامعي، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية، وينسجم مع توجهات علم النفس والتربية، بأن التحصيل الأكاديمي مؤشر على الذكاء، وهذا أيضا يدعم النتيجة بأن معدل الثانوية العامة ينبئ بمعدل التحصيل الأكاديمي الجامعي.

في حين كان معامل الانحدار المعياري للمتغير (عدد الدروس الخصوصية) سالبا ودالا إحصائياً، مما يعني أن زيادة عدد المواضيع التي أخذ الطالب فيها دروساً خصوصية أثر سلباً في متغير التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطالب الذي يلجأ إلى الدروس الخصوصية ويعتمد عليها يكون بحاجة إلى تفريد التعليم والتعامل الفردي معه تعليميا، وهذا ينسجم ومبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، إذ إن له أثرا أوضحته نتائج الدراسة، حيث كان للدروس الخصوصية التي تلقاها الطالب في المرحلة المدرسية أثر سالب على تحصيله الجامعي فلا يوجد ثقافة الدروس الخصوصية في التعليم الجامعي بل لا توجد هذه الظاهرة في أن يلجأ طالب جامعي لدرس أو محاضرة خصوصية، لتعويض ما فاته في المحاضرة الأصيلة في الجامعة، بل إن التعليم الجامعي يعتمد أكثر على التعلم الذاتي، وتكون المحاضرة لتيسير شرح المادة التعليمية، فلا بد أن يكون لدى الطالب الجامعي النضج المعرفي والانفعالي الذي يؤهله للتعلم الذاتي، والاستقلالية الذاتية في تعلم الموضوعات المتنوعة، فقد أظهرت النتائج العلاقة السالبة في التحصيل ما بين مرحلة التعليم الثانوي، والتحصيل الجامعي للطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية في التعليم المدرسي، فكلما زاد عدد الدروس والموضوعات التي تلقى فيها الطالب دروسا خصوصية انعكس ذلك سلبا على تحصيله الجامعي وهذا جدير أن يتنبه له ذوي الاختصاص في وزارة التربية والتعليم في الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية من خلال؛ توعية أولياء الأمور بأن هذه الدروس تنعكس سلبا على الطالب مستقبلا، ويتم أيضا توعية الطلاب في هذا الجانب حتى يستثمروا قدراتهم الذاتية داخل الصف، وخلال الدراسة الذاتية البيتية دون اللجوء إلى الدروس الخصوصية قدر المستطاع.

وباقي المتغيرات (الجنس، نوع المدرسة الثانوية، عدد طلاب الصف، دخل العائلة الشهري) لا تؤثر بشكل دال إحصائياً في التحصيل الأكاديمي للطالب.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة صباح والكيلاني (2011) ودراسة سايندر وآخرون (Synder et al., 2003) ودراسة محمد والبشير (2009) أن معدل الثانوية العامة أفضل منبئ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي، بينما اختلفت نتائجها مع دراسة بخاري (2016) دراسة الدعاسين (2014) ودراسة الحتمي (Al-Hattmi, 2012) ودراسة فلدمان (Feldman, 2006).

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى (α≤ 05.) لمتغيرات الدراسة المستقلة(غير الديموغرافية) في التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب.

للتحقق من صحة هذه الفرضية ومعرفة أي المتغيرات أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Regression) للمتغيرات المستقلة(غير الديموغرافية) على التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب، كما يتضح من الجدول(3)، من أجل حساب المتغيرات الأكثر تأثيراً، وكانت النتيجة كما في الجدول (3).

جدول (3)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لمتغيرات البحث غير الديموغرافية على التحصيل الأكاديمي للطالب

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة غير الديموغرافية	معامل الارتباط	معامل التفسير	قيمة "ف"	دلالة "ف"	بيتا	قيمة "ت"	الدلالة "P"	معامل تضخم التباين
التحصيل الجامعي	ثابت الانحدار					52.02	16.40	.00	- -
	الاتجاه نحو معلم المدرسة	.32	.11	28.68	.00	3.93	5.48	.00	1.03
	الدافعية نحو التعلم					2.72	4.19	.00	1.03

يتضح من الجدول(3) أن المتغيرات (الاتجاه نحو معلم المدرسة، والدافعية نحو التعلم) الأكثر إسهاماً وتأثيراً بالتحصيل الأكاديمي للطالب عند مستوى (α≤ 05.)، والمتغيرات الأخرى ليس لها تأثير دال إحصائياً التي اعتبرت كمتغيرات تفسيرية تؤثر بشكل دال على التحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج معنوية نموذج الانحدار عند مستوى (α≤ 05.) .

حيث أظهرت النتائج أن المتغيرات المستقلة (الاتجاه نحو معلم المدرسة، والدافعية نحو التعلم) تفسر (10 %) من التباين على المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي للطالب) وفق النموذج المقترح، وهي نسبة ذات دلالة إحصائية.

فقد كان معامل الانحدار المعياري للمتغير (الاتجاه نحو معلم المدرسة) موجبا ودالا إحصائياً، وهذا يعني أن زيادة اتجاه الطالب نحو معلمي المدرسة، يؤثر بشكل إيجابي في متغير التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن العلاقة بين المعلم والمتعلم أساسية ومهمة وضرورية، فالمتعلم يمكث بالمدرسة ثلث يومه وفي أفضل أوقات نشاطه وحماسه، فمن

الصباح الباكر إلى ما بعد الظهيرة يكون فيه الطالب على مقاعد الدراسة، وفي جنبات المدرسة، وهذا الوقت الطويل نسبيا يحتاج إلى تفاعل مستمر ومتبادل بينهما، فكلما كانت علاقة التفاعل مبنية على الحوار والتقبل والاصغاء الجاذب من المعلم للمتعلم، فإن ذلك سيشكل جذبا للمتعلم ويرغبه أكثر في المادة التعليمية من جهة وبالمدرسة كلها من جهة أخرى، فالمعلم الذي يعد نفسه ميسرا لطلابه، يتفاعل معهم ويحاورهم ويناقشهم ويستمع لهم ويشاركهم بأنشطتهم الصفية واللاصفية مما يجعله أكثر قربا من المتعلم، ويكون المتعلم اتجاها إيجابيا نحو معلمه فيتقبله ويلتزم بقراراته وتعليماته، وذلك ينعكس على أدائه التربوي من جهة والتعليمي من الجهة الأخرى، فيكون تحصيله مرتفعا، وهذا بدوره يؤثر في تشكيل وصقل شخصيته ويشكل منبئا مهما وموجبا في مستقبل المتعلم عند انتقاله تباعا إلى الجامعة، فيكون التأثير دالا وموجبا في التحصيل الأكاديمي الجامعي للطالب.

وكان معامل الانحدار المعياري للمتغير (الدافعية نحو التعلم) موجبا ودالا إحصائياً، مما يعني أن زيادة دافعية الطالب نحو التعلم قد أثرت إيجاباً في متغير التحصيل الأكاديمي للطالب. ويفسر الباحثان هذه النتيجة في أن الدافعية نحو التعلم حالة داخلية تكمن في المتعلم نفسه، وتدفعه إلى العمل لتحقيق أهدافه، فقد ثبت علميا أن للدافعية دورا إيجابيا، بل تعد هدفا تربويا في حد ذاتها، يسعى إليه المعلمون، فالمعلم يضع في أولويات أهدافه التعليمية، إثارة الدافعية لدى طلابه (العتوم وآخرون، 2014)، فكلما كان لدى الطالب دافعية أعلى نحو التعليم يزيد تحصيله العلمي، وسيعمم ذلك على أدائه المستقبلي في الجامعة، فينعكس بشكل موجب على التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي.

أما في العلاقة الطردية الموجبة في الاتجاه نحو المعلم، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجابري (2020).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- توعية أركان وعناصر العملية التعليمية (المتعلم، أولياء الأمور، المدرسة بكل مكوناتها) بضرورة ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية والتقليل منها قدر الإمكان لدورها السلبي على أداء المتعلم المستقبلي وعلى شخصيته.

- التأكيد على بناء علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، مبنية على الحوار الفعال تسهم في علاقة إيجابية بينهما تجذب المتعلم نحو المدرسة والعملية التعليمية.

- توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة وجاذبة نحو التعلم لدى طلبتها، بل من الأهمية أيضا وعي المتعلم لدافعيته وهذا مفهوم حديث نسبيا يطلق عليه ما وراء الدافعية (Meta - Motivation) يسهم في وعي الفرد لدافعيته فيكون لديه فاعلية ذاتيه بمستو مرتفع.

- تبني الجامعات سياسة الباب المفتوح في القبول، أي اعتماد أداء الطالب المدرسي كجزء من سياسة القبول إلى جانب معدل الثانوية العامة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو حلاوة، محمد السعيد. (2013). حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس، شبكة العلوم النفسية والعربية، (1)، 29 – 48.
- أبو جادو، صالح محمد.(2000).علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- بخاري، إبراهيم (2016) تدني التحصيل الأكاديمي لبعض طلاب قسم المعلومات كلية العلوم الاجتماعية– جامعة أم القرى– مكة المكرمة، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 22(1)، 230 – 288.
- حجازي، تغريد عبد الرحمن.(2008). بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر، مجلة العلوم التربوية والنفسية –البحرين، 9(1)، 73 – 90.
- الجابري، نياف رشيد. (2020). أثر المدرسة الثانوية في الأداء الجامعي: علاقة جودة المدرسة الثانوية وسماتها بالمعدل التراكمي لخريجيها في المستوى الأول من السنة التحضيرية بجامعة طيبة، دراسات العلوم التربوية – الجامعة الاردنية، 47(2)، 118 – 139.
- الدعاسين، خالد عوض.(2014). معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي عند التخرج بصفتهما متنبئين بمستوى التحصيل الأكاديمي في امتحان الشهادة الجامعية المتوسطة، ،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22(4)، 254–231.
- عامر، ذكية (2018). دراسة تنبؤيه للتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث (145–128 ،(29)2 ،AJSRP).
- العدل، عادل محمد. (1996).التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأنم (، 6(1)، 81 – 119.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2014). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الصباح، عبد الهادي وجيه والكيلاني، عبد الله زيد.(2011). دلالات التنبؤ بالمعدل التراكمي الجامعي من متغيرات معرفية ومعدلات المدرسة الثانوية والثانوية العامة لتخصصات أكاديمية في جامعة القدس المفتوحة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية.
- قرباج، عيسى وصالح، سناء وصالح، سالمة (2017). أسباب انخفاض التحصيل الدراسي منوجهة نظر طلبة وطالبات جامعة بنغازي فرع الكفرة، المرج مجلة علمية الكترونية محكمة: رقم الإيداع بدار الكتب الوطنية 2014/284، ع(28)، 78 – 90 .
- محمد، الطاهر الزين والبشير، الجيلي علي.(2009). القدرة التنبؤية للتحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية بالتحصيل الدراسي الجامعي: جامعة النيل الأزرق نموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان، السودان، 105.
- المخلافي، محمد سرحان. (2001). فعالية معدل الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران– جامعة

صنعاء، مجلة دمشق، 17(4)، 209 – 235.

- نشواتي، عبد المجيد (2002). علم النفس التربوي، ط9، مؤسسة الرسالة ناشرون.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Halawa, M. A. (2013). The State of Flow: Concept, Dimensions, and Measurement, Psychological and Arab Sciences Network, (1), 29-48.*
- *Abu Jadu, S. M. (2000).Educational Psychology, 2nd Edition, Al Masirah Publishing House, Amman, Jordan.*
- *Al-Atoum, A., Alawna, S., Jarrah, A., Abu Ghazal, M. (2014). Educational psychology theory and practice. 5th Edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Bukhari, I. (2016) Low academic achievement for some students of the Information Department, College of Social Sciences - Umm Al-Qura University - Makkah Al-Mukarramah, King Fahd National Library Journal, 22 (1), 230-288.*
- *Hegazy, T. A. (2008). Building an Attitudes Towards Chemistry Scale for Grade 11 and 12 Students, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, 9 (1), 73-90.*
- *Al-Jabri, N. R. (2020). The impact of high school on university performance: the relationship of high school quality and characteristics with the cumulative average of its graduates in the first level of the preparatory year at Taibah University, Educational Sciences Studies - University of Jordan, 47 (2), 118-139.*
- *Al-Da`asin, K. A. (2014). High school average and GPA upon graduation as predictors of academic achievement in the intermediate university certificate examination, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 22 (4), 231-254.*
- *Al-Adel, A. M. (1996). Predicting academic achievement from some non-cognitive variables, Egyptian Psychologists Association (RANM), 6 (1), 81-119.*
- *Amer, S. (2018). A predictive study of academic achievement among students of the University of Khartoum in light of some social and academic variables, The Arab Journal of Science and Research Publishing (AJSRP), 2 (29), 128-145.*
- *Al-Sabah, A. W. and Al-Kilani, A. Z. (2011). Implications of predicting the university GPA from cognitive variables and general high school and high school rates for academic specializations at Al-Quds Open University, PhD thesis, Faculty of Educational Sciences, Amman Arab University.*
- *Qurbaj, I. and Saleh, S. and Saleh, S. (2017). The reasons for the decline in academic achievement from the viewpoint of the students of Benghazi University, Al-Kufra Branch, Al-Marj, a refereed electronic scientific journal: The National Book House 284/2014, No. 28, 78-90.*
- *Muhammad, A. A. and Al-Bashir, A. A. (2009). Predictive ability of academic achievement in the secondary certificate of university academic achievement: Blue Nile University as a model, unpublished Master Thesis, Omdurman University, Sudan, 105.*
- *Al-Mikhlafi, M. S. (2001). The effectiveness of the high school average in predicting the academic achievement of students of the College of Education in Amran - University of Sana›a, Damascus Magazine, 17 (4), 209-235.*
- *Nashawati, A. M. (2002). Educational Psychology, 9 ed., The Message Foundation, Publishers.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Al-Hattmi, A. (2012). Differential predictive validity of high school GPA and college entrance test scores for university student in Yemen, (Doctoral dissertation), Available from pro Quest.(UMI No,3529476).*
- *Ali, P.A. and Naylor, P.B. (2010).Association between academic and non-academic variables and academic success of diploma nursing students in Pakistan.Nurse Education Today, (30), 157–162.*
- *Feldman, A. (2006): Are GPA and standardized test scores significant predictors of success for occupational therapy students. M.S.O.T. dissertation, Touro College, United States – New York.Available from Pro Quest Digital Dissertations database.(Publication No.AAT 1438637).*
- *Kim, E &Seo, E.(2013). The Relationship of Flow and Self-Regulated Learning to Active Procrastination, Social Behavior and Personality, 41(7), 1099-1114.*
- *Owen, J.(2012): Predictors of students degree attainment at a four- year, Mid-sized pubic University in the Great Plains. (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Digital Dissertations database (UMI No. 3307929).*
- *Ramesh, V ;Parkavi,P; Ramar, K(2013). Predicting Student Performance: A Statistical and Data Mining Approach, international journal of computer applications, 63(8), 35 – 39.*
- *Synder, V., Hacket,R., Stewart, M. and Smith, D.(2003). Predicting academic performance and retention of private university, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Freshmen in need of developmental education. Research & Teaching in developmental Education, 19(2), 17-28.*

درجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ومعيقات توظيفها من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد

The Degree Which School Principle Employ Electronic Adminitration in Administrative Work and the Obstacles of Employing It from Their Viewpoint in Public and Private Schools in the Bani Obeid District's Education Directorate

تيسير محمد الصقر
أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Tayseer Mohammad Alsaqer
Assistant professor/ The Ministry of Education / jordan
aldktor_teesser@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 15/ 3/ 2020م، **تاريخ القبول:** 9/ 2/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 15/ 3/ 2020, **Accepted:** 9/ 2/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-007
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ومعيقات توظيفها من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد (محافظة إربد – الأردن). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال أداتين الأولى استبانة للكشف عن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الإعمال الإدارية، والأداة الثانية استبانة للكشف عن معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (103) مدير مدرسة ومديرة، واختيروا بالطريقة القصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية ككل، وعلى جميع المجالات من وجهة نظر مديري المدراس كانت متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والخاصة حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تعزى لمتغير المدرسة: حكومية، خاصة، كما أظهرت النتائج أن معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس، كانت متوسطة على الأداة ككل، ومرتفعة على مجالي المعيقات الإدارية والبشرية، ومنخفضة على مجالي المعيقات المالية والتقنية. واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بوضع حلول للمعيقات التي تحد من توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وخاصة المعيقات الإدارية والبشرية.

الكلمات المفتاحية: مديرو المدراس، الإدارة الإلكترونية، الأعمال الإدارية، المعيقات، لواء بني عبيد.

Abstract

This study aimed to reveal the degree of employing electronic administration by school principals in administrative work and the obstacles of employing it from their viewpoint in public and private schools at Bani Obeid District's Education Directorate (Irbid Governorate- Jordan). To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey approach utilizing two tools: A questionnaire to reveal the degree of employing electronic administration in administrative work and a questionnaire to reveal the obstacles to employing electronic administration. The sample of the study consisted of 103 male and female principals selected purposely. The results of the study showed that the degree of employing electronic administration as a whole, and in all domains from the viewpoint of school principals, was moderate. The results indicated no differences in the public and private schools' principals' viewpoint about the degree of employing electronic administration in administrative work due to the school variables public and private. The results showed that the obstacles of employing electronic administration from the school principals' viewpoint were moderate as a whole, ranging from high in the domains of administrative and human obstacles and low in the domains of financial and technical obstacles. Based on the study results, the researcher recommends setting solutions to the obstacles that limit the employment of electronic administration in administrative work, especially regarding administrative and human obstacles.

***Keywords**: School principals, electronic administration, administrative business, obstacles, Bani Obeid District*

المقدمة

يُعد التطور المتسارع في النظم المعلوماتية والتكنولوجية، والزيادة الهائلة في حجم المعلومات المتدفقة التي يتم التعامل معها من خلال الأعمال الإدارية في مختلف القطاعات، من أبرز معالم هذا العصر، والتي تفرض على التنظيمات الإدارية التفكير بجدية في الجانب التكنولوجي وتفعيله في خدمة الأعمال الإدارية، وبالنظر إلى المؤسسات التعليمية، فإنها ليست بمعزل عن هذا التطور، فقد بدأت تنتشر فيها النظم المعلوماتية في جوانب متعددة، ومن بينها الأعمال الإدارية لما لها من أثر واضح في سرعة الأداء وتنظيمه ودقة معالجة البيانات وحفظها وتخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب، وبأقل جهد ووقت. وفي ظل التطور في التقنيات الحديثة، والثورة المعلوماتية، وتوفر شبكة الإنترنت، أصبح من الضروري على جميع المؤسسات التعليمية الاستفادة من تلك التقنية لضمان جودة الأداء والأعمال الإدارية، وتطوير أساليب الأعمال الإدارية، وتحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة عالية، باعتبارها القوة الدافعة نحو التطوير والتقدم في مختلف المجالات، ولكي يتحقق ذلك لابد من امتلاك مهارات الإدارة الإلكترونية اللازمة للتعامل مع هذه التقنيات وتوظيفها في الأعمال الإدارية على اختلافها بشكل إيجابي وفعال، ووضع الحلول الناجحة للمعيقات التي تواجه توظيفها.

لقد شهدت الألفية الثالثة تطوراً متسارعاً في المعطيات المعرفية والمعلوماتية، وانتشار شبكة الإنترنت على نحو واسع، حيث أصبحت معها التطورات والتغيرات المتلاحقة في الوسائل التقنية سمة من سمات هذا العصر، والتي لامست مختلف مجالات الحياة الإنسانية، ومن ضمنها العملية التربوية التعليمية، وما يرتبط بها من مجالات مختلفة، وفي مقدمتها الأعمال الإدارية، وما تتطلب من جهود إدارية لمواكبة هذا التطور والمضي قدماً نحو التطور والتقدم الإداري (حمدي، 2008).

لقد أدى تغير الأنظمة الإدارية في السنوات الأخيرة إلى تغير في العديد من المفاهيم التي تحكم الأعمال الإدارية، ولم تعدّ المشكلة تتمثل في القيام بالأعمال الإدارية المختلفة، وإنما أصبحت تتمثل في القدرة على إدارة التغيير المستمر، والتطور المتسارع، الذي يحدث داخل المؤسسات في ظل وجود مجموعة من المتغيرات المتسارعة في بيئة العمل، حيث أصبح الاعتماد على تقنية المعلومات، والاتصالات، أحد الركائز المهمة التي تنطلق منها الإدارة الحديثة، وقد تحكّمت ثورة المعلومات والاتصالات، في إدارة

التغيير، وأصبحت المعلومات هدفاً أساسياً للأداء من أجل تحقيق أهداف المؤسسات المختلفة (كناني، 2010).

وفي ضوء هذه التطورات ظهرت الإدارة الإلكترونية باعتبارها اتجاهاً حديثاً في الإدارة المعاصرة من أجل استثمار التقنيات الحديثة لنظم المعلومات والاتصالات في تطوير المؤسسات، وتحويلها إلى مؤسسات إلكترونية تستخدم في إنجاز أعمالها الإدارية بسرعة فائقة، بهدف تسهيل العملية الإدارية، واتخاذ القرارات بمختلف عناصرها، وتحقيق أكبر قدر من المرونة في المهمات الإدارية التي تسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها بفاعلية (غنيم، 2004).

وشهدت السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في ميادين الحياة كافة، وما يواجه العالم من تطور في العلم والتكنولوجيا، وما أحدثه هذا التطور من تغيرات في مجالات الحياة كافة، وفي مقدمتها مجال العمليات الإدارية، وبالنظر إلى هذا العصر، وما يشهده من تطور في تكنولوجيا التعليم، لم يعد مقبولاً أن تترك العمليات الإدارية، والتخطيط للعملية الإدارية، وتنفيذها للارتجال والعشوائية، بل لا بد من الإعداد والتدريب في ضوء فلسفة واضحة تنبثق عنها أهداف عملية تسهم في تطوير استراتيجيات الإدارة المناسبة بجميع مجالاتها، الأمر الذي يتطلب امتلاك القدرة والمهارة للتعامل مع تكنولوجيا العصر، وتسخيرها في خدمة العملية الإدارية بمختلف مجالاتها وتطويرها (أحمد، 2009).

وتحتاج المؤسسات على اختلافها إلى مواكبة تطورات هذا العصر، وحسن استيعاب التكنولوجيا الحديثة واستغلالها، ولكن ذلك يعتمد على وجود الإدارة التي تحسن التعامل مع تلك التقنيات وتسخيرها لصالح مؤسساتها ووضع خطط استراتيجية للتحول المطلوب، وتأهيل الكوادر البشرية بكفاءة عالية مع الحرص على ضرورة نشر الثقافة التكنولوجية وتعميمها بين العاملين بتلك المؤسسات. كما تشير التجارب السابقة لكثير من الدول التي لها السبق في مجال التقنية أن الاستفادة من التقنيات الحديثة وتطبيقها وتبنيها في الأعمال الإدارية بمؤسساتها، يتطلب توافر العديد من المتطلبات لنجاح تطبيقها، ومن ذلك وجود قيادات إدارية واعية، قادرة على مواكبة التطورات المختلفة في بيئة العمل التي تفرضها هذه التقنيات، ومواجهة تحدياتها المختلفة (البدري، 2005).

وهناك العديد من المبررات التي تجعل من تطبيق الإدارة الإلكترونية ضرورة ملحة في مختلف المجالات الإدارية، والتي في مقدمتها تسارع التقدم التكنولوجي، والثورة المعرفية المرتبطة بها، حيث أدى ذلك إلى ظهور مزايا عديدة لتطبيقاتها العملية في مختلف مجالات العملية الإدارية، بالإضافة إلى ضرورة الاستجابة والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة، فانتشار مفهوم الإدارة الإلكترونية،وأساليبها وتطبيقها في الكثير من المؤسسات يحتم على كل إدارة اللحاق بركب التطور تجنباً لاحتمالات العزلة والتخلف عن مواكبة عصر السرعة والمعلوماتية (العواملة، 2003).

وتحتاج الأعمال الإدارية الإلكترونية لكي تحقق المؤسسات أهدافها إلى إدارة تساند التطوير والتغيير وتدعمه، وتأخذ بكل جديد ومستحدث في الأساليب الإدارية، بالإضافة إلى وجود قيادات إدارية قادرة على التعامل بكفاءة وفاعلية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مع قدرتها على الابتكار، وإعادة النظر في الجانب التنظيمي الإداري، وصنع المعرفة، بالإضافة إلى ذلك، يتوجب على جميع الإدارات في المؤسسات التخلص من الإجراءات البيروقراطية والروتينية المعيقة لكل تطور، والعمل على التجديد في الأساليب والإجراءات الإدارية المتبعة في مختلف المؤسسات (ياسين، 2005).

وتُعد الإدارة التعليمية المعاصرة عملية تغيير وتطوير بمختلف المجالات التعليمية والتربوية والإدارية، وتحتاج إلى اتجاهات إيجابية لقبولها والعمل بها، ويعتبر دور الإدارة في التغيير والتطوير من باب التكيف مع الألفية الجديدة، حيث تشكل الإدارة الناجحة إحدى الركائز المهمة لأي مجتمع من المجتمعات لتشكيل نقلة نوعية فيه، فإذا كانت التربية بمفهومها الحديث عبارة عن عملية التغيير والتطوير، فإن هذه العملية ملقاة على عاتق الإدارة المسؤولة "المديرين"، حيث يقع عليهم عبء إدارة المؤسسات التربوية التعليمية للتغلب على المشكلات، ومواجهة المستقبل بكفاءة، والتمهيد للتطورات والتغيرات المنتظرة والتوافق مع التطورات في المفاهيم الإدارية الحاصلة (الشريدة، 2002).

ويؤدي مدير لمدرسة بوصفه قائداً تربوياً وإدارياً العديد من المهام الحيوية البالغة الأهمية، وله دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال إدارة هذه العملية، فهو الذي يناط به توجيه جميع جهود العاملين، والقوى التي يعايشها ضمن إطار عمله، ويرتبط نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، ورسالتها بالكيفية التي يدير بها المدرسة، وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء، والتي ترتكز معظمها على الجوانب الإدارية، وبشكل يساعد على تحقيق أهدافها وتحسين ظروف العمل فيها، بما يسهم في تحقيق نقلة نوعية في العملية الإدارية، وخاصة في مجال توظيف ما وفره التطور التكنولوجي والاتصالات الإلكترونية في الأعمال الإدارية (البدري، 2005).

ويُعد امتلاك الإدارة الإلكترونية من أهم الضرورات التي يجب توافرها لدى المديرين، والقائمين على العملية الإدارية، وذلك لضمان نجاح العملية الإدارية الإلكترونية، وتحقيق أهدافها المنشودة، وبالتالي فإن امتلاك هذه المهارات يمكن القائمين على العملية الإدارية من توظيف التقنيات الحديثة بشكل إيجابي وفاعل، وإدارة استخدامها في تنفيذ مهمات الأعمال الإدارية (Phillip, 2008).

ويشير مدكور (2005) إلى أن التعامل مع التقنيات الحديثة يتطلب امتلاك العديد من المهارات التي تسهم في تزويد الإداريين بالقدرات والمهارات اللازمة للتعامل مع التقنيات الحديثة في تنفيذ مهام الأعمال الإدارية الإلكترونية، وتتمثل هذه المهارات في مجال استخدام الأجهزة الحديثة، وتوجيه هذه التكنولوجيا وإدارتها والسيطرة عليها، والتي تتطلب القدرة على التعامل مع الحاسب، ومواقع الإنترنت.

وبالنظر إلى الأعمال الإدارية الإلكترونية، فإنها تشتمل على التخطيط الإلكتروني للعملية الإدارية، والمتمثل في وضع الأهداف، وتحديد وسائل تحقيقها، وكذلك التنظيم الإلكتروني، والذي يشير إلى القدرة على بناء العلاقات بين أجزاء العمل ومواقعه بطريقة منظمة وفعالة، بالإضافة إلى القيادة الإلكترونية، والتنفيذ الإلكتروني، والرقابة والتقويم الإلكتروني، والتحفيز الإلكتروني، وهذه المتطلبات

جميعها تسهم في نجاح العملية الإدارية الإلكترونية، ويرتبط هذا النجاح بامتلاك هذه الجوانب وتوظيفها ضمن الأعمال الإدارية الإلكترونية بمختلف مجالاتها (العمار، 2008).

ولم تكن وزارة التربية والتعليم الأردنية في منأى عن تلك التطورات، حيث عملت على توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في مجال التعليم، بما في ذلك تطبيق الإدارة الإلكترونية التي تدار بواسطة الحاسب الآلي، وشبكة المعلومات (الإنترنت)؛ مما يعني أنها كانت وجهاً لإدخال تغييرات جذرية على النظام التعليمي في الأردن (وزارة التربية والتعلم الأردنية، 2010).

وجاء الاهتمام باستخدام نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية لعدة مزايا وفوائد، حيث أن تطبيق واستخدام الجانب الإلكتروني في الأعمال الإدارية يعمل على تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات مما ينعكس إيجاباً على مستوى الخدمات التي تقدم للمستفيدين لتصبح أكثر دقة وجودة، بالإضافة إلى أنها تعمل على اختصار وقت تنفيذ المعاملات الإدارية، ودقة تنفيذها، وجودة المخرجات في الأعمال الإدارية (السالمي، 2006).

وبالنظر إلى تطبيق الأساليب الإدارية الإلكترونية، فإن ذلك يتطلب امتلاك مهارات غير تقليدية، ويستلزم التهيئة المناسبة لمقوماتها، وتطوير البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات الإدارية نظراً لطبيعتها وخصوصيتها في التعامل مع الأفراد، وتوفير الظروف المواتية لنجاح التطبيق الإلكتروني، بما ينعكس بشكل مباشر على الأداء عبر تحقيق التوازن والتناسق المرغوب بين التغيرات وسلوك الأفراد، والعلاقة بين جماعات العمل، وبين أساليب الأداء الإلكتروني ونظمه (الضافي، 2006).

لقد ظهرت اتجاهات حديثة للأدوار التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة في ظل التطور التكنولوجي، وتطور المفاهيم الإدارية، وبما أن السنوات الأخيرة من القرن العشرين شهدت تغيرات سريعة في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وأثرت في العملية التعليمية التربوية، وأصبحت متغيراً مهماً يؤثر في فاعلية الإدارة المدرسية، فإن استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العملية الإدارية يمكن أن يزيد من فاعلية الأداء الإداري، ويعمق روح الابتكار والتجديد لدى المديرين والمعلمين والطلبة. وبما أن الحاسوب من أهم الابتكارات التكنولوجية الحديثة، فقد أصبح استخدامه والاستفادة من تطبيقاته ضرورة في عملية التدريس والأعمال التعليمية والإدارية (المومني، 2004).

وتعتمد المدرسة في تحقيق أهدافها بشكل كبير على مدير المدرسة؛ بوصفه محور العملية الإدارية، والركيزة الأساسية للنهوض بمستوى الإدارة لمدرسية وتطويرها، والعنصر الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح الأعمال الإدارية بالمدرسة، ويُعد الأداء الجيد لمدير المدرسة من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، وجانب أساسي لنجاح العملية الإدارية، وبناءً على ذلك فإن الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى أدائه، وتوفير السُبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية لما له من انعكاسات على أداء المدرسة والعاملين فيها، ودرجة تحقيقها لأهدافها (عودة، 2010).

ويرى الباحث أن الأعمال الإدارية الإلكترونية تشير إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتنفيذ الأعمال الإدارية، وتقديم الخدمات إلكترونياً في أي مكان وزمان، مما يؤدي إلى زيادة جودة الأداء، وسرعة التنفيذ وخفض التكلفة والدقة والسرعة في تقديم الخدمات، وتطوير التنظيم الإداري، وتبسيط الإجراءات وتوفير المعلومات الصحيحة، وسرعة اتخاذ القرارات المبنية على معلومات دقيقة ومباشرة، الأمر الذي يسهم في إيجاد مدخلات ومخرجات على درجة من الجودة والفاعلية.

لقد أصبح أداء الأعمال الإدارية الإلكترونية يطبق في العديد من المجالات في مختلف المؤسسات، وذلك في ضوء ما تحققه الأعمال الإدارية الإلكترونية من فوائد ومزايا، وما تتبعه من خصائص تضفي على الأعمال الإدارية الأداء المميز، ومن أهم تلك المجالات، مجال الأعمال الإدارية، والأعمال المالية، والأعمال المرتبطة بالمراسلات الإلكترونية، والمرتبطة بالقرارات الإدارية، وكذلك المرتبطة بالموارد البشرية (البشري، 2010).

وبالنظر إلى الإدارة الإلكترونية فإنها تساعد مديري المدارس في إنجاز أعمالهم الإدارية كتخزين البيانات الخاصة بالمعلمين، والاتصال الدائم بمكاتب المسؤولين في الإدارات التعليمية، والاتصال مع أولياء الأمور، وكذلك مع المديرين أنفسهم. بالإضافة إلى أن هذه المهارات توفر الكثير من الوقت والجهد، وتجعلهم على علم ودراية بالتطورات والتقنيات التي تحدث في مجال التربية وفي مجال عملهم، مما يسهل عليهم التوصل إلى أفضل السُبل لتحسين أدائهم الإداري وتطويره (كاربنتز، 2012).

ويؤكد ماثوس (Mathews, 2013) أن للتكنولوجيا تأثيراً فاعلاً على الأعمال الإدارية المدرسية، وأن البرامج الإدارية التربوية تحتاج إلى الإدارة الإلكترونية الأساسية. ويرى مينتز ومينتز (Mentz & Mentz, 2013) أن استخدام التقنيات الحديثة في الإدارة المدرسية يؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم، وسرعة إنجاز الأعمال اليومية. ويضيف مابل ومنشي (Mable &Minishi, 2005) أن هناك تقدماً واسعاً في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية، سواءً ضمن مجال الأعمال الإدارية، أو التعليمية.

وتُعد التقنية الإلكترونية أحد الموارد الأساسية التي تسهم في قدرة المؤسسات على التأقلم مع طبيعة العصر الحالي، إلا أن معظم هذه المؤسسات تواجه مجموعة من القيود والمعيقات التي قد تحد من عملية الاستثمار الفعال للتقنية الحديثة، فهناك الكثير من الإدارات تعاني العديد من المشكلات والمعيقات، والمتمثلة في كثرة الإجراءات الروتينية، وضعف التنسيق بين الوحدات الإدارية، وعدم مواكبة المستجدات الحديثة في مجال التقنيات المرتبطة بالإدارة الإلكترونية، وبالتالي فإنه يجب على الإدارات أن تتبنى أسلوباً جديداً للتفكير والقيادة؛ لضمان الوصول بالإدارة الإلكترونية إلى كامل إمكانياتها باعتبار أن هذه الإدارات تواجه تحديات كبيرة تحول دون الاستفادة منها (براون، 2005).

وأكد تربان وليدنر ووثيرب (Turban, Leidner & Wetherb, 2008) أنه بالرغم من أن بعض المؤسسات أعادت هيكلة نفسها بطريق مبتكرة لتتماشى مع التطورات في العصر الإلكتروني، إلا أن الغالبية العظمى منها ما زالت تعتمد على الهياكل الهرمية التقليدية، والتي تقف عقبة أمام تطبيق التقنيات الحديثة، والاستفادة من

معطياتها في تطوير مؤسساتها.

ويشير روبنسون وروبنسون (2008) إلى أن التغيير يجب أن يتم من خلال رؤية واضحة ومفهومة من خلال منهج متكامل يبدأ بالتخطيط حتى يصل إلى التطبيق. ومن جهة أخرى، تواجه عملية التخطيط العديد من المعيقات، ومن أبرز هذه المعيقات كما أشار إليها السواط (2005)، ضآلة، أو ندرة المعلومات والبيانات الإحصائية الضرورية، بالإضافة إلى النقص في الكوادر البشرية المتخصصة والمدربة، وإتباع الإدارة البيروقراطية والتعقيدات الإدارية.

ويرى ويجاند (Wigand, 2009) ضرورة أن تُعد المؤسسة نفسها لتستفيد من الفرص التي من الممكن أن توفرها لها تقنيات تكنولوجيا المعلومات، وإذا ما كيفت المؤسسة تصميمها البنائي وعملياتها الإدارية بحيث تتوافق مع تكنولوجيا المعلومات فسيكون من الممكن إدراك التأثير الكامل لهذه التكنولوجيا، وبالتالي رفع مستوى الكفاءة الإدارية الإلكترونية، وتحسين الإنتاجية الإدارية ومخرجاتها.

وتأسيساً على ما تقدم يرى الباحث أن تطبيقات الإدارة الإلكترونية لها فوائد كثيرة، ليس على مستوى الفرد بل على مستوى الحكومات، والمؤسسات، والمجتمع بشكل عام، لذا أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن اهتماماً بالغاً بهذا المجال، حيث أن الكثير من الوزارات والمؤسسات اعتمدت _ وبشكل كبير_ على التقنية الإلكترونية في إنجاز كافة معاملاتها الإدارية، وتقديم خدماتها؛ وذلك من أجل زيادة إنتاجية هذه المؤسسات، والمساهمة في بناء اقتصاد قوي، ودعم التنمية الشاملة والمستدامة، وخاصة في مجال العملية التعليمية وإدارتها، الأمر الذي يتطلب المتابعة الحثيثة، والمتواصلة من أجل العمل على ضمان تطبيق الإدارة الإلكترونية، وتطويرها، والكشف عن المعيقات التي قد تحول دون الاستفادة من مقوماتها، وتسخيرها لتطوير العملية الإدارية التعليمية، ووضع الحلول المناسبة لها.

ولقد استطاع الباحث التوصل إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، وتم استعراضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو الآتي:

أجرى زين (Zain, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام التكنولوجيا الحديثة على الممارسات الإدارية لمديري المدارس، ومدى استخدامهم لها. تكونت عينة الدراسة من (136) مدير مدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت استبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن التكنولوجيا الحديثة لها تأثير على الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين، حيث تؤدي هذه التكنولوجيا إلى تسهيل فرص الحصول على المعلومات وتحسينها من قبل المعلمين والطلبة وقت حاجتهم إليها، كما أنها تسهم في تطوير نظام الإدارة، كما بينت النتائج أن استخدامات المديرين لهذه التكنولوجيا في الإدارة المدرسية، كان بدرجة متوسطة، ووجود اتجاهات إيجابية نحوها.

هدفت دراسة فلانجانوجوكوبسن (Flanagan & Jacob-san, 2005) إلى معرفة تأثير تكنولوجيا المعلومات في مستوى أداء المديرين لمهماتهم وأدوارهم الموكلة إليهم، وذلك لأن الإدارة المدرسية بحاجة إلى التطوير في مهماتها وأدوارها في ظل الإدارة الإلكترونية الحديثة. وقد اختيرت مدارس رونالد بينت (Roland Bennet) في كندا. وقد تم تطوير شبكة جاليلو كأداة لجمع البيانات من خلال الملاحظات. أظهرت نتائج الدراسة أن تكنولوجيا المعلومات كان لها تأثير فاعل وإيجابي على مهام المديرين وأدوارهم ، وعلى علاقاتهم مع المجتمع المحلي. فضلاً عن أن المديرين استغلوا فرص النمو المهني لتطوير إدارتهم الإلكترونية.

وقام الماجدي (2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استعداد مديري المدارس لتطبيق إدارة المدرسة الإلكترونية في الكويت واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (120) مدير مدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة استعداد مرتفعة لدى مديري المدارس لتطبيق إدارة المدرسة الإلكترونية، ووجود اتجاهات إيجابية نحوها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة استعداد مديري المدارس لتطبيق إدارة المدرسة الإلكترونية، تعزى لمتغيري المنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة العوائد (2008) إلى الكشف عن درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان للكفايات الإدارية الإلكترونية، تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام استبانة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (119) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة ظفار. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية لكفايات الإدارة الإلكترونية كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المديرين نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في اتجاهات المديرين نحو الإدارة الإلكترونية، تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق لأثر الخبرة، أو المؤهل العلمي في جميع مجالات الكفايات الإلكترونية.

وأجرت وايت (White, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن استخدامات مديري المدارس للتطبيقات الحاسوبية في الأعمال الإدارية، ودرجة ممارستهم للإدارة الإلكترونية ومعيقات تطبيقها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بالإضافة إلى المقابلة. تكونت عينة الدراسة من (62) مدير مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة والمقابلات التي أُجريت أن مديري المدارس يفضلون استخدام التطبيقات الحاسوبية في الإدارة المدرسية، وكذلك في الاتصالات الداخلية والخارجية؛ أي أنهم يستخدمون التطبيقات الحاسوبية في تنفيذ نشاطات الإدارة المدرسية، وجاءت ممارستهم للإدارة الإلكترونية بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية المدرسية، كما بينت النتائج وجود بعض المعيقات كتدريب المديرين ، وتوفير الدعم المناسب.

وقام الشراري (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين واتجاهات المديرين نحوها. تكونت عينة الدراسة من (29) مديراً، و(189) معلماً، اُختيروا بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدمت أداتين: الأولى للكشف عن ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين،

والثانية للكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو ممارسة الإدارة الإلكترونية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وجاءت ممارسة مجالات الإدارة الإلكترونية جميعها، ضمن درجة ممارسة متوسطة، وجاء مجال التخطيط الإلكتروني في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال التنفيذ الإلكتروني في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو الإدارة الإلكترونية كانت إيجابية.

كما أجرى ماثيوش (Mathews, 2013) دراسة حالة لاستكشاف الإدارة الإلكترونية في المدراس الثانوية الحديثة ووصفها، والكشف عن وتأثيرها على الإدارة المدرسية. وكان مصدر المعلومات المقابلة والملاحظة، وبعض الوثائق في المدرسة. وركزت على المديرين، وتخصص الحاسوب، والمعلمين الذين لديهم خبرات مختلفة في الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (126) مدير مدرسة، و(239) معلماً ومتخصص حاسوب. أظهرت نتائج الدراسة أن تأثير الإدارة الإلكترونية كان فاعلاً في الإدارة المدرسية، وأنه يخدم ويحفز المعلمين ذوي الخبرة القليلة في الحاسوب، وبشكل عام، وأن برامج الإدارة الإلكترونية تحتاج إلى المهارات الحاسوبية والأساسية ومهارات تكنولوجية عالية المستوى ليتمكن مديرو المدارس من استخدامها في الإدارة المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، كان بدرجة متوسطة نظراً لعدم امتلاك المهارات الإدارية الإلكترونية، وجاء امتلاك هذه المهارات بدرجة متوسطة، وفقاً لوجهة نظر مديري المدراس والمعلمين ومختصي الحاسوب.

وأجرى فيلتون (Felton, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام مديري المدراس الابتدائية للحاسوب في مدراسهم في الأعمال الإدارية وعلاقة ذلك بمهاراتهم الإلكترونية واتجاهاتهم نحو استخدامها ومعيقات الاستخدام. تكونت عينة الدراسة من (400) مدير ومديرة مدرسة من مناطق ولاية كولومبيا التعليمية، منهم (228) مديرة، و(172) مديراً، وتم استخدام استبيان لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين والمديرات يستخدمون الحاسوب يومياً لأغراض إدارية، حيث أن مهاراتهم الإلكترونية في استخدامه، كانت متوسطة المستوى وخصوصاً في مجال البرمجيات الجاهزة مثل (أوفيس واكسل). كما أظهرت النتائج وجود معيقات في استخدام مديري المدارس للحاسوب في الأعمال الإدارية، كضعف امتلاك المهارات، والمعيقات الإدارية وكثرة متطلباتها، كما بينت نتائج الدراسة أن المدير الأكثر مهارة والأكثر تدريباً هو الذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو الحاسوب والتكنولوجيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المديرين الذكور في مجالي المهارات، وتكرار الاستخدام لهذه المهارات.

مما أجرى كارالمبوس وبابايونو (Charalambous, Papa-ioannou, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات مديري مدارس المرحلة الأساسية حول مهاراتهم الإلكترونية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات لغايات شخصية، أو تدريسية، أو إدارية في مدارسهم. تكونت عينة الدراسة من (250) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبيان مكون من (15) سؤالاً حول المعلومات الديمغرافية المتعلقة بالمستجيب، وتصوراته الذاتية حول مهاراته الإلكترونية وأغراض استخدام التكنولوجيا. أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين والمديرات يرون أنهم يمتلكون مهارات إلكترونية متدنية، حيث أن استخدامهم للحاسوب يدور حول أغراض شخصية ثم إدارية، وأغراض تدريسية، وباستخدام تطبيقات حاسوبية بسيطة.

وأجرى أفشاري وأبو بكر ولوان وفوي أبو مسامح (Afshari, AbuBaker, Luan, Fooi& Abu Samah, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإدارة الإلكترونية المتوفرة لدى مديري المدارس الإيرانيين وعلاقتها بنمطهم الإداري. تكونت عينة الدراسة من (320) مديراً من مديري المدراس الثانوية في مدينة طهران الإيرانية، استجابوا لاستبيان فيلتون (Felton, 2006) للمهارات الإلكترونية، كما تم استخدام استبيان آخر مكون من (34) فقرة حول مهارات المدير ومعارفه في الحاسوب. أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات المديرين الإلكترونية متوسطة خصوصاً في مجال استخدام التطبيقات والبرمجيات، كما أن مستوى الاستخدام يشمل استخدام الحاسوب لأغراض إدارية، وبدرجة متوسطة، وبينت نتائج الدراسة وجود حاجة كبيرة لتدريب المديرين على مهارات التصميم والإنترنت واستخدام تطبيقات ذات علاقة بالتواصل وقواعد البيانات والأغراض الإدارية.

أما دراسة ستيورت وميللز وريموس (Stuart, Mills & Remus, 2019) التي هدفت إلى الكشف عن المهارات التقنية الإلكترونية لدى مديري المدارس النيوزلنديين ودرجة ممارستها في عملهم الإداري المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (64) مديراً ومديرة، منهم (39 من الإناث، و25 من الذكور) استجابوا لمقياس مكون من (46) فقرة موزعة على بُعدي المعرفة والمهارات، وتم وضع سؤال حول درجة الممارسة والتكرار اليومي للاستخدام. أظهرت نتائج الدراسة ضعف مهارات المديرين الإلكترونية في الجانب الإداري، بينما كانت معرفتهم الإلكترونية متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة أن المديرين (ذكوراً وإناثاً) يستخدمون التكنولوجيا في الأعمال الإدارية، وبدرجة متوسطة، وضمن نطاق العمل المعتاد.

كما أجرى كوسكال (Koskal, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإدارة الإلكترونية لدى مديري المدارس الأتراك. تكونت عينة الدراسة من (83) مديراً ومديرةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس تقييم كفاية المدير الإلكترونية المكون من (26) فقرة بعد ترجمته إلى التركية. أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين يتمتعون بمهارات إلكترونية متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة أن المديرين يمارسون التطبيقات الإلكترونية في عملهم الإداري بفاعلية، وبدرجة مرتفعة، إلا أنهم يفتقرون إلى مهارات الرؤيا المستقبلية في تحسين التطبيق، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات، ومستوى التطبيق تعزى لمتغير الجنس، لصالح المديرين الذكور.

وبمطالعة الدراسات السابقة التي تم تناولها، يلاحظ تنوع الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، فمعظم الدراسات استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، كما ورد في دراسة زين (Zain, 2004)، والماجدي (2006)، وكوسكال (Koskal, 2019)، والبعض الآخر من الدراسات استخدم الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة، كما ورد في دراسة فلانجان وجوكوبسن (Flanagan & Jacobsan, 2005)،

وايت(White, .2010)

وبالنظر إلى الجوانب والمتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، فقد تباينت اهتماماتها، فبعض الدراسات تناول استخدامات مديري المدراس للتطبيقات الحاسوبية في الأعمال الإدارية، ودرجة ممارسة الإدارة الإلكترونية، كما ورد في دراسة وايت (White)، زين (Zain, 2004)، وهناك بعض الدارسات اهتم بتناول استعداد مديري المدارس لتطبيق إدارة المدرسة الإلكترونية، كما جاء في دراسة الماجدي (2006)، والبعض الآخر من الدراسات تناول واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ومهاراتها في المدراس من وجهة نظر المديرين، كدراسة الشراري (2012)، واهتمت دراسات أخرى بتناول امتلاك كفايات الإدارة الإلكترونية كدراسة العوائد (2008).

وقد استفاد الباحث من خلال مطالعته للدراسات السابقة والأدب النظري في تحديد مشكلة الدراسة بشكل دقيق، وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، بالإضافة إلى إعداد أدوات الدراسة، والتعرف على المجتمعات التي دُرِست، كما اُستعين بالأدب النظري في مناقشة نتائج الدراسة لتعزيز هذه النتائج، وكذلك مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وتحديد جوانب الاتفاق والاختلاف في هذه النتائج.

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة يلاحظ ندرة الدراسات التي اهتمت بتناول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، حيث أنه لم يكن هناك أي من الدراسات –حسب إطلاع الباحث– تناولت هذا الجانب، في البيئة الأردنية، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة، ويميزها عن غيرها من الدراسات في أنها تناولت درجة توظيف مهارات الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ومعيقات توظيفها لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة، في حين اقتصرت الدراسات السابقة على تناول متغيرات ذات علاقة بالإدارة الإلكترونية. وبالتالي فإن إجراء هذه الدراسة يُعد انطلاقة نحو الكشف عن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، ودورها في العملية الإدارية الإلكترونية، الأمر الذي يفتح المجال لتناول هذا الجانب بالبحث والدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من أهمية مواكبة التطور التكنولوجي، وخاصة في ظل ملامسة هذا التطور لمختلف مجالات الحياة، والتي من ضمنها العملية التربوية التعليمية، وفي مقدمتها إدارة هذه العملية من خلال توظيف التقنيات الحديثة في العملية الإدارية المدرسية، والتي تتطلب امتلاك المهارات الإدارية الإلكترونية اللازمة لتحقيق نجاح الإدارة الإلكترونية المدرسية، وتحقيق الأهداف المخطط لها، وبناءً على ذلك تبرز مشكلة الدراسة، والتي تشير إلى وجود حاجة ماسة لتوظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية المدرسية، فضلاً عن ضرورة امتلاك هذه المهارات، في ظل التطور المتسارع والمتعاقب للمهام الإدارية، ومواكبة الانفجار المعرفي والعلمي.

وجاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحث وخبرته الميدانية في المجال التربوي مديراً للعديد من المدارس في مديرية تربية لواء بني عبيد (محافظة إربد – الأردن) أن توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية لم يحظَ بالقدر الكافي من الاهتمام والتوظيف في الأعمال الإدارية المدرسية، الأمر الذي يتطلب متابعة هذا الجانب والوقوف على حيثياته من خلال البحث والدراسة للكشف عن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ومعيقات توظيفها، بهدف التطوير والتقدم، ووضع الأسس العملية والعلمية، والاستراتيجيات الفعالة لضمان نجاح الأعمال الإدارية الإلكترونية المدرسية. **وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تكَمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما درجة توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) في وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والخاصة حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية تبعاً لمتغير المدرسة حكومية، خاصة؟
- ما معيقات توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم.
- الكشف عن الفروق في وجهة نظر مديري المدارس حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تبعاً لمتغير المدرسة حكومية، خاصة.
- الكشف عن المعيقات التي تواجه توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة متزامنة مع أهمية توظيف الإدارة الإلكترونية في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، الذي أثر بصورة مباشرة في مختلف جوانب العملية الإدارية، وندرة الدراسات بشكل عام والمحلية، على وجه الخصوص التي تناولت توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وفي مدارس مديرية تربية لواء بني عبيد بشكل خاص.

وتأتي أهمية هذه الدراسة ضمن جانبين رئيسين، وهما:

أولاً: الجانب النظري: سوف تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً حول مفهوم الإدارة الإلكترونية واستخداماتها في العملية الإدارية، بالإضافة إلى دورها في تنمية الأعمال الإدارية وتطويرها بمختلف مجالاتها. وكذلك استفادة مديري المدراس من نتائج هذه الدراسة حول مفهوم المهارات الإلكترونية، وأهمية توظيف هذه المهارات في الأعمال الإدارية.

ثانياً: الجانب العملي: في ظل ما ستتوصل إليه الدراسة

من نتائج، وتوصيات إذا ما تم الأخذ بها، فأنها سوف تسهم في المساعدة على إعداد البرامج التي من شأنها أن تعمل على توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية وتطويرها. كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على إعداد البرامج الإدارية وتطويرها في وزارة التربية والتعليم وتوظيفها في تنمية العديد من مجالات الأعمال الإدارية المدرسية، وخاصة في مجال عقد الدورات التدريبية المرتبطة بتطوير مهارات الإدارة الإلكترونية وتنميتها وامتلاكها لمديري المدارس.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية

التقنيات الحديثة على اختلافها في تنفيذ متطلبات الأعمال الإدارية المدرسية، سواءً في مجال التخطيط أو التنظيم، أو التنفيذ، أو المتابعة والتقويم، أو القيادة، أو الرقابة الإدارية.

الأعمال الإدارية: يقصد بها الإدارة الإلكترونية في هذه الدراسة: وهي استخدام جميع الأعمال الإدارية المطلوبة من الإدارة المدرسية، والتي يقوم بها مدير المدرسة لتحقيق الأهداف المخطط لها، لضمان سير العملية التعليمية وأداء وظيفتها المنوطة بها على أكمل وجه.

توظيف الإدارة الإلكترونية: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المهارات والقدرات التي يمتلكها مديرو المدارس في مجال الإدارة الإلكترونية، والتي يتم ممارستها في الأعمال الإدارية، والمتمثلة في مهارة استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها في تنفيذ العمليات الإدارية. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية المستخدمة في هذه الدراسة.

معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة العوامل والظروف المادية والمعنوية التي تحول دون استخدام الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية بشكل أمثل. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية المستخدمة في هذه الدراسة.

لواء بني عبيد: يعد لواء بني عبيد أحد ألوية الشمال والتابع إلى محافظة إربد الواقعة في شمال المملكة الأردنية الهاشمية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على تناول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية، ومعيقات توظيفها في الأعمال الإدارية.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد في محافظة إربد – الأردن.
- **الحدود الزمانية**: طُبِّقت هذه الدراسة وأُجريت خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019 /2020.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الحكومية والخاصة ومديراتها في مديرية تربية لواء بني عبيد في محافظة إربد – الأردن.

منهجية الدراسة

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

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة ومديراتها التابعة لمديرية تربية لواء بني عبيد في محافظة إربد – ألأردن، للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020، والبالغ عددهم (113) مدير ومديرة مدرسة، منهم (46) مدير ومديرة مدرسة حكومية، و (67) مدير ومديرة مدرسة خاصة، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لشؤون الموظفين وقسم التعليم الخاص في مديرية تربية لواء بني عبيد.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (103) من مديري المدارس ومديراتها، منهم (40) مديراً ومديرة مدرسة حكومية، و(63) مديرا ومديرة مدرسة خاصة. اُختيروا بالطريقة القصدية، وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (91 %) تقريباً من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي للمديرين والمديرات.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، الأولى استبانة للكشف عن درجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم، والأداة الثانية استبانة للكشف عن معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم أيضاً، **وفيما يلي توضيح لكل أداة من هاتين الأداتين.**

أولاً: استبانة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة الماجدي (2006)، ووايت (White, 2010)، والمقاييس ذات العلاقة، كمقياس الشراري (2012)، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة للكشف عن درجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية. وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (65) فقرة، وزعت على ستة مجالات، وهي: مجال التخطيط الإلكتروني، وتكون من (13) فقرة، ومجال التنظيم الإلكتروني، وتكون من (12) فقرة، ومجال التنفيذ الإلكتروني، وتكون من (11) فقرة، ومجال التدريب الإلكتروني، وتكون من (9) فقرات، ومجال التحفيز الإلكتروني، وتكون من (10) فقرات، ومجال المتابعة والتقويم الإلكتروني، وتكون من (10) فقرات.

صدق الاستبانة

للتحقق من مؤشرات صدق الاستبانة، تم إيجاد مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى استبانة درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تم عرضها بصورتها الاولية، على مجموعة من المحكّمين، بلغ عددهم (8) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في تقنيات التعليم، والقياس والتقويم، ونظم المعلومات الحاسوبية، والإدارة التربوية في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى (4) من الإداريين في مديرية تربية لواء بني عبيد، وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى انتماء الفقرة للمجال الذي أدرجت فيه، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحث ما نسبته (80 %) من إجماع المحكمين لحذف، أو إضافة أي فقرة. وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، فقد تم حذف (12) فقرة، كما تم إعادة صياغة (10) فقرات من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (53) فقرة، موزعة على ستة مجالات.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق بناء الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) مديراً ومديرة مدرسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، تم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، والتي تراوحت بين (43 – 88)، وقيم معاملات ارتباط الفقرات بالأداة ككل، والتي تراوحت بين (0.39 – 0.78).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، فقد طُبِّقَت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) مديراً ومديرة مدرسة، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، بعد فاصل زمني مدته أسبوعان من التطبيق الأول. وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على الأداة ككل، والمجالات. وبلغ للأداة ككل (0.89)، في حين تراوحت قيم ثبات المجالات بين (0.80 – 0.87)، كما تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للمجالات، والأداة ككل، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.87)، في حين تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي للمجالات بين (0.81 – 0.85).

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية بصورتها النهائية من (53) فقرة موزعة على ستة مجالات، وللإجابة على فقرات الاستبانة يضع المستجيب إشارة (×) امام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي كبيرة جداً وتعطي (5) درجات، وكبيرة وتعطي (4) درجات، ومتوسطة وتعطي (3) درجات، وقليلة وتعطي (2) من الدرجات، وقليلة جداً وتعطي (1) درجة واحدة. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن الاستبانة مكونة من (53) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (53) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، و(265) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، من (2.33 – 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة)،وقد اعتمدت المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

ثانياً: استبانة معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية:

لأغراض تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم إعداد استبانة للكشف عن معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وذلك بعد مطالعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ضمن هذا المجال، كدراسة وايت (White, 2010)، فيلتون (Felton, 2014)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال المعيقات الإدارية، ويتكون من (19) فقرة، مجال المعيقات التقنية، ويتكون من (15) فقرة، ومجال المعيقات البشرية، ويتكون من (14) فقرة، ومجال المعيقات المالية، ويتكون من (12) فقرة.

صدق الاستبانة

للتحقق من مؤشرات صدق الاستبانة، تم إيجاد مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من مؤشرات صدق محتوى استبانة معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تم عرضها على (8) محكّمين من المختصين في تقنيات التعليم، والقياس والتقويم، ونظم المعلومات الحاسوبية، والإدارة التربوية في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى (4) من الإداريين في مديرية تربية لواء بني عبيد. حيث طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى انتمائها للمجال الذي أُدرجت فيه، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث ما نسبته (80 %) فأكثر من إجماع المحكّمين لحذف أو إضافة أي فقرة، وبناءً على آراء المحكمين ومقترحاتهم، فقد حُذفت (19) فقرة، كما أعيدت صياغة (9) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (41) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

ثانياً: صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق بناء الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) مديراً ومديرة مدرسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، فقد استخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (0.43 – 0.76)، وقيم ارتباط الفقرات بالأداة ككل، والتي تراوحت بين (0.36 – 0.59).

ثبات الاستبانة

لغايات التحقق من ثبات استبانة معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (20) مديراً ومديرة مدرسة، وأعيد تطبيقها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على العينة نفسها، وحُسبت قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي للمجالات، والأداة ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.83)، وتراوحت قيم معاملات ثبات المجالات بين (0.79 – 0.84)، وبمعادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل ثبات الأداة الاتساق الداخلي ككل (0.87)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي للمجالات بين (0.81 – 0.87).

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية بصورتها النهائية من (41) فقرة موزعة على أربعة مجالات، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي كبيرة جداً وتعطي (5) درجات، وكبيرة وتعطي (4) درجات، ومتوسطة وتعطي (3) درجات، وقليلة وتعطي (2) من الدرجات، وقليلة جداً وتعطي (1) درجة واحدة. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن الاستبانة مكونة من (41) فقرة، فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، (41) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (205) درجات. ولتحديد درجة معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، وفق المعيار التالي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، من(2.33 – 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة)، وقد اعتمدت المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، فقد أُجريت وفقاً للخطوات التالية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتهما من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخراج قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والتمثل بجميع مديري المدارس الحكومية والخاصة ومديراتها للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020، كما اختير أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة الكلي.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة الدقة في الإجابة، كما تم أعلامهم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.
- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل

- المدرسة: ولها فئتان، (حكومية، وخاصة).

ثانياً: المتغيرات التابعة

- توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية.
- معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن اسئلة الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف الإدارة الإلكترونية ومعيقات توظيفها في الأعمال الإدارية من وجهة نظر المديرين.
- للإجابة عن السؤال الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار (T) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المديرين، تبعاً لمتغير المدرسة حكومية، خاصة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية على المجالات

والأداء ككل، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوظيف
2	التنظيم الإلكتروني	3.23	.73	1	متوسطة
1	التخطيط الإلكتروني	3.22	.69	2	متوسطة
5	التحفيز الإلكتروني	3.19	.78	3	متوسطة
4	التدريب الإلكتروني	3.17	.86	4	متوسطة
6	المتابعة والتقويم الإلكتروني	2.35	.78	4	متوسطة
3	التنفيذ الإلكتروني	2.34	.69	6	متوسطة
	توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ككل	2.91	.72		متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تراوحت بين (2.34 – 3.23)، وبدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات، وكان أعلاها لمجال "التنظيم الإلكتروني"، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.23)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "التنفيذ الإلكتروني"، بمتوسط حسابي (2.34)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية ك كل في الأعمال الإدارية (2.91)، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) في وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والخاصة حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية تبعاً لمتغير المدرسة حكومية، خاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، والأداة ككل، بتبعاً لمتغير المدرسة (حكومية، خاصة)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

اختبار (Independent Samples T-Test) لدرجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية تبعاً لمتغير المدرسة حكومية خاصة

المجال	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التخطيط الإلكتروني	حكومية	40	3.82	.77	-0.17	101	.87
	خاصة	63	3.84	.74		101	
التنظيم الإلكتروني	حكومية	40	3.83	.77	-0.11	101	.91
	خاصة	63	3.84	.72		101	
التنفيذ الإلكتروني	حكومية	40	3.69	.90	.11	101	.91
	خاصة	63	3.68	.81		101	
التدريب الإلكتروني	حكومية	40	3.72	.97	.39	101	.70
	خاصة	63	3.68	.82		101	
التحفيز الإلكتروني	حكومية	40	3.82	.81	1.80	101	.07
	خاصة	63	3.60	.82		101	
المتابعة والتقويم الإلكتروني	حكومية	40	3.72	.90	.69	101	.49
	خاصة	63	3.63	.80		101	
توظيف الإدارة الإلكترونية ككل	حكومية	40	3.77	.77	.49	101	.62
	خاصة	63	3.72	.67		101	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن جميع قيم (T) لمجالات توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الاعمال الإدارية، والإدارة ككل، تبعاً لمتغير المدرسة (خاصة، حكومية) كانت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= .05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المديرين حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية.

ثالثاً: ما معيقات توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الإعمال الإدارية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على مجالات معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، والأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
1	المعيقات الإدارية	3.80	.69	1	مرتفعة
3	المعيقات البشرية	3.74	.65	2	مرتفعة
4	المعيقات المالية	2.23	1.53	3	منخفضة
2	المعيقات التقنية	2.21	.80	4	منخفضة
	معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية ككل	2.93	.52		متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المدراء على معيقات توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، تراوحت بين (2.21 – 3.80)، وكان أعلاها لمجال "المعيقات الإدارية"، بمتوسط حسابي (3.80)، وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "المعيقات التقنية"، بمتوسط (2.21)، وبدرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لمعيقات توظيف الإدارة الإلكترونية ككل

(2.93)، وبدرجة تقييم متوسطة.مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «ما درجة توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية تربية لواء بني عبيد للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم؟»

أظهرت النتائج أن درجة توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات، والأداة ككل، وجاء مجال «التنظيم الإلكتروني»، في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال «التنفيذ الإلكتروني» في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى واقع استخدام الإدارة الإلكترونية وحداثتها، سواءً في المدارس الحكومية، أم المدارس الخاصة، وما يتوافر من مقومات لتطبيق هذه الإدارة، بالإضافة إلى عدم توافر الدافعية نحو استخدام الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وخاصةً في ظل عدم امتلاك المهارات الإلكترونية لدى معظم مديري المدارس، وبالتالي فإن استخدام الإدارة الإلكترونية، بشكل عام في مختلف المؤسسات والإدارات التعليمية، في ظل هذه الحداثة يكون قد وصل إلى المستوى غير المأمول، ولكن قد ينطلق مديرو المدارس في وجهة نظرهم بأن ما وصلوا إليه من تطبيق للإدارة الإلكترونية في العمل الإداري، قد وصل إلى مرحلة متقدمة ومتطورة مقارنة مع الفترة الزمنية التي تم فيها استحداث الإدارة الإلكترونية.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء وجود معيقات لاستخدام الإدارة الإلكترونية وتوظيفها في جوانب معينة من الأعمال الإدارية، وبالتالي فإن توافر الأدوات والأجهزة، والبنية التحتية يسهم في تطوير استخدام الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية المدرسية، والتي يمكن أن تلبي الطموح في ظل الواقع المتوافر من هذه المقومات، وبمقارنة الطموح بالواقع، وبما تم التوصل إليه، فإن وجهة نظر مديري المدراس تنطلق من أن ما تم التوصل إليه في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية، بأنه قد لا يتماشى مع التطور التكنولوجي، والإداري مقارنة بحداثة استخدام الإدارة الإلكترونية، وما يتوفر من مقومات لنجاحها.

وفيما يتعلق بمجال التنظيم الإلكتروني، الذي جاء في المرتبة الأولى، فيمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من دور التنظيم الإلكتروني في تسهيل العملية الإدارية في المدرسة، وذلك من خلال توزيع الأعمال على الكوادر التدريسية، وربط مرافق المدرسة بشبكة حاسوب داخلية، بالإضافة إلى توفير خدمات النقل الإلكتروني بين المدارس، وتوفير قاعات مزودة بأجهزة الحاسوب، وبالتالي، فإن معظم هذه الجوانب تمكن مديري المدارس من أداء مهامهم بيسر وسهولة، بالإضافة إلى أنها لا تتطلب المزيد من الجهد والوقت، الأمر الذي أسهم في أن يكون مجال التنظيم الإلكتروني في المرتبة الأولى.

أما مجال التنفيذ الإلكتروني، والذي جاء في المرتبة الأخيرة، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عملية التنفيذ في أي مجال من مجالات الأعمال الإدارية بشكل عام، قد يواجه بعض المعيقات، وبالتالي فإن عملية التنفيذ الإداري الإلكتروني، قد تواجه معيقات أكثر، وخاصةً أنها تتطلب المزيد من المهارات الإلكترونية، والمزيد من الوقت والجهد، بالإضافة إلى عدم توافر سُبل عملية التنفيذ، الأمر الذي قد يعيق عملية التنفيذ، وبالتالي فإن عملية التنفيذ الإلكتروني تتطلب جهداً ووقتاً إضافياً من مديري المدارس، وقد تواجه بعض الصعوبات والمعيقات، الأمر الذي قد ينظر إليه مديرو المدارس، بأنه لم يتحقق بالصورة المطلوبة، نظراً لوجود هذه المعيقات.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة زين (Zain, 2004)، التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام مديري المدارس للتكنولوجيا في الإدارة المدرسية، كان بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ماثيوش (Mathews, 2013)، ودراسة فشاري وأبو بكر ولوان وفوي أبو مسامح (Afshari, AbuBaker, Luan, Fooi& Abu Samah, 2019) ودراسة ستيورات وميللز وريموس (Stuart, Mills & Remus, 2019)، التي أشارت نتائج كل منها إلى أن مديري المدارس يستخدمون الإدارة الإلكترونية، بدرجة متوسطة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الشراري (2012)، التي أظهرت نتائجها أن مديري المدارس يستخدمون الإدارة الإلكترونية، بدرجة متوسطة، كما بينت نتائجها أن مجال التنفيذ الإلكتروني، جاء في المرتبة الأخيرة.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة وايت (White, 2010)، التي أشارت نتائجها إلى أن مديري المدارس يستخدمون الإدارة الإلكترونية، بدرجة مرتفعة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع دراسة كوسكال (Koskal, 2019)، التي أشارت نتائجها إلى أن مديري المدارس يمارسون الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، بدرجة مرتفعة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:» هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في وجهة نظر مديري المدارس الحكومية والخاصة حول درجة توظيف المهارات الإلكترونية في الأعمال الإدارية تبعاً لمتغير المدرسة حكومية، وخاصة؟

أظهرت النتائج أن جميع قيم (T) لمجالات توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في العمل الإداري، والأداة ككل تبعاً لمتغير المدرسة حكومية، خاصة كانت غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق في وجهة نظر مديري المدارس حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الإعمال الإدارية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البيئة المدرسية، التي يتواجد فيها مديرو المدارس، والتي هي بيئة مدرسية واحدة، وتكاد أن تكون متشابهة لدى جميع المدارس، وبالتالي فإن ما يؤديه مديرو المدارس من استخدام للإدارة الإلكترونية يكاد أن يكون متشابهاً، وأن ما يتم تطبيقه من جوانب الإدارة إلكترونية في الأعمال الإدارية، واضح لدى الجميع، الأمر الذي أسهم في عدم وجود فروق في وجهات النظر، حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى مخرجات العملية الإدارية الإلكترونية، والتي تظهر لدى مديري المدارس، مما أسهم في إيجاد وجهة نظر متقاربة حول درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، وما يعزز من تفسير هذه النتيجة ما تم الإشارة

إليه في درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية من وجهة نظر مديري المدارس.

ويرى الباحث ضمن هذا الإطار أن هناك توجهات إيجابية، ورضى لدى مديري المدارس نحو توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، في ظل مقومات توظيف الإدارة الإلكترونية، وهذا يُعد مؤشراً إيجابياً حول توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية بشكل عام.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: «ما معيقات توظيف مديري المدارس الحكومية والخاصة للإدارة الإلكترونية في العمل الإداري من وجهة نظرهم؟».

أظهرت النتائج أن معيقات توظيف مديري المدارس للإدارة الإلكترونية في العمل الإداري من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة تقييم متوسطة على الأداء ككل، وجاء مجال» المعيقات الإدارية»، في المرتبة الأولى، وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال «المعيقات التقنية»، وبدرجة تقييم منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى مدى توافر التسهيلات والمقومات التي من شأنها أن تسهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية، وبالتالي فإن هناك العديد من المعيقات التي قد تحول دون توظيف الإدارة الإلكترونية في الأعمال الإدارية، والتي في مقدمتها المعيقات الإدارية، والتي يمكن عزوها إلى تزايد المهام الموكلة لمديري المدارس، وفي مقدمتها المهام الفنية، ومهام توجيه المعلمين، والإشراف انطلاقاً من كون مدير المدرسة مشرفاً مقيماً، وبالتالي فإن تزايد هذه المهام قد يحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري المدرسي بشكل خاص، وكذلك العمل الإداري بشكل عام، وبالمستوى المأمول.

وبالنظر إلى مجال المعيقات التقنية، والذي جاء في المرتبة الأخيرة، فيمكن تفسير هذا الجانب، بأن توافر التقنيات الإلكترونية لا يعني بأنه ليس هناك معيقات، وبالتالي فإنه قد تتوافر التقنيات، ولكن قد لا يكون هناك قدرة ومهارة على استخدام هذه التقنيات وتوظيفها في العمل الإداري المدرسي، أو قد لا يكون هناك الوقت الكافي للاستخدام، أو الدافع الحقيقي نحو توظيف هذه التقنيات في الأعمال الإدارية المدرسية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة وايت (White, 2010)، التي أشارت نتائجها إلى وجود بعض المعيقات التي تحد من توظيف الإدارة الإلكترونية، كتدريب المديرين، وتوفير الدعم لملمناسب، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة فيلتون (Felton,2014)، التي بينت نتائجها وجود معيقات تحول دون استخدام الإدارة الإلكترونية في الإعمال الإدارية، كضعف امتلاك المهارات، بالإضافة إلى المعيقات الإدارية، وكثرة متطلباتها.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

- العمل على تفعيل استخدام الإدارة الإلكترونية في التحفيز والمتابعة والتقويم في العمل الإداري من قبل مديري المدارس.
- وضع الحلول للمعيقات التي قد تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري، وخاصةً المعيقات الإدارية، استناداً إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسة.
- توفير الدورات والبرامج التدريبية في مجال توظيف الإدارة الإلكترونية لمديري المدارس والمعلمين بهدف تطوير قدراتهم في استخدام الإدارة الإلكترونية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول معيقات استخدام الإدارة الإلكترونية في العمل الإداري، ووضع الحلول والمقترحات لتجاوزها، وبيان معيقات نجاح الإدارة الإلكترونية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أحمد، آمال. (2009). مستوى التنور التكنولوجي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة أثناء الخدمة. المؤتمر العلمي الثالث، الجمعية المصري للمناهج وطرق التدريس، القاهرة،1(2)، 96 – 111.
- البدري، طارق. (2005). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- براون، ديفيد. (2005). الحكومة الإلكترونية والإدارة العامة. المجلة الدولية للعلوم الإدارية، 1(110)، 87 – 103.
- البشري، منى. (2010). معيقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الإداريات وعضوات هيئة التدريس بالجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حمدي، موسى. (2008). الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مدراء المدارس ووكلائها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- روبنسون، دانا وروبنسون، جيمس. (2008). التغيير: أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج. (ترجمة: فتحي عبدالخالق). القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- السالمي، علاء. (2006). الإدارة الإلكترونية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- السواط، طلق. (2005). الإدارة العامة: المفاهيم، الوظائف، الأنشطة. جدة: دار النوابغ للنشر والتوزيع.
- الشراري، مصلح. (2012). ممارسة مدراء المدارس الثانوية للإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين واتجاهات المدراء نحوها في محافظة القريات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الشريدة، هيام. (2002). الأنماط القيادية لمدراء الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيرها في التغيير التربوي وفق رؤساء الأقسام. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 2 (43)، 227 – 270.
- الضافي، محمد. (2006). مدى إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للجوازات بمدينة الرياض. المملكة العربية السعودية.
- العمار، عبدالله. (2008). نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي دراسة استطلاعية. مجلة الملك سعود، 15(2)، 249 – 264.

- العواملة، نائل. (2003). نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي دراسة استطلاعية. مجلة الملك سعود، 15 (2)، 246 – 264.
- العوائد، محمد. (2008). درجة امتلاك مدراء المدارس الحكومية في محافظة ظفار في سلطنة عُمان لكفايات الأجهزة الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عودة، هديل. (2010). الكفايات الإدارية لمدراء المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- غنيم، أحمد. (2004). الإدارة الإلكترونية: آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- كاربنتر، جون. (2012). مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم. (ترجمة: عبدالله شحاته)، القاهرة: اتيراك للنشر والتوزيع.
- كناني، محمد. (2010). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في لجامعات السعودية وعلاقتها بالفعالية التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين: دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الماجدي، أحمد. (2006). درجة استعداد مدراء مدارس التعليم العلم لتطبيق إدارة المدرسة الإلكترونية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- مدكور، علي. (2005). معلم المستقبل نحو أداء أفضل. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- المومني، فايزة. (2004). العلاقة بين التوجهات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغير لدى مدراء المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المدراء والمعلمين فيها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2010). منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية. عمان: الأردن.
- ياسين، سعد. (2005). الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية. الرياض: معهد الإدارة العامة، مركز البحوث.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Ahmed, A. (2009). The level of technological enlightenment among science teachers at the high school level while in service. The third scientific conference, The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo, 1 (2), 96-111.*
- *Al-Badri, T. (2005). Leadership and management methods in educational institutions. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Brown, D. (2005). E-government and public administration. International Journal of Administrative Sciences, 1 (110), 87-103.*
- *Al-Bishri, M. (2010). Obstacles to applying electronic management in the departments of Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah from the point of view of female administrators and members of the university's faculty. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Hamdi, M. (2008). The Difficulties facing the use of electronic administration in managing secondary schools for boys in Makkah Al-Mukarramah from the point of view of school principals and its agents. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Robinson, D. & Robinson, J. (2008). Change: tools for transforming ideas into results. (Translation: Fathi Abdel Khaleq). Cairo: Center for Professional Expertise for Management.*
- *Al-Salmi, A. (2006). Electronic Administration. Amman: Wael Publishing and Distribution House.*
- *Al-Souat, T. (2005). Public administration: concepts, functions, activities. Jeddah: House of Nawabegh for Publishing and Distribution.*
- *Al-Sharary, M. (2012). Secondary school principals' practice of electronic management from the teachers' point of view and the directors' attitudes towards it in Qurayyat Governorate. Unpublished MA thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Shuraida, H. (2002). The leadership styles of administration directors in the Ministry of Education and their impact on educational change according to department heads. Journal of the Association of Arab Universities, 2 (43), 227-270.*
- *Al-Dafi, M. (2006). The extent to which electronic management can be applied in the General Directorate of Passports in Riyadh. Saudi Arabia.*
- *Al-Ammar, A. (2008). The quality of management and e-government in the digital world: An exploratory study. King Saud Journal, 15 (2), 249-264.*
- *Al-Awamleh, N. (2003). The quality of management and e-government in the digital world: An exploratory study. King Saud Journal, 15 (2), 246-264.*
- *Al-Awaed, M. (2008). The degree to which public school principals in the Dhofar Governorate of the Sultanate of Oman possess the competencies of electronic devices. Unpublished MA thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Odeh, H. (2010). Administrative competencies of primary school principals in Madaba governorate and its relationship to the morale of teachers. Unpublished MA thesis, Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Ghoneim, A. (2004). Electronic management: Present prospects and future aspirations. Mansoura: Modern Library for Publishing and Distribution.*
- *Carpenter, J. (2012). The school principal and his role in developing education. (Translated by: Abdullah Shehata), Cairo: Atrak Publishing and Distribution.*
- *Kanani, M. (2010). The reality of applying electronic management in Saudi universities and its relationship to organizational effectiveness from the point of view of academic leaders: A comparative study between public and private universities. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Majidi, A. (2006). The degree of readiness of principals of science education schools to implement electronic school administration in the State of Kuwait. Unpublished MA Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.*
- *Madkour, A. (2005). Future milestone towards better performance. Cairo: Arab Thought House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Momani, F. (2004). The relationship between the trends towards the use of information technology and the trends towards managing change among public secondary school principals in Jordan from the point of view of principals and teachers. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.*
- *The Jordanian Ministry of Education. (2010). Publications of*

the Jordanian Ministry of Education. Amman Jordan.

- *Yasin, S. (2005). Electronic administration and the prospects for its Arab applications. Riyadh: Institute of Public Administration, Research Center.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Afshari, M. Abu Baker, K. Luan, W. Abu Samaha, B. & Fooi, F. (2019). Competency, Leadership and Technology Use by Principals. The International Journal of Learning, 16 (3), 345-257.*
- *Charalambous, K. & Papaioannou, F. (2018). The Public primary School Principals' self-perceived competence and use of ICT for personal, teaching and administrative purposes. Paper presented to the proceedings of the 7th pan- Hellenic conference with International participation ICT in Education, Greece, 23-26 September 2011.*
- *Felton, F. (2014). The use of computer by elementary school principals. Doctoral dissertation, Virginia olytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virgnia.*
- *Flangana, L. & Jacobsen, M. (2005). Technology Leadership for the Twenty First Century Principal. Journal of Educational Administration, 41 (2), 124-142.*
- *Koksal, B. (2019). School Principals' Technology Leadership Competency and Technology Coordinators hip. Educational Sciences: Theory & Practice, 11 (1), 208-213.*
- *Mable, K. & Minishi, M. (2005). Information and communication Technologies in Library and Information Science Education in South Africa. Department of Information Science, UNISA.*
- *Mathews, A.(2013). Technology Leadership at a Junior high School: A Qualitative Case Study. DAI, 6310.*
- *Mentz, E. & Mentz, K.(2013). Managing Technology Information into School: A South African perspective. Journal of Educational Administration, 41(2), 186-200.*
- *Phillip, J. (2008). ICT attitudinal characteristics and use level of Nigerian teachers. Issues in Informing Science and Information Technology, 2 (5), 261-266.*
- *Stuart, L., Mills, A. & Remus, U. (2019). School Leaders, ICT competence and championing innovations. Computers& Education, 53 (1). 733-741.*
- *Turban, E., Leidner, D. & Wetherb, J. (2008). Information Technology for management (transforming organization in the digital economy).*
- *White, J. (2010). Opinion of Ohil Middle School principals Regarding the Use of Computers: Implication for Education Administration. DAL- A. 62/03, 290.*
- *Wigand, F. (2009). Information technology in organizations: Impact on structure, People and tasks. D.PA. Arizona State University.*
- *Zain, M. (2004). The Impact of Information and communication Technology on the Management practices of Malaysian smart Schools. International journal of Educational Development, 24 (2), 201-221.*

دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهرة التنمر

The Role of Primary Education Teachers in Reducing the Phenomenon of Bullying

الاء تيسير بني نصر
أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Ala'a Tayseer Bani Naser
Assistant Professor/ University of Ha'il / Kingdom of Saudi Arabia
alaanaser_87@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 15/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 25/ 4/ 2021م.
Received: 15/ 1/ 2021, **Accepted:** 25/ 4/ 2021.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-012-036-008
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعلماتها للحد من ظاهرة التنمر، وتكونت عينة الدراسة من(666) معلماً ومعلمة، واُختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة للدراسة المكونة من (42) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، واستخدم متغير جنس المعلم، والمؤهل العلمي، ومديرية التربية. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعلماتها للحد من ظاهرة التنمر كانت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا لدور المعلمين للحد من ظاهرة التنمر تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، والمؤهل، وكانت لصالح الدراسات العليا، والمديرية وكانت لصالح مديرية جرش، أوصت الدراسة: إخضاع المعلمين والمعلمات لبرامج تدريبية للتعامل مع ظاهرة التنمر داخل المدرسة، لتفعيل قانون الانضباط المدرسي بطريقة مستمرة وتوضيح آلية التعامل مع ظاهرة التنمر.

الكلمات المفتاحية: المعلمون، المرحلة الأساسية، التنمر المدرسي.

Abstract

This study aimed to identify the role of primary education teachers in reducing the phenomenon of bullying. The sample of the study consisted of 666 teachers, which was selected by the stratified random method. In order to achieve the study objectives, an instrument was developed consisting of 42 items, distributed into three fields, the teacher gender variable, academic qualification, and the Directorate of Education. The results showed that the role of primary education teachers to reduce the phenomenon of bullying was of a moderate degree, and the existence of significant differences in the role of the teacher to reduce the phenomenon of bullying due to the gender variable in favor of females. However, the qualification was in favor of higher studies, and the directorate was in favor of the Jarash directorate. The study recommended the following: Subject primary education teachers to training programs to deal with the phenomenon of bullying within the school, activating and updating the school discipline law in an ongoing manner, and clarifying the mechanism for dealing with bullying.

***Keywords**: Teachers, primary education, school bullying.*

المقدمة:

إنّ سلوك الإنسان هو سُلوك مُتعَلم ومُكتسَب، وهذا السلوك يكون سوياً أو منحرفاً، فيَتعلم الفرد أنماط السُلوك المُنحرف بقدر تعلمه للسُلوك السَوي. ويولد الطفل ولديّه إمكاناتْ عديدة للتَعلُم، ويعمق المُجتمع بمؤسساته التربويّة المختلفة أنماط السُلوك السَويّ وغير السَويّ، من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فهي الوسيلة الأولى التي يلجأ إليها المُجتمع لِزرع أنماط الثقافة في تربيّة الفرد تمهيداً لتشكيل شخصيته الاجتماعية، وعملية التربية عمليّة طويلة تبدأ منذُ مرحلة الطفولة ولا تنتهي إلا بانتهاء الحياة الطبيعيّة للفرد، وتهدف إلى تحقيق انضباط سلوك الفرد وفقاً لِمُتطلبات الحياة الاجتماعيّة.

وكل مؤسسة من مؤسسات التنشئة لها دورها الخاص وذو أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية الصحيحة لجميع الإفراد، ومن هذه المؤسسات المدرسة التي أنشأها المجتمع حتى تكون قيمة على تكملة مسيرة الأسرة وغرس القيم والعادات وتقاليد المجتمع السليم الذي يرضاه المجتمع ويحافظ علية والمنبثق من تعاليم الدين الإسلامي (حمادنة،2014).

وتعد المدرسة بمراحلها المختلفة المكان الثاني الذي ينتمي له الطالب بعد الأسرة، بل في مرحلة معينة تصبح المكون الأول لشخصية الطالب، مما يجعل من المدرسة المكان الذي يبني اتجاهاته وميوله وثقافته، إذا توفر عنصر الأمن داخل المدرسة، وشعور الطالب بالانتماء لمدرسته، وعلى النقيض من ذلك إذا شعر الطالب بعدم الأمان داخل المدرسة، سوف ينعكس هذا الشعور في سلوكه وشخصيته (زروال ويوسفي،2019).

ويقوم المعلم بدور هام في حياة الطالب، ويؤدي دوراً في تكوين شخصيته، على اعتبار إن المعلم هو القدوة بعد الأب والأم، وله تأثير على الطلاب وبالأخص في مرحلة التعليم الأساسي، فالمعلم هو من يزرع القيم والأخلاق التي يُنشّأ عليها الطلاب، فدور المعلم كبير، فهو له أثر في السلوك والفكر والعقل والأخلاق، فالمعلم هو الأساس للتربية الصالحة التي تساعد على أنشاء جيل قوي قادر على العطاء، وللمعلم دور كبير وفعال في المجتمع والبيئة، ولهذا يقع على عاتقه الحد من أي مشكلة تواجه طلابه (بني نصر وأبو نعير،2018).

وتعد مرحلة التعليم الأساسي من المراحل ذات الأهمية الكبيرة، كون هذه المرحلة تتشكل فيها شخصية الطالب، و به نستطيع أن نسيطر على السلوك الغير سوي، فإذا أحسنا استغلال هذه المرحلة كانت النتائج ايجابية حيث ينتج جيل ذو شخصية متزنة، ومبدع يميز بين الخطأ والصواب، وهذا يقع على عاتق الأسرة والمدرسة، والعكس صحيح في حال عدم القدرة على الاهتمام بتلك المرحلة سوف يخرج جيل لا يعرف الحق من الباطل، وجيل يعتمد على القوه من أجل تحصيل ما يريد(بني نصر وأبو نعير،2018).

ويواجه الطلاب كثيراً من المشكلات داخل المدرسة سواء أكانت مشكلات تتعلق بالتقبل من الأخر أو مشكلات دراسية ومن هذه المشكلات التي أصبحت حديث الساعة وأطلق عليها مسمى جديد، وهي مشكلة التنمر، التنمر من الظواهر العدائية المنتشرة غير المرغوب بها، تنطوي على ممارسة العنف والسلوك العدواني من قبل

فرد أو مجموعة أفراد نحو أفراد آخرين(الصوفي والمالكي، 2012).

وتنتشر هذه الظاهرة في المجتمع بشكل عام، ولكن تكون أكثر انتشار بين طلّاب المدارس، وخاصة في المراحل الدنيا والمتوسطة، وأن هذه الظاهرة تتكرر، بمعنى أنها قد تحدث أكثر من مرة، كما أنها تعبر عن وجود اختلال في ميزان القوى بين الأشخاص، حيث إن معظم الأفراد الذين يمارسون التنمر يستخدمون القوة البدنيّة أو اللفظية أو الإيذاء النفسي، للوصول إلى أهدافهم وغايتهم وفي كل الحالات سواء كان الفرد من الأفراد المتنمرين أو الذين يتعرضون للتنمر، فإنه معرض لمشاكل داخل المدرسة أو خارجها (محاميد وجروان،2017).

ويعد التنمر من المشكلات التي حظيت بالاهتمام على مستوى العالم، كونها منتشرة في جميع مجالات الحياة، ولها آثار سلبية على حياة الناس في كل المجتمعات. وتوصل علماء النفس إن هذا السلوك قد يتحول إلى نوع من الانحراف السلوكي، الذي يجعل الشخص يتمرد على القوانين والعادات والتقاليد، ويجعل الأشخاص المتنمرين يمارسون أفعالا منافية للقوانين الاجتماعية والأخلاقية (عبد العزيز،2017).

وأصبح التنمر اليوم مشكلة منتشرة وخطيرة في مدارسنا، حيث تعتبر الغرفة الصفية، والساحات المدرسية، ودورات المياه، وممرات المدرسة، مناطق ينتشر بها التنمر، وخاصة بسبب اكتظاظ الغرف الصفية، وعدم وجود رقابة كافية من المدرسة، وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أكثر المراحل العمرية التي ينتشر فيها ظاهرة التنمر(الصليهم،2017).

ويوجد الكثير من الدراسات التي تثبت تطور مشكلة التنمر في مدارسنا، ومنها ما قامت به منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسف) بإجراء دراسة إحصائية عن العنف ضد الأطفال في أكثر من (190) دولة ، ومن ضمنها المملكة الأردنية الهاشمية، وقد ذكرت الدراسة إن أسباب التنمر في العالم يعود إلى عوامل اجتماعية ودينية وأسرية وعرقية، حيث قدمت هذه الدراسة أدلة من مختلف المهن والتخصصات في كافة أرجاء العالم، بأن الأطفال يتعرضون لعدة أشكال من التنمر منها : بدني ونفسي وجنسي و إلكتروني، ويكون في المنزل والمدرسة والمجتمع ووسائل التواصل الاجتماعي، وأظهرت الدراسة أن (90%) من الأطفال في العالم يتعرضون لشكل أو أكثر من أشكال التنمر، وأن الأطفال من (6–12)سنوات هم الأكثر للتعرض للتنمر بنسبة (93%) بينما يتعرض (88%) من الأطفال من سن (12–15) سنة للتنمر. وبينت الدراسة أن (67%) من أطفال الأردن يتعرضون للتنمر الجسدي في المدارس، و(21%) منهم يتعرضون للعنف الجسدي الشديد، بينما يتعرض أكثر من ذلك للتنمر النفسي من قبل زملائهم أو المدرسين (حمادنة،2014).

ولكن ربما لا يشعر الآباء والأمهات والمعلمين و المسئولين التربويين في المدارس بخطورة المشكلة التي تقع على أبنائهم أو طلابهم كمتنمر أو ضحية للتنمر، إلا بعد فترة طويلة، وتشير الدراسات إنه لا تقتصر تلك الظاهرة على مدارس الذكور فقط رغم شيوعها النسبي فيهم، إلا أنها موجودة أيضا في مدارس البنات ولكن بحدة ودرجة أقل وصورة تناسب شخصياتهن (شفنين،2019).

وقد عرفت القحطاني (2013) التنمر المدرسي بأنه تعرض أحد الطلاب وبشكل عدائي ومتكرر، من قبل أحد الطلاب أو أكثر، بقصد الإساءة، وغالباً ما يتم عزل الضحية من قبل المتنمرين في أماكن تبعد عن الكادر الإداري والمعلمين.

وعرف بهنساوي وحسن (2015) التنمر المدرسي بأنه إساءة في استخدام القوة من قبل طالب أو أكثر ضد زميلهم داخل المدرسة، وبشكل متكرر، وبصور متعددة منها اللفظي والجسدي والنفسي.

معايير التنمر المدرسي: ويجب على المعلم أن يكون لدية القدرة على تميز سلوك التنمر عن غيرة، ومن أهم المعايير التي تشخص سلوك التنمر المدرسي، هو أن يكون المتنمر متفوق على الضحية في القوة، أي عدم توان القوة، وكذلك يجب أن يتميز السلوك بالتكرار، وكذلك أن يتسم سلوك المتنمر بالعدوانية على الضحية(القحطاني، 2013).

للتنمر صور وأشكال متعددة منها التنمر البدني: أو الجسدي ويشمل الركل، الضرب، الاحتكاك الجسدي، الصفع أو الإقصاء المتعمد من الأنشطة أو الإكراه على فعل شيء، أو سرقة مصروف المدرسة، وتدمير الممتلكات كالملابس، والكتب (بهنساوي وحسن، 2015؛ شعنين،2019 ؛ محمود،2016).

والتنمر اللفظي: يعتبر التنمر اللفظي من أكثر أشكال التنمر انتشاراً لدى طلاب المدارس، سواء أكان إناثا أم ذكوراً، وفي مختلف المراحل التعليمية، ويشمل التنمر اللفظي على الشتيمة، التهديد، التنابز بالألقاب، المزاح الثقيل المتكرر، السخرية، والتقليل من شأن الآخرين (بهنساوي وحسن، 2015؛ شعنين،2019 ؛ الصوفي والمالكي،2012.)

والتنمر الاجتماعي: ينشىء من خلال الإساءة إلى سمعة الطالب عن طريق نشر الإشاعات، والكذب على لسانه، والإحراج، وتشجيع الآخرين على عدم الاختلاط معه (بهنساوي وحسن، 2015؛ شعنين،2019؛ الصوفي والمالكي،2012).

والتنمر النفسي: ومن صورة المضايقة والتهديد، ويشمل الإخافة والترهيب بشتى الوسائل، وتكمن خطورته بوضع الضحية تحت الضغط النفسي، فلا يستطيع أن يمنع المتنمر أو يخبر أهلة بذلك (بهنساوي وحسن، 2015؛ شعنين،2019؛ الشايع،2018).

والتنمر الإلكتروني: وهو من الأنواع الحديثة بحيث يتم التشهير بالطالب الضحية عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (الصوفي والمالكي،2012).

وقد قسم بهنساوي وحسن (2015) التنمر المدرسي من حيث عدد الطلاب المشاركين فيه إلى: التنمر المدرسي الفردي: حيث يعتدي طالب واحد على ضحية أو أكثر، ويعتبر هذا النوع من أكثر الأنواع انتشارًا في المدارس الأساسية.

والتنمر المدرسي الجماعي: حيث يشترك بالاعتداء مجموعة من الطلاب التي تربطهم علاقة على ضحية واحدة أو أكثر.

اختلف الباحثون في التوافق عن أسباب محددة للتنمر، فمنهم من اتجه إلى عوامل نفسية، وآخرون ربطها بعوامل اجتماعية وأسرية، فقد ذكر غولي والعكيلي (2018) مجموعة من أسباب

حدوث التنمر المدرسي: العنف الأسري: من أحد الأسباب التي تنعكس على شخصية الطالب مما يجعل ما يشاهده في البيت من عنف يطبقه في المدرسة.

وأسباب خاصة بالمدرسة: عندما يشاهد الطالب انتشار التنمر على اختلاف أشكاله في المدرسة، مما يجعله يقلد هذا السلوك.

وأسباب تكنولوجية: وذلك بتقليد الطالب الألعاب الإلكترونية، حيث يعتبر المدرسة امتداداً لهذه الألعاب.

وأشارت القحطاني (2015) إن ظاهرة التنمر ترجع بشكل كبير إلى خلل في تنشئة الآباء لأبناهم، أو بسبب ضعف قيام المدرسة بدورها الإرشادي والرقابي على الطلاب، ويوجد أسباب مجتمعية مثل النصرة للعشيرة، أو تكنولوجية مثل تأثير الألعاب الالكترونية، أو التلفاز أو وسائل التواصل الاجتماعي التي تشجع على العنف والتنمر.

يمكن أن يتأثر الطالب بشكل مباشر وغير مباشر من آثار التنمر، وقد أشارت المحجان (2021) بمجموعة من الآثار نذكر منها:

كرة الطالب للمدرسة، وعدم رغبة بالذهاب إليها.

تدني التحصيل الدراسي، وعدم رغبة بتلقي العلم.

شعور الطالب بالخجل لما حصل معه أمام زملائه.

إحساس الطالب بعدم الثقة بالنفس، ويولد لدية شعور الانتقام.

علاقتة مع الآخرين تكون سطحية، ويجد صعوبة في بناء الصداقة.

يؤدي المعلم دوراً كبيرًا في علاج ظاهرة التنمر؛ إذا كان واعيًا بالمشكلة وأسبابها وطرق التعامل السليم معها، وسوف نوضح هذا الدور فيما يلي:

دور المعلم عند حدوث التنمر: إذا سمع المعلم أو شاهد أو نُقلت إليه وجود حالة تنمر داخل المدرسة، يجب عليه التحرك فورًا للفصل بين التلاميذ، والتأكد من سلامة الجميع، ومنع تجدد الاشتباك مرة أخرى، ويجب عليه إظهار سيطرته على الموقف ومنع المتنمر من الاستمرار، وتُطمئن الضحية بعدم اقتراب المتنمر منه. يجب أن يشعر الطلاب أن المعلم يملك حلاً لمشكلة التنمر التي حصلت، في نفس الوقت يجب على المعلم الحرص على عدم إيذاء الطفل المُعتدِ لفظياً أو جسدياً، وأن يتجنب إظهار سلوكيات عدوانية تجاه المتَنمرين؛ حتى لا يكون قدوة سيئة لطلابه. لذلك يجب أن يكون حازم لكن دون أن يظهر تصرف غير لائق، لان التنمر سوف يوثر على وضع الطالب في المستقبل فيمكن أن تصل إلى حد التسرب المدرسي، لذلك يجب على المعلم أن يكون قادر على معالجة الموقف (مرقة، 2013؛ القحطاني، 2015).

دور المعلم مع الطالب الواقع علية التنمر: يحتاج الطالب الذي تعرض للتنمر إلى معاملة خاصة تراعي وضعة النفسي، فقد يشعر لحظة التنمر بأنه تعرض للإهانة والضعف.

وهنا يظهر دور المعلم الواعي الذي يُشعر الضحية بالحب والتقدير، وبأن الأمر سوف يأخذ على محمل الجد. لذلك يجب أن يسمع المعلم من الطالب الواقع عليه التنمر باهتمام دون أن يوجه له اللوم، وعليه إظهار التفهم الكامل له. وبعدها يجب أن تشعر الطالب بالطمأنينة والتأكيد على أن الطالب الآخر قد أخطأ في حقه، وسوف تقوم المدرسة بدورها. وعلى المعلم أن يقوم بدور أكثر إيجابية بعقد جلسات مع الطفل لبحث أسباب المشكلة وطرق التخلص منها، ولدفعه إلى مصارحة والديه وأسرته. وأن يتابع المعلم المشكلة مع الطالب، ليعلِمه بالإجراءات التي قامت بها المدرسة تجاه المتنمر وللتأكيد علَى أن سلوك التنمر غير مرحب به (شطيبي وبوطاف،2014؛ الصليهم؛2017؛ مرقة، 2013).

دور المعلم مع الطالب المتنمر: لا تقل أهمية الذي يقوم بها المعلم مع الطالب الواقع علية التنمر، عن ما يقوم به مع الطالب المتنمر. فالمتنمر ضحية أيضًا لظروف مختلفة نفسية أو اجتماعي أو بيئية. وعلى المعلم أن يعطي المتنمر الفرصة الكاملة للحديث وشرح ما حصل معه، وأن يتأكد المعلم من كلام الطالب المتنمر، فإذا كان الطالب مذنب، يشرح المعلم الخطأ له ويخبره إن التصرف الذي قام به تصرف غير مقبول، وبعدها يعمل المعلم بصحبة المرشد الطلابي جلسات مع الطالب المتنمر لمناقشة الأسباب التي دفعته لمثل هذه التصرف، ويضع خطة علاجيه من أجل تحفيزه التخلي عن سلوك التنمر، وتساعده للوصول إلى الوسائل السليمة لتحقيق أهدافه بعيداً عن لغة القوة والتنمر، وإرشاده إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية والمسابقات الرياضية، والانتخابات المدرسية. ويحتاج المعلم إلى مساعدة المرشد التربوي والتواصل مع الأسرة، وإجراء التدخل اللازم لمعالجة الأساليب التربوية الخاطئة، وأن يبعد الطالب عن جو المشاكل الأسرية (إبراهيم، وآخرون، 2019؛ المحجان،2021).

دور المدرسة الأساسية للحد من ظاهرة التنمر: يجب على المدرسة أن تقوم بواجبها اتجاه المعلمين والطلبة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي فيها، وسوف نذكر البعض من أدوار المدرسة منها:

دور المدرسة الأساسية اتجاه الطلاب: يجب أن توفر المدرسة لطلبتها جو من الراحة والأمان، حتى يؤدي الطالب الوظيفة التي جاء من أجلها إلى المدرسة، وكذلك أن تكون الشراكة والتواصل بشكل مباشر بين الأسرة والمدرسة، للتأكد على أن الطفل يعيش في جو مدرسي آمن، ويجب على المدرسة تعزيز سلوك الطلاب الإيجابية داخل المدرسة، وكذلك إجراء حوار ومناقشات جادة مع المتنمر والضحية، والعمل على إشراك الأطفال ضحايا التنمر في الأنشطة الطلابية، التي تعزز علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم (بهنساوي وحسن، 2015؛ حمادنة،2014؛ زروال ويوسفي،2019).

دور المدرسة الأساسية اتجاه المعلمين والمعلمات: يجب أن توفر المدرسة الإمكانية التي تجعل المعلم قادراً على المعاملة مع ظاهرة التنمر، وكذاك يكون لدية معرفة بأنواع التنمر، ولذلك يجب أن توفر المدرسة برنامجًا تدريبياً شاملاً لأنواع التنمر، ومساعدة المعلمين على كيفية التعامل مع سلوك التنمر في المدرسة ومواجهته، وعمل لقاء دوري ومنتظم في المدرسة لدراسة حالات التنمر التي حصلت في المدرسة ومناقشتها والإجراءات المترتبة على المتنمر والضحية، ويجب أن توصي المدرسة بتطوير المناهج الدراسية بحيث تقوم على زيادة التواصل بين الطلاب مع بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين، مما ينعكس ذلك على الحد من التنمر داخل المدرسة (حمادنة،2014؛ زروال ويوسفي،2019؛

المحجان،2021).

تم مراجعة مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، وفيما يلي عرض لمجموعة منها:

أجرت **طويهر** (**2020**) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض، وكذلك التعرف على أثر التنمر على الضحايا، حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتطبيق أداة الدراسة على(141) معلمة في رياض الأطفال في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن اثر التنمر على الضحايا من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة متوسطة، وأن للمعلمات دوراً في تخفيض نسبة التنمر بين الطالبات.

قام كل من **نظمي والعظامات** (**2019**) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التنمر المدرسي، وفعالية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية في الأردن، حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس التنمر المدرسي على(460) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن: مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة الصف التاسع والعاشر كانت بدرجة متوسطة، وإن فاعلية الذات الأكاديمي احتلت المرتبة الأولى في تغير سلوك التنمر المدرسي.

قامت **هناهيت** (**Hannahet,E&AL, 2018**) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برامج الوقاية من التنمر في المدارس، حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة في ولاية كاليفونيا على (2000) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن استخدام برامج الوقاية من التنمر تقلل نسبة التنمر في المدارس بدرجة كبيرة.

أجرت **حبيب** (**2018**) دراسة هدفت إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى الطلبة المتنمرين بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعدت الباحثة برنامجاً قائماً على الإثراء النفسي، وقد تم تطبيق البرنامج على (256) طالب وطالبة بمدارس مدينة بنها، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج أن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

أجرى **محمد** (**2017**) دراسة هدفت لمعرفة دور مديري المرحلة الثانوية في مواجهة التنمر المدرسي، والتعرف على أشهر البرامج العالمية لمنع التنمر المدرسي، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق أداة الدراسة على (473) معلم من معلمين المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الثانوية كانت بدرجة ضعيفة.

أجرت **عبد العزيز** (**2017**) دراسة هدفت للتعرف على خفض حدة التنمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس التنمر على عينة الدارسة البالغ عددها (80) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج تعديل السلوك في خفض حده التنمر لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بعمل برامج على المراحل التدريسية الأخرى.

وفي دراسة أجراها **السعدي** (**2017**) هدفت لمعرفة التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل المحتوى، وتم تطوير أداة للدراسة وتطبيقها على عينة الدارسة البالغ عددهم (150) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة: إن مستوى التنمر المدرسي كانت بدرجة متوسطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس الطالب ونوع المدرسة لصالح مدارس الإناث والمدارس الحكومية.

قامت **القحطاني** (**2015**) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية في محافظة الرياض بماهية التنمر، وآثاره على كل من المتنمر والضحية، وطورت الباحثة استبانة ووزعتها على (764) معلمة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن المعلمات يمتلكن وعيا كبيراً بماهية التنمر، وأشكاله، وآثاره السلبية على المتنمر والضحية.

أجرى **بهنساوي وحسن** (**2015**) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليل، وتم استخدام مقياس دافعية الانجاز، ومقياس التنمر المدرسي، وتم توزيع المقياس على عينة الدراسة المكونة من (243) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية في محافظة بني سويف في مصر، وأظهرت النتائج أنه لا يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال دافعية الانجاز.

أجرى **السعايدة** (**2014**) هدفت الدراسة لمعرفة أسباب العنف المدرسي في قضاء عيرا ويرقا وأساليب الحد منه، استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي بالعينة لتحقيق أهداف الدراسة، وطبق أداة الدراسة على (100) ولي أمر، وأظهرت النتائج أن من أكثر الأسباب التي تودي إلى العنف المدرسي هو عدم المقدرة على توفير متطلبات الحياة الأساسية، تليها رفيق السوء.

قام **شطيبي وبوطافم** (**2014**) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر والنتائج المترتبة عليه، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير أداة للدراسة وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة (120) طالباًوطالبة، وأظهرت النتائج أن سلوكيات التنمر منتشرة بدرجة تبعث على القلق، وقد تعمل مشاكل سلوكية وأخلاقية واجتماعية.

أجرى كل من **أندرو وفلاشو** (**Andreou&Vlachou& Bot-soglou.2013**) دراسة هدفت إلى معرفة مقدار انتشار ظاهرة التنمر بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في اليونان،حيث تم استخدام المنهج المسحي التجريبي، وتم تطبيق أداة الدراسة على (167) ظفلاً من عمر (4–6) سنوات في مرحلة ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج أن نسبة انتشار أشكال التنمر كانت على النحو التالي: التنمر اللفظي (31.4 %)، والتنمر الجسدي (29.4 %)، والاستبعاد الاجتماعي (39 %).

قامت **هيمفري** (**Humphrey,L.2013**) بدراسة هدفت إلى معرفة الفئات العمرية الأكثر تعرضاً للتنمر، حيث أجرت الباحثة المقابلة الشخصية على سبعة مدرسين في كل مرحلة من مدرسين مدينة فكتوريا، ومن خلال المقابلة توصلت الباحثة إلى النتائج

التالية أن التنمر يحدث في وقت مبكر في مرحلة رياض الأطفال، وكذلك إن أكثر المراحل التي ينتشر بها التنمر المرحلة الابتدائية الأولى من عمر (6–9) سنوات.

وباستعراض الباحثة للدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد تبين وجود تباين واضح في درجة وعي المعلمين في التعامل مع التنمر، فنجد دراسة القحطاني (2015) قد أظهرت مستوى مرتفع من الوعي في تعامل المعلمين مع التنمر، بينما أظهرت دراسة السعايدة (2014) ودراسة شطيبي وبوطافم (2014) درجة وعي متوسط في التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي من قبل المعلمين والمعلمات، وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض الأهداف، كدراسة القحطاني (2015) التي هدفت للتعرف على دور المدرسة الأساسية للحد من ظاهرة التنمر، ودراسة السعايدة (2014) وبهنساوي وحسن (2015) ودراسة الصوفي والمالكي (2012)، ومحمود (2016) التي هدفت إلى الحد من ظاهرة التسرب، وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة السعايدة (2014) ونظمي والعظامات (2019) طبقت على البيئية الأردنية.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في العينة التي استخدمت، حيث اختير المعلمين كعينة للدراسة، وكذلك معظم الدراسات السابقة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على أداة الدراسة من أجل الوصول إلى النتائج، ومثال ذلك دراسة السعايدة(2014) وبهنساوي وحسن (2015) ودراسة أندرو وفلاشو (2013) ودراسة الصوفي والمالكي (2012)، ومحمود (2016).

بينما اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة، كدراسة بهنساوي وحسن (2015) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي ودافعية الانجاز.

وكذلك اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في أداة الدراسة والعينة، كدراسة شطيبي وبوطافم (2014) التي تم تطبيق العينة على الطلاب والطالبات، ودراسة هيمفري (2013) التي استخدمت المقابلة الشخصية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كتابة الأدب النظري والاستفادة في تحديد مشكلة الدراسة، وتطوير أداة الدراسة.

ما تميزت به هذه الدراسة أن الدراسات التي طبقت في المملكة الأردنية الهاشمية كانت قليلة بناءً على علم الباحثة، ولم تركز على دور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر وخاصة في المرحلة الأساسية، وكذلك تميزت هذه الدراسة بتطبيقها على ثلاث مديريات تربية موزعة على ثلاث مناطق في الشمال والوسط والجنوب، مما يجعل نتائج الدراسة أكثر شمولية ودقة، وبالتالي الإسهام في المساعدة لوضع الخطط المستقبلية للتقليل من ظاهرة التنمر في المدارس الأساسية .

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

دور المعلم: هو عبارة عن مجموعة الإجراءات والمهام والأعمال التي يقوم بها معلمون ومعلمات بهدف الحد من ظاهرة التنمر داخل المدرسة (محمود، 298:2016).

وقد عرفت الباحثة دور المعلم: هي الإجراءات والمهام والإعمال التي يقوم بها معلمون ومعلمات المرحلة الأساسية بهدف الحد من ظاهرة التنمر لدى الطلبة في المدارس، وتقاس باستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

التنمر المدرسي: هو سلوك عدواني يقوم به طالب أو أكثر ضد أحد زملائهم في المدرسة، مما يسبب له أذى جسمي أو لفظي أو نفسي، ويتسم هذا التصرف بالحدة والتكرار (Ahmad & Braith-waite,2004:43).

عرفت الباحثة التنمر المدرسي: هو سلوك عدواني جسدي أو لفظي أو اجتماعي أو نفسي، يقوم به أحد الطلاب أو أكثر ضد زميلهم في المدرسة بشكل متكرر.

المرحلة الأساسية: هي مرحلة تعليمية نظامية إلزامية تبدأ من بداية الدخول إلى المدرسة في سن ست سنوات الصف الأول وتمتد إلى حتى نهاية الصف العاشر ستة عشر عاماً، ويحصل الطالب من خلالها على مختلف العلوم والمعارف(الكتاب السنوي وزارة التربية والتعليم ،2018:59).

وقد قامت الباحثة بتعريف المرحلة الأساسية: هي المرحلة الإلزامية ومدتها عشر سنوات لجميع أبناء المملكة الأردنية الهاشمية ذكوراً وإناثاً، من الصف الأول حتى نهاية الصف العاشر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل في تكوين شخصية الطفل، كونها مهمة في الإعداد للحياة المستقبلية، والاهتمام بهذه المرحلة ضروري من أجل خلق جيل يتمتع بالقدرة على إدارة المستقبل بكل مقدرة، ولهذا يجب المحافظة على هذا الجيل من أجل صناعة مستقبل مزدهر(أبو الديار، 2015).

إن استخدام القوة بين الطلاب في المدارس ليس سلوكاً جديداً، بل هو سلوك قديم وغريزي في المراحل العمرية المبكرة ، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، ويمكن مواجهته وتعديله ، لكن المشكلة في مرحلة التعليم الأساسي أنها ذو خطورة أكبر ويعود سبب ذلك إن طبيعة الطلاب في تلك المرحلة غير مكتملي النمو، وليس لديهم القدرة على ضبط كافة سلوكياتهم في مختلف النواحي: (العقلية، والجسدية، والوجدانية، والاجتماعية، والعاطفية). تكمن مشكلة التنمر في أمور متعددة بهذه المرحلة: الأول: انتشاره وتحوله من سلوك طبيعي إلى ظاهرة يجب التصدي لها وعلاجها، وثانيهما عدم وجود سياسات تربوية لعلاج هذه الظاهرة والحد من انتشارها وثالثها: الانتشار السريع والمريب،لأسباب متعددة منها : الألعاب الالكترونية، وكذلك انتشار أفلام العنف بين الطلاب، وأيضاً أفلام الكرتون العنيفة، وكذلك وجود خلل في التربية في بعض الأسر، ولهذا يجب على المدرسة بشكل عام والمعلم بشكل خاص ضرورة

التعامل مع ظاهرة التنمر ومحاولة الحد من انتشارها في مدارسنا (القحطاني، 2013).

التنمر ظاهرة كانت ولازالت مشكلة كبيرة تواجه المدارس بمختلف مستوياتها، ومما يزيد من المشكلة هو عدم مقدرة المعلمين في التعامل مع المتنمر والضحية، ويلجأ المعلمون إلى استخدام العقاب البدني واللفظي، مما يؤدى ذلك إلى زيادة نسبة التنمر في المدارس، وكذلك عدم وجود إستراتيجيات واضحة لدى وزارة التربية والتعليم للحد من ظاهرة التنمر المدرسي، وعدم تدريب المعلمين على التعامل مع المتنمر والضحية، وهذا ما لمسته الباحثة عند الذهاب للمدارس الأساسية للإشراف على الطلاب أثناء التطبيق العملي، ومن أجل التأكد من صحة ما توصلت إليه قامت الباحثة بتوجيه سؤالين إلى (100) معلم ومعلمة في المدارس الأساسية وفي مديريات تربية مختلفة، و ينص السؤال الأول : "هل تقوم وزارة التربية والتعليم بتدريبكم على التعامل مع المتنمرين؟ والسؤال الثاني:هل يتم عقد لقاءات مع الطلاب لتعريفهم عن مخاطر التنمر على البيئة المدرسية؟ وكانت نسبة الإجابة عن السؤال الأول بنعم (35%) ، والإجابة بنعم عن السؤال الثاني (46%)، وهي نسبة غير مناسبة وضعيفة، وهذا ما توصلت إليها دراسة (شايع:2018)، ودراسة (القحطاني،2015)، ودراسة (Mishna,et,2005)، ودراسة (بهنساوي وحسن، 2015) ودراسة (Hannaet& al,2018) ودراسة (السعايدة ،2015). مما دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة والتي تمثلت مشكلتها الرئيسية بالسؤال الرئيسي التالي:

◄ **ما دور معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية في مواجهة التنمر المدرسي؟**

وينبثق من السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

◄ ما مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية بالتعامل مع ظاهرة التنمر؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة ترجع إلى متغير(جنس معلمي المرحلة الأساسية، مديرية التربية، المؤهل العلمي)؟

◄ ما المقترحات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية للتخفيف من ظاهرة التنمر لدى طلبتهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة مدى وعي معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بالتعامل مع الطلبة المتنمرين.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حسب (جنس معلمي المرحلة الأساسية، مديرية التربية، المؤهل العلمي).

- التعرف على الإجراءات التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية ومعلماتها في مواجهة التنمر المدرسي في ضوء القرارات الوزارية واللوائح والقوانين المتبعة.

فرضيات الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا لجنس المعلم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا لمديرية التربية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا للمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة كونها تتناول إحدى السلوكيات الأكثر انتشاراً في مدارسنا، والتي ينتج عنها آثار سلبية، حيث تعتبر الدراسات التي تتحدث عن دور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر قليلة جداً، وبالأخص في الأردن حسب حدود علم الباحثة، وهذا الموضوع يحتاج إلى اهتمام الباحثين، وهو ما سعت هذه الدراسة إلى تحقيقه، ويمكن إبراز الأهمية من الجانبين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية:

من المتوقع أن ترفد هذه الدراسة الباحثين بإطار نظري، يتناول دور المعلم في الحد من ظاهرة التنمر، مما يودي إلى توسع القاعدة المعرفية النظرية عن هذا الموضوع، وتكمن أهمية هذا الموضوع إنه يتناول دور المعلم للحد من ظاهرة التنمر في مرحلة عمرية مهمة،من آجل توفير بيئة مدرسية آمنة للطلبة. ومن المتوقع أن تكون هذه الدراسة نواه لبحوث ودراسات أخرى تهتم بموضوع التنمر المدرسي في المراحل التعليمية المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

تقدم هذه الدراسة العديد من الفوائد التطبيقية في المجال التربوي، ويمكن أن يستفيد منها أصحاب الاختصاص، والمخططون التربويون، والمعلمون والمعلمات في الميدان، وتكمن أهم الفوائد التطبيقية، إن الدراسة التالية تلفت نظر أصحاب الاختصاص لأهمية المعلم ودوره في الحد من ظاهرة التنمر، إذا تم تأهيله وتدريبه على التعامل مع المتنمرين والضحية على حد سواء. وكذلك تفيد صانعي القرارات في وزارة التربية والتعليم، وصانعي السياسات التعليمية في المدارس، كون التنمر المدرسي مشكلة في جميع المراحل الدراسية. وإن أداة الدراسة من المتوقع أن تقدم مؤشرا لقدرة المعلم للتعامل مع ظاهرة التنمر، مما يسهل لأصحاب الاختصاص باعتباره أداة تقيميه.

حدود الدراسة:

تتضمن حدود الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الزمنية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول

للعام (2019/2020) م.

الحدود المكانية: المدارس الأساسية في مديرية تربية جرش وعين الباشا والطفيلة في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على جميع معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في مديرية تربية جرش ومديرية تربية عين الباشا ومديرية تربية الطفيلة في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود الموضوعية: دور معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الحد من ظاهرة التنمر.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، وكذلك تطبيق أداة الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة، من أجل جمع البيانات ومن ثم تحليلها للوصول إلى النتائج التي تسهم في تقديم مجموعة من التوصيات، التي تسهم في حل مشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة، من جميع معلمي صفوف المرحلة الأساسية ومعلماتها في مديرية تربية جرش، ومديرية تربية عين الباشا، ومديرية تربية الطفيلة في المملكة الأردنية الهاشمية، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019 /2020م البالغ عددهم (6664) معلماً ومعلمة في المديريات الثلاث السابقة، بناءً على إحصائية وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية عام (2019)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية ، حيث تم اختيار ما نسبته 10% من العدد الكلي لمجتمع الدراسة، وبلغ حجم عينة الدراسة (666) معلماً ومعلمة من المديريات الثلاث، استجاب منهم (626) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (93.8%) من عينة الدراسة، والجدول (1) يوضح أعداد مجتمع الدراسة وعينتها:

الجدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة، و عينة الدراسة، حسب الجنس ومديرية التربية وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	أعداد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	عدد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	2903	%43.6	281	%45
	أنثى	3761	56.4%	344	%55
	المجموع	6664	%100	625	%100
مديرية التربية والتعليم	مديرية جرش	3011	%45.2	277	%44.3
	مديرية عين الباشا	1628	%24.4	158	%25.2
	مديرية الطفيلة	2025	%30.4	190	%30.5
	المجموع	6664	%100	625	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس وأقل	4992	%74.9	466	%74.6
	دراسات عليا	1672	%25.1	159	%25.4
	المجموع	6664	%100	625	%100

يتضح من الجدول (1) إن نسبة المعلمات في مرحلة التعليم الأساسي هي (56.4 %) وذلك يعود إلى سياسة وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إلى تأنيث التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا، كما بين الجدول السابق أكبر مديرية تربية من المديريات الثلاث هي جرش بسبب عدم وجود مديرية ثانية في محافظة جرش، وبالمقابل وجود أكثر من مديرية تربية في المحافظات التي تتبع لها مديرية عين الباشا ومديرية الطفيلة، وكذلك يتضح من الجدول السابق إن (75%) تقريباً من المعلمين والمعلمات لديهم المؤهل العلمي بكالوريوس والباقي دراسات عليا.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، والجزء الثاني لتحقيق أهداف الدراسة فقد طورت أداة الدراسة، بعد الاطلاع على الأدب النظري، وبعض الدراسات المتعلقة بالتنمر كدراسة القحطاني(2015)، ودراسة عبد العزيز (2017)، ودراسة السعدي (2017)، ودراسة شطيبي وبوطافم (2014)، ودراسة عبدالرحيم (2017)، ودراسة حبيب (2018) ، ومعرفة آراء عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتحديد المجالات الرئيسة في الاستبانة حيث تكونت من ثلاثة مجالات هي: (ماهية التنمر وأشكاله، ودور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر، والإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة)، والجزء الثالث كان سؤال مفتوح لعينة الدراسة عن دور معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها للتخفيف من ظاهرة التنمر لدى طلبتهم؟ وتكونت أداة الدراسة من (47) فقرة في صورتها الأولية، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي في تحديد استجابات الطلبة على فقرات أداة الدراسة، والذي تتدرج عليه الإجابة من الدرجة خمس أمام الإجابة (بدرجة كبيرة)، والدرجة واحد أمام الإجابة بدرجة قليلة جداً. حيث تم تقسيم علامة القطع إلى ثلاث درجات: درجة كبيرة من (3.68–5)، وبدرجة متوسطة (3.67 – 2.34)، وبدرجة قليلة (1–2.33).

صدق (أداة الدراسة):

الصدق الظاهري: للتأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجامعات الأردنية والجامعات السعودية، وستة مشرفين في وزارة التربية والتعليم من أجل الاطلاع على فقرات أداة الدراسة، وإبداء آرائهم من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمجال التي وضعت فيه، ودقة السلامة اللغوية، ودرجة ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، وحذف غير المناسب والمكرر من الفقرات، واقتراح فقرات أخرى، وأي ملاحظات أخرى، وبعد الأخذ برأي المحكمين تم حذف

خمس فقرات، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (42) فقرة موزعة على ثلاثة محاور.

صدق البناء: قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، بإيجاد معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية لمجالها وهي موضحة كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

معامل الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الاستبانه، والمجموع الكلي لأداة الدراسة

م	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ماهية التنمر وأشكاله	.834	دال إحصائي عند مستوى .00
2	دور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر	.821	دال إحصائي عند مستوى .00
3	الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	.856	دال إحصائي عند مستوى .00
	المجموع الكلي	.842	دال إحصائي عند مستوى .00

يتضح من الجدول (2) أن جميع مجالات أداة الدراسة مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية مما يؤكد على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.ثبات أداة الدراسة:

طبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من أجل التأكد من ثبات الدراسة. وحسب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) ، وجاء معامل الثبات كما هو موضح في الجدول (3):

جدول رقم (3)

قيم معاملات الثبات باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات والدرجة الكليّة

	المجال	الاتساق الداخلي
1	ماهية التنمر وأشكاله	.81
2	دور المعلمين في الحد من ظاهرة التنمر	.88
3	الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	.85
	الدرجة ككل	.83

ويتضح من الجدول (3) إن قيم معاملات (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية، تراوحت بين (.88 –.81)، وتعتبر من القيم المقبولة من أجل تطبيق أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على»ما مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية بظاهرة التنمر؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمدى وعي معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية بظاهرة التنمر

أولاً: ماهية التنمر وأشكاله:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مدى وعي المعلمين والمعلمات مع التنمر، مرتبة تنازلياً من أكبر قيم المتوسط الحسابي إلى أقل قيمة، وفي حال تساوى المتوسطات الحسابية، فقد تم ترتيبها حسب الانحراف المعياري الأقل، كما في الجدول (4):

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات مجال (ماهية التنمر وأشكاله):

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
1	5	التنمر المدرسي سلوك منتشر بين الطلبة	4.25	.78	كبيرة
2	8	يحدث التنمر المدرسي عند اعتداء طالب قوي على طالب ضعيف.	3.78	.82	كبيرة
3	1	يعتبر التنمر اللفظي أكثر أنواع التنمر المدرسي انتشاراً.	4.68	.79	كبيرة
4	9	إيذاء الطالب نفسياً عن طريق الاستبعاد أو عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية شكل من أشكال التنمر.	3.75	.81	كبيرة

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
5	13	عند تعرض طالب للتنمر يوثر على نفسية باقي الطلاب.	3.44	.83	متوسطة
6	7	يقوم الطالب بسلوك عدواني ضد زملائه لإنه تعرض لمثل هذا الفعل.	3.86	.82	كبيرة
7	12	يعزف معظم الطلاب على الحديث مع زميلهم لأنه من جنسية أخرى.	3.48	.74	متوسطة
8	6	يصف الطلبة زميلهم بالجبن؛ لأنه لم يشاركهم أفعالاً يراها غير مناسبة.	4.16	.78	كبيرة
9	3	يسخر بعض الطلاب من زميلهم بسبب لون بشرته	4.52	.81	كبيرة
10	2	من صور التنمر مناداة الطلاب زميلهم بأسماء لا يحبها..	4.61	.83	كبيرة
11	4	من صور التنمر المدرسي يقوم أحد الطلاب بتوجيه رسائل تهديد إلى زميله في الصف إذا رفض مساعدته في الامتحان.	4.48	.85	كبيرة
12	10	من صور التنمر المدرسي لم يتم اختيار محمد ضمن الطلاب الذين يمثلون الصف في الإذاعة المدرسية؛ لأنه لا يجيد القراءة	3.60	.82	متوسطة
13	11	الطلاب الذين تحصيلهم ضعيف يميلون إلى السلوك العدواني.	3.52	.83	متوسطة
		الدرجة الكلية :وعي معلمي ومعلمات المدارس الأساسية لماهية التنمر وأشكاله	3.95	.72	كبيرة

يتبين من الجدول(4) أن معظم فقرات مجال المعرفة بماهية التنمر وأشكالها جاءت بدرجة كبيرة، باستثناء أربع فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت الدرجة الكلية لمدى وعي المعلمين والمعلمات لماهية التنمر وأشكاله بدرجة كبيرة، وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (2015) ودراسة حبيب (2018)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يعتبر التنمر اللفظي أكثر أنواع التنمر المدرسي انتشارًا" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.68) وهي بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك لسهولة ملاحظته بين الطلاب من قبل المعلمين، وكذلك لسهولة استخدامه من قبل الطلاب في جميع مرافق المدرسة وعدم اقتصاره على أماكن محددة مثل التنمر الجسدي.

وجاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "عند تعرض طالب للتنمر يوثر على نفسية باقي الطلاب" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.44) وهي بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم قدرة الطلاب في هذه المرحلة إظهار تأثرهم النفسي أمام المعلمين، وكذلك بسبب زيادة عدد الطلاب داخل الغرفة الصفية مما يجعل من الصعب على المعلم ملاحظة التأثير النفسي عند جميع الطلاب.

ثانياً: تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة ككل تجاه تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر مرتبة تنازلياً من أكبر قيم المتوسط الحسابي إلى أقل قيمة، كما في الجدول (5):

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات مجال (تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر):

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعامل
1	9	لا أفرح عندما يشاركني الطلاب في مشاكلهم.	3.52	.82	متوسطة
2	15	لا أشارك الطلاب بمناقشاتهم بفعالية.	3.18	.79	متوسطة
3	10	استفيد من حصص النشاط لدمج الطلاب ذوي السلوك المتنمر مع باقي زملائهم.	3.48	.86	متوسطة
4	12	أتجاهل الطلاب المتنمرين	3.28	.92	متوسطة
5	14	استخدم أسلوب التهديد ضد الطالب ذي السلوك العدواني.	2.73	.83	متوسطة
6	13	أقوم بمراقبة الطلاب الأكثر عرضة للتنمر.	3.28	.84	متوسطة
7	5	أقوم بالاستماع إلى رواية جميع الأطراف عند حدوث مشكلة في الفصل.	3.85	.93	كبيرة
8	6	أترك موقف التنمر على الإدارة أو المرشد التربوي.	3.74	.79	كبيرة
9	7	أقوم بالإصلاح بين الطرفين، وإنهاء الموقف بينهم	3.60	.87	متوسطة

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعامل
10	2	تأنيب الطالب إذا صدر منه سلوك أو تصرف سيِّئ ضد زميله	4.12	.95	كبيرة
11	11	أتجنب التعامل مع الطلاب كثيري المشاكل	3.48	.75	متوسطة
12	1	أجبر المتنمر على التوقف فوراً عما يفعل.	4.18	.90	كبيرة
13	4	أعالج المشكلة بين الطلبة برفق.	3.92	.81	كبيرة
14	17	أناقش مواقف التنمر مع المرشد التربوي والإدارة.	2.43	.85	متوسطة
15	18	أخبر الضحية أنه قد واجه التنمر من زميله.	2.33	.82	متوسطة
16	3	أخبر المتنمر بأن ما قام به يستوجب العقاب.	3.96	.80	كبيرة
17	16	أخبر ولي أمر الطلبة بالموقف الذي حصل.	3.09	.92	متوسطة
18	8	أترك المشكلة كاملة للطلبة لمعالجتها.	3.33	.86	متوسطة
		الدرجة الكلية: وعي معلمي المدارس الأساسية ومعلماتها للتعامل مع التنمر	3.38	.78	متوسطة

يتبين من الجدول(5) معظم فقرات مجال تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر جاءت بدرجة متوسطة في معظم فقراتها، وجاءت الدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وهي متفقة مع معظم الدراسات السابقة كدراسة(القحطاني، 2013 و 2015)، ودراسة (Mishna, et 2005)، ودراسة (بهنساوي وحسن، 2015) ودراسة (Hannaet& al,2018) ودراسة (السعايدة جهاد،2015)، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على " أجبر المتنمر على التوقف فوراً عما يفعل." بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) وهي بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المسؤولية الأخلاقية والوظيفية للمعلم تجبره على وقف المتنمر عند القيام بأذية الضحية، وجاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "أخبر الضحية أنه قد واجه التنمر من زميله.» بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.33) وهي بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين يبعدون عن هذا التصرف؛ لأن دور المعلم هو الإصلاح والتقليل قدر المستطاع من الآثار السلبية الواقعة على الشخص المتعرض للتنمر وعدم إيذاء مشاعره، وأيضا لتفادي تعرض المعلم للمسؤولية الأخلاقية والقانونية أمام مدير المدرسة و أهل الطالب المتعرض للتنمر.

ثالثاً: الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة:

لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العين ككل تجاه الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة مرتبة تنازلياً من أكبر قيم المتوسط الحسابي إلى أقل قيمة ، كما في الجدول (6):

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات مجال: الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعامل
1	1	تطبق المدرسة القانون ضد الطلبة أصحاب السلوك المتنمر.	3.38	.72	متوسطة
2	4	تقوم بعمل الأنشطة والمحاضرات لتوعية الطلبة بمخاطر التنمر المدرسي.	2.88	.75	متوسطة
3	3	عقد دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية التعامل مع المتنمرين.	2.91	.76	متوسطة
4	9	عمل لقاء بين المدرسة والأهالي عن مشكلة التنمر في المدارس.	2.28	.82	قليلة
5	2	تقوم المدرسة بوضع قواعد واضحة وصارمة ضد المتنمرين.	3.17	.80	متوسطة
6	5	مراقبة المعلمين والإداريين سلوك الطلبة داخل المدرسة.	2.81	.81	متوسطة
7	10	تطبيق اختبارات نفسية على الطلبة المتنمرين	2.11	.76	قليلة
8	7	إجراء حوارات جادة مع الطلبة المتنمرين	2.60	.83	متوسطة
9	11	يتوفر لدى المدرسة برنامج شامل لمواجهة التنمر على اختلاف أشكاله.	1.84	.85	قليلة
10	8	إشراك ضحايا التنمر بالأنشطة المدرسية لزيادة الثقة لديهم.	2.48	.71	متوسطة
11	6	تعمل المدرسة على عدم إغفال أي تصرف بن الطلبة	2.75	.84	متوسطة
		الدرجة الكلية: لمدى الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	2.47	.72	متوسطة

يتبين من الجدول(6) معظم فقرات مجال الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة جاءت بدرجة متوسطة، في معظم فقراتها، باستثناء ثلاث فقرات جاءت بدرجة قليلة، وجاءت الدرجة الكلية بدرجة متوسطة، وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (2015) والسعايدة (2015) وجاءت الفقرة رقم(1) والتي تنص على "تطبق المدرسة القانون ضد الطلبة أصحاب السلوك المتنمر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.38) و بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الذي يحكم المدرسة قانون الانضباط المدرسي، وحتى لا يتكرر هذا السلوك داخل المدرسة وينتشر بين الطلبة، وكذلك يُشعر الطالب المتنمر بوجود العقاب الرادع ضده.

وجاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يتوفر لدى المدرسة برنامج شامل لمواجهة التنمر على اختلاف أشكاله" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.84) وهي بدرجة قليلة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين لم يحصلوا على تدريب لهذا البرنامج بسبب عدم وجوده في الأصل، وكذلك قلة الدورات التي يخضع لها المعلمون في هذا المجال.

ولإجمال النتائج قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل المجالات، لكل مجال من المجالات والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلاب لمدى وعي معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمي بظاهرة التنمر

م	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	ماهية التنمر وأشكاله	3.95	.72	كبيرة
2	2	تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر	3.38	.78	متوسطة
3	3	الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	2.47	.72	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.26	.71	متوسطة

يتضح من جدول (7) أن مجال (ماهية التنمر وأشكاله) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.95)، وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يمتلكون القدرات العلمية للتميز بين أنواع التنمر المختلفة، وكذلك من خلال الخبرة العملية داخل المدرسة وتعاملهم مع مختلف أشكال التنمر. وجاء مجال تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر، بمتوسط حسابي (3.38) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة متوسطة، وتعتبر درجة غير مقبولة، وتعطي دلالة واضحة على ضعف تعامل المعلمين مع مواقف التنمر في البئية المدرسية ، مما يوجب على أصحاب الاختصاص بضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم على التعامل السليم مع حوادث التنمر بأشكالها المختلفة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة بمتوسط حسابي (2.47)، وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن افتقار وزارة التربية والتعليم المتمثلة بالمدارس بشكل عام والمدارس الأساسية بشكل خاص إلى رؤية واضحة وجدية في محاربة ظاهرة التنمر، وكذلك لحساسية هذا الموضوع حيث تسعى المدرسة إلى عدم الخوض به لاعتبارها إساءة للمجتمع ككل، وجاءت الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.26) وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (α≤ .05) بين متوسطات درجة وعي أفراد عينة الدراسة للتعامل مع التنمر ترجع إلى متغير (جنس المعلم، مديرية التربية، المؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضيات قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بناء على متغيرات الدراسة والجدول (8) يوضح ذلك:

نص الفرضية الأولى: هل توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة(α≤ .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا لجنس المعلم؟

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام T-test، لحساب دلالة الفروق لمتغير الجنس في الاستجابة عن عبارة أداة الدراسة كما هو موضح:

الجدول رقم (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) لأداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	قيمةT المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ماهية التنمر وأشكاله	ذكر	281	3.57	.70	1.71	60	.080
	أنثى	344	3.74	.72			
تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر	ذكر	281	3.45	.64	1.77	60	.090
	أنثى	344	3.46	.69			
الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	ذكر	281	2.61	.77	1.89	60	.030
	أنثى	344	2.73	.75			
الدرجة الكلية	ذكر	281	3.21	.65	2.09	60	.40
	أنثى	344	3.31	.69			

عند مستوى الدلالة (.05)

يتبين من الجدول (8) أنه لا يوجد فروق واضحة ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ولجميع المجالات، وهذا يتفق مع دراسة محمد (2017)، واختلفت مع دراسة القحطاني (2013) ودراسة عبد العزيز (2017)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التعامل مع ظاهرة التنمر لا تختلف بين المعلمين والمعلمات كونهم يخضعون للدورات التدريبية نفسها، ويتخرجون من الجامعات نفسها، إلا أن النتائج أظهرت اختلافاً في الدرجة الكلية ولصالح المعلمات الإناث، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمات أكثر ولاء لمهنة التعليم مما يجعل المعلمات أكثر حرصاً على الانضباط ومتابعة الطالبات، وكذلك إلى أن طبيعة الطالبات أقل تنمرا من الذكور، مما يتيح للمعلمات التعامل مع حالات التنمر التي تحدث، وترى الباحثة أيضا أن المعلمات أكثر جلداً على الاستماع لمشكلات الطالبات ومحاولة حلها من المعلمين.

نص الفرضية الثانية: هل توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة(α≤ .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا للمؤهل العلمي؟

لحساب دلالة الفروق لمتغير المؤهل العلمي في الاستجابة عن عبارة أداة الدراسة كما هم موضح في الجدول التالي:

جدول (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) لأداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	قيمةT	مستوى الدلالة
ماهية التنمر وأشكاله	بكالوريوس وأقل	4992	3.11	.84	-4.32	.00
	دراسات عليا	1672	3.52	.85		
تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر	بكالوريوس وأقل	4992	2.97	.87	-4.39	.00
	دراسات عليا	1672	3.16	.86		
الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	بكالوريوس وأقل	4992	2.64	.80	-4.16	.00
	دراسات عليا	1672	3.01	.77		
الدرجة الكلية	بكالوريوس وأقل	4992	2.90	.82	-4.66	.00
	دراسات عليا	1672	3.23	.84		

عند مستوى الدلالة (.05)

يتبين من الجدول (9)وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤ .05) تعزى لأثر المؤهل العلمية في جميع المتغيرات، وجاءت الفروق لصالحالدراسات العليا، وهذا يتفق مع دراسة حبيب (2018) ودراسة القحطاني(2013)، وتعزو الباحثة ذلك لان الدراسات العليا أكثر إدراكًا للتعامل مع ظاهرة التنمر، لأنهم حصلوا على علوم نظرية أثناء الدراسات العليا أكثر تعمقاً في التعامل مع المشكلات التربوية بشكل عام، وكذلك أن معظم المعلمين حاصلون على دراسات عليا في تخصصات تربوية، وتلك التخصصات تتطرق إلى كيفية التعامل مع ظاهرة التنمر.

نص الفرضية الثالثة: هل توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا لمديرية التربية؟

لحساب دلالة الفروق لمتغير مديرية التربية في الاستجابة عن فقرات أداة الدراسة، لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق لدرجة وعي أفراد عينة الدراسة للتعامل مع التنمر، تعزى لاختلاف مديرية التربية كما هو في جدول (10):

جدول (10)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداة الدراسة تعزى لمتغير مديرية التربية

المجال	مديرية التربية	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة F
ماهية التنمر وأشكاله	جرش	3011	3.36	.79	125.671	.00*
	عين الباشا	1628	3.38	.77		
	الطفيلة	2025	3.42	.72		
تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر	جرش	3011	3.12	.87	118.439	.00*
	عين الباشا	1628	3.07	.81		
	الطفيلة	2025	3.22	.84		
الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	جرش	3011	2.34	.87	114.625	.00*
	عين الباشا	1628	2.32	.85		
	الطفيلة	2025	2.31	.81		
الدرجة الكلية	جرش	3011	2.94	.85	143.682	.00*
	عين الباشا	1628	2.92	.87		
	الطفيلة	2025	2.98	.82		

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α≤ .05) تعزى لمتغير مديرية التربية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة لمجال ماهية التنمر وأشكاله (125.671)، وبلغ قيمة عند مجال تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر(118.439)، وبلغت (114.625) في مجال الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة، وبلغت في الدرجة الكلية (143.682)، ومستوى دلالة بلغ (.00) لكل منها، وهي أقل من مستوى الدلالة (.05)، في درجة وعي أفراد عينة الدراسة للتعامل مع التنمر، تعزى لاختلاف مديرية التربية، وبناء عليه تقبل الفرضية البديلة التي

تنص على (توجد توجد فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α≤ 05.) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مواجهة التنمر المدرسي، تبعًا لمديرية التربية)؟

ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام المقارنات البعديّة بطريقة شفيّه (Scheffe Post Hoc Test) لتحديد الفروق في تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر كما هو مبين في الجدول(11)

جدول (11)

المقارنات البعديّة بطريقة شفيّة لأثر الجامعة

المجال	مديرية التربة	جرش	عين الباشا	الطفيلة
ماهية التنمر وأشكاله	جرش			
	عين الباشا	.17*		
	الطفيلة	.22*	.05	
تعامل المعلمين والمعلمات مع التنمر	جرش			
	عين الباشا	.25*		
	الطفيلة	. 02	.22*	
الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة	جرش			
	عين الباشا	.16*		
	الطفيلة	.03	.13*	

* دالة عند مستوى الدلالة(α≤ 05.).

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α≤ 05.) على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α≤.05) بين مديرية تربية جرش والطفيلة، وجاءت الفروق لصالح مديرية تربية جرش في ماهية التنمر وأشكاله.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ 05.) بين مديريات جرش و عين الباشا و الطفيلة، وجاءت الفروق لصالح مديرية جرش والطفيلة في تعامل المعلمين والمعلمات من التنمر.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤ 05.) بين مديريات جرش و عين الباشا و الطفيلة، وجاءت الفروق لصالح مديرية جرش في الإجراءات المتبعة للتقليل من سلوك التنمر في المدرسة.

السؤال الثالث: الذي نص على «ما المقترحات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية للتخفيف من ظاهرة التنمر لدى طلبتهم؟

تم توجيه هذا السؤال لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديريات التربية الثلاثة، حيث كانت إجابات المعلمين عن هذا السؤال وفق آراء متعددة، **حيث قامت الباحثة بترتيب وتصنيف هذه الإجابات تحت ثلاث بنود على النحو التالي**:

أولاً: الإرشاد الطلابي: وتضمنت الاقتراحات التالية:

- توفير لوحات إرشادية للتحذير من ظاهرة التنمر داخل المدرسة.

- يجب أن توفر المدرسة الكتب والقصص والأفلام القصيرة التي تبين مخاطر التنمر بين الطلاب.

- يجب توعية أولياء الأمور والطلبة بضرورة الابتعاد عن الألعاب الالكترونية التي تشجع على التنمر.

- يجب على المعلم عمل محادثات بين المتنمر و الضحية لمعرفة الأسباب ومحاولة وضع الحلول المناسبة.

- مشاركة أولياء أمور الطلبة المتنمرين من أجل وضع الحلول المناسبة من أجل عدم تكرار ظاهرة التنمر.

- الابتعاد عن العقوبات السلبية والاتجاه نحو أساليب الإرشاد، من أجل الابتعاد عن النتائج السلبية.

- في حال تكرار حالات التنمر، الاتجاه نحو العقوبات المدرسية ضد الطلاب المتنمرين.

ثانيا: الأنشطة المدرسية: وتضمنت الاقتراحات التالية:

- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية التي تشجع الطلاب على التعاون والابتعاد عن السلوكيات العدوانية.

- عمل مسابقات بين الطلاب لتنمية روح التنافس الإيجابي بين الطلاب.

- تطبيق البرامج التي تحارب التنمر في المدارس.

- تعزيز الجانب الديني عند الطلاب عن طريق عمل مسابقات تحث على السلوك الإيجابي.

- الاستعانة بخبراء تربويين من خارج نطاق المدرسة للتكلم وتوعية المعلمين والطلبة من خلال تخصيص يوم لذلك.

- تقديم نماذج إيجابية للطلاب من خلال التمثيل المسرحي تجسد فيه الآثار السلبية المترتبة على التنمر .

ثالثاً: دور المدرسة في محاربة التنمر:

وتضمنت الاقتراحات التالية:

- عمل محاضرات ودورات تدريبية للمعلمين من أجل التعامل السليم مع المتنمر والضحية.

- توفير وسائل المراقبة والإشراف على الطلاب في جميع أرجاء المدرسة، وملاحقها.

- عقد اجتماعات مع أولياء الأمور، لمناقشة ظاهرة التنمر وطرق علاجها.

- اعتماد القدوة الحسنة في التعامل مع الطلاب في المدارس.

- تطبيق قانون الانضباط المدرسي بشكل فاعل وعلى جميع الطلبة من دون تميز.

- نشر العديد من اللوحات الإرشادية داخل المدرسة التي تحث على التصرفات الإيجابية.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- عمل مشروع وطني من قبل وزارة التربية والتعليم توضح مظاهر التنمر ومخاطره ، ودور المعلم والمدرسة في التصدي له ومحاربته، والإجراءات القانونية ضد المتنمرين، بحث يعمم على جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن وبالأخص المديريات

التي طبقت عليها الدراسة.

- بناء برنامج إرشادي تربوي مشترك بين مديرية تربية جرش وعين الباشا والطفيلة، يكون الهدف منه تمكين معلمي المدارس الأساسية للتعامل مع التنمر المدرسي.

- على وزارة التربية والتعليم الاهتمام بعقد دورات للمعلمين بدرجة أكبر من المعلمات، بسبب انتشار ظاهرة التنمر في مدارس الذكور بشكل أكبر منه عند الإناث.

- على مديرية التربية والتعليم في الطفيلة وعين الباشا عمل دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، من أجل القدرة على التعامل مع المتنمرين.

- يجب عمل برنامج توعوي وتدريبي للمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة علمية بكالوريوس وأقل، من أجل تطوير قدراتهم للتعامل مع المتنمرين داخل مدارسهم.

- تفعيل قانون الانضباط المدرسي وتحديثه باستمرار، بحيث يعالج المشاكل التربوية التي تستجد، وتوضيح آلية التعامل معها وخاصة ظاهرة التنمر في المدارس.

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات المتخصصة في دور المعلمين في التعامل مع ظاهرة التنمر في المدارس الثانوية أو رياض الأطفال، أو في مديريات تربية أخرى.

- عقد دورات تربويّة متخصصة في مجال مواجهة ظاهرة التنمر لمعلمي المدارس الأساسية ومعلماتها، للعمل على تعزيز دور المعلم في مواجهة التنمر.

- القيام بحمله على مستوى الوطن ومن جميع المؤسسات الرسمية والخاصية من أجل محاربة ظاهرة التنمر في المدارس.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، مبارك وآخرون.(2019).التنمر المدرسي، رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي، ط(1) ، القاهرة: مؤسسة الباحث للنشر والتوزيع.
- أبو الديار، مسعد.(2015). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 43(1)، 87 – 49.
- بني نصر، ألاء و أبونعير، نذير.(2018). قواعد تربويّة مقترحة لتفعيل دور المدرسة الثانويّة الحُكوميّة في الأردن في عمليّة الضبط الاجتماعي، مجلة دراسات للعلوم التربوية والنفسية الجامعة الأردنية، (45) 4: 193 – 168.
- بهنساوي، أحمد و حسن، رمضان.(2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد، 17(1): 1 – 40.
- حبيب، أمل. (2018). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية لتربية–جامعة المنوفية، 33(2): 68 – 110.
- –حمادنة، محمد. (2014). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التنمر في المدارس الأردنية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(3): 56 – 72.
- زوال، رانية و يوسيفي، حدة. (2019). مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين، مجلة دراسات نفسية وتربوية، 12(2): 22–38.
- السعايدة، جهاد.(2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية الجامعة الأردنية، 41(1): 54–69.
- السعدي ، عبد العزيز.(2017). التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية: الأردن.
- شايع، رنا .(2018). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية–جامعة بابل، (401): 364–379.
- شطيبي، فاطمة و بوطاف، علي. (2014). واقع التنمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط:دراسة ميدانية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات، 11(1) : 71–104.
- شفنين، دافيد.(2019). تقنيات الدفاع عن النفس ضد التنمر إرشادياً وسيكولوجيا وجسدياً، ط(1)، الرياض: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الصليهم، عبد الرحمن.(2017) .ظاهرة التنمر عند طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)، ط(1)، الرياض: مؤسسة المفرد للنشر والتوزيع.
- الصوفي، أسامة و المالكي، فاطمة.(2012). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، محلة البحوث التربوية والنفسية–جامعة بغداد، 35(1): 146–188.
- الطويهر، منى.(2020). دور معلمة رياض الأطفال في خفض السلوك التنمري لدى طفل الروضة، المجلة العربية للنشر العلمي،21 (2): –234 205.
- عبد الرحيم، محمد. (2017). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، رابطة التربويين العرب، 85(1): 262–283.
- عبد العزيز، منى.(2017). برنامج تعديل السلوك لخفض حده التنمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس– كلية البنات: مصر.
- القحطاني، نورة .(2015). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهه نظرهن، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 58(1):79–102.
- القحطاني، نورة.(2013). التنمر المدرسي،وبرامج التدخل، المؤسسة العربية للعلوم الاجتماعية، 3(2): 235–250.
- محمود، محمد.(2016). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية–الجزائر،74(1): 289–304.
- محاميد، روان. (2017). آثر برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتحسين مستوى صورة الذات المدركة

لدى طالب المرحلة الابتدائية في مدينة أم الفحم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- المحجان، أنوار. (2021). أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 19(5): 1–20.
- مرقة، رشا. (2013) . علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا–بمناخ المدرسة في مدارس مدينة الخليل،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة القدس، القدس فلسطين.
- نظمي، عطا الله و العظامات، عمر. (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 28(10): 171–182.
- وزارة التربية والتعليم الأردن.(2018). مديرية التخطيط التربوي(الكتاب السنوي):عمان –الأردن.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abd al-Rahim, Muhammad. (2017). The role of technical secondary school principals in Sharkia governorate in facing school bullying from the teachers› point of view, Arab Educators Association, 85 (1): 283-262.*
- *Abdulaziz, Mona (2017). Behavior modification program to reduce the severity of bullying among a sample of elementary school students, (unpublished master's thesis), Ain Shams University - Girls College: Egypt.*
- *Abu Al-Diyar, Massad (2015). The effectiveness of a counseling program in developing spiritual intelligence and reducing bullying behavior among a sample of primary school children, The Arab Journal of Social Sciences, 43 (1): 87-49.*
- *Broth, bribe. (2013). The relationship of school bullying among students of the upper primary stage - with the school climate in the schools of Hebron, (unpublished master's thesis), Al-Quds University: Palestine.*
- *Bani Nasr, Alaa and Abonair, Nazir. (2018). Suggested educational rules to activate the role of the governmental secondary school in Jordan in the process of social control, Dirasat for Educational Sciences Journal And Al-Nafsiah University of Jordan, 45 (4): 193-168.*
- *Bahnasawi, Ahmed and Hassan, Ramadan (2015). School bullying and its relationship to achievement motivation among middle school students, Journal of the College of Education - Port Said University, 17 (1): 40-1.*
- *Hammadneh, Muhammad. (2014). The Role of School Administration in Reducing the Phenomenon of Bullying in Jordanian Schools, The International Journal of Specialized Education, 7 (3): 72-56.*
- *-Ibrahim, Mubarak and others. (2019). School bullying, a vision from within secondary schools, i (1), Cairo: Al-Baheth Foundation for Publishing and Distribution.*
- *Mahmoud, Muhammad (2016). The Effectiveness of an Instructional Program for the Development of Social Intelligence Skills in Reducing School Bullying Behavior among Primary School Students, Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies-Algeria, 74 (1): 304-289.*
- *Mahamid, Rowan. (2017). The effect of a training program based on social skills in reducing bullying behavior and improving the level of perceived self-image among primary school students in Umm al-Fahm, (unpublished master's thesis), Amman Arab University: Jordan.*
- *Mahajan, Anwar. (2021). The causes of school bullying from the viewpoint of social workers in elementary schools in the State of Kuwait, The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 19 (5): 20-1.*
- *Nazmi, Atallah and Al-Azarmat, Omar. (2019). School bullying and its relationship to self-efficacy among ninth and tenth graders in public schools in Jordan, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 28 (10): 182-171.*
- *The Ministry of Education, Jordan (2018). Directorate of Educational Planning (Year Book): Amman - Jordan.*
- *Al-Qahtani, Norah (2013). School Bullying and Intervention Programs, The Arab Foundation for Social Sciences, 3 (2): 250-235.*
- *Sweetheart, hope. (2018). The effectiveness of a program based on psychological enrichment in improving social competence and reducing school bullying behavior at the primary level, Journal of the College of Education - Menoufia University, 33 (2): 110-68.*
- *Al-Sa`ida, Jihad (2014). The Causes of School Violence and Means of Reducing it from the Perspective of Parents of Higher Basic Stage Students in Jordan, Field Study in Aira Waraqa District, Humanities and Social Sciences Studies, University of Jordan, 41 (1): 69-54.*
- *Al-Saadi, Abdulaziz. (2017). School bullying and its relationship to psychosocial adjustment among students of learning difficulties in the Sultanate of Oman, (unpublished master's thesis), Amman Arab University: Jordan.*
- *Shaya, Rana (2018). School bullying behavior and its relationship to mental health among middle school students, Journal of the College of Basic Education for Basic and Educational Sciences - University of Babylon, (401): 379-364.*
- *Shatibi, Fatima and Butaf, Ali. (2014). The reality of bullying in the Algerian school, intermediate education stage: a field study, Baseera Center for Research and Consultation, 11 (1): 104-71.*
- *Shevenin, David (2019). Self-defense techniques against bullying as instructive, psychologically and physically, i (1), Riyadh: Arab Science Publishers.*
- *Al-Sulayyum, Abdul Rahman (2017). The phenomenon of bullying among elementary school students from the teachers' point of view (field study), i (1), Riyadh: Al Mufrad Foundation for Publishing and Distribution.*
- *Al-Sufi, Osama and Al-Maliki, Fatima. (2012). Bullying in children and its relationship to parental treatment methods, Educational and Psychological Research Campus - University of Baghdad, 35 (1): 188-146.*
- *Al-Tuwaiher, Mona (2020). The role of the kindergarten teacher in reducing bullying behavior in a kindergarten child, Arab Journal of Scientific Publishing, 21 (2: 234-205.*
- *Zawal, Rania and Youssefi, Haddah. (2019). The level of self-affirmation among victims of school bullying at the primary level: a comparative study between victims of bullying and ordinary students, Journal of Psychological and Educational Studies, 12 (2): 38-22.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Ahmed ,E.& Braith waite, V.(2004).Bulling and victimization: cause for conical. Psychology of Education,7(1):35-54.*
- *BOHN,C.(2011).predicting bullying among high school students using individual and school factors: analysis of a national survey. Unpublished dissertation Utah state university, Utah. USA.*
- *Hannahet,E & et al. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs- Analytical review aggression and violent behavior School, Organization. Voice of Research ,44(3): 479-488.*
- *Humphrey, L. (2013).Preschool Bullying: Does it Exist, What Does it Look Like, and What Can be Done?. St. Catherine University, school of social work, master of social work clinical research papers.*
- *Mishna,N. et at.(2005).Common visual defect sand peer victimization children,46(4):1177-1181.*
- *Vlachou,M &Botsoglou,K &Ahdreou, E. (2013). Assessing bully –a multimethod Approach. Journal of the Korean home, 49(6):1-12.*

مستوى تطبيق الإدارة الذاتية ومعوقاتها في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المديرين

The Level of Application of Self-Management and Its Obstacles at Public Schools in Palestine from the Viewpoint of the Principals

باسم محمد شلش
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Basem Mohammad Shalash
Associate Professor/ Al-Quds Open University/ Palestine
bshalash@qou.edu

تاريخ الاستلام: 3/ 2/ 2021م، **تاريخ القبول:** 10/ 5/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 3/ 2/ 2021, **Accepted:** 10/ 5/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-009
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت وأهم معوقاتها في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (67) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (57) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في محافظة سلفيت كان كبيراً على الأداة ككل، وبمستوى تطبيق متوسط على مجالات تفويض الصلاحيات، وشؤون المعلمين وشؤون الطلبة، وجاءت بمستوى كبير على مجالي إدارة المعرفة والمتابعة والمحاسبة، كما أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة)، كما أوصت الدراسة بضرورة إعطاء مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات في مجال تفويض الصلاحيات.

الكلمات المفتاحية: مستوى تطبيق، الإدارة الذاتية، المدارس الحكومية.

Abstract:

The aim of this study is to identify the level of application of school self-management and its obstacles at Public schools in the Salfeet Governorate as some changes have happened. The sample of the study includes 67 headmasters and headmistresses. Furthermore, the study employed the descriptive and analytic approach and uses a questionnaire of 57 items about seven different fields. The study shows that the level of application of school self-management at Salfeet Governorate was overall high, while it was middle regarding granting powers, and teachers and students affairs. However, it was high in both the knowledge management field, follow-up, and accounting field. In addition, the study shows there were no differences concerning the study variables related to gender and experience. In conclusion, the study recommends the importance of giving the principals more powers in the field of granting powers.

***Keywords**: Level of application, self-management, public schools.*

المقدمة:

يتصف هذا العصر بالسرعة والتطور، حيث يشمل مجالات الحياة التعليمية والاجتماعية والتكنولوجية كافة، ويعد التعليم ركيزة هذا التطور الذي يبنى عليه، فمعظم الدول تحقق تطورها وتقدمها بالتركيز على العلم من خلال المدرسة، التي تعد ركيزة التنمية الشاملة؛ باعتبارها وحدة التطوير المجتمعية في كل أنحاء العالم، فهي الركيزة التي يعول عليها في نهضته. لذا بدأ الاهتمام في جميع عناصرها بدءاً من إدارتها وليس انتهاءً بطلبتها، مروراً ببيئتها ومناخها لتغيير دورها؛ حيث يتحول تمركز العملية التعليمية نحو طلبتها، ولتحقيق ذلك كان لا بد من النظر في دور مدير المدرسة الذي كان في وقت من الأوقات منفذاً للتعليمات الصادرة من الجهات المختصة، التي في أغلب الأحيان كانت صادرة عن جهات بعيدة عن الميدان، من هنا جاءت فكرة المدرسة المدارة ذاتياً أو المستقلة، حيث يرى العديد من الباحثين أن لمدير المدرسة، كقائد تربوي، القدرة على النهوض بمدرسته، وتأثيره في المناخ التنظيمي، وبيئة العمل (Fullan, 2014).

وتحويل المدرسة إلى الإدارة الذاتية، يسهم في خلق قادة تربويين قادرين على النهوض بالمدرسة، واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، ومشاركة العاملين فيها بالتخطيط والتنفيذ (العجمي، 2010).

وتتأثر المدرسة بشكل كبير بإدارتها، وقدرتها على توجيه جهود العاملين لبلوغ الأهداف المنشودة بأقل جهد، وبأقصر فترة زمنية ممكنة، والمساعدة على جعل المدرسة قادرة، ذاتياً، على بناء خططها بنفسها في ضوء تحسين التعليم المبني على المعايير، وهكذا تعد الإدارة الذاتية مدخلاً مهماً من مداخل الإدارة الحديثة القادرة على تحمل المسؤولية والمساءلة، وتتيح الإدارة الذاتية مزيداً من الصلاحيات الممنوحة للمدير دون الرجوع إلى الإدارة التعليمية المسؤولة عنه، وخاصة إمكانية انفتاحها على المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية الأخرى، وقدرتها على تطوير ذاتها مع خضوعها للتقويم الداخلي والخارجي وإتاحة الفرصة لمشاركة العاملين فيها في عمليات صنع القرار (جبران والشمري، 2011).

والمدرسة العصرية، شأنها شأن المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية؛ تبحث في النهاية عن تميز أدائها ومخرجاتها، لذا تحتاج إلى إدارة لديها تفويض ومرونة في إدارة ذاتها، قائمة على التخطيط السليم والمشاركة الفاعلة لكل عناصرها، منفتحة على محيطها، قادرة على النهوض برسالتها، وتحقيق أهدافها المحددة لها.

وتعد الإدارة الذاتية مدخلاً إدارياً حديثاً في الإدارة المدرسية، قائماً على الانفتاح الداخلي على عناصر المدرسة، والخارجي على مؤسسات المجتمع، يعطي الإدارات المدرسية صلاحيات كبيرة تستطيع من خلالها تنفيذ خطتها بمرونة قابلة للتطبيق وبتمويل خارجي.

ويرى الباحث أن النظام التعليمي في فلسطين نظامٌ مركزيٌ لا يتيح للإدارة المدرسية المشاركة في صنع القرار واتخاذه، من هنا بدأت وزارة التربية والتعليم في خمس السنوات الأخيرة بالتفكير جدياً في منح الكثير من الصلاحيات لمديري المدارس، والانتقال إلى مفهوم الإدارة الذاتية، لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية، والمعوقات التي تواجههم في ذلك. إذ يعد مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة مفهوماً حديثاً في فلسطين، ويرى كل من علي ورجب (2010) أن الإدارة الذاتية تعتمد الصلاحيات التي تفوض لمدير المدرسة، بحيث يكون مسؤولاً عن العديد من القرارات المتعلقة بالميزانية والموظفين، وتعميم المناهج الدراسية في المدرسة بدلاً من مديريات التعليم، وذلك بمشاركة

المعلمين وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم، ويعتبر سرور (2008) أن الإدارة الذاتية بمعناها العام هي التحول إلى الإدارة اللامركزية في المدارس، وإعطاء الفرصة للعاملين والمتأثرين بها لصناعة القرار الذي يسهم في تحسين مخرجاتها، والعمل على تطوير المهارات اللازمة للطلبة، وإشراكهم في العمليات المدرسية.

وأورد العجمي (2011) تعريفاً لديفيد (David) على أنها إعادة صياغة مهام الإدارة المدرسية وفق ظروف المدرسة ذاتها وسماتها واحتياجاتها؛ حيث تصبح الإدارة المدرسية أكثر استقلالية في توظيف الموارد المتاحة لتفعيل الأنشطة لتطوير المدرسة، كما أورد تعريفاً لـ (cheng) باعتبارها عملية تغيير في مهام الأنشطة المدرسية؛ حيث تصبح حيوية قادرة على حل مشاكل المدرسة وتطويرها.

ويرى الباحث أن معظم التعريفات تتلخص في إعطاء المدرسة صلاحيات أكبر، وبخاصة في مجال تفعيل الأنشطة والمشاركة مع العاملين والطلبة، كما تشمل التعريفات العلاقة مع المجتمع المحلي، وأهمية ذلك في تطوير البنى التحتية للمدرسة، ويرى (العجمي، 2011: 139) أن **الإدارة الذاتية تقوم على أسس أهمها**:

المشاركة في صناعة القرار؛ إذ تتشارك إدارة العاملين وأولياء الأمور والطلبة والمجتمع في صناعة القرار في المدرسة.

لا مركزية السلطة، ويعد ذلك نمطاً إدارياً قوامه تبسيط الإجراءات الإدارية، وتقليل الأعباء عن الإدارات المركزية.

المساءلة عن النتائج، ويرتبط مصطلحا المساءلة والشفافية أشد الارتباط بمفهوم المشاركة المجتمعية في التعليم، وبخاصة في ظل الإدارة الذاتية.

تحسين ظروف الطلبة وهنا يأتي دور المدرسة في ظل الإدارة الذاتية بتحويل العملية التعليمية للتمركز حول المتعلمين وتنمية مهاراتهم.

التنمية المهنية للعاملين التي يتم من خلالها تحديد احتياجات العاملين واخضاعهم لبرامج التنمية المهنية.

وتهدف الإدارة الذاتية إلى زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في عمليات إدارة المدرسة، وكذلك التفويض في الصلاحيات للمديرين والمعلمين وتحسين شفافية عمليات التفويض وخاصة أمام المجتمع، كما تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم من خلال إشراك المعلمين والطلبة في اتخاذ القرار (علي ورجب، 2010).

ولأن ثقافة التغيير ضعيفة في مجتمع البحث، فلقد واجهت عملية تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسه معوقات عديدة كان أبرزها: المعوقات الإدارية والتنظيمية، التي تأخذ وقتاً كبيراً من مدير المدرسة لتنفيذها ومتابعتها. إذ إن عدم مرونة الأنظمة واللوائح يجعل من الصعوبة، على مدير المدرسة، حل المشاكل الطارئة، واستنفاذ وقت طويل لمراجعة الدوائر في مديريات التعليم (كنعان، 2009).

كما أن ضعف قناعة القيادات التربوية العليا بأهمية تفويض السلطة يعد من أبرز معوقات الإدارة الذاتية، ويعيق تنفيذها ويعد ضعف الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين إحدى الحجج التي يبديها القادة التربويون لعدم تفويضهم الصلاحيات، ويدل ذلك على ضعف هؤلاء القادة في نقل المهارات القيادية إلى مرؤوسيهم، خوفاً من أن يكونوا منافسين لهم (العمايرة، 2015).

وتظهر الدراسات والبحوث السابقة أهمية الإدارة الذاتية للمدارس والمعوقات التي تواجهها، ففي دراسة أجرتها محسن (2019) هدفت التعرف إلى مستوى تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكون مجتمع الدراسة من (1352) مديراً و(1105) مديرات، وتكونت عينة الدراسة من (220) مديراً و(180) مديرة، وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس بغداد الابتدائية جاء بمستوى متوسط، كما أظهرت أنه لا فروق تعزى لمتغيري الجنس والخدمة في متوسطات استجابات مديري المدارس نحو تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس بغداد الإبتدائية.

وفي دراسة **بريسش ودويلز وبينفيل (Briesch, A. Dauiels, B. & Beneville, M., 2019)** هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإدارة المدرسية الذاتية وسلوك الطلاب، وقد استخدم الباحثون المنهج النوعي وتحليل الأدبيات المنشورة لتحقيق أغراض الدراسة، إذ جرى مراجعة (56) دراسة منشورة، وحدد الباحثون (8) مناهج رئيسية للإدارة الذاتية؛ وتوصل الباحثون إلى أن العلاقة بين الإدارة الذاتية وسلوك الطلبة كانت إيجابية وذلك بانخفاض السلوك غير المرغوب، مع ملاحظة أن هناك بعض المتغيرات التي كان لها تأثير في سلوك الطلبة مثل مستوى الصف، والزمن، ونوعية التعليم.

وسعت دراسة أجرتها **صيام (2018)** التعرف إلى واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في القدس من وجهة نظر العاملين فيها، وكذلك معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وجنس المدرسة، ونوع المنهاج، والمسمى الوظيفي لاستجابات عينة الدراسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (347) عاملاً من العاملين في هذه المدارس منهم (11) مديراً ومديرة، (257) معلماً ومعلمة و(79) مركزاً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (55) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس المعارف في شرقي القدس جاء بمستوى متوسط، وجاءت المعوقات بمستوى متوسط، وبينت كذلك عدم وجود فروق بين تقديرات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات جميعها.

وفي دراسة **البلوي والزبون (2017)** هدفت لبناء أنموذج للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير و(203) مديرات في منطقة تبوك التعليمية، صممت أداة مكونة من (80) فقرة وثمانية مجالات للكشف عن مستوى ممارسة الممارسين للإدارة الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق الإدارة الذاتية كان متوسطاً، ولم تظهر الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في استجابات عينة الدراسة، ولم تظهر فروق في جميع المجالات تعزى لمتغير سنوات الخبرة باستثناء مجال البيئة الداعمة والخدمات المساندة وكانت لصالح من لديهم خبرة (10 سنوات فأكثر).

وهدفت دراسة أجراها كلٌّ من **الشريجة، والعنبري، والعازمي** (**2017**) التعرف إلى اتجاهات مديري المدارس الثانوية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية ومعرفة هل هناك فروق في استجابات المديرين تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون استبانة مكونة من (37) فقرة، موزعة على ستة مجالات وهي: الشؤون الإدارية، والمناهج وطرق التدريس، وشؤون الموظفين، والشؤون الطلابية، والمرافق المدرسية، والشؤون المالية. تكونت عينة الدراسة من (32) مديراً ومديرة وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين نحو الإدارة الذاتية كانت مرتفعة، وفي جميع المجالات عدا مجال المناهج وطرق التدريس؛ إذ جاءت الاستجابة متوسطة، وظهرت فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لجميع المجالات ماعدا مجالي المناهج وطرق التدريس، وشؤون الموظفين لصالح من خدم منهم أقل من خمس سنوات.

وقد سعى **سليم** (**2015**) لمعرفة واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وكذلك معرفة مدى وجود فروق لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والكلية، والوظيفة، والمديرية، تكونت عينة الدراسة من (424) مديراً ومعلماً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية كبيرٌ، وأنه لا فروق بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين لواقع تطبيق الإدارة الذاتية يعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات باستثناء مجالي النمو المهني وتفويض الصلاحيات لصالح الذكور، ولا فروق تبعاً لمتغير الخبرة والكلية والوظيفة في جميع المجالات، كما لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات باستثناء مجال المشاركة في اتخاذ القرارات، وأداء الطلبة، والمتابعة، والمحاسبة، والعلاقة مع المجتمع المحلي، ولصالح حملة الدبلوم، كما لا توجد فروق تعزى لمتغير المديرية في جميع المجالات باستثناء (المعوقات الإدارية والمالية، ومجال تفويض الصلاحيات).

وهدفت دراسة **الكناني** (**2015**) إلى معرفة مستوى ممارسة مديري المدارس للإدارة الذاتية في محافظة القنفذة من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (52) مديراً، كما استخدم الباحث الاستبانة لأغراض الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المديرين للإدارة الذاتية جاء بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات المديرين لمستوى ممارسة الإدارة الذاتية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب، والتخصص) ووجدت فروق في مجال التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وفي مجال الشؤون المالية تعزى لمتغير التدريب.

كما سعت **السلمي** (**2015**) في دراستها إلى الوقوف على معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات والمعلمات وسبل علاجها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لأغراض الدراسة واستبانتين معدتين للمديرات والمعلمات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية ومعلماتها بمدينة مكة المكرمة إذ بلغ عدد المديرات (66) مديرة، والمعلمات (2080) معلمة، كما بلغت عينة الدراسة (31) مديرة و(310) معلمات. وأظهرت النتائج أن تقديرات المديرات والمعلمات في المدرسة الثانوية في مكة المكرمة لمستوى معوقات تطبيق الإدارة الذاتية جاءت كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق في تقدير المديرات والمعلمات لمعوقات الإدارة الذاتية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة ومكتب التعليم.

وتناول **المطيري** (**2015**) في دراسته التعرف إلى الإدارة الذاتية للمدارس الثانوية في كل من أمريكا، وأستراليا، وإمكانية الإفادة منها في السعودية، واستخدم الباحث مدخل (بيريداي) كمنهج للمقارنة يعتمد على الوصف، والتفسير، والتصنيف، والمقارنة، واستنتج من تحليل التجربتين أن هناك أوجه تشابه كبير بينهما، تكمن في إعطاء المدرسة الصلاحيات كافة في تصريف أمورها المالية والإدارية، مع وجود المساءلة الدائمة، كما يشرعان في إتاحة الفرصة لمشاركة المجتمع المحلي ووضع استراتيجيات لتطوير الإدارة الذاتية، وفتح قنوات التواصل مع رجال الأعمال والمؤسسات المجتمعية، وأهم ما يشتركان به هو تغيير أدوار المعلمين والإداريين والتلاميذ في المدرسة، واستنتج الباحث كذلك أنه من الضروري الإفادة من هذه التجارب المتقدمة في تطبيق الإدارة الذاتية في المملكة العربية السعودية.

وقام **فالي وداود** (**Vally & Daud, 2015**) بدراسة هدفت إلى معرفة سياسة تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في مدارس كوالالمبور، واستخدم الباحثان المنهج النوعي لملاءمته أغراض الدراسة، كما استخدما الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة بواقع (95) مدرسة في أربع مناطق في كوالالمبور، وأظهرت النتائج أن مديري مدارس كوالالمبور لديهم إدارة فاعلة وجاهزية لتطبيق الإدارة الذاتية التي تتناسب مع مواردهم البشرية، وإنّ لديهم رؤى مستقبلية لتطوير مدارسهم والعاملين فيها.

وفي دراسة أجراها **السيسي والعروي** (**2014**) هدفت معرفة إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة، وكذلك معرفة معوقات ذلك، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث استخدما الاستبانة لذلك، وتكونت عينة الدراسة من (50) مديرة، وأظهرت النتائج أن إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس المدينة المنورة جاءت بمستوى متوسط، وأظهرت وجود معوقات إدارية ومالية، حيث جاءت بمستوى كبير، بينما جاءت المعوقات البشرية بمستوى متوسط.

وفي دراسة قام بها **بندار** (**Bandur, 2012**) هدفت التعرف إلى واقع الإدارة الذاتية في المدارس في أندونسيا، واستخدم الباحث المنهج المختلط، وقام بجمع البيانات من (504) من أعضاء في مجالس المدارس الإدارية، وتوصل الباحث إلى أن تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الأندونيسية يحدث الكثير من التغييرات وخاصة في مجال ثقافة بيئة العمل، وزيادة المشاركة المجتمعية، وإنجازات الطلبة.

كما هدفت دراسة كل من **جبران والشمري** (**2011**) إلى معرفة مستوى إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (169) مديراً و(138) مديرة

للمدارس الحكومية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأعدا لذلك استبانة مكونة من (40) فقرة معدة للمديرين، وتوصلت النتائج إلى أن إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية من وجهة نظر المديرين جاء بمستوى كبير على المجالات، وبمستوى كبير جداً على مجالات شؤون الطلبة، والأهداف التربوية والإشراف التربوي والشؤون المالية، ثم بمستوى كبير لمجالي شؤون المعلمين والعاملين، والمبنى المدرسي، ثم بمستوى متوسط لمجال المناهج المدرسية.

وقام جاميج (Gammage, 2008) بدراسة هدفت تتبع أثر الإدارة الذاتية في مدارس مقاطعتين أستراليتين لمدة (30) عاماً تتبعان نظامين مختلفين لتطبيق ذلك، واستخدم الباحث المنهج النوعي والمقابلة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك التزاماً عالياً من كلا النظامين في تنفيذ الإدارة الذاتية لتحسين المخرجات المدرسية وإنجازات الطلبة، كما أظهرت النتائج أن هناك شراكة حقيقية بين المنزل والمدرسة نتيجة الثقة العالية بينهما.

ومن خلال ما ورد من الدراسات السابقة يرى الباحث أن معظمها هدفت إلى معرفة واقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس، وكذلك أهم معوقاتها وتناولت الدراسات مناطق عديدة تحاول تطبيق الإدارة الذاتية في مدارسها، واستخدم العديد منها المنهج الوصفي مثل (سليم، 2015) و(الكناني، 2015) و(السيسي والعروي، 2014) وبعضها استخدم المنهج النوعي مثل دراسة (المطيري، 2015)، ودراسة (Vally & Daud, 2015) وتشاركت الدراسات في العديد من مجالات الإدارة الذاتية فدراسة (سليم، 2015) استعرضت ثمانية مجالات كان أبرزها تفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرار، وأداء الطلبة، والمتابعة، والمحاسبة، والمعوقات الإدارية، والمالية، والمعوقات البشرية، والنمو المهني، والعلاقة مع المجتمع المحلي، واستخدم (جبران والشمري، 2011) في دراستهما مجالات شؤون الطلبة، والأهداف التربوية، والإشراف التربوي والشؤون المالية، وشؤون المعلمين والعاملين، والمبنى المدرسي والمناهج المدرسية. ولقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد منهجية دراسته والمجالات الضرورية لذلك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحاول السلطة الفلسطينية ومنذ عام (1994) إحداث تغيير في المؤسسات التعليمية في فلسطين، آخذة بعين الاعتبار التجارب الإقليمية والدولية، ولأن إدارة المدرسة هي الأكثر تأثيراً في المدارس، فلقد انصب جل اهتمامها عليها، فأخضعت المديرين للعديد من الدورات المحلية والدولية، كما تبنت العديد من الأنماط الإدارية الحديثة، ولأن الإدارة الذاتية للمدارس– وذلك من خلال تفويض الصلاحيات وترك الحرية لمديري المدارس لإقامة علاقات تشابكية مع المجتمع المحلي– كانت إحدى المحاولات في الإدارة المدرسية، للحد من المركزية الإدارية والبيروقراطية اللتين تهدران الوقت والجهد، ومن خلال إطلاع الباحث على العديد من التجارب في هذا المجال، وعمله لسنوات كمدير مدرسة ثانوية، جاءت هذه الدراسة لتبين مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعوقات ذلك.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

◄ **ما مستوى تطبيق الإدارة الذاتية ومعوقاتها في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر مديريها ؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر مديريها؟

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت نحو تطبيق الإدارة الذاتية؟

السؤال الثالث: هل تختلف استجابات المديرين نحو تطبيق الإدارة الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى تطبيق مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للإدارة الذاتية في مدارسهم.
- التعرف إلى معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس.
- التعرف إلى إذا ما كان هناك فروق دالة إحصائياً بين تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تطبيق المديرين للإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية الإدارة الذاتية، ومواكبة تطبيق هذا النمط من الإدارة في المدارس الفلسطينية، حيث التوجه الحديث لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في إعطاء مديري المدارس المزيد من الصلاحيات، كما تعد هذه الدراسة خطوة مهمة في الكشف عن إمكانية مواصلة تطبيق هذا النمط من الإدارة المدرسية، وهل هناك حاجة إلى إجراء تعديلات على الواقع، وتكمن أهمية الدراسة في توافر مادة نظرية يأمل الباحث في الرجوع إليها عند تناول موضوع الإدارة الذاتية، كما يأمل الباحث أن تسهم نظرياً في تطوير الأدب التربوي المتعلق بموضوعها.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة في كونها تبحث في واقع تطبيق الإدارة الذاتية كمفهوم طُبِّقَ على بعض المدارس الحكومية في فلسطين، حيث من المؤمّل أن يفيد منها ذوو العلاقة بالإدارة المدرسية في فلسطين، للبناء عليها في تطوير بعض

المجالات التي لا يزال مديرو المدارس يعانون منها، ويأمل الباحث أن تسهم في إقناع القيادة التربوية في تطبيق شامل لمفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الفلسطينية على جميع المجالات.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: مستوى تطبيق الإدارة الذاتية ومعوقاتها.

- **الحدود الزمانية**: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي2020 / 2021.

- **الحدود المكانية**: أجريت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

- **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة الذاتية المدرسية: هي مدخل إداري معاصر يقدم على اعتبار المدرسة وحدة إدارية مستقلة بذاتها لها حرية التصرف في إدارة شؤونها من خلال التوجه نحو مزيد من اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، مع خضوع المدرسة لنظام فعال من المساءلة عن طريق الحكم على جودة مخرجاتها التعليمية (العجمي، 2011: 130).

ويعرفها الباحث إجرائياً: المستوى الذي يتحصل عليه الباحث من استجابات عينة الدراسة على المقياس المعد خصيصاً لقياس مستوى تطبيق الإدارة الذاتية على مجالات تفويض الصلاحيات، وشؤون المعلمين والعاملين، وشؤون الطلبة، والشراكة مع المجتمع المحلي، وإدارة المعرفة، والمتابعة والمحاسبة.

المدارس الحكومية: وهي المدارس التي تتولى مسؤوليتها الإدارية، والفنية، والمالية، وزارة التربية والتعليم في فلسطين (سليم، 2011: 8).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفيّ (التحليلي) لمناسبته طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (82) من مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، والجدول (1) يبين خصائص مجتمع الدراسة.

جدول (1)

خصائص مجتمع الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	مدير	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	28	34 %
	أنثى	54	66 %
الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	9 %
	5 – 10 سنوان	13	15 %
	أكثر من 10 سنوات	62	76 %

عينة الدراسة: استخدم الباحث في اختيار عينة الدراسة معادلة هربرت أركن، وفقاً للأساليب والخطوات الإحصائية في اختيار العينة الاحتمالية، وقد استخدم الباحث برنامج (EXCEL) في احتساب عدد أفراد الدراسة (Arken, 1982)؛ إذ بلغ عدد أفراد العينة (67).

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة.

المتغير	مستوى المتغير	مدير	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	23	34%
	أنثى	44	66%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	6	9%
	5 – 10 سنوان	10	15%
	أكثر من 10 سنوات	51	76%

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة الدرسة وتطويرها وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الإدارة الذاتية ومعوقاتها، وذلك بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة وخاصة دراسة (سليم، 2015) ودراسة (جبران والشمري، 2011) ودراسة (الشريجة والعنزي والعازمي، 2017) ودراسة (السيسي، 2014) ودراسة (العمري، 2015) ودراسة (المحسن، 2019)، حيث تكونت الاستبانة من سبعة مجالات (تفويض الصلاحيات، وشؤون المعلمين والعاملين، وشؤون الطلبة، والشراكة مع المجتمع المحلي، وإدارة المعرفة، والمتابعة والمحاسبة، والمعوقات).

صدق الأداة: عرضت الأداة على مجموعه من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة والاختصاص في كليات العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وجامعة النجاح الوطنية، لإبداء رأيهم في مضمون فقرات المقياس وفاعليته نحو الفئة المستهدفة؛ حيث كان عدد الفقرات قبل التعديل والحذف (62) فقرة، وبعد التعديل والحذف أصبح عدد فقرات الاستبانة في صورتها النهائية (57) فقرة موزعة على سبعة مجالات، ووزعت الاستبانة إلكترونياً (Google Drive) على أفراد عينة الدراسة؛ حيث تم استرجاعها بالكامل وهي صالحة للتحليل. وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسي لقياس مستوى تطبيق مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت نحو الإدارة الذاتية في مدارسهم لفقرات الدراسة، وصححت الفقرات الإيجابية لهذا المقياس على النحو الآتي: (موافق بشدة (5) نقاط، موافق (4) نقاط، محايد (3) نقاط، معارض (2) نقطة، معارض بشدة نقطة واحدة)، كما صححت الفقرات السلبية التي وردت في مجال المعوقات التي ضمت الفقرتين (54،55) على النحو الآتي: (موافق بشدة (1) نقطة، موافق (2) نقطة، محايد (3) نقاط، معارض (4) نقاط، معارض بشدة (5) نقاط) (Likert, 1932).

ثبات الأداة: بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة، حسب معامل الثبات للأداة عن طريق استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات للأداة (0.88)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث طرائق وصفية وتحليلية، وقد تمثلت الطرائق الإحصائية الوصفية بالمتوسطات الحاسبية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية التي استخدمت في تحليل نتائج السؤال الأول، ومعامل كرونباخ ألفا لاستخراج معامل ثبات الاستبانة، وتمثلت الطرائق الإحصائية التحليلية باختبار (t-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

ولتفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

- (من 1 – أقل 1.8) مستوى تطبيق قليل جداً.
- (من 1.8 – أقل 2.6) مستوى تطبيق قليل.
- (من 2.6 – أقل 3.4) مستوى تطبيق متوسط.
- (من 3.4 – أقل 4.2) مستوى تطبيق كبير.
- (من 4.2 فأعلى) مستوى تطبيق كبير جداً.

وحسب الفقرات الخاصة بمستوى تطبيق الإدارة الذاتية عن طريق قسمة المدى يساوي (1–5=4) على عدد الفترات (5) ثم استخراج طول الفئة (0.8).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر مديريها؟

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى تطبيق مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للإدارة الذاتية في مدارسهم موزعة حسب المجالات والمستوى الكلية للأداة

الترتيب	المجال	الانحراف	المتوسط	النسبة%	مستوى التطبيق
5	تفويض الصلاحيات	0.55	3.41	68%	كبيرة
6	شؤون المعلمين والعاملين	0.46	3.19	64%	متوسطة
4	شؤون الطلبة	0.44	3.45	69%	كبيرة
3	الشراكة مع المجتمع المحلي	0.48	3.90	78%	كبيرة
1	إدارة المعرفة	0.42	4.05	81%	كبيرة
2	المتابعة والمحاسبة	0.41	4.07	81%	كبيرة
	المستوى الكلية	0.34	3.67	73%	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (3) أن مستوى تطبيق مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت للإدارة الذاتية في مدارسهم كان كبيراً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التطبيق (3.67)، وتراوح المتوسط الحسابي للمجالات ما بين (3.19) لمجال شؤون المعلمين والعاملين بمستوى تطبيق متوسط، و (4.07) لمجال المتابعة والمحاسبة بمستوى تطبيق كبير، وكذلك لمجال إدارة المعرفة؛ حيث جاء المتوسط (4.05) وبمستوى تطبيق كبير، ويرى الباحث أن استجابات المديرين في مجال إدارة المعرفة، وكذلك مجال المتابعة والمحاسبة جاءت بمستوى تطبيق كبير يعود إلى توجه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية نحو إدارة المعرفة في مدارسها؛ إذ تجبر الوزارة مديري المدارس على تخزين المعرفة واسترجاعها تكنولوجياً، كما أدخلت الوزارة – في الفترة الأخيرة– أنظمة تعليم قائمة على التكنولوجيا، كما أن مجال المتابعة والمحاسبة جاء بمستوى تطبيق كبير كون مديريات التعليم في جميع المحافظات لديها جهاز للرقابة الإدارية والمالية يعمل بتقنيات عالية على مدار العام، كما أن حصول مجال شؤون المعلمين والعاملين، وبمستوى تطبيق متوسط لم يكن مفاجئاً، حيث لا يزال تفويض الصلاحيات يصطدم بكثير من المعوقات، وخاصة المتعلقة بتفويض الصلاحيات، والمركزية في العمل، وعدم الثقة بين القادة التربويين ومرؤوسيهم. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (سليم، 2015) ودراسة (جبران والشمري،2011) التي أظهرت نتائجها أن واقع الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية كان كبيراً، وتختلف مع دراسة (الكناني، 2015) ودراسة (السيسي والعروي، 2014) ودراسة (البلوي والزبون،2017) التي جاءت النتائج بمستوى متوسط.

ولمعرفة مستوى التطبيق لفقرات مجالات الإدارة الذاتية نستعرض ذلك من خلال الجداول الآتية:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال تفويض الصلاحيات

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
4	1	يمنح المدير صلاحيات في اتخاذ القرارات دون الرجوع لمديرية التربية	0.97	3.43	69%	كبيرة
2	2	يوزع المدير ميزانية المدرسة كما يراه مناسباً	0.80	4.13	83%	كبيرة
7	3	يعطي المدير صلاحية إضافة أو حذف حصص دراسية بما يتلاءم مع مصلحة الطلبة	1.11	2.12	42%	قليلة
5	4	تنسق المديرية مع المدير بشأن احتياجات المدرسة من المعلمين وتنقلاتهم	1.18	3.21	64%	متوسطة
3	5	يعطي المدير صلاحيات في استخدام الميزانية فيما يراه مناسباً	0.97	3.74	75%	كبيرة

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
1	6	يشرك المدير المعلمين في وضع الخطط وتنفيذها	0.63	4.18	84%	كبيرة
6	7	يشرك المدير الطلبة في تقويم العملية التعليمية بالمدرسة.	0.75	3.07	61%	متوسطة
		المستوى الكلية	0.55	3.41	68%	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4) أن فقرات مجال تفويض الصلاحيات تراوحت المتوسطات الحسابية الخاصة بها ما بين (2.12) وبمستوى تطبيق قليل للفقرة (3) التي تتحدث عن «يعطي المدير صلاحية إضافة حصص دراسية أو حذفها بما يتلاءم مع مصلحة الطلبة» إذ حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، والفقرة (6) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي الذي بلغ (4.18) وبمستوى تطبيق كبير، وتتحدث هذه الفقرة عن «يشرك المدير المعلمين في وضع الخطط وتنفيذه». كما نلاحظ أن مستوى مجال تفويض الصلاحيات جاء كبيراً وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، ويرى الباحث أنه لا يزال أمام مدارسنا الكثير لتفويض الصلاحيات وبخاصة في فقرة صلاحية المدير في إضافة أو حذف الحصص؛ حيث يلزم مدير المدرسة المعلمين في الجداول المعدة لهم مسبقاً، وحسب تعليمات مديريات التربية وخاصة قسم الإشراف التربوي فيها، بينما يوزع مدير المدرسة ميزانية المدرسة حسب احتياجات المدرسة؛ وجاءت هذه الفقرة بمستوى تطبيق كبير، وجاءت فقرة مشاركة المعلمين في التخطيط في المدرسة بمستوى تطبيق كبير؛ حيث التوجه الحديث في الإدارة المدرسية الذي يشرك الهيئة التدريسية في التخطيط. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة محسن (2019) وكذلك دراسة صيام (2018) التي جاءت بمستوى تطبيق متوسط. وتتفق مع دراسة المطيري (2015) ودراسة بندار (Bandur 2012) وغيرهم التي جاء مستوى التطبيق كبيراً.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال شؤون المعلمين والعاملين

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
4	8	تحفيز المعلمين والعاملين مادياً ومعنوياً.	0.97	3.57	71%	كبيرة
2	9	تقديم البرامج للمعلمين والعاملين.	0.80	3.69	74%	كبيرة
6	10	أنهاء خدمة المعلمين والعاملين وفق القوانين والأنظمة.	1.19	3.52	70%	كبيرة
3	11	إجراءات توظيف المعلمين تستغرق وقتاً طويلاً.	0.84	3.63	73%	كبيرة
8	12	يتم أخذ رأي مدير المدرسة في تعيين المعلمين.	0.87	1.42	28%	قليلة جداً
5	13	يشارك المعلمون والعاملون في تقييماتهم.	1.02	3.54	71%	كبيرة
1	14	يسمح للمعلمين بالاعتراض على تقييمهم.	0.59	4.48	90%	كبيرة جداً
7	15	ترتبط علاوة المعلمين بأدائهم الوظيفي	1.00	1.65	33%	قليلة جداً
		المستوى الكلية	0.46	3.19	64%	متوسطة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (5) أن فقرات مجال شؤون المعلمين والعاملين تراوحت المتوسطات الحسابية الخاصة بها ما بين (1.42) وبمستوى تطبيق قليل جداً للفقرة (12) التي تتحدث عن "يتم أخذ رأي مدير المدرسة في تعيين المعلمين" بحيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، والفقرة (14) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.48) وبمستوى تطبيق كبير جداً، وتتحدث هذه الفقرة عن "يسمح للمعلمين بالاعتراض على تقييمهم". كما نلاحظ أن مستوى مجال شؤون المعلمين والعاملين جاء متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.19)، ويرى الباحث أن سبب حصول الفقرة المتعلقة " يُأخذ رأي المدير عند تعيين معلمي مدرسته" على مستوى تطبيق متدنٍ للغاية، هو أن تعيين المعلمين لا يزال يخضع لمعايير ليس لمديرِ المدرسة أي علاقة بها، وما على مدير المدرسة سوى تقديم احتياجات مدرسته بداية العام، وتقوم مديريات التربية بملءِ الشواغر حسب الترتيب، كما يتم في بعض الأحيان ملءُ الشواغر بتخصصات قريبة على تخصص المعلم الشاغر، أما حصول الفقرة المتعلقة باطلاع المعلمين على تقييماتهم والتي جاءت بمستوى تطبيق كبير جداً لم تكن مفاجئة؛ إذ اعتمدت وزارة التربية منهجاً جديداً يتضمن مناقشة المعلمين بتقييماتهم نهاية العام، ويرى الباحث أهمية هذا المجال المتعلق بالمعلمين؛ حيث يستغرق تعيين المعلمين الكثير من الوقت والجهد، في حين أن منح مديري المدارس الصلاحيات في ذلك يقلل الجهد والوقت اللازمان لملء شواغر المدرسة، وبهذا تتفق هذه الدراسة مع دراسة جبران والشمري (2011) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تطبيق مجال شؤون العاملين جاء متوسطاً، واختلفت مع دراسة الشريجة (2017) إذ بينت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق مجال شؤون الموظفين كان كبيراً.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال شؤون الطلبة

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
8	16	إشراك الطلبة في تقويم العملية التعليمية بالمدرسة	.87	2.69	54%	متوسطة
2	17	توفير الخدمات الإرشادية للطلبة.	.90	4.09	82%	كبيرة
4	18	إيقاع العقوبة على الطالب من صلاحية المدير.	1.12	3.45	69%	كبيرة
1	19	توفير النشاطات اللاصفية للطلبة.	.72	4.13	83%	كبيرة
5	20	يترك للطلبة ما يناسبهم من نشاطات.	.86	3.47	69%	كبيرة
9	21	يشارك الطلبة في وضع خطط المدرسة.	.82	2.45	49%	قليلة
6	22	يسهم الطلبة في تحفيز المجتمع المحلي للتعاون مع المدرسة.	.82	3.42	68%	كبيرة
3	23	يعمل مدير المدرسة لتغيير مركزية العملية التعليمية لتكون حول الطالب.	.77	4.05	81%	كبيرة
7	24	يعتمد تقييم الطلبة على الامتحانات	.83	3.26	65%	متوسطة
		المستوى الكلية	.44	3.45	69%	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6) أن فقرات مجال شؤون الطلبة تراوحت المتوسطات الحسابية الخاصة بها ما بين (2.45) وبمستوى تطبيق قليل للفقرة (21) التي تتحدث عن "يشارك الطلبة في وضع خطط المدرسة" بحيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، والفقرة (19) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.13) وبمستوى تطبيق كبير، وتتحدث هذه الفقرة عن توفير النشاطات اللاصفية للطلبة. وبالرغم من حصول فقرة مشاركة الطلبة في وضع الخطط المدرسية على مستوى تطبيق قليل، وكذلك فقرة إشراك الطلبة في عملية تقويم العملية التعليمية؛ حيث جاءت بمستوى تطبيق متوسط، إلا أن المستوى الكلي جاء بمستوى تطبيق كبير وبمتوسط حسابي بلغ (3.45)، ويعزو الباحث ذلك إلى قيام وزارة التربية والتعليم بمحاولات جادة لتكون العملية التعليمية تتمركز حول الطالب بدلاً من المعلم. وتختلف الدراسة مع دراسة الكناني (2015) ودراسة السيسي والعروي (2014)؛ حيث جاء مستوى التطبيق متوسطاً، وتتفق مع العديد من الدراسات السابقة الأخرى التي جاء فيها مستوى التطبيق كبيراً في مجال شؤون الطلبة، مثل دراسة جبران والشمري (2011).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال الشراكة مع المجتمع المحلي

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
8	25	يشارك أولياء الأمور في وضع الخطط السنوية في المدرسة.	.91	3.25	65%	متوسطة
3	26	تشرك المدرسة المجتمع المحلي في نشاطاتها.	.63	4.06	81%	كبيرة
4	27	تناقش المدرسة المجتمع المحلي في مشكلات الطلبة.	.84	3.99	80%	كبيرة
5	28	دعم برامج المتفوقين بالتعاون مع المجتمع المحلي.	.90	3.84	77%	كبيرة
7	29	وضع خطط لرفع مستوى الطلبة بالتعاون مع المجتمع المحلي.	.72	3.69	74%	كبيرة
1	30	تعزز الإدارة المدرسية اتجاهات المواطنة لدى منتسبيها.	.74	4.27	85%	كبيرة جداً
2	31	تحرص الإدارة المدرسية إشراك المجتمع المحلي مادياً في تطوير المدرسة.	.58	4.24	85%	كبيرة جداً
6	32	تعمل الإدارة المدرسية على تلمس الاتجاهات المستقبلية عن طريق رصد حاجات المجتمع.	.65	3.82	76%	كبيرة
		المستوى الكلية	.48	3.90	78%	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (7) أن فقرات مجال الشراكة مع المجتمع المحلي تراوحت المتوسطات الحسابية الخاصة بها ما بين (3.25) وبمستوى تطبيق متوسط للفقرة (25) التي تتحدث عن "يشارك أولياء الأمور في وضع الخطط السنوية

في المدرسة" بحيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، والفقرة (30) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.27) وبمستوى تطبيق كبير جداً وتتحدث هذه الفقرة عن تعزز الإدارة المدرسية اتجاهات المواطنة لدى منتسبيها. كما نلاحظ أن مستوى مجال الشراكة مع المجتمع المحلي جاء كبيراً وبمتوسط حسابي بلغ (3.9)، ويعزو الباحث ذلك إلى توجه وزارة التربية والتعليم نحو الشراكة مع المجتمع المحلي، وإشراكه في تطوير المدارس مادياً، حيث جاءت الفقرات المتعلقة بذلك بمستوى تطبيق كبير جداً وكبير، كما تأمل وزارة التربية بتحويل مدارسها إلى مدارس مجتمعية يكون للشراكة مع المجتمع المحلي أولوية قصوى، وبالرغم من ذلك لا يزال العديد من مديري المدارس لا يؤمنون بإشراك أولياء الأمور في التخطيط السنوي للمدرسة، ويرى الباحث أن السنوات القادمة ستشهد تحولاً جذرياً في العلاقة مع المجتمع المحلي إيجابياً.

وتتفق نتائج الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة مثل سليم (2015) التي جاء مجال الشراكة في المجتمع المحلي بمستوى كبير، واختلفت مع دراسة بندار (Bandur, 2012)؛ حيث أشارت النتائج إلى أن مجال الشراكة المجتمعية في المدارس الأندونيسية كان بمستوى متوسط.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة المعرفة

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
7	33	تعمل الإدارة المدرسية على تخزين المعرفة المرتبطة بأنشطتها	.63	3.82	76%	كبيرة
6	34	تركز الإدارة المدرسية في تطوير المدرسة على المعرفة الموجودة لدى معلميها.	.67	3.91	78%	كبيرة
8	35	تحول الإدارة المدرسية المعرفة إلى خدمات جديدة	.59	3.73	75%	كبيرة
5	36	تحول الإدارة المدرسية المعرفة إلى خطط عمل.	.50	3.93	79%	كبيرة
4	37	تحرص الإدارة المدرسية على تحديد المعرفة اللازمة لتحسين الأداء.	.48	4.12	82%	كبيرة
2	38	توظف الإدارة المدرسية التقنيات لتفعيل الاتصال والتواصل.	.65	4.28	86%	كبيرة جداً
1	39	تحرص الإدارة المدرسية على إشراك معلميها في كل جديد من المعرفة.	.61	4.42	88%	كبيرة جداً
3	40	تعمل الإدارة المدرسية على تعميم المعرفة ليستفيد منها جميع أفراد المجتمع.	.66	4.21	84%	كبيرة جداً
		المستوى الكلية	.42	4.05	81%	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8) أن فقرات مجال إدارة المعرفة تراوحت المتوسطات الحسابية الخاصة بها ما بين (3.73) وبمستوى التطبيق كبير للفقرة (35) التي تتحدث عن "تحول الإدارة المدرسية المعرفة إلى خدمات جديدة" بحيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، والفقرة (39) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.21) وبمستوى تطبيق كبير جداً، وتتحدث هذه الفقرة عن: "تحرص الإدارة المدرسية على إشراك معلميها في كل جديد من المعرفة". كما نلاحظ ان مستوى مجال إدارة المعرفة جاء كبيراً وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، ويعزو الباحث ذلك إلى التوجه الحديث للمدرسة الفلسطينية نحو المعرفة، حيث تشترك جميع المدارس بخدمات الإنترنت كما أن تفعيل التعليم الإلكتروني في أزمة جائحة كورونا جعل من المدرسة الفلسطينية مدرسة تكنولوجية ومدرسة قائمة على المعرفة؛ حيث أدى المعلمون واجبهم نحو طلبتهم في هذه الأزمة، وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي أظهرت نتائجها أن مستوى تطبيق الإدارة الذاتية كان فيها كبيراً مثل دراسة الشريجة و أخرين (2017) وجبران والشمري (2011) ، واختلف مع العديد من الدراسات التي جاء تطبيق الإدارة الذاتية فيها بمستوى متوسط مثل دراسة السيسي والعروري (2014).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال المتابعة والمحاسبة

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
1	41	يلتزم مدير المدرسة بالأنظمة والقوانين المتعلقة بالثواب.	.58	4.57	91%	كبيرة جداً
4	42	يلتزم مدير المدرسة بالأنظمة والقوانين المتعلقة بالعقاب.	.96	4.07	81%	كبيرة
7	43	يأخذ مدير المدرسة تقييم المعلم لنفسه بالحسبان عند تقييمه.	.78	3.7	74%	كبيرة
3	44	يتم تقويم النشاطات الداخلية بشكل مستمر	.52	4.09	82%	كبيرة

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى التطبيق
2	54	يتم تحليل نتائج الطلبة للبناء عليها.	.55	4.3	86%	كبيرة جداً
5	64	يحدد مدير المدرسة أساليب قياس وتقويم أداء الطلبة والمعلمين.	.59	3.95	79%	كبيرة
6	74	تحدد الإدارة المدرسية معياراً للأداء تستخدم في المساءلة.	.58	3.81	76%	كبيرة
		المستوى الكلية	.41	4.07	81%	كبيرة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (9) أن فقرات مجال المتابعة والمحاسبة تراوحت المتوسطات الحسابية الخاصة بها ما بين (3.7) وبمستوى تطبيق كبير للفقرة (43) التي تتحدث عن "يأخذ مدير المدرسة تقييم المعلم لنفسه بالحسبان عند تقييمه" بحيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، والفقرة (41) التي حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.57) وبمستوى تطبيق كبير جداً، وتتحدث هذه الفقرة عن "يلتزم مدير المدرسة بالأنظمة والقوانين المتعلقة بالثواب"، كما نلاحظ أن مستوى مجال المتابعة والمحاسبة جاء كبيراً وبمتوسط حسابي بلغ (4.07)، ويرى الباحث أن حصول مجال المتابعة والمحاسبة على هذه المستوى الكبير جاء نتيجة وجود أقسام الإشراف والرقابة، وتطوير الميدان في جميع مديريات التربية في المحافظات، التي يعمل فيها أشخاص مدربون، يعملون على متابعة مديري المدارس، ومحاسبتهم باستمرار ضمن أسس موضوعة مسبقاً، وخاصة في المجال الإداري والمالي، بالإضافة إلى أقسام رئيسة للإشراف والميدان، والرقابة في وزارة التربية والتعليم.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت نحو تطبيق الإدارة الذاتية؟

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت نحو تطبيق الإدارة الذاتية

الترتيب	الرقم	الفقرات	الانحراف	المتوسط	النسبة%	مستوى التطبيق
1	48	كثرة التعميمات والقرارات حيث تصبح متابعتها مرهقة	.69	4.32	86 %	كبيرة جداً
7	49	البطء في تلبية احتياجات المدرسة من المعلمين	.97	3.18	64 %	متوسطة
4	50	ضعف قناعة القيادات في المستويات العليا بأهمية التفويض	.91	3.48	70 %	كبيرة
10	51	ضعف ثقة الرؤساء في كفاءة مرؤوسيهم	.67	3.12	62 %	متوسطة
1	52	تكليف المعلمين بتدريس مواد غير تخصصاتهم	1.01	2.94	59 %	متوسطة
5	53	قلة استجابة أولياء الأمور لاستدعاء المدرسة	.98	3.34	67 %	متوسطة
6	54	عدم كفاية التجهيزات والوسائل التعليمية	1.03	3.36	67 %	متوسطة
2	55	عدم كفاية الميزانية المخصصة لمتطلبات المدرسة	1.02	3.93	79 %	كبيرة
9	56	ضعف إقبال المجتمع المحلي على نشاطات المدرسة	.85	3.06	61 %	متوسطة
3	57	قلة اهتمام أولياء الأمور بأبنائهم	1.09	3.54	71 %	كبيرة
		المستوى الكلية	.59	3.42	68 %	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (10) أن مستوى التطبيق للمعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت نحو تطبيق الإدارة الذاتية كان كبيراً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمستوى الكلية للمعوقات (3.42)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمعوقات ما بين (2.94) للفقرة (52) التي تنص على "تكليف المعلمين بتدريس مواد غير تخصصاتهم" وبمستوى تطبيق متوسط، و (4.32) للفقرة (48) والتي تنص على "كثرة التعميمات والقرارات حيث تصبح متابعتها مرهقة" بمستوى تطبيق كبير جداً؛ ولأن الباحث جزء من العملية التعليمية؛ إذ عمل مديراً لمدرسة ثانوية، فإن كثرة التعميمات والقرارات من أهم المعوقات التي يواجهها مديرو المدارس في سعيهم نحو الاستقلالية بمدارسهم، كما أنهم يواجهون مشكلة في دعوة أولياء الأمور لمدارسهم لمناقشتهم في تحصيل أبنائهم، وكذلك في أحوال المدرسة، ويعد البند المتعلق في" تكليف المعلمين بتدريس مقررات من غير تخصصاتهم" الذي جاء بمستوى تطبيق متوسط، ويعزو الباحث ذلك إلى إسناد المقررات لأصحاب الاختصاص في المدارس الفلسطينية بسبب وجود أعداد كبيرة من الخريجين وخاصة المعلمات في جميع التخصصات، وتتفق الدراسة مع دراسة السيسي، والعروي (2014) التي أظهرت النتائج وجود معوقات بشرية وبمستوى متوسط، وتختلف مع دراسة السلمي (2015) الذي جاء فيها مستوى المعوقات كبير.

◄ **السؤال الثالث: هل تختلف استجابات المديرين نحو تطبيق الإدارة الذاتية تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟**

انبثق عن سؤال الدراسة مجموعة من الفرضيات التي سيتم فحصها فيما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى تطبيق المديرين للإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى لمتغير الجنس.

ففحص الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق لأداة الدراسة تبعا لمتغير الجنس. كما يوضحه الجدول (11) التالي:

الجدول (11)

اختبار (ت) (Independent t-test) لمجموعتين مستقلتين لقياس المتوسطات تبعا لمتغير الجنس

المستوى الكلي للمجال	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة×
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تفويض الصلاحيات	3.34	.67	3.44	.48	-.72	.48
شؤون المعلمين والعاملين	3.26	.58	3.15	.38	.90	.37
شؤون الطلبة	3.43	.46	3.46	.43	-.26	.79
الشراكة مع المجتمع المحلي	3.84	.58	3.93	.42	-.71	.48
إدارة المعرفة	3.93	.50	4.11	.37	-1.67	.10
المتابعة والمحاسبة	4.11	.39	4.06	.42	.45	.66
المعوقات	2.73	.25	2.90	.49	-1.59	.12
المستوى الكلي	3.65	.42	3.69	.30	-.43	.67

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة مستوى الدلالة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05) للمستوى الكلي وللمجالات كافة، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في استجابات المديرين نحو مستوى تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس محافظة سلفيت الحكومية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة نابعة من المتابعة الكبيرة لوزارة التربية والتعليم في تطبيق ما يصدر عنها من قرارات. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (البلوي والزبون، 2017) حيث أظهرت نتائجها أن لا فروق تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، وتختلف مع دراسة (سليم، 2015)؛ حيث بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في مجالي النمو المهني، وتفويض الصلاحيات.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص الفرضية استخدمت المتوسطات الحسابية للمستوى الكلي وللمجالات كافة لتقدير استجابات المديرين نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما يوضحه الجدول (12)

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية للمجالات والمستوى الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المستوى الكلي للمجال	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
تفويض الصلاحيات	3.11	3.46	3.42
شؤون المعلمين والعاملين	3.00	3.43	3.15
شؤون الطلبة	3.53	3.46	3.44
الشراكة مع المجتمع المحلي	3.88	3.92	3.89
إدارة المعرفة	4.09	4.10	4.04
المتابعة والمحاسبة	4.00	4.19	4.05
المعوقات	2.65	2.93	2.84
المستوى الكلية	3.61	3.75	3.66

وجرى أيضاً استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاستخراج دلالة الفروق للمستوى الكلي والمجالات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة عند العينة. والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمجالات والمستوى الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المستوى الكلي للمجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة ×
تفويض الصلاحيات	بين المجموعات	.39	2	.20	.64	.53
	داخل المجموعات	19.62	64	.31		
	المجموع	2.02	66			
شؤون المعلمين والعاملين	بين المجموعات	.91	2	.45	2.25	.11
	داخل المجموعات	12.94	64	.20		
	المجموع	13.85	66			

المستوى الكلي للمجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة ×
شؤون الطلبة	بين المجموعات	.03	2	.02	.08	.93
	داخل المجموعات	12.52	64	.20		
	المجموع	12.55	66			
الشراكة مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	.01	2	.00	.02	.98
	داخل المجموعات	15.23	64	.24		
	المجموع	15.24	66			
إدارة المعرفة	بين المجموعات	.05	2	.03	.14	.87
	داخل المجموعات	11.73	64	.18		
	المجموع	11.79	66			
المتابعة والمحاسبة	بين المجموعات	.21	2	.10	.62	.54
	داخل المجموعات	1.65	64	.17		
	المجموع	1.86	66			
المعوقات	بين المجموعات	.25	2	.12	.68	.51
	داخل المجموعات	11.73	64	.18		
	المجموع	11.97	66			
المستوى الكلي	بين المجموعات	.10	2	.05	.43	.65
	داخل المجموعات	7.74	64	.12		
	المجموع	7.84	66			

يتبين من الجدول أعلاه إن قيمة مستوى الدلالة أكبر من القيمة المحددة في الفرضية وهي (0.05) للمستوى الكلية وللمجالات، ولذلك فإن الباحث يقبل صحة الفرضية وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المديرين نحو تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويدل ذلك على أن جميع المديرين لديهم التوجهات نفسها لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارسهم، وتتفق الدراسة مع دراسة (السلمي، 2015) ودراسة (البلوي والزبون، 2017)؛ حيث لا وجود لفروق تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف مع دراسة (الشريجة وآخرون، 2017) التي أظهرت وجود فروق تعزي لسنوات الخدمة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

منح مديري المدارس المزيد من الصلاحيات بحيث:

- منح صلاحية تولّي إدارة المدرسة مسؤولية اختيار معلمي المدرسة.
- منح صلاحية مشاركة إدارة المدرسة مديريات التربية في عملية تطوير المناهج.
- تشجيع العاملين في المدارس كافة على العمل بروح الفريق الواحد وإشراكهم في عمليتي التخطيط والتقويم في المدرسة.
- تشكيل مجلس مشترك بين إدارة المدرسة ومعلميها وطلبتها والمجتمع المحلي لصنع القرار المدرسي.
- ضرورة تعميم مفهوم الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في ضوء ما ظهر من النتائج الإيجابية لواقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية الفلسطينية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- البلوي، حسين والزبون، محمد.(2017). أُنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، 44(4):43-67.
- جبران، علي والشمري، راضي.(2011). درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 38(4):1323-1343.
- سرور، سهى.(2008). تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية

بمحافظة غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- السلمي، فايزة.(2015). معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات والمعلمات وسبل علاجها،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- سليم، وليد.(2015). واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الصفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- السيسي، أريج والعروي، رسمية.(2014). إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيفر، بسكرة، الجزائر.1(15).
- الشريجة، محمد والعنزي، مطلق والعازمي، مها.(2017). اتجاهات مديري المدارس الثانوية بالكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 43(165). 17–50.
- صيام، دارين.(2018). واقع الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.
- العجمي، محمد.(2010). إدارة وتخطيط المدرسة الإبتدائية . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد.(2011). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف. عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.
- علي، أسامة ورجب، مصطفى،(2010). الإدارة الذاتية للمدرسة. القاهرة: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- العمايرة، محمد.(2015). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الثقافة للتوزيع والنشر.
- الكناني، حسن.(2015). درجة ممارسة القيادة الذاتية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- كنعان، نواف.(2009). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الثقافة للتوزيع والنشر.
- محسن، منتهى.(2019). تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم، مجلة الفتح، كلية التربية، جامعة ديالي.15(77).70–96.
- المطيري، خالد.(2015). الإدارة الذاتية للمدارس الثانوية بكل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في السعودية، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر،22(97):11 – 66.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Albalawi, H. & Alzbon, M. (2017). A model model for self-driving schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, Amman, 44 (4): 43-67.*
- *Jubran, A. & Alshomari, R. (2011). The degree of applicability of school self-management in public schools from the viewpoint of educational leaders in Riyadh. Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, Amman, 38 (4): 1323-1343.*
- *Sror, S. (2008). Development of school administration in secondary schools in Gaza governorate in light of the concept of school self-management. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Alsalami, F. (2015). Obstacles to applying self-management in secondary schools from the point of view of principals and teachers and ways to remedy them. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Salim, W. (2015). The reality of implementing school self-management in government self-managed schools in the Northwestern governorates from the point of view of principals and teachers. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.*
- *Alsisi, A. & Alarori, R. (2014). The possibility of applying self-management in primary schools for girls in Medina. Journal of Human Sciences, University of Mohamed Khaider, Biskra, Algeria. 1(15).*
- *Alshreja, M. & Alanzi, M. & Alazmi, M. (2017). Attitudes of secondary school principals in Kuwait towards implementing self-management. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait University, 43(165), 17-50.*
- *Siam, D. (2018). The reality of self-management in Al-Maaref primary schools in East Jerusalem. Unpublished Master Thesis, Hebron University, Palestine.*
- *Alajami, M. (2010). Primary school management and planning. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.*
- *Alajami, M. (2011). School and grade self-management strategies. Amman: Dar Al Masirah for Distribution and Publishing.*
- *Ali, O. & Rajab, M. (2010). School Self-Management. Cairo: Science and Faith House for Publication and Distribution.*
- *Alamaira, H. (2015). Modern school administration. Amman: House of Culture for distribution and publication.*
- *Alkinani, H. (2015). The degree of self-driving practice among secondary school principals in Al-Qunfudhah Governorate, from their point of view. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Kinan, N. (2009). Administrative decision-making between theory and practice. Amman: House of Culture for distribution and publication.*
- *Mohsen, M. (2019). The application of self-management to primary school principals in Baghdad governorate, from their point of view. Al-Fateh Magazine, College of Education, University of Diyala. 15(77). 70-96.*
- *Almteri, KH. (2015). Self-management of secondary schools in the United States of America and Australia and the possibility to benefit from it in Saudi Arabia. Journal of the Future of Arab Education, Egypt, 22(97): 11-66.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Arkin, H.(1982). Sampling methods for the auditor: an advanced treatment, McGraw-Hill.*
- *Anyamene, A. Nwokolo, C. & Azuji, I. (2016). Effects of self-Management Technique on Test Anxiety among secondary school students. The Journal of Social sciences Research, 2(9), 159-166.*
- *Bandur, A ,(2012). School-based management development, Challenges and din pacts, Journal of education administration, 50(6), 845-873.*
- *Briesch, A. Dauiels, B. & Beneville, M. (2019). Unpaching the Term "Self management": Understanding Intervention*

Applications within the School Based Literature. Journal of Behavioral Education (28):54-77.

- *Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. Jossey-Bass! San Francisco. CA.*
- *Gammage, D. (2008). Three decades of implementation school-based management in the Australian Capital Territory and Victoria in Australia. International Journal of educational Management, Vol.22, Iss:7, pp.664-675.*
- *Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, 140, 1–55*
- *Vally, V. & Daud, K. (2015). The implementation of school based Management policy: An exploration. procedia-Social and behavior science, 693-700.*

الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات

Professional Identity Among Teachers of North Al Batinah, Sultanate of Oman in Light of Some Variables

أحمد خلفان المقبالي
طالب ماجستير/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان

Ahmed Khalfan Almaqbali
Master Student/ university of nizwa/ Oman
6514439@uofn.edu.om

أحمد محمد جلال الفواعير
أستاذ مشارك/ جامعة نزوى/ سلطنة عمان

Ahmad Mjo Alfawair
Associate Professor / university of nizwa / Oman
fawair@unizwa.edu.om

البحث مستل من رسالة ماجستير – جامعة نزوى

تاريخ الاستلام: 2/ 3/ 2021م، **تاريخ القبول:** 5/ 6/ 2021م.
Received: 2/ 3/ 2021, **Accepted:** 5/ 6/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-010
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عُمان في ضوء متغيري الجنس والخبرة، وتكونت العينة من (400) معلماً ومعلمة اُختيرت بطريقة عشوائية بسيطة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم مقياس الهوية المهنية (Hao et al., 2014). وأظهرت النتائج أن مستوى الهوية المهنية جاء مرتفعاً في الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في المقياس الكلي للهوية المهنية وأبعاده كلها عدا بعد (المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات)، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية المهنية تعزى لمتغير الخبرة على المقياس ككل وعلى أبعاده عدا بعد (الصورة الذاتية المهنية)، حيث توجد به فروق لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 15سنة).

الكلمات المفتاحية: الهوية المهنية، المعلمون، الجنس، الخبرة، سلطنة عُمان

Abstract

The current study aimed to identify the level of the professional identity among teachers of North Al Batinah governorate in the Sultanate of Oman in light of the gender and experience variables. The study sample consists of 400 respondents selected using simple random sampling. The researchers used the correlational descriptive approach and the Professional Identity Scale (Hao et al., 2014). The results showed that the level of professional identity was high in general and in all domains. According to variables, the results showed significant differences in the level of professional identity due to gender variable in favor of females except for social comparison and restoring self-esteem domains. According to the experience variable, the results showed no significant differences in the level of professional identity due to teacher experience except the professional self-image domain.

***Keywords**: professional identity, teachers, gender, experience, Sultanate of Oman.*

المقدمة

يعد المعلم منارة للعلم، يضيء الطريق أمام طلابه، ويساعدهم ويسهل لهم سبيل المعرفة، ويغرس فيهم الأخلاق، والعلوم النافعة التي تساعدهم في مواصلة طريق النجاح والتفوق، وهو صمام الأمان للأمم والشعوب؛ فبالدور الذي يقوم به ينتشر العلم ويضمحل الجهل، ويساعد على بقاء المجتمع ونهضته وتطوره.

ولأهمية دور المعلم قامت بعض المنظمات المهنية بتحديد معايير خاصة بهذا الأمر، ودراسة فهم الفرد لهويته الذاتية وارتباطها بمهنته؛ لأن ذلك يساعده على البذل والعطاء وتجاوز التحديات التي تعترضه (الرشيدي والهولي، 2015).

"وتعد الهوية المهنية للمعلم مهمه لكونها نقطة محورية للمعتقدات والقيم والممارسات التي توجه مشاركة المعلمين والتزامهم وأفعالهم داخل وخارج الصف" (Cohen, 2010, P 473).

وهناك اهتمامٌ متزايدٌ من قبل العلماء والباحثين بالهوية المهنية لدى المعلم، وذلك من منطلق إن إصلاحات الأنظمة التربوية وفق المعايير التي تقوم عليها الجودة الشاملة تستند على مدى وضوح الهوية المهنية للمعلم، والتي تنعكس في قدرته على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره في المهنة من حيث: مبادئها ومعاييرها وأخلاقياتها (Beauchamp &Thomas, 2009؛ مشري، 2018).

ومهنة التدريس واحدة من المهن التي تتطلب مهاماً كثيرة من المشتغلين بها، لذلك تعد من المهن الضاغطة التي توجد بها العديد من مصادر الضغوط، مما قد تجعل بعض المعلمين غير راضيين وغير مطمئنين عن مهنتهم حيث يترتب على ذلك آثار سلبية كثيرة (محمد، 1999).

والهوية المهنية من المفاهيم التي لم تنل حظها من البحث والدراسة الكافية، حيث إن الأبحاث والدراسات التربوية التي تناولت فحص هوية المعلم حديثة نوعاً ما (عبد الغني وطه، 2016؛ حسين، 2017).

ولقد أخذ مفهوم الهوية اهتماما كبيراً في العلوم الاجتماعية، باعتبارها من أهم السمات التي تميز المجتمع وتجسد الطموحات المستقبلية لديه مما يظهر وينعكس على سلوك الأفراد في جميع المجالات، فالهوية لا بد أن تستند إلى أصول ومعايير ومبادئ أخلاقية وضوابط اجتماعية تجعل من الفرد يكتسب هوية تميزه عن غيره في المجالات المختلفة (سالم وبولقواس، 2018).

وكانت بدايات الاهتمام بمفهوم الهوية على يد المفكر الأمريكي جورج ميد (George Mead) الذي استطاع التمييز بين المكونين النفسي والاجتماعي للهوية، فالهوية وفق ميد تتكون في البيئة الاجتماعية التي يحدث فيها تواصل وتفاعل اجتماعي. وجاء بعد ذلك إريكسون (Erikson) الذي أضاف بعداً اجتماعيا لنظرية سيجمون فرويد في التحليل النفسي من خلال التركيز على كيفية تشكيل الهوية في السياق الاجتماعي (الرشيدي والهولي، 2015).

حيث عرف إريكسون الهوية على أنها "إحساس الفرد بالتجانس في الذات على مستوى الجسد والزمن" (Cote & Levine, 1987, p. 274). ويعرف بوشر (2005) Busher الهوية المهنية للشخص على أنها تصوراته الشخصية للصورة الذاتية والكفاءة الذاتية المتعلقة ببيئة عمل الفرد.ويمكن تعريف الهوية المهنية بأنها " عملية يقوم الفرد من خلالها بتحقيق الوعي بمفهومه الذاتي في سياق المهنة" (الخولي، 2018، ص 465).

ويمكن إدراك مفهوم الهوية المهنية من خلال وجهات نظر ثلاثة:

أولاً: المنظور الاجتماعي: الذي يرى أن الهوية المهنية هي

أساليب انتماء الفرد إلى الجماعة بحكم اندماجه في نظام معين.

ثانياً: المنظور التحليلي: والذي يرى بأن الهوية المهنية هي مجموع المميزات التي ينسبها الفرد إلى ذاته، ويقوم بإعطائها قيمة خاصة به.

ثالثاً: المنظور النفسي الاجتماعي: الذي يعتبر الهوية المهنية بأنها تفاعل التركيبة الاجتماعية مع المظاهر الفردية، والنفسية المرتبطة بالشخصية (نعمون، 2016).

وساهم إريكسون بالكثير من البناء الحديث لتشكيل الهوية، وقد وفرت نظريته في أزمات الهوية وحلها طوال فترة الحياة نقطة انطلاق للآخرين للبناء عليها، كما أن نظرية الهوية والهوية المهنية المعاصرة تعترف أيضاً بأن تطوير الهوية مستمر، ولكن بدلاً من النظر إلى ذلك على أنه نتاج الاستجابة لسلسلة من الأزمات والقرارات كما فعل إريكسون، ينظر إلى تطوير الهوية الآن على أنه عملية تفاعل معقدة للغاية، وغير متقطعة، ومتعددة الأوجه وغير خطية بين الأفراد وبيئاتهم الاجتماعية والمهنية المختلفة (Akkerman & Meijer, 2011).

تكوين الهوية المهنية للمعلم: إن عملية تكوين الهوية المهنية ومميزاتها ومواصفاتها وخصوصية واختلاف المهن بعضها عن بعض؛ يبدأ من تبني المجتمع الوظيفي الواحد للممارسات المهنية العلمية، والاجتماعية، والثقافية في بيئات مختلفة (Leplat, 2008).

ويشير العسيري (2019) إلى أن الهوية المهنية للمعلم تتشكل من خلال جانبين، يتم من خلالهما اكتساب تصور عن مهنة التدريس، فالجانب الأول يكون بملاحظة ومراقبة الطلاب للمعلمين أثناء التدريس، حيث إن من خلال ملاحظة المعلمين سيتم ترسيخ كثير من المفاهيم وطرق التدريس التي ستصبح بعد ذلك هوية مهنية للمعلم. والجانب الثاني في الهوية يتكون بالممارسة، وذلك من خلال ما يتشارك به المعلم مع المعلمين الآخرين إلى أن يصبح هوية مهنية لدى الفرد والجماعة المشتركة معه.

وتشكل الهوية المهنية للمعلمين تبدأ من بداية دراستهم في الكليات والمعاهد، من خلال إعداد المعلمين وتلقيهم للمعارف والخبرات والاتجاهات، مما يؤثر بشكل كبير في تكوين الهوية المهنية لديهم، ويمكن بعد ذلك تطوير المهارات من خلال برامج التنمية المهنية للمعلم (حسين، 2017).

حيث إن المعلمين يجب أن يخضعوا لتحول في الهوية من خلال برامج التعليم أثناء فترة التدريب، مما قد تحدث تغييرات إيجابية في الهوية بعد ذلك، وهذا كله يدل على أهمية تشكيل هوية مهنية خاصة بالمعلم، ويرى أن برامج تعليم المعلمين هو نقطة البداية المثالية لغرس الهوية المهنية، بينما سيحدث مزيد من تطوير الهوية في الواقع الفعلي في وقت لاحق أثناء الممارسة (Beauchamp & Thomas, 2009).

ودعا ماير (Mayer (1999 إلى التركيز صراحة على هوية المعلمين باعتبارها متميزة عن هوية الأدوار الوظيفية الأخرى. وتستند هوية المعلم على المعتقدات الأساسية التي يعتنقها المرء بشأن التدريس وكونه معلما؛ فهو يعتمد على مبادئه الأساسية. والمعتقدات التي يتم تشكيلها وإصلاحها باستمرار من خلال الخبرة.

وتشير أدبيات التدريس والتعليم للمعلمين أن الهوية المهنيّة دينامية، وأن هوية المعلم تصقل مع مرور الوقت تحت تأثير مجموعة من العوامل سواء الداخلية للفرد، مثل العاطفة، وخارجية للفرد، مثل العمل والحياة والخبرات في سياقات معينة، فالهوية المهنية هي عبارة عن محصلة لمنشئات متتالية كالتنشئة الاجتماعية التي تلقاها الفرد قبل دخوله عالم المهنة، بالإضافة الى تلك التي تلقاها بعد الالتحاق بالعمل وهي التنشئة التنظيمية أو المهنية. فالفرد يبني هويته المهنية من خلال مكتسبات قبلية وأخرى بعدية (كاري، 2012).

وتكتمل الهوية المهنية للمعلم خلال فترة عمله كمعلم بحيث تتشكل الهوية المهنيّة بشكل مستمر من خلال الظروف الاجتماعية والثقافية والتنظيمية التي يمر بها المعلم (Kelchtermans, 2009).

ويرى دي وآخرون (2006) .Day et al أن هناك ثلاثة أبعاد تشكل الهوية المهنيّة للمعلم وهي: البعد الشخصي: ويقصد بها حياة المعلم في المجتمع خارج إطار المدرسة كالأدوار الأسرية والمجتمعية للمعلم، وكذلك التغذية الراجعة من الأسرة والأصدقاء.

والبعد المهني: وهي التوقعات الاجتماعية والمهنية من المعلم.

والبعد المكاني: ويقصد بها حياة المعلم في إطار المجتمع المدرسي، ويتأثر بالظروف المحيطة، ويرتبط بالهوية على المدى الطويل.

وقد حدد **كليتشرمانز (2009) Kelchtermans** خمسة عوامل تؤثر في الهوية المهنيّة للمعلم هي: (فهم الذات، والثقة بالنفس، والدافع للعمل، وإدراك مهمه المعلم، والنظرة إلى المستقبل).

ويرى **عبد الغني وطه (2016)** أن تشكل الهوية المهنية للمعلم تتأثر بعدة متغيرات منها، الرضا الوظيفي للمعلم، والالتزام وفهم الذات، والثقة بالنفس، والدافع للعمل، والنظرة الى المستقبل، كما أنه يرى أن الهوية المهنيّة للمعلم تتطور بتطور خبرات عمله في مجال التدريس من سنة لسنة أخرى، ومن مرحلة لمرحلة ثانية، وأن عملية بناء الهوية للمعلم عملية ديناميكية متواصلة ومستمرة.

ولذلك فإن عملية التحول إلى الهوية وتكوينها هي عملية حوارية ومعقدة، تعكس العديد من العوامل التي تشجع أو تمنع مسارات الهوية المهنيّة لهؤلاء المعلمين (Akkerman & Meijer, 2011).

خصائص الهوية المهنيّة المعلم: الهوية المهنية للمعلم تعكس كيفية رؤية المعلمين لأنفسهم، وتفسيراتهم حول تفاعلهم المستمر مع السياق الاجتماعي والتربوي الذي يمارسون فيه عملهم، ومدى معرفتهم بالأدوار والممارسات التربوية المطلوبة منهم كمعلمين (Beijaard et al., 2004).

حيث ترى **دومس (2013) Dumais** أن الاستعداد النفسي له دور كبير عند المعلمين المبتدئين، وترى أيضا أن الهوية المهنية مرتبطة بصورة الذات وكيفية الاستفادة من خبرة الآخرين. وتتضمن هوية المعلم هويات فرعية تنعكس في علاقاتهم مع الأقران من المعلمين االطلاب والإداريين وغيرهم من أعضاء مجتمعاتهم المدرسية (Bei-jaard et al., 2004).

وفي معظم البحوث، اعتبر الباحثون الهوية المهنية عملية

مستمرة لتكامل الأدوار الشخصية والمهنية، وخصائصها المستقرة نسبيا، والقيم والدوافع والتجارب التي تصف حياة المعلمين وأدوارهم في العمل (Ibarra, 1999).

وهنا سنلخص بعض الخصائص التي تتميز بها هوية المعلم المهنيّة: فتتسم هوية المعلم بأنها ديناميكية وغير ثابتة، فقد تزيد الهوية المهنية وقد تنقص (Alshammari, 2016).

والهوية المهنية جزء من السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والمؤسسي الذي يعيش فيه المعلم، فهي انعكاس للتنشئة والتربية (العسيري، 2019).

وتتطور الهوية المهنية للمعلم بتطور خبرات عمله من عام إلى عام ومن مرحلة إلى مرحلة عبر مراحل حياة المعلم المختلفة (عبد الغني وطه، 2016).

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الهوية المهنية لدى المعلمين والتي سيتم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم، فقد هدفت دراسة الفارسية (2019) إلى التعرف على فاعلية الذات المهنية، وعلاقتها بأزمة الهوية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس شمال الباطنة، وتكونت العينة من (550) طالباًوطالبة، اختيروا بالطريقة الطبقية العنقودية، باستخدام مقاييس معدة لذلك. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذات المهنية لدى العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية الذات المهنية وقلق المستقبل المهني لدى كل من الذكور والإناث تعزى لمتغير النوع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أزمة الهوية وقلق المستقبل.

وهدفت دراسة العسيري (2019) إلى معرفة الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وكذلك معرفة الاختلاف في مستوى الهوية المهنية بناء على اختلاف الخبرة والمؤهل العلمي. وطبق الباحث استبانة مكونة من خمس وثلاثين عبارة على عينة عشوائية تكونت من (26) معلماً. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الهوية المهنية لدى عينة الدراسة، وعدم وجود اختلاف في مستوى الهوية المهنية بناء على اختلاف سنوات الخبرة واختلاف المؤهل العلمي. وتوصلت أيضا إلى وجود تفاوت في مستوى الهوية المهنية في محور النمو المهني، والشراكة المجتمعية يعود لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراة.

وهدفت دراسة الصالح (2018) التعرف إلى الهوية المهنية لمديري المدارس والمديرين المساعدين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم، من خلال مقياس الهوية المهنية الذي تناول أربعة أبعاد وهي المعتقدات التربوية، والبيئة الاجتماعية المهنية، والتقدم الوظيفي، والكفايات المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (182) اختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن توجهات مديري المدارس والمديرين المساعدين كانت إيجابية نحو أبعاد هويتهم المهنية، حيث يوجد فروق في استجاباتهم وفق متغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين في بعض المعتقدات التربوية والبيئة الاجتماعية المتخصصة، والتقدم الوظيفي، و لا يوجد فروق في استجاباتهم في أبعاد الهوية المهنية وفق متغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة المعولية (2018) إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي جمعي باستخدام أساليب السيكو دراما في تنمية الهوية المهنية لدى طلبة الصف التاسع بمسقط، وتكونت العينة من (60) طالباًوطالبة، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم مقياس الهوية المهنية كأداة للدراسة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين بصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في النوع الاجتماعي ومجموعات المعالجة على مقياس الهوية.

وهدفت دراسة كربوسة وغربي (2017) إلى معرفة مستوى الهوية المهنية لدى أساتذة جامعة قاصدي مرباح ودقلة في الجزائر، وتكونت العينة من (85) أستاذاً، اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد أجابوا على مقياس الهوية المهنية للأساتذة. وأظهرت النتائج أن مستوى الهوية المهنية لدى أساتذة جامعة قاصدي مرباح ودقلة مرتفع على المقياس للأداة وعلى كل أبعاده: التعليم و والتعلم، نمو الطلبة، التطوير الجامعي، العلاقات والخدمات الاجتماعية، النمو المهني. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية المهنية تعزى لمتغير الجنس ولمتغير السن ولمتغير الأقدمية.

وهدفت دراسة سيلفا (2016) Silva تحليل طرق بناء الهويات الجديدة للمعلمين وأثرها على التعليم في لشبونة في البرتغال، من خلال استبيان معد لذلك، وكذلك من خلال المقابلات الشخصية على عينة مقدارها (241). وتوصلت النتائج إلى أن تكوين وبناء الهوية المهنية يتم حسب العمر، و مدة التدريب، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين الهوية و بنائها حسب الجنس لصالح المعلمات.

وهدفت دراسة هندريكسون (2016) Hendrickson، إلى استكشاف آثار المشاركة والتفاعل في تطوير الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى تطور الهوية المهنية بشكل ملحوظ نتيجة المشاركة والتفاعل والخبرة، وأن المثابرة والتعاون تساعد في حل المشكلات التي قد تصادف معلمي الرياضيات. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمين بقدراتهم التدريسية مستقرة نسبيا وأن تجارب المعلمين وخبراتهم تؤثر في هويات تدريس الرياضيات، وأن المشاركة النشطة بين المعلمين كانت مفيدة لنموهم المهني كمعلمين.

هدفت دراسة عبدالغني وطه (2016) إلى فحص الهوية المهنية للمعلم، وتحديد العوامل التي تؤثر في تشكيلها، لدى عدد من المعلمات والمشرفات التربويات الملتحقات ببرنامج الماجستير تخصص إدارة تربوية بكلية التربية جامعة حائل خلال العام الدراسي 2014 – 2015، وتكونت العينة من عدد(15) معلمة، حيث أستخدم المنهج الكيفي، من خلال تحليل كيفي للسير المهنية للطالبات للوقوف على العوامل التي تشكل الهوية المهنية للمعلم، وأيضا استخدم المنهج الكمي من خلال استبيان لقياس آليات تطور الهوية والرضا المهني وتطوير الذات لدى المعلمات. وتشير النتائج إلى تأثير الهوية المهنية على فعالية المعلم وكفاءته المهنية، بحيث يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الهوية المهنية وكل من الرضا المهني وتقدير الذات وتطوير الذات.

وهدفت دراسة زيفكوفيتش (Zivkovic (2016 إلى معرفة العلاقة بين الهوية المهنية للمعلم وبعض العوامل الديموغرافية والنفسية المرتبطة بها. وتكونت عينة الدراسة من (284) معلماً من صربيا للتعرف على جوانب الهوية المهنية للمعلم، وعلاقتها ببعض العوامل النفسية مع بعض العوامل الديموغرافية. وتوصلت النتائج أن النمو المهني الشخصي هو العامل الأكثر تأثيرا في الهوية المهنية للمعلم. حيث وجدت علاقة إيجابية طردية بين العوامل النفسية، ومستوى الهوية المهنية للمعلم. وأشارت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالهوية المهنية للمعلم من خلال عده أشياء أهمها الرضا الوظيفي. كما أشارت النتائج لوجود علاقة عكسية بين مستوى الهوية المهنية للمعلم وعدد سنوات الخبرة، و أشارت النتائج إلى أن التدريب الشخصي الذي يحصل عليه المعلمون يعتبر أمراً مهماً في تشكيل الهوية المهنية لديهم.

كما هدفت دراسة حسين (2017)، إلى التعرف على مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، من خلال مقياس أعد لتحديد مستوى الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، حيث أجريت مقابلة مع (20) معلماً لتحديد تصوراتهم عن الهوية المهنية، واستخدمت استبانة على (129) معلماً ومعلمة رياضيات بالمرحلة الابتدائية. وتوصلت النتائج إلى وضوح مدلول الهوية المهنية للمعلم لدى عينة الدراسة دون معرفتهم مسمى المفهوم، وأشارت كذلك إلى أن مستويات الهوية لديهم مرتفعة، وأنه لا توجد فروق في مستويات الهوية المهنية لعينة البحث ترجع للجنس أو سنوات الخبرة أو لعدد برامج التنمية المهنية الحاصل عليها.

وهدفت دراسة الرواحية (2015) إلى الكشف عن تصورات معلمات المجال الثاني عن الهوية المهنية وعلاقة هذه التصورات بالممارسة التدريسية، وأثر متغير الخبرة على هذه التصورات، وتكونت العينة من (126) معلمة من محافظة الداخلية في سلطنة عُمان، وطبق مقياس التصورات عن الهوية المهنية عليهن. وتوصلت النتائج إلى وجود تصورات عالية لدى عينة الدراسة عن الهوية المهنية، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات معلمات المجال الثاني عن الهوية المهنية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين تصورات معلمات المجال الثاني عن الهوية المهنية وممارساتهن التدريسية.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث الرئيس من خلال عمله في الميدان التربوي ردود أفعال مختلفة من المعلمين تجاه المهنة التي يعملون فيها، فالبعض تجدهم مشغوفون بهذه المهنة حباً وعطاء وتضحية، مما يسهم ذلك في زيادة الكفاءة والدافعية الذاتية الإيجابية، والبعض الأخر تجده مستسلماً للضغوطات النفسية التي يتعرض لها؛ بسبب المجهود الكبير الذي يبذله في هذا المجال. ونظراً لأن مهنة التعليم من المهن التي قد تسبب ضغطاً نفسياً للمعلمين، وخاصة إذا شعروا بأن الجهود التي يبذلونها في العمل غير فعالة ولا تكفي لإشباع شعورهم بالتقدير والثواب والإنجاز وتحقيق الذات (محمد،1999).

ويشير كل من عبدالغني وطه(2016) أن نوع الشخص ذكر أم أنثى قد يؤثر في تشكيل الهوية المهنية، كما أنهم يرون أن الهوية المهنية للمعلم تتطور بتطور خبرات عمله في مجال التدريس من سنة لسنة أخرى ومن مرحلة لمرحلة ثانية، وأن عملية بناء الهوية للمعلم عملية ديناميكية متواصلة ومستمرة.

لذلك ارتأى الباحثان دراسة الهوية المهنية وأثر كل من الجنس والخبرة على الهوية المهنية لدى المعلمين. حيث تشير بعض الدراسات كدراسة (Borich، 1999؛ عبد الغني وطه، 2016) إلى أهمية فحص ودراسة الهوية المهنية للمعلم لما لها من تأثير على فعاليته وكفاءته المهنية، مما قد يسهم في زيادة الهوية المهنية الإيجابية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة تحقيق ما يلي:

- التعرف على مستوى الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان.
- إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الهوية المهنية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس والخبرة؟

أهمية الدراسة

- توجيه القائمين في المجال التربوي على الاهتمام بالمعلم، في جميع الجوانب المهنية والنفسية، ويمكن من خلال هذه الدراسة تقديم توصيات من شأنها زيادة مستوى الهوية المهنية.
- كما أن هذه الدراسة تثري الجانب النظري، حيث تعتبر الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت أثر الجنس والخبرة على الهوية المهنية، بحيث تفتح المجال لدراسة مواضيع أخرى لها علاقة بمتغيرات الدراسة.
- تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية التخطيط لزيادة الهوية المهنية لدى المعلمين من خلال الاختيار، والتدريب المناسب وتحسين الأداء، وتكمن الأهمية أيضا من خلال ترجمة، وإعداد أدوات قياس تتوافر فيها الخصائص السيكو مترية لتطبيقها على البيئة العمانية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يأتي:

- **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 /2021م.
- **الحدود المكانية:** سلطنة عمان– محافظة شمال الباطنة.
- **الحدود البشرية:** تتحدد عينة الدراسة بالمعلمين في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان الذين استجابوا على أداة الدراسة.

الحدود الموضوعية: أثر الجنس والخبرة على الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الهوية المهنيّة (Professional Identity)

يعتبر إريك إريكسون من أوائل الأشخاص الذين تحدثوا عن الهوية الفردية في تصوره للتحليل النفسي وطبقا لأريكسون فإن الهوية تتشكل خلال كفاح طويل ولا تتشكل بتأثير المحيط الاجتماعي فقط، ويبرز مفهوم الهوية عنده عبر عده مراحل. وعرف إريكسون الهوية على أنها «إحساس الفرد بالتجانس في الذات على مستوى الجسد والزمن» (Cote and Levine, 1987, p274).

ويعرف الباحثان الهوية المهنيّة إجرائيا بأنها: مدى انسجام مبادئ المهنة وممارساتها مع المفاهيم الذاتية المتولدة لدى المعلم، والتي يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن كل فقرة من فقرات مقياس الهوية المهنية المستخدم في هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يدرس الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها وصفا دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً وصفياً وكمياً (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين بشمال الباطنة في سلطنة عمان، ويبلغ عددهم (10012) معلما ومعلمه منهم (3009) معلما، و(7003) معلمة (وزارة التربية والتعليم، 2020، ص103).

عيّنة الدراسة

اختيرت عيّنة الدراسة الأساسيّة بالطريقة العشوائية البسيطة، من خلال توزيع أداة إلكترونية على جميع أفراد المجتمع. وتكونت العينة من (400) معلماً ومعلمة من محافظة شمال الباطنة، وبذلك تمثل عيّنة الدراسة (4 %) من المجتمع الأصلي، وفيما يلي وصف للعّينة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد العيّنة حسب متغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	137	34.3%
	انثى	263	65.8%
الخبرة	أقل من 10سنوات	58	14.5%
	من 10الى 15سنة	157	39.2%
	أكثر من 15سنة	185	46.3%

أداة الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الهوية المهنيّة من إعداد هاو وآخرين (2014) Hao et al والذي يتكون من (17) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد وهي: الصورة الذاتية المهنية، وفائدة البقاء في المهنة، والمقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات، واستقلالية الاختيار الوظيفي، والنمذجة الاجتماعية، وبلغ معامل الثبات (0.84) وهو معامل ثبات جيد.وقد اختير المقياس لعدة أسباب منها: مناسبة المقياس لأهداف الدراسة؛ وتمتع المقياس بخصائص سيكومتريه مناسبة؛ وقلة وجود مقاييس عربية تقيس الهوية المهنيّة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية المهنيّة

بعد اعتماد مقياس الهوية المهنيّة من إعداد هاو وآخرين (2014)Hao et al، استخرج الباحثان الخصائص السيكومترية باتباع مايلي:

ترجمة مقياس الهوية المهنيّة

ترجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم ترجمت النسخة العربية إلى اللغة الإنجليزية بواسطة مترجم آخر، بهدف استيضاح مدى دقة الترجمة واستيفائها للمعنى، ثم مقارنةالنسخة الإنجليزية الأصلية مع النسخة الإنجليزية المترجمة، ونتيجة لذلك أجريت بعض التعديلات في بعض الفقرات أو الكلمات، ثم عرض المقياس بعد الترجمة على أحد المتخصصين لضبط دقة المضمون.

الصدق الظاهري لمقياس الهوية المهنيّة

للتحقق من الصدق الظاهري، وعرض المقياس في صورته الأولية على (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي. وطلب منهم إبداء آرائهم، وإضافة التعديلات المناسبة، وبعد ذلك حصرت آراء المحكمين، وقد نتج عن ذلك التحكيم إجماع على ملاءمة فقرات المقياس لغرض الدراسة، وانتمائها للبعد الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية، مع إعادة صياغة بعض الفقرات رأى المحكمون تعديلها لعدم وضوحها، أو احتمالها أكثر من فكرة، وإضافة (3) فقرات، وقد استجاب الباحثان لذلك وقاما بتعديل الصياغة وأضافا الفقرات،

ولم يحتاجا إلى حذف أي عبارة.

صدق فقرات مقياس الهوية المهنيّة

حسب صدق الفقرات من خلال عيّنة استطلاعية مكونة من (42) معلماً ومعلمة، وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض من خلال الإجراءات التالية:

1. حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البعد الكلي الذي تنتمي له كما هو موضح في الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين فقرات كل بعد، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = 42)

الصورة الذاتية المهنية		فائدة البقاء في المهنة		المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات		استقلالية الاختيار الوظيفي		النمذجة الاجتماعية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*.360	6	.712**	10	.757**	14	.804**	17	.852**
2	.756**	7	.694**	11	.862**	15	.899**	18	.794**
3	.854**	8	.734**	12	.767**	16	.830**	19	.734**
4	.848**	9	.658**	13	.847**			20	.725**
5	.729**								

دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) *

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع فقرات مقياس الهوية المهنيّة تتمتع بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) مما يشير إلى معامل ارتباط مناسب للفقرات. حساب معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل كما هو موضح في الجدول (3)

الجدول رقم (3)

معاملات الارتباط (بيرسون) بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية (ن = 42)

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
الصورة الذاتية المهنيّة	.878**
فائدة البقاء في المهنة	.899**
المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات	.889**
استقلالية الاختيار الوظيفي	.853**
النمذجة الاجتماعية	.882**

دال إحصائيا عند مستوى دلالة (.01) **

يوضح الجدول رقم (3) أن جميع درجات الأبعاد الخمسة للمقياس ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم الارتباط بين (0.899 – 0.853) للأبعاد وهذا يُعد مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

ثبات مقياس الهوية المهنيّة

للتحقق من ثبات مقياس الهوية المهنيّة حسب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس على حده، وثبات المقياس ككل باستخدام معامل ألفا لكرو نباخ (Cronbach›s Alpha).

والجدول رقم (4) يوضح قيم معاملات ألفا لكرو نباخ لكل بُعد على حده والمقياس ككل.

الجدول رقم (4)

قيم معاملات ألفا كرو نباخ لكل بعد على حده ولمقياس الهوية المهنيّة ككل

البعد	عدد الفقرات	الفا لكرو نباخ
الصورة الذاتية المهنيّة	5	.67
فائدة البقاء في المهنة	4	.60
المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات	4	.82
استقلالية الاختيار الوظيفي	3	.79
النمذجة الاجتماعية	4	.77
مقياس الهوية المهنيّة	20	.93

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الهوية المهنية قد بلغ لبعد المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات (0.82)، أما بعد استقلالية الاختيار الوظيفي فبلغ (0.79)، أما بعد النمذجة الاجتماعية فبلغ (0.77)، أما بعد الصورة الذاتية للمهنة فبلغ (0.67)، وبعد فائدة البقاء في المهنة بلغ (0.60)، وبلغ معامل ألفا لكرو نباخ للمقياس ككل (0.93) مما يشير أن مقياس الهوية المهنيّة يتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس

يشمل المقياس المستخدم في هذه الدراسة (20) فقرة موزعة على خمسة أبعاد (الصورة الذاتية المهنيّة، فائدة البقاء في المهنة، المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات، استقلالية الاختيار الوظيفي، النمذجة الاجتماعية)، وقد صيغت فقرات المقياس

جميعها بطريقة إيجابية، ويقوم المستجيبون بالإجابة عليها وفق المدرج الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة)، حيث تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الهوية المهنيّة، والدرجة العالية إلى ارتفاع الهوية المهنيّة لدى أفراد العينة.

ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس حسبت المتوسطات الحسابية لكل بعد من الأبعاد، ولكل فقرة من فقرات المقياس، وتضمن المقياس تعليمات متعلقة بالمحافظة على السرية، وعدم استخدام المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي، واقتصار الإجابة على المعلمين والمعلمات في شمال الباطنة.

الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا لكرو نباخ (Cronbach›s Alpha) لحساب معامل ثبات كل من مقياس الهوية المهنيّة وأبعاده.
- حساب صدق الفقرات لمقياس الهوية المهنيّة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون؛ لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البعد الكلي الذي تنتمي له وحساب معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الهوية المهنيّة للإجابة على السؤال الأول.
- اختبار (T-test) لتحديد دلالة الفروق لمستوى الهوية المهنيّة تعزى لمتغير الجنس.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق لمستوى الهوية المهنيّة تعزى لمتغير الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيره، والذي نص على التالي: ما مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان؟

من أجل الاجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمستوى الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة. ولتحديد المدى للمقياس الخماسي، حُسبت (الحدود الدنيا والعليا)، ثم حُسب المدى (أعلى قيمة – اقل قيمة) أي (5 – 1 = 4) وللحصول على طول الفئة قُسم المدى على أكبر قيمة في المعيار وهي(5)، أي (4÷ 5 = 0.8)، ثم أضيفت طول الفئة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، الجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5)

المعيار المعتمد في مستوى الهوية المهنيّة

م	المتوسط الحسابي	المستوى
1	1 – 1.79	منخفض جداً
2	1.80 – 2.59	منخفض
3	2.60 – 3.39	متوسط
4	3.40 – 4.19	مرتفع
5	4.20 – 5	مرتفع جداً

يوضح الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للهوية المهنية

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للهوية المهنيّة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	الصورة الذاتية المهنية	3.53	.76	4	مرتفع
2	فائدة البقاء في المهنة	3.57	.71	3	مرتفع
3	المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات	3.58	.80	2	مرتفع
4	استقلالية الاختيار الوظيفي	3.41	.80	5	مرتفع
5	النمذجة الاجتماعية	3.63	.65	1	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.55	.64		مرتفع

ويتضح من الجدول رقم (6) أن مستوى الهوية المهنية جاء مرتفعاً على المقياس ككل بمتوسط حسابي مقداره (3.55)، وانحراف معياري مقداره (0.64)، وكذلك الهوية المهنية على مستوى الأبعاد، فقد جاءت الأبعاد كلها بمستوى مرتفع، حيث جاء في الترتيب الأول بُعد (النمذجة الاجتماعية)، بمتوسط حسابي مقداره (3.63)، وانحراف معياري مقداره (0.65)، وجاء بُعد (استقلالية الاختيار الوظيفي) في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي مقداره (3.41)، وانحراف معياري مقداره (0.80)، في حين أن الأبعاد الثلاثة التالية: (المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات) جاء بمتوسط حسابي مقداره (3.58)، وانحراف معياري مقداره (0.80)، (فائدة البقاء في المهنة) جاء بمتوسط حسابي مقداره (3.57)، وانحراف معياري مقداره (0.71)، (الصورة الذاتية المهنية) جاء بمتوسط حسابي مقداره (3.53)، وانحراف معياري مقداره (0.76)، وعليه يعتبر بعد (النمذجة الاجتماعية) أكثر بعداً يؤثر في الهوية المهنية.

ويعزو الباحثان ارتفاع الهوية المهنية بشكل عام إلى شعور المعلمين بالانتماء لمهنتهم، وتعلقهم الشديد بها، وحبهم لها، وأيضا يمكن تفسير ذلك إلى مستوى التدريب الجيد الذي يتلقاه المعلم، وتفاعله مع ذوي الخبرة، حيث مكنه ذلك من اكتشاف ذاته وقدراته، فامتلاك المعلم للكفايات الأساسية من الناحية العلمية والتطبيقية يجعله يمتلك هوية مهنية بدرجة مرتفعة. حيث جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة حسين (2017)، ودراسة كربوسة وغربي (2017)، التي تشير الى ارتفاع الهوية المهنية للمعلمين.

ويعزو الباحثان ارتفاع بُعد (النمذجة الاجتماعية) على بقية الأبعاد حيث إن التفاعل مع ذوي الخبرة الميدانية في المجال التربوية تزيد من تمكن المعلم واكتشاف ذاته وقدراته، حيث جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة هندريكسون (2016) Hendrickson، التي تشير إلى أن مشاركة المعلمين والاقتداء بأصحاب الخبرات فيما بينهم تفيد في النمو المهني للمعلمين.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيره، والذي ينص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية المهنيّة لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان تعزى لمتغير

الجنس والخبرة؟

ومن أجل معرفة أثر متغير الجنس والخبرة على الهوية المهنية استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (Independent T Test) لمتغير الجنس، واختبار (One way ANOVA) لمتغير الخبرة، واختبار Tukey للكشف عن مصدر الفروقات.

متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، لمستوى الهوية المهنية تبعاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للهوية المهنيّة، تبعا لمتغير الجنس

الهوية المهنية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
الصورة الذاتية المهنية	ذكر	137	3.43	.74	-1.98	.05
	انثى	263	3.59	.77		
فائدة البقاء في المهنة	ذكر	137	3.44	.67	-2.58	.01
	انثى	263	3.64	.73		
المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات	ذكر	137	3.53	.79	-0.98	.33
	انثى	263	3.61	.81		
استقلالية الاختيار الوظيفي	ذكر	137	3.23	.79	3.15-	.00
	انثى	263	3.50	.80		
النمذجة الاجتماعية	ذكر	137	3.54	.67	-2.11	.04
	أنثى	263	3.68	.63		
المقياس الكلي	ذكر	137	3.44	.62	-2.44	.02
	أنثى	263	3.61	.64		
درجات الحرية = 398						

يتضح من الجدول رقم (7) واختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في المقياس الكلي للهوية المهنية وابعاد الهوية المهنية كلها لصالح الإناث عدا بعد (المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماما بالعمل في التعليم، من خلال استعدادهن الإيجابي له، كما أن المعلمات أكثر استمراراً في مهنة التدريس لمناسبة هذه المهنة لطبيعتهن مقارنه بالمهن الأخرى، إضافة إلى التنافس الشديد بين المعلمات لإثبات كفاءتهن في التدريس مما يزيد من هويتهن المهنية. حيث جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة سيلفا Silva (2016)، التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكوين الهوية و بنائها لصالح المعلمات.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حسين (2017)، ودراسة كربوسة وغربي (2017)، ودراسة المعولية (2018)، حيث توصلتا إلى عدم وجود فروق في الهوية المهنية بين الذكور والإناث.

متغير الخبرة

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الخبرة، كما يوضح الجدول (10) تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للهوية المهنيّة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الهوية المهنيّة	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصورة الذاتية المهنية	أقل من 10سنوات	58	3.59	.65
	من10 الى 15 سنة	157	3.37	.83
	أكثر من 15 سنة	185	3.65	.71

الهوية المهنيّة	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فائدة البقاء في المهنة	أقل من 10سنوات	58	3.58	.61
	من10 الى 15 سنة	157	3.52	.76
	أكثر من 15 سنة	185	3.61	.71
المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات	أقل من 10سنوات	58	3.68	.58
	من10 الى 15 سنة	157	3.51	.88
	أكثر من 15 سنة	185	3.61	.79
استقلالية الاختيار الوظيفي	أقل من 10سنوات	58	3.44	.73
	من10 الى 15 سنة	157	3.40	.84
	أكثر من 15 سنة	185	3.41	.80
النمذجة الاجتماعية	أقل من 10سنوات	58	3.63	.57
	من10 الى 15 سنة	157	3.64	.65
	أكثر من 15 سنة	185	3.62	.67
المقياس الكلي	أقل من 10سنوات	58	3.59	.50
	من10 الى 15 سنة	157	3.49	.68
	أكثر من 15 سنة	185	3.59	.64

ويتضح من الجدول رقم (8) أن هنالك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية بالنسبة لسنوات الخبرة، ومن أجل التأكد من أن هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) وذلك في الجدول رقم (9).

الجدول رقم (9)

تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) للهوية المهنيّة، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

الهوية المهنيّة	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصورة الذاتية المهنية	بين المجموعات	6.991	3.495	6.191	.002
	داخل المجموعات	224.133	.565		
	المجموع الكلي	231.124			
فائدة البقاء في المهنة	بين المجموعات	.813	.406	0.796	.452
	داخل المجموعات	202.602	.510		
	المجموع الكلي	203.415			
المقارنة الاجتماعية وإعادة احترام الذات	بين المجموعات	1.585	.793	1.237	.291
	داخل المجموعات	254.355	.641		
	المجموع الكلي	255.940			
استقلالية الاختيار الوظيفي	بين المجموعات	.067	.033	.051	.950
	داخل المجموعات	258.288	.651		
	المجموع الكلي	258.355			
النمذجة الاجتماعية	بين المجموعات	054	.027	0.64	.938
	داخل المجموعات	166.809	.420		
	المجموع الكلي	166.862			
المقياس الكلي	بين المجموعات	1.089	.544	1.339	.263
	داخل المجموعات	161.428	.407		
	المجموع الكلي	162.517			

ويتضح من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية المهنية تعزى لمتغير الخبرة على المقياس ككل وعلى أبعاده عدا بُعد (الصورة الذاتية المهنية) حيث توجد به فروق. ويعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، حيث إن المعلمين والمعلمات يلقون تدريباً وتأهيلاً أثناء إعدادهم كمعلمين فانعكس ذلك على الهوية المهنية لديهم.

وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة عبد الغني وطه (2016)، ودراسة حسين (2017)، ودراسة الصالح (2018)، ودراسة العسيري (2019) اللاتي توصلن الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية المهنية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ومن أجل معرفة مصدر الفروق في بُعد (الصورة الذاتية المهنية) استخدم اختبار (Tukey) كما في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10)

اختبار (Tukey) للمقارنات البعدية لبعد الصورة الذاتية المهنيّة

الهوية المهنيّة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 10 سنوات	من 10 الى 15 سنة	أكثر من 15 سنة
الصورة الذاتية المهنية	أقل من 10 سنوات	3.59	–	–	–
	من 10 الى 15 سنة	3.37	–	–	.002
	أكثر من 15 سنة	3.65	–	.002	–

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بعد (الصورة الذاتية المهنية) بين سنوات الخبرة من (10 الى 15 سنة) و(أكثر من 15 سنة) ومن خلال المتوسط الحسابي يتضح أن الفروق تعود لصالح سنوات الخبرة (أكثر من 15 سنة)، وهذا يدل على أن الصورة الذاتية المهنية للمعلم تبرز وتكتمل في سنوات الخبرة (أكثر من 15 سنة)، لذلك يرى الباحثان أن عامل الخبرة يلعب دوراً كبيراً في تشكيل الصورة الذاتية المهنية للمعلم.

ججاءت هذه النتيجة متفقه مع دراسة هندريكسون (Hen-drickson, 2016)، التي تشير إلى أن تجارب المعلمين وخبراتهم تؤثر في هويات التدريس لديهم.

التوصيات:

بناء على ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

- الاهتمام ببناء الهوية المهنية وتطويرها للمعلمين والمعلمات بشكل عام، ولدى المعلمين الذكور بشكل خاص؛ لان لديهم هوية مهنية أقل من الإناث.
- العمل على زيادة الهوية المهنية للمعلم من خلال البرامج التدريبية والتطويرية التي تساعد على ذلك.
- توفير التدريب المتخصص والمناسب للمعلم لزيادة الهوية المهنية لدية.
- الاهتمام بالمعلمين ذوي الخبرة الحديثة بطريقة تساعدهم لزيادة الهوية المهنية لديهم.
- إعداد البرامج الإرشادية المناسبة للمعلمين، من أجل استثمار الطاقات، وعدم هدرها، وزيادة الإنتاجية المهنية.
- إجراء دراسة مستقبلية تحدد مستوى الهوية المهنية لدى المعلمين في ضوء متغيرات أخرى كالتخصص والعمر.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الخولي، هديل.(2018). تصور مقترح لتطوير الهوية المهنية للجامعة في ضوء الشراكة الواعية مع المجتمع الإنتاجي. مجلة العلوم التربوية، 26(2)، 458–498.
- الرشيدي، العنود والهولي، علي. (2015). وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم. دراسات تربوية ونفسية، (88)، 271 – 311.
- الرواحية، هدى.(2015). تصورات معلمات المجال الثاني (علوم ورياضيات) عن الهوية المهنية وعلاقتها بممارستهن التدريسية. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/964953
- الصالح، أمل.(2018). الهوية المهنية لمديري المدارس والمديرين المساعدين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، 33(129)، 65 – 106.
- العسيري، جابر.(2019). الهوية المهنية لدى معلمي اللغة العربية للغة ثانية. مجلة تعليم العربية لغة ثانية، 1(2)، 47 – 86.
- الفارسية، فاطمة.(2019). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بأزمة الهوية وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1050232
- المحمودي، محمد.(2019). مناهج البحث العلمي (ط3). مكتبة دار الكتب.
- المعولية، ماريا.(2018). فاعلية برنامج إرشاد جمعي باستخدام السيكودراما في تنمية الهوية المهنية لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة مسقط. [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/963617
- حسين، هشام.(2017). استقصاء الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (32)، 84 – 109.
- سالم، يعقوب وبولقواس، زرفة.(2018). الهوية المهنية وأخلاقيات العمل في المؤسسة الجزائرية: دراسة تحليلية للمؤسسة الجزائرية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (28)، 141 – 160.
- عبد الغني، نسرين وطه، منال.(2016). الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرضا المهني وتقدير وتطوير الذات: بحث من منظور سردي. مجلة كلية التربية، 16(2)، 344 – 416.

- محمد، يوسف.(1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية. مجلة مركز البحوث التربوية، (15)،195 – 227.
- مشري، سلاف.(2018). الهوية المهنية للمدرس وعلاقتها بالالتزام بأخلاقيات المهنة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، (9)، 79 – 96.
- كاري، نادية.(2012). العامل الجزائري بين الهوية المهنية وثقافة المجتمع. [رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- كربوسة، هناء وغربي، صبرينة.(2017). الهوية المهنية لدى بعض أساتذة جامعة قاصدي مرباح ودقلة: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ودقلة. [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ودقلة]. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1008413
- نعمون، منى. (2016). تقبل الدور ووضوح الهوية المهنية مؤشرات للصحة النفسية لدى مدير المؤسسة التعليمية: نظرة تحليلية. مجلة عالم التربية، 17(53)، 1 – 21.
- وزارة التربية والتعليم. (2020). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. الإصدار الخمسون.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *El-Khouly, Hadeel. (2018). A proposed conception to develop the professional identity of the university in the light of a conscious partnership with the productive society. Journal of Educational Sciences, 26(2), 498-458.*
- *Al-Rashidi, Al-Anoud and al-Hauly, Ali. (2015). Elementary School Teachers' Awareness of Role Identity as a Means to Measure Teacher's Professional Identity. Educational and psychological studies, (88).271-311.*
- *Al-Rawahieh, Huda. (2015). Perceptions of second domain female teachers (science and mathematics) about professional identity and their relations to teaching practices. [Master thesis, Sultan Qaboos University]. House of the system information base http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/964953*
-
- *Al-Saleh, Amal. (2018). Professional identity for school principals and assistant principals in Kuwait public schools from their point of view. Educational Journal, 33(129), 65-106.*
- *Al-Asiri, Jaber. (2019). Professional identity for teachers of Arabic as a second language. Journal of Teaching Arabic as a Second Language, 1(2), 47-86.*
- *Al-Farsi, Fatima. (2019). Career self-efficacy and its relationship with identity crisis and career future anxiety among 11th grade students in the North of Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. [Master thesis, Sultan Qaboos University]. The system house information base. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1050232*
- *Al-Mahmoudi, Mohammed. (2019). Scientific Research Methods (3rd Ed). Dar- Alketab Library.*
- *Al-Ma'ulia, Maria. (2018). The effectiveness of a group counseling program to develop career identity by using psychodrama techniques among grade nine students in Muscat Governorate. [Master thesis, Sultan Qaboos University]. The system house information base. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/963617*
- *Hussein, Hisham. (2017). A survey of the professional identity of primary school mathematics teachers. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, (32), 84-109.*
- *Salem, Yacoub and Bulqawas, Zurfa. (2018). Professional identity and work ethics in the Algerian institution: An analytical study of the Algerian institution. Journal of Human and Society Sciences, (28), 141-160.*
- *Abdel-Ghani, Nasreen and Taha, Manal. (2016). Teachers› Professional Identities and Their Relationship to Job Satisfaction, Self-Esteem and Self-Development: A Research From A Narrative Prospective. Journal of the College of Education, 16(2), 344-416.*
- *Mohamed, Yousif. (1999). Psychological stress among teachers and their counseling needs. Journal of Educational Research Center, (15),195-227.*
- *Meshri, Sulaf. (2018). The teacher›s professional identity and its relationship to adherence to professional ethics. The Whole Journal of Psychological Studies and Educational Sciences, (9),79-96.*
- *Carey, Nadia. (2012). The Algerian factor between professional identity and the culture of society, (PhD thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Abu Bakr Belkaid. http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2237/3/kari-nadia.pdf*
- *Karbousa, Hana and Gharbi, Sabrina. (2017). The professional identity of some professors at the University of Kasdi Merbah Ouargla: A field study at the University of Kasdi Merbah Ouargla. [Master's Thesis, Kasdi Merbah Ouargla University]. The system house information base. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1008413*
- *Naamon, Mona. (2016). Acceptance of the role and clarity of professional identity indicators of mental health for the director of the educational institution: An analytical view. Education World Journal, 17(53), 1-21.*
- *The Ministry of Education - Oman. (2020). Educational Statistics Yearbook. Fiftieth Edition.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. Teaching and teacher education, 27(2), 308-319.*
- *Alshammari, A. K. (2016). Developing the English curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia: Possibilities and challenges. Arab World English Journal (AWEJ) Vol, 6.*
- *Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge journal of education, 39(2), 175-189.*
- *Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and teacher education, 20(2), 107-128.*
- *Borich, G. D. (1999). Dimensions of self that influence effective teaching. The role of self in teacher development, 92-117.*
- *Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. School Leadership & Management, 25(2), 137-153.*
- *Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. Teaching and Teacher Education, 26(3), 473-481.*
- *Cote, J. E., & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson›s theory of ego identity formation. Developmental review, 7(4),*

273-325.

- *Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness (The VITAE project). ICSEI Network Newsletter, 3(2), 1-8.*
- *Dumais, M. È. (2013). Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski).*
- *Hao, Y. F., Niu, H. J., Li, L. P., Yue, S. J., & Liu, X. H. (2014). Measurement of professional identity in Chinese nursing students. International Journal of Nursing Sciences, 1(2), 137-144.*
- *Hendrickson, K. A. (2016). Math Teachers' Circles: The Effects of a Professional Development Community on Mathematics Teachers' Identities (Doctoral dissertation, Ohio University).*
- *Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative science quarterly, 44(4), 764-791.*
- *Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self‐understanding, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching: theory and practice, 15(2), 257-272.*
- *Leplat, J. (2008). Formation et didactique professionnelle: un chemin psychologique dans l'histoire. Travail et Apprentissages, 1, 22-33.*
- *Mayer, D. E. (1999). Building teaching identities: Implications for preservice teacher education. Coldstream, Vic.*
- *Silva, F. M. F. R. (2016). The Construction of Knowledge and Teachers› Professional Identities in the Context of Globalization. American Journal of Educational Research, 4(10), 741-748.*
- *Zivkovic, p. (2016). The nexus between teacher professional identity and som socio-demographic and psychological variables. European Scientific Journal, April 2016 /SPECIAL edition, 19-31.http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7353/7073*

تقييم واقع التعليم الطبي وآفاقه المستقبلية في فلسطين

Assessing the Reality of Medical Education and Its Future Prospects in Palestine

مهند محمود أبو مويس
طالب دكتوراه/ الجامعة العربية الأمريكية/ فلسطين

Mohannad Mahmoud Abu Mwais
PhD Student/ Arab American University/ Palestine
mohannad.abumwais1987@gmail.com

تاريخ الاستلام: 10/ 3/ 2020م، **تاريخ القبول:** 24/ 4/ 2020م.
Received: 10/ 3/ 2020, **Accepted:** 24/ 4/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-012-036-011
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع التعليم الطبي في فلسطين من خلال جمع البيانات الكمية وتحليلها، كذلك إجراء بحث نوعي من خلال مقابلات مع عينة قصدية، وتحليل نتائج اختبار المزاولة، كذلك هدفت الدراسة إلى تحديد الأثر الاقتصادي لدراسة الطب داخل فلسطين وخارجها، والتنبؤ بحاجة فلسطين من الأطباء والبرامج.

وقد استخدمت المنهج المسحي والتحليلي، والدراسة الظاهراتية لملاءمتها لطبيعة الدراسة، وتتلخص أهم نتائج الدراسة في أن فلسطين على عتبة الحد الأدنى من حيث عدد الأطباء التي بلغت نسبتها (1.1) طبيب لكل (1000) نسمة، و الى وجود نقص في عدد أطباء الاختصاص الأمر الذي يكلف خزينة الدولة أموالاً طائلة لشراء الخدمة من الخارج، وكانت أهم التوصيات هي زيادة عدد الأطباء في فلسطين الى(2.5) طبيب لكل (1000) نسمة كحد أدنى، التوسع الأفقي في تعليم مهنة الطب، ومواءمة أعداد الطلبة مع الطاقة الاستيعابية المتوفرة لتدريبهم في المستشفيات المستوصفات الطبية، ، زيادة معدلات القبول في برامج الطب وغيرها.

الكلمات المفتاحية: التقييم، التعليم الطبي.

Abstract

The study aimed to assess the reality of medical education in Palestine by collecting and analyzing quantitative data, conducting qualitative research through interviews with an intentional sample, and analyzing the practice test results. The study aimed to determine the economic impact of medical study inside and outside Palestine and predict Palestine's need from doctors and medical programs. The study used the survey method, analytical approach, and phenomenological study for their suitability to the nature of the study. The study results showed that there are 1.1 doctors per 1000 inhabitants in Palestine, and it is at the minimum threshold. Palestine suffers from a shortage of specialists compared to other countries; the lack of specialized doctors costs the state treasury a huge amount of the budget to buy the service from abroad. The study recommended increasing the number of doctors in Palestine to 2.5 doctors per 1,000 people as a minimum, horizontal expansion in teaching the medical profession, aligning the numbers of students with the available capacity to train them in medical centers and hospitals, raising the acceptance rate in medical programs and others.

***Keywords**: Assessment, Medical Education.*

المقدمة

أن فلسطين بحاجة الى الارتقاء بالتعليم الطبي لتلبية احتياجات المجتمع الفلسطيني في هذا القطاع، فهناك حاجة متزايدة لإعداد الأطباء من الأطباء ففلسطين تقف على عتبة الحد الأدنى (1.1 طبيب لكل 1000 نسمة) الأمر الذي يستدعي رفع النسبة الى (2.5 طبيب لكل 1000 نسمة كحد أدنى)، وذلك يتطلب التوسع الأفقي في تعليم مهنة الطب من خلال فتح كليات جديدة للطب في المحافظات المختلفة على أن يتم ربط ذلك بإنشاء مستشفى تعليمي، وضبط أعداد الطلبة المقبولين في برامج الطب في الجامعات الفلسطينية لتمكين الكادر من الاشراف على عملية التدريب، وتشجيع الشراكات المحلية والدولية بين الجامعات في مجال الطب وتشجيع التبادل الطلابي بينها لتوفير فرص تدريب عملية أفضل للطلبة،

إن تطوير التخطيط الاستراتيجي يحتاج الى تقييم رصين ومتين، لذلك تسعى المؤسسات والهيئات ذات العلاقة بالبرامج الى تقييم الواقع كما هو من أجل بناء خطة استراتيجية تضمن توفير ما تحتاجه فلسطين من المهن الطبية، وحتى تنجح في ذلك لا بد لها من الاستناد إلى عدد من الدراسات التقييمية، وجاءت هذه الدراسة كواحدة من تلك الدراسات التي يمكن الاعتماد عليها في التخطيط لمستقبل المهن الطبية في فلسطين من حيث الكم والنوع ووضع سياسات تشجع على توفير الكادر المؤهل لتغطية احتياجات المواطنين في كافة المجالات، وخاصة في مجال الخدمات الطبية التي تشكل أولوية بناء على خطط تنسجم وتطلعات الحكومة الفلسطينية، ولذا تهتم باعتماد برامج نوعية لإعداد الكادر الفني في التخصصات المختلفة آخذين بعين الاعتبار الأولويات والاحتياجات الوطنية، والانسجام مع معايير دولية في نوعية الخريجين.(شتيوي،2017).

وتشير العديد من التقارير والدراسات إلى وجود نقص كبير في عدد العاملين في المجال الصحي في ظل تزايد الحاجة لتخصصات عديدة من الكوادر الطبية والصحية في ظل الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية الصعبة التي يعاني منها المواطن الفلسطيني بسبب استمرار الاحتلال للأراضي الفلسطينية. (معهد الصحة العامة،2016).

ويواجه التعليم الطبي في فلسطين جملة من التحديات أبرزها:

الرغبة المرتفعة لدى الطلبة وذويهم في الالتحاق بهذه الكليات، رغم ارتفاع أسعار الساعات المعتمدة وقبول أعداد كبيرة من الطلبة تفوق القدرة الاستيعابية في كثير من الكليات وكذلك قبول العديد من الطلبة في النظام الموازي، أضف إلى ذلك انخفاض في أعداد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين وهجرتهم الى خارج فلسطين بحثا عن الرواتب المرتفعة. وعدم قدرة المرافق والمراكز الصحية والمستشفيات على استيعاب المتدربين ما اضطر البعض منهم الى البحث عن مواقع تدريب خارج فلسطين. كما يشكل خروج كثير من الطلبة للدراسة في الخارج بمعدلات منخفضة في كثير من الجامعات غير الفلسطينية؛ تحدي كبير وذلك لعدم تمكنهم من الالتحاق في الجامعات الفلسطينية بسبب معدلاتهم المنخفضة. كما يشكل الهدر المالي خارج فلسطين بسبب التزايد المطرد في عدد الطلبة المغادرين للدراسة في الخارج تحديا كبيرا أمام هذا القطاع.

أضاف مفهوم التنمية المستدامة بعداً جديداً في مفهوم

التنمية البشرية، حيث بدأ يظهر استخدام مفهوم التنمية المستدامة، الذي أكد على استدامة عملية تلبية حاجات ورغبات الأجيال الحالية وأجيال المستقبل، واستدامة عملية تمكينهم بصفتهم صناع التنمية بأبعادها المادية، والاجتماعية، والنفسية، والروحية، والثقافية. فالتنمية البشرية المستدامة هي: عملية تمكين أفراد المجتمع من زيادة قدراتهم ومهاراتهم، وتوظيف تلك القدرات والمهارات بشكل رشيد في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية جميعها، وبما لا يجحف بخيارات الأجيال التي لم تولد بعد. واشتملت أهدافها على التزام الدول بعدم استنزاف الثروات، والموارد الطبيعية، والاقتصادية؛ لتواصل العمل التنموي في المستقبل، وعدم مراكمة الملوثات والأضرار المسيئة لصحة البيئة، أو تدمير مواردها، والتوازن الحيوي فيها، وعدم زيادة المخاطر على ثراء الحياة البشرية. (تعاون،2017).

يعتمد تحقيق التطور في خدمات القطاع الصحي، كمياً ونوعياً على زيادة أعداد العاملين وقدراتهم ومهاراتهم، وعلى تنفيذ برامج تعليم مستمر للعاملين الصحيين لمواكبة التطور العلمي، والتكنولوجي في العقاقير، والتجهيزات، والأجهزة التشخيصية والعلاجية، وأساليب العلاج، والحرص على إشراكهم في الورش التدريبية، والمؤتمرات الصحية، وتشجيعهم على البحث العلمي.

أشار تقرير منظمة الصحة العالمية الصادر عام(2017) إلى استمرار تراكم الأزمة بسبب تعاظم النقص في عدد العاملين الصحيين، حيث يشير إلى "أن النقص الحالي يصل إلى (7.2) مليون عامل صحي، وأن العالم سوف يعاني من ارتفاع العجز في عددهم إلى (12.9) مليون عامل صحي بحلول العام (2035)، وحذر التقرير المذكور من "أن التقاعس في مواجهة هذا النقص ستكون له آثار خطيرة على صحة المليارات من الناس في أنحاء العالم"، وأشار أيضاً إلى أن الأسباب الرئيسة لهذا النقص ناجمة عن شيخوخة القوى العاملة الصحية مع تقاعد الموظفين، أو تركهم العمل الصحي بحثاً عن وظائف أعلى أجراً، دون أن تتم الاستعاضة عنهم بسبب انتشار "ظاهرة عزوف الشبان عن الالتحاق بالمهن الصحية"، وبات عدد الملتحقين بالمهن الصحية غير كافٍ لمواجهة ازدياد الطلب على خدماتهم بسبب ارتفاع معدل العمر المتوقع، وزيادة عدد كبار السن، وارتفاع مخاطر الأمراض غير السارية التي تواجه تلك الشريحة من السكان.(Palestinian health capacity project, 2017).

مشكلة الدراسة

هناك تباين كبير في الآراء حول واقع تعليم الطب، وممارسة المهنة للطلبة سواء خريجي الجامعات الوطنية، أو خريجي الدول العربية أو الأجنبية، ولا يوجد حتى الآن في حدود علم الباحث دراسات كمية أو نوعية تصف جودة البرنامج في الجامعات الوطنية، أو جودة الخريج سواء من الجامعات المحلية أو الأجنبية، كما أنه لا يوجد معلومات دقيقة، أو كافية لدينا عن درجة حاجة المجتمع الحالية والمستقبلية للعدد المطلوب من الخريجين في الطب العام، أو التخصصات المختلفة، ومن ناحية أخرى لا يوجد تقييم دقيق للكفايات والمهارات التي اكتسبها الطلاب ودرجة ملاءمتها لممارسة المهنة، وعليه أصبح من الضروري إجراء دراسة تشخيصية شاملة أولية تبدأ من تقدير الحاجة المجتمعية لعدد الأطباء المطلوب سنوياً، وتقييم البرامج المقدمة من الجامعات الوطنية، وتحليل امتحانات مزاولة المهنة وتقييمها، ومراجعة غيرها من الأدوات التي تقدم مؤشرات موضوعية، وكذلك دراسة طبيعة الكفايات والمهارات التي يمتلكها الطلبة من خريجي مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، وغير الفلسطينية، وتقييمها، لتحديد نوعية وجودة هذه المخرجات، وذلك من أجل تبني سياسات قائمة على أسس علمية وموضوعية تلتزم فيها المؤسسات التعليمية للوصول إلى خريج ذي جودة ونوعية مناسبة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتبني سياسات خاصة بالطلبة المبتعثين أو الدراسين في جامعات خارجية. (شتيوي،2017).

وعلى وجه التحديد تحاول الدراسة الاجابة على السؤال الرئيس "ما واقع التعليم الطبي في فلسطين؟ وما هي آفاقه المستقبلية؟" وانبثق عنه الاسئلة الفرعية الآتية:

- إلى أي درجة يغطي التعليم الطبي في فلسطين حاجة المجتمع الفلسطيني؟
- ما الأثر الاقتصادي لدراسة الطب داخل وخارج فلسطين؟
- ما درجة امتلاك خريجي برامج الطب للكفايات المعرفية والمهنية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقييم واقع التعليم الطبي من خلال جمع البيانات وتحليلها، تقييم مستوى جودة خريجي برامج الطب، تحديد الأثر الاقتصادي لدراسة الطب داخل فلسطين وخارجها، والتنبؤ بحاجة فلسطين من الأطباء والبرامج والكوادر، وتحديد الحاجة الفعلية أو الفائض من الكوادر الطبية في فلسطين ورفع توصيات لصانعي القرار لاعتماد سياسات جديدة متعلقة ببرامج الطب لضمان جودته وتحسين مخرجاته.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الطب، وبرامجه، وعلاقته بصحة الإنسان، واهتمام الدول بنظامها الصحي، وتطوير قدرات كادرها البشري، وأفضل استثمار لذلك هو تطوير برامج الجامعات وتحسين جودتها، وإعداد السياسات اللازمة لضمان التحاق الطلبة خارج فلسطين في هذه البرامج ضمن برامج ومؤسسات مرموقة وتحظى بالاعتراف الدولي، ولذلك فإن الدراسة ستساعد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على صياغة السياسات اللازمة لتحقيق مخرجات برامج الطب الوطنية بجودة عالية، والتحاق الطلبة خارج فلسطين بمؤسسات مرموقة لدراسة الطب، لتوفير كادر متخصص للقطاع الصحي لديه الكفايات اللازمة لممارسة المهنة.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدّراسة على الحدود والمحددات الآتية:

1. الحدود البشريّة: عاملين في القطاع الطبي من أطباء وممرضين وإداريين

2. الحدود المكانيّة: المستشفيات، وكليات الطب في الجامعات.

3. الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021–2020م.

4. الحدود المفاهيميّة: اقتصرت الدّراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدّراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائيّة

التعليم الطبي: هو تعليم متعلق بممارسة الطب، إما التدريب الأولي ليصبح طبيباً (على سبيل المثال، كلية الطب والتدريب الداخلي)، أو تدريبًا إضافيًا بعد ذلك (مثل الإقامة والزمالة والتعليم الطبي المستمر). يختلف التعليم الطبي والتدريب بشكل كبير في جميع أنحاء العالم. يتم استخدام منهجيات التدريس المختلفة في التعليم الطبي، ويعتبر مجالا نشطاً للبحوث التعليمية، أما تعريف التعليم الطبي إجرائيا بحسب ما ورد في هذه الدراسة فهو: كل ما له علاقة بتعليم وتقييم طلبة الطب في فلسطين من لحظة دخولهم كلية الطب مروراً بتخرجهم وانضمامهم لبرامج الدراسات العليا حتى تخرجهم وممارستهم لتخصصاتهم الدقيقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

هذه دراسة تقويمية اعتمدت على البحث الكمي والنوعي والمنهج المسحي التحليل الظاهراتي، حيث اتبعت الإجراءات الآتية:

- مسح للبيانات المتوفرة لدى وزارة الصحة، ونقابة الأطباء، والمستشفيات، وكليات الطب في الجامعات.
- الاطلاع على دراسات حديثة، وتقارير رسمية صادرة عن مؤسسات محلية، ومراكز أبحاث فلسطينية، ومؤسسات دولية.
- تحليل المعلومات والبيانات الإحصائية الواردة في تقارير التعليم الطبي.
- مراجعة بيانات تتعلق بخريجي كليات الطب.
- إجراء مقابلات مع عاملين في القطاع الطبي من أطباء وممرضين وإداريين.
- عقد لقاءات مع أصحاب العلاقة من عاملين في القطاع الصحي ونقابات وغيرها.
- تحليل البيانات الكمية باستخدام قواعد البيانات.
- ترميز البيانات النوعية، وتبويبها باستخدام النظرية المجذرة.
- عرض النتائج التي تم التوصل لها في جداول وأشكال.
- فرز البيانات وفلترتها للتنبؤ بالمعلومات المستقبلية حول التعليم الطبي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة التي هدفت إلى تقييم واقع التعليم الطبي، وآفاقه المستقبلية في فلسطين، وستعرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: إلى أي درجة يغطي التعليم الطبي في فلسطين حاجة المجتمع الفلسطيني؟ للإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا على مصادر ودراسات متنوعة وفيما يلي تفاصيلها:

تقييم واقع الأطباء في فلسطين (مسح القوى العاملة الصحية الفلسطينية، 2019)

يعمل الأطباء في فلسطين في قطاعات عدة هي وزارة الصحة، والمؤسسات الصحية غير الحكومية، والخدمات الطبية العسكرية، ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينية (UNRWA)، والقطاع الخاص، وتتفاوت أعداد الأطباء العاملين في فلسطين بحسب الجهة التي تتوفر لديها بيانات حول أعداد الأطباء في فلسطين (الضفة الغربية بما فيها القدس وقطاع غزة) كما يلي:

تشير سجلات نقابة الأطباء/ مركز القدس إلى أن إجمالي عدد الأطباء العاملين في الضفة الغربية بما فيها القدس هو (7615) طبيباً ويشمل ذلك (3723) طبيباً عاماً و(2202) طبيباً اختصاصيا و(1690) طبيباً مؤقتاً حيث إن نسبة العاملين منهم داخل الوطن هو (65%) أي ما مجموعه (4950) طبيباً تقريباً، كما أشارت مسوحات محلية بأن إجمالي عدد الأطباء العاملين في مختلف القطاعات في فلسطين (في الضفة الغربية بما فيها القدس وغزة) هو (5297) طبيباً، ويشمل ذلك (2756) طبيباً و (2541) طبيباً متخصِّصًا موزعين بين الضفة الغربية و قطاع غزة و يشير المسح إلى أن عدد الأطباء العامين أكبر من الأطباء المتخصصين، وهذا على نقيض المنطقة الأوروبية كما يشير المسح.

ويوضح الجدول التالي عدد الأطباء العاملين في فلسطين حسب قطاع العمل وحسب الموقع.

جدول (1)

عدد الأطباء العاملين في فلسطين حسب قطاع العمل وحسب الموقع

الموقع	عدد الأطباء	وزارة الصحة	UNRWA	الخدمات الطبية العسكرية	المنظمات غير الحكومية	القطاع الخاص
الضفة الغربية	2,831	35%	3%	3%	23%	36%
غزة	2,466	61%	7%	1%	15%	16%

أما في القطاع الحكومي فقد بلغ عدد الأطباء العاملين في مختلف مراكز ووحدات وزارة الصحة (2525) طبيباً، بمعدل (5.2) أطباء لكل (10.000) نسمة من سكان فلسطين، بمعدل(4.6) طبيب في الضفة الغربية و(6.1) طبيب في قطاع غزة، ويتوزع الأطباء حسب الاختصاص، بواقع (1.482) أي: (58.7) طبيباً عاماً، بمعدل (3.1) أطباء عامين لكل (10.000) نسمة، منهم (786) أي: (53.0 %) يعمل في الضفة الغربية، و(696) أي: (47.0%) في قطاع غزة، و(865) أي: (34.3 %) أطباء اختصاصين بمعدل (1.8) طبيب مختصا لكل (10.000) نسمة، منهم (481) يعمل في الضفة الغربية، بواقع (55.6 %) و(384) في قطاع غزة، بواقع (44.4 %).

حاجة فلسطين من الأطباء

لا يوجد معيار أو عتبة عالمية للحد الأدنى لنسبة الأطباء إلى عدد السكان ومع ذلك تتراوح هذه النسب من طبيب واحد لكل (1000) نسمة في أقل الدول اهتماماً بوضعها الصحي – وحتى أقل من ذلك – إلى (4.2) طبيب لكل (1000) نسمة في الدول التي تهتم بصحة شعوبها حسب تقارير منظمة الصحة العالمية وتعطيها أولوية معتبرة ذلك من العوامل الرئيسية التي تساهم في التنمية المستدامة واذا ما أخذنا بيانات نقابة الأطباء و البيانات المحلية مسح القوى العاملة الصحية الفلسطينية الذي أعده المرصد الوطني للموارد الصحية (تموز 2019) فإنه يتوفر في فلسطين (1.1) لكل (1000) نسمة وبالتالي فإن فلسطين لا تعتبر أقل من معيار منظمة الصحة العالمية في توافر الأطباء لكنها لا تزال في الحد الأدنى من المعيار.

ويبين الجدول رقم (2) عدد الأطباء لكل 1000 نسمة في عدد من دول العالم و منها فلسطين.

جدول (2)

عدد الأطباء في بعض دول العالم لكل 1000 نسمة (منظمة الصحة العالمية، 2017)

الدولة	عدد الأطباء لكل 1000 نسمة
الاردن	2.3
الامارات	2.4
السعودية	2.4
اسرائيل	3.2
بريطانيا	2.8
امريكا	2.6
اورغواي	5
فلسطين	1.1
العالم	1.5

حاجة فلسطين من الأطباء الأخصائيين

كما هو الحال بخصوص الأطباء بشكل عام فلم يتم وضع معيار دولي لتحديد حاجة السكان من عدد معين من الأطباء لكل مختص ومع ذلك فان المقارنات بين الدول المختلفة تساعد في فهم الوضع الفلسطيني، ولذا تم اختيار ثلاث دول للمقارنة: اليونان وإيطاليا وتركيا، وتم اختيارها؛ لأنها اتخذت خطوات فعلية، نحو: التغطية الصحية الشاملة، وإصلاح التمويل الصحي، وتنفيذ نهج طب العائلة، ويوضح جدول (3) مقارنة بين عدد الأطباء الأخصائيين الممارسين في الدول المختلفة.

جدول (3)

مقارنة مدى توافر الأطباء في الدول المختلفة لكل 100000 نسمة (عبد الله، 2018)

المجال	فلسطين	تركيا	ايطاليا	اليونان
أمراض القلب	2	5	17	26
طب العيون	3	5	12	23
طب الأعصاب	1	4	11	10
طب الأطفال	9	8	29	38
نسائية و توليد	10	9	20	32
الطب الباطني	4	16	41	25
أمراض الدم	0.1	0.5	6	6
الجراحة العامة	4	8	17	29

يشير الجدول (3) أعلاه إضافة الى مؤشرات أخرى الى وجود نقص في بعض التخصصات، وخاصة طب حديثي الولادة، وطب علم الأورام، والطب النفسي، وطب أمراض الدم، وطب الطوارئ، ووحدة العناية المركزة، وطب الأمراض العصبية، وطب علم الأمراض، وجراحة الأطفال، وجراحة الأوعية الدموية.

جدير بالذكر أن التخصصات المذكورة أعلاه مهمة جداً إذا ما تم النظر إلى قائمة أكثر الأمراض سبباً للوفاة في فلسطين كما هو مبين في جدول (4):

جدول (4)

أكثر الأمراض سبباً للوفاة في فلسطين (وزارة الصحة الفلسطينية، 2018)

المرض	نسبة الوفيات
أمراض القلب الوعائية	31%
السرطان	15.4%
الجلطات الدماغية	13%
الأوضاع حوالي الولادة	9.5%
مرض السكري	7.5%
الحوادث	4%
أمراض الجهاز التنفسي	3.7%
التشوهات الخلقية	3.5%
الفشل الكلوي	2.9%
أمراض الجهاز الهضمي والكبد	2.7%

كما أن التخصصات مهمة جدا بالنظر إلى أكثر عشرة أمراض تتطلب تحويلات (شراء خدمة من خارج وزارة الصحة في فلسطين) كما سيتم توضيحه لاحقاً حول شراء الخدمة من خارج مرافق وزارة الصحة الفلسطينية، وهي الأورام وأمراض الكلى والمسالك البولية وأمراض القلب وأمراض الدم والجراحة العامة وأمراض الأطفال وأمراض العيون وقسطرة القلب وجراحة العظام والأعصاب وجراحة الأعصاب.

- دراسة "نقص وفجوة المهارات في القطاع الصحي في الأرض الفلسطينية المحتلة" معهد أبحاث السياسات الاقتصادية

الفلسطيني (ماس)، 2018.

أشارت الدراسة إلى أن الخطة الاستراتيجية للقطاع الصحي الفلسطيني (2017 – 2022) ترمي الى زيادة عدد الأطباء من (21.4) طبيب سنة (2016) إلى (25) طبيباً لكل (10) آلاف نسمة سنة 2022 وهذا يتطلب زيادة عدد الأطباء بواقع 3،802 طبيباً على طول فترة الخطة، وبمعدل (633) طبيباً سنوياً. ومن الطبيعي أن يراعي تنفيذ هذه الخطة مبدأ العدالة في توزيع العاملين الصحيين، وفق التوزيع السكاني في شطري الوطن الواحد؛ الضفة الغربية وقطاع غزة، والجدول التالي جدول (5) يوضح عدد الأطباء المطلوب في فلسطين (2017 – 2022) لتحقيق خطة وزارة الصحة الفلسطينية الاستراتيجية وفقا للدراسة.

جدول (5)

عدد الأطباء المطلوب في فلسطين (2017 – 2022) لتحقيق خطة وزارة الصحة الفلسطينية الاستراتيجية.

دراسة نقص وفجوة المهارات في القطاع الصحي في الأرض الفلسطينية المحتلة معهد أبحاث السياسات الاقتصادية (سمير عبد الله ،2018)

	سنة الأساس 2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
عدد السكان	4,884,336	4,952,168	5,092,788	5,237,401	5,386,121	5,539,064	5,696,349
عدد الأطباء البشريين المستهدف	10,439	10,846	11,438	12,069	12,744	13,467	14,241
الزيادة المطلوبة بسبب الزيادة السكانية		407	591	632	675	722	774
معدل الزيادة فى عدد الأطباء (%)		3.9	5.5	5.5	5.6	5.7	5.7
إحلال المتقاعدين والمتوفين		141	146	154	163	172	182
عدد الأطباء البشريين	*285	548	738	786	838	895	956
معدل الزيادة في عدد الأطباء (%)			34.6	6.5	6.6	6.7	6.9
معدل الأطباء لكل 10,000 من السكان	21.4	21.9	22.5	23.0	23.7	24.3	25.0

- دراسة (تنمية الموارد البشرية في القطاع الصحي الفلسطيني واقع وتطلعات)، فتحي أبو مغلي (2015).

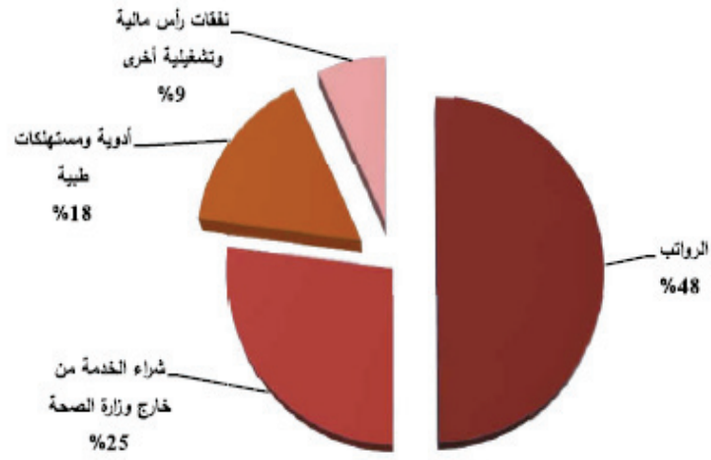
ركزت الدراسة على تنمية الكوادر الصحية الفلسطينية من النواحي الكمية والنوعية، التي يعتبرها الكاتب الضمانة الرئيسة لاستدامة تقدم الخدمات الصحية وتطورها. ويشير الكاتب إلى أن تنمية القوى العاملة الصحية، يجب أن تتم بشكل مخطط وفق رؤية وطنية، وأنظمة وقوانين مناسبة، وحوافز فعالة لعملها واستمراريتها وتطورها. وتبين الورقة أنه على الرغم من التطور الذي شهدته الموارد البشرية الصحية، فما زال القطاع الصحي يشكو من عجز كبير في توفير كفاءات مهنية متخصصة، وبخاصة أطباء جراحة الأعصاب، وجراحة الأوعية الدموية

وجراحة القلب وطب الأطفال، وطب الطوارئ، والأشعة التشخيصية، والكوادر التمريضية المتخصصة مثل العناية الحثيثة بالأطفال الخدج، وتمريض الحروق، وتمريض الطوارئ ويشير الكاتب إلى أن هجرة الكوادر الصحية، وبشكل خاص أطباء الاختصاص، من أهم المشاكل التي يعاني منها النظام الصحي الفلسطيني لأسباب عديدة؛ أهمها ضعف العائد المالي، وعدم الاستقرار السياسي، وقلة فرص التدريب، والتعليم المستمر، كما أشار إلى عدد من العوامل الأخرى المسببة للهجرة، كغياب البيئة الأكاديمية في المؤسسات الصحية، وعدم ارتباطها بمؤسسات أكاديمية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما الأثر الاقتصادي لدراسة الطب داخل وخارج فلسطين؟ للإجابة عن هذا السؤال سنقوم بدراسة معطيات الإدارة العامة للشؤون المالية في وزارة الصحة.

الإنفاق الصحي الحكومي

حسب معطيات الإدارة العامة للشؤون المالية في وزارة الصحة، فقد بلغت الموازنة الجارية لوزارة الصحة للعام (2018) ما قيمته (1،767،295،225) شيكل، شكلت الرواتب النسبة الأكبر منها (48%)، فيما شكل بند شراء الخدمة من خارج مرافق وزارة الصحة الفلسطينية ما نسبته (25%) من قيمة الإنفاق الصحي.



شكل (1)

التوزيع النسبي لبنود الموازنة الجارية لموازنة وزارة الصحة الفلسطينية لعام 2018 (التقرير الصحي السنوي فلسطين 2018، وزارة الصحة الفلسطينية، 2018)

شراء الخدمة من خارج مرافق وزارة الصحة الفلسطينية

ألزم القانون وزارة الصحة بتوفير الخدمات الصحية للمشتركين في التأمين الصحي الحكومي من خلال مراكزها ومستشفياتها، ومن خلال شراء الخدمة من المزودين الآخرين أيضا في حال عدم توفرها في مرافقها. وتبين بيانات وزارة الصحة الفلسطينية أنها تعطي الأولوية في تحويل المرضى إلى المستشفيات الفلسطينية الأهلية والخاصة في الضفة الغربية وقطاع غزة، يليها التحويلات إلى المستشفيات الاسرائيلية، ومن ثم المستشفيات المصرية والأردنية.

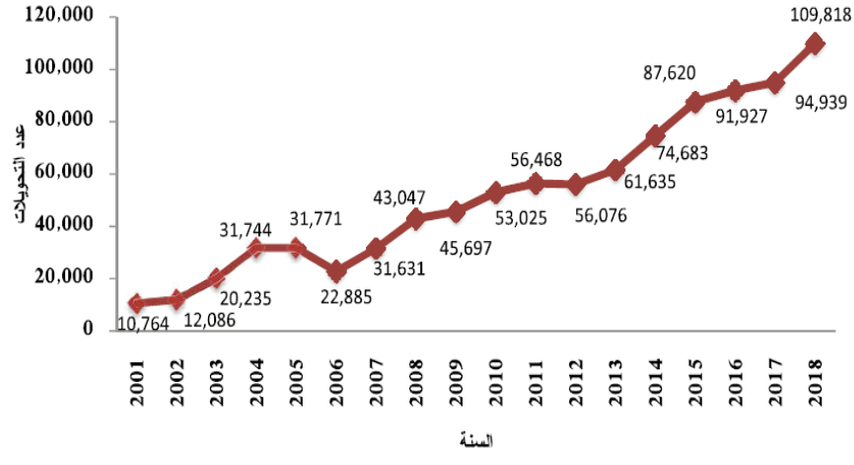
وترجع أسباب تحويل المرضى إلى مستشفيات خارج فلسطين إلى التالي:

- النقص أو الفجوة في مهارات المختصين وأعضاء الطواقم الطبية المتوفرة.
- نقص التجهيزات الطبية التشخيصية والعلاجية في المستشفيات الفلسطينية.
- عدم وجود مانحين في حالات زراعة الأعضاء.
- عدم وجود أسرَة كافية شاغرة في المستشفيات الفلسطينية لغرض تقديم العلاج في الحالات الطارئة.
- لأسباب اجتماعية للدلالة على الحالات التي يصر فيها المرضى على تلقي العلاج في خارج فلسطين بسبب ضعف ثقتهم بالقدرات الطبية المحلية.

في العام (2018) بلغ العدد الكلي لتحويلات شراء الخدمة من خارج مرافق وزارة الصحة (109818) تحويلة بزيادة مقدارها (15.7%) عن العام (2017) وبزيادة مقدارها (19.5 %) عن العام (2016).

بلغت التكلفة الإجمالية لجميع التحويلات (724،662،913) شيكل بزيادة مقدارها (68.1 %) عن العام (2017).

الشكل (2) يوضح عدد تحويلات شراء الخدمة من خارج وزارة الصحة في الأعوام (2011 – 2018) والزيادة الملحوظة في عدد تحويلات شراء الخدمة عبر السنين:



شكل (2)

عدد تحويلات شراء الخدمة من خارج وزارة الصحة في الأعوام (2011 – 2018) (التقرير الصحي السنوي فلسطين 2018، وزارة الصحة الفلسطينية، 2018)

كما يبين جدول (6) توزيع التحويلات حسب مكان العلاج المحول إليه وكلفة التحويل.

الجدول (6)

توزيع التحويلات حسب مكان العلاج المحول إليه مع الكلفة (وزارة الصحة الفلسطينية،2018)

مكان التحويل	عدد الحالات	نسبتها	الكلفة (شيكل)	نسبة الكلفة
مستشفيات محلية (الضفة الغربية وغزة والقدس الشرقية)	89133	81.2%	537762017	74.2%
مستشفيات خارج فلسطين (مصر والاردن وتركيا وداخل الخط الاخضر)	20685	18.8%	186860896	25.8%

والجدول (7) يوضح أكثر عشرة أمراض تطلبت تحويلاً في فلسطين لعام (2018) لعدم توفر الخدمة لدى وزارة الصحة الفلسطينية.

الجدول (7)

أكثر عشرة أمراض تتطلب تحويلا في فلسطين لعام 2018
(التقرير الصحي السنوي في فلسطين 2018، وزارة الصحة الفلسطينية ،2018)

المرض	العدد	النسبة
الأورام	25,834	23.50%
أمراض الكلى و المسالك البولية	9,738	8.90%
أمراض القلب	9,457	8.60%
أمراض الدم	7,360	6.70%
الجراحة العامة	7,031	6.40%
أمراض الأطفال	9,790	6.20%
أمراض العيون	6,371	5.80%
قسطرة القلب	4,795	4.40%
جراحة العظام	4,145	3.80%
الأعصاب و جراحة الأعصاب	3,434	3.10%
الاجمالي	84,955	77.40%

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة امتلاك خريجي برامج الطب للكفايات المعرفية والمهنية؟ للإجابة عن هذا السؤال سنقوم بدراسة المخرجات التعليمية لطلبة الطب الفلسطينيين في فلسطين وخارجها.

طلبة الطب في فلسطين

تشير سجلات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الى أن مجموع عدد طلبة الطب المسجلين والخريجين في السنوات الأخيرة (2016 – 2019) في الجامعات الفلسطينية هو (5060) طالبا على مقاعد الدراسة و (686) طالبا تخرج من كليات الطب علما بأن عدد كليات الطب التي تمنح درجة البكالوريوس هو خمس منها (3) كليات في الضفة الغربية وكليتان في قطاع غزة.

طلبة الطب خارج فلسطين

عدد الطلبة من فلسطينيي الـ (48) الذين يدرسون خارج الأراضي المحتلة وخارج دولة فلسطين (20) ألف طالب، ونسبة الطلبة الذين يدرسون الطب العام من ذلك الثلث أي (5800) طالب يدرسون الطب خارج البلاد، وتقدر نسبة الزيادة الإجمالية بمقدار (14 %) سنوياً أي حوالي(800) طالب سنوياً يدرسون الطب العام في الخارج على الأقل.

كما تشير سجلات وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي الى أنه تم معادلة (2133) شهادة طب من الخارج.

ويقدر العدد الإجمالي لطلبة الطب خارج فلسطين بـ(8546) طالباً وطالبة. (تقرير لجنة المتابعة العربية،2018)، (بيانات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2019).

وفي حساب متوسط الانفاق لكل طالب سنوياً فإن الانفاق على دراسة الطب خارج فلسطين تقدر بحوالي (180) مليون دولار.

امتحان مزاولة المهنة الفلسطيني (بيانات المجلس الطبي الفلسطيني، 2019) سجلت نسبة النجاح لمتقدمي امتحان مزاولة المهنة للأطباء الفلسطينيين في فلسطين للعام(2018) (58.5 %) حيث تقدم (301) طبيب نجح منهم (176) طبيبا في الامتحان الذي عقده المجلس الطبي الفلسطيني، ويبين جدول (8) نتائج امتحان مزاولة المهنة الفلسطيني لعام (2018) لخريجي كليات الطب من الطلبة الفلسطينيين من حيث عدد الطلاب وعدد الناجحين و نسبة النجاح لكل بلد.

الجدول (8)

نتائج امتحان مزاولة المهنة الفلسطيني لعام 2018

بلد التخرج	تقدموا للامتحان	نجحوا فيه	نسبة النجاح
مصر	122	96	79%
أوكرانيا	50	16	32%
روسيا	30	6	20%
كوبا	27	9	33%
يمن	18	17	94%
الجزائر	12	3	25%
باكستان	10	7	70%
فنزويلا	6	4	67%
رومانيا	4	0	0%
سودان	3	2	67%
سوريا	3	3	100%
تركيا	3	3	100%
بوسنة و هرسك	2	1	50%
قرغيستان	2	1	50%
ليبيا	2	2	100%

بلد التخرج	تقدموا للامتحان	نجحوا فيه	نسبة النجاح
سعودية	2	2	100%
بيلاروس	1	0	0%
الصين	1	1	100%
قبرص	1	1	100%
جورجيا	1	1	100%
تونس	1	1	100%
المجموع	301	176	

امتحان مزاولة المهنة الإسرائيلي للعام 2018 (بيانات المجلس الطبي الفلسطيني، 2019) من حيث المتقدمين لامتحان مزاولة المهنة الإسرائيلي للعام (2018) فقد كانت جامعات الضفة الغربية، والأردن هي الأعلى من حيث نسب الناجحين في امتحان مزاولة الطب الأخير في إسرائيل، والذي كانت نتائجه مقلقة حول نسب نجاح الطلاب في دول الإتحاد السوفياتي سابقًا، بحسب ما أظهرت نتائج وزارة الصحّة الإسرائيلية.

فقد تقدّم لامتحان النقابة الأخير (49) خريجا من أراضي ال(48) درسوا في جامعات القدس– أبو ديس والنجاح بنابلس، اجتاز الامتحان منهم (46) خريجاً، أي ما نسبته (94 %)، فيما تقدّم للامتحان (33) خريجا درسوا في الأردن، اجتازه منهم (30) خريجا، أي ما نسبته (91 %)، وهما أعلى نسبتين على مستوى وزارة الصحّة الإسرائيليّة، تليهما هنغاريا (المجر) بنسبة (85 %) وألمانيا بنسبة (72 %).

الجدول (9)

نتائج امتحان مزاولة المهنة الاسرائيلي لعام 2018

بلد التخرج	تقدموا للامتحان	نجحوا فيه	نسبة النجاح
مولدوفا	299	92	31%
أوكرانيا	251	65	26%
رومانيا	244	71	29%
روسيا	190	28	15%
ايطاليا	101	35	35%
الضفة الغربية	49	46	94%
ارمينيا	49	2	4%
هنغاريا	46	39	85%
سلوفاكيا	41	29	71%
الأردن	33	30	91%
مصر	31	14	45%
ألمانيا	18	13	72%
روسيا البيضاء	9	2	22%
المجموع	1361	466	

أما النسبة المثيرة للانتباه فكانت في دول الإتحاد السوفياتي سابقًا، والتي شهدت أعلى عدد خريجين تقدّموا لامتحان النقابة، وأقلّ نسبة ناجحين، ففي مولدوفا التي تقدّم (299) من خريجيها للامتحان الأخير، نجح (92) خريجًا فقط، أي ما نسبته(31%) فقط، بمعنى أن أكثر من ثلثي المتقدّمين للامتحان من خريجي مولدوفا فشلوا في اجتيازه، وليست النتائج أفضل في أوكرانيا، التي تقدّم للامتحان (251) من خريجيها، لكن اجتازه (65) خريجًا فقط، أي ما نسبته (26 %)، وليس الوضع في رومانيا أفضل، إذ تقدّم للامتحان (244) خريجًا، اجتازه منهم (71) خريجًا فقط، أي ما نسبته (29 %)، أمّا أقل نسبة نجاح فشهدتها الجامعات الأرمينيّة، التي تقدّم للامتحان الأخير (244) خريجًا من جامعاتها، نجح منهم اثنان فقط، أي ما نسبته (2 %)، تليها روسيا، التي تقدّم للامتحان من خريّجيها (190) خريجًا، نجح منهم (28) فقط، أي ما نسبته (15 %)، أما روسيا البيضاء فنسبة النجاح فيها كانت (22 %)، هذا وتشير النتائج السابقة الى تميز الطلاب المحليين في امتحان المزاولة الفلسطيني والإسرائيلي على السواء، وبغرض الوصول إلى نتائج أكثر دقة عمدت هيئة الاعتماد والجودة الى إجراء مقابلات إضافية مع العديد من العاملين في القطاع الصحي من أطباء وممرضين، وعدد من العاملين في الإدارة الصحية من خلال اجراء مقابلة واستطلاع لرأيهم حول الخريجين من الجامعات المحلية والجامعات غير الفلسطينية، وقد أشارت أفراد العينة الى أن خريجي الطب من الجامعات المحلية يعتبرون الأفضل من حيث المعرفة النظرية، ولكن تنقصهم الجوانب العملية، والتدريب الفعلي المكثف، بينما يتميز خريجو الدول الأخرى بتمكنهم في الجانب العملي (حسب غالبية العينة)، ويعتبر خريجو الجامعات الخارجية وخصوصا الأمريكية والبريطانية في مجال الاختصاص هم الأفضل من حيث المهارات النظرية والعملية، في حين أشار أفراد العينة أن خريجي شرق أوروبا هم الأقل حظاً. كما يعتقد أفراد العينة أن سر تميز طلبة الجامعات الفلسطينية هو قدراتهم المعرفية، والتي يعبر عنها معدل الثانوية العامة حيث لا تقبل الجامعات حتى الآن معدل أقل من (90%). وقد أجمعت العينة على أنه لا يوجد فرق من الناحية السلوكية بين الطلاب المحليين أو طلاب الدول الأخرى، وإنما يعود الاختلاف إلى عوامل أخرى تعزى إلى البيئة والثقافة والتربية في نطاق الأسرة والمحيط.

هذا وقد أكد نقيب الأطباء ومن خلال مقابلة هاتفية معه على النتائج السابقة، وبين أن الأطباء المختصين في المجالات المحددة من خارج فلسطين يتميزون من الناحية العملية على الطلاب المحليين، وذلك لوجود فرص تدريبية أفضل، فيما يتميز الطلاب المحليون من الناحية النظرية، وهذا ما اتفق معه رئيس قسم الأطفال في مستشفى المقاصد، ومدير الموارد البشرية في المستشفى الاستشاري، ومديرة التمريض في المستشفى العربي التي قالت "يا ريت لو في مستشفى تعليمي لتدريب طلبة الجامعات الفلسطينية لكانوا الأفضل على مستوى العالم".

الخلاصة

- يوجد (1.1) طبيب لكل (1000) نسمة (الحد الأدنى وفق منظمة الصحة العالمية هو (1.1) طبيب لكل (1000) نسمة وهي على عتبة الحد الأدنى.

- يوجد نقص في عدد أطباء المختصين وهذا يكلف خزينة الدولة أموالاً طائلة تشكل (25 %) من موازنة وزارة الصحة لشراء الخدمة من الخارج.
- تصل نسبة الأطباء المتخصصين الذين تزيد أعمارهم عن (60) عاما إلى (20 %) في الضفة و (12 %) في قطاع غزة، وهذا يؤدي الى نقص المختصين خلال السنوات القادمة.
- معظم الأطباء العاملين في فلسطين هم من الذكور (83 %).
- 90 % فأكثر من المشغلين على المستوى الوطني أكدوا على أن (10) وظائف تعاني من النقص و/أو الفجوة بسبب عدم وجود مختصين مؤهلين لشغلها، وهي: أمراض الدم، وأمراض الحساسية والمناعة، وجراحة تجميل وترميم، وجراحة صدرية، وجينات، وعلم الأمراض، والطب النووي، ومعالجة الإدمان، والمعالجة الإشعاعية، والطب الرياضي.
- تفيد نتائج إفادات الأطباء في المستشفيات عن أنواع المهارات (التخصصات الدقيقة) التي يفتقر لها القطاع الصحي الفلسطيني. والمقصود هنا التخصصات الدقيقة التي تعاني من نقص و/أو فجوة في المهارات تحول دون معالجة آلاف الحالات المرضية في المستشفيات الفلسطينية، واضطرار وزارة الصحة الفلسطينية لتحويل تلك الحالات إلى مستشفيات خارج فلسطين، وتشمل تلك التخصصات الدقيقة بحسب إفادات الأطباء ما يلي:

– في مجال الأورام السرطانية: وتشمل اختصاصي أورام، سرطان الدم، الأورام الصلبة، العلاج بالإشعاع، أورام الأطفال، والتخصصات الفرعية للصغار والكبار، وجراحة أورام، وجراحة القولون، وأورام الدماغ، وسرطان الكبد، وسرطان المريء، وأورام الشبكية.

– أمراض العيون: وتضم جراحة وعلاج الشبكية، وعلاج القرنية وزراعتها، وعيون الأطفال، وجلوكوما خلقية، وتركيب عين صناعية.

– قسطرة القلب وجراحته: وتشمل جراحة القلب، وتصوير القلب بالموجات الصوتية، وكهرباء القلب.

– أمراض الكلى: وتشمل غسيل كلى الأطفال، جراحة كلى الأطفال.

– الأمراض الباطنية: وتشمل طب الرئة، والأمراض المعوية، والغدد.

– التصوير بالرنين المغناطيسي: وتشمل حالات القلب، وحالات الثدي.

– أمراض الدم: وتشمل الفشل الكلوي عند الأطفال، وزراعة النخاع، وسرطان الدم.

– أمراض الأطفال: وتشمل الوراثة وعلم الجينات، وجراحة العمود الفقري والعظام، وزراعة كلى الأطفال، وجراحة قلب الأطفال، وجراحة الأعصاب، وقسطرة قلب الأطفال حديثي الولادة والمعالجة، (Pet Scan 9)، المسح الذري والطب النووي: وتشمل تخصصاته جميعها، وخاصة بالإشعاع، والعلاج بالأشعة التداخلية، والقلب، والعظام، والرئتين.

– جراحة العظام: وتشمل جراحة العمود الفقري، وتغيير المفاصل، وتركيب المفاصل الصناعية.

– العناية الحثيثة: وتشمل (إيكو) العناية بالأطفال، وتخصص طب العناية المكثفة.

– جراحة الأعصاب: وتشمل جراحة الأعصاب، وجراحة الأعصاب التداخلية، وقسطرة الدماغ.

– أمراض جراحة الأنف والأذن والحنجرة: وتشمل العمليات المتقدمة، وزراعة القوقعة، والجراحة التجميلية.

– جراحة الكبد والبنكرياس: وتشمل زراعة الكبد، وجراحة الكبد والبنكرياس.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

– رفع نسبة الأطباء في فلسطين من (1.1) إلى (2.5) طبيب لكل (1000) نسمة كحد أدنى.

– زيادة عدد الأطباء المختصين وبخاصة في تخصصات الأورام، وأمراض الكلى والمسالك البولية وأمراض القلب وأمراض الدم والجراحة العامة وأمراض الأطفال وأمراض العيون وقسطرة القلب وجراحة العظام والأعصاب وجراحة الأعصاب حيث إن هذه التخصصات هي الضرورية لمعالجة الأمراض الأكثر سبباً للوفاة في فلسطين، والتي تكلف خزينة الدولة أموالاً طائلة لشراء الخدمة من خارج وزارة الصحة.

– زيادة عد الأطباء من الإناث.

– التركيز على الجوانب والمهارات العملية بشكل أكبر.

– تشجيع التوسع الأفقي في تعليم مهنة الطب من خلال فتح كليات جديدة للطب في المحافظات المختلفة شريطة ربط ذلك بإنشاء مشفى تعليمي، ووجود اتفاقيات لتدريب الطلبة في مستشفيات أو إنشاء مستشفيات جامعية لتدريبهم وأن يكون هناك عدد أسرّة متاحة لتدريب الطلبة بالمستشفيات ضمن المعايير العالمية (عدد الأسرّة/طالب)، وضبط الأعداد للطلبة لتمكين الكادر من الإشراف على عملية التدريب.

– تشجيع الشراكات المحلية والدولية بين الجامعات في مجال الطب، وتشجيع التبادل الطلابي بينها لتوفير فرص تدريب عملية أفضل للطلاب، وضرورة الحصول على اعتماد عالمي لكليات الطب.

– توفير الدعم الحكومي لإنشاء المستشفيات التعليمية الجامعية.

– رفع معدل القبول في برامج الطب خاصة للطلبة الراغبين للدراسة خارج فلسطين، وضبط التعليم الموازي بما يضمن عدم تدني جودة كفايات الخريجين.

– تشجيع استقطاب الكفاءات الطبية من الخارج، وتعيينهم في المستشفيات الفلسطينية.

– التركيز على طب العائلة وتشجيع الطلاب للالتحاق

بدراسة طب العائلة، وحث الجامعات على فتح شعب لذلك.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو مغلي، فتحي (2015): «تنمية الموارد البشرية في القطاع الصحي الفلسطيني واقع وتطلعات»، فلسطين.
- تقرير لجنة المتابعة العربية (2018).
- تقرير نقابة الأطباء (2018): "الأطباء المسجلين، والأطباء العاملين"، فلسطين.
- شتيوي معمر (2017): "دراسة تحليلية لبيانات برامج الطب في الجامعات الفلسطينية"، فلسطين.
- عبد الله، سمير (2018): "نقص وفجوة المهارات في القطاع الصحي في الأرض الفلسطينية المحتلة"، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية، فلسطين.
- قاعدة بيانات المجلس الطبي (2019)، فلسطين.
- المعهد الوطني الفلسطيني للصحة العامة (2019): "مسح القوى العاملة الصحية"، فلسطين.
- منظمة الصحة العالمية (2017): "تقرير الصحة السنوي".
- مؤسسة تعاون (2017): "الخطة الوطنية لتنمية الموارد البشرية والتعليم في الصحة"، فلسطين.
- الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة (2018): "دليل الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة"، فلسطين.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2019):" قاعدة البيانات الإحصائية"، فلسطين.
- وزارة الصحة الفلسطينية (2018): "التقرير الصحي السنوي"، فلسطين.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Mughli, Fathi (2015): "The development of human resources in the Palestinian health sector reality and aspirations", Palestine.*
- *Arab Follow-up Committee Report (2018).*
- *Physicians Syndicate Report (2018): "Registered Doctors, Working Doctors", Palestine.*
- *Shtaiwi, Muammar (2017): "An Analytical Study of Medical Programs Data in Palestinian Universities", Palestine.*
- *Abdullah, Samir (2018): "Skills shortage and gap in the health sector in the occupied Palestinian territory", Economic Policy Research Institute, Palestine.*
- *Medical Council Database (2019), Palestine.*
- *Palestinian National Institute of Public Health (2019): "Health Workforce Survey", Palestine.*
- *World Health Organization (2017): Annual Health Report.*
- *Taawon Foundation (2017): "The National Plan for Human Resource Development and Education in Health", Palestine.*
- *The National Accreditation and Quality Authority (2018): "The National Accreditation and Quality Authority Manual", Palestine.*
- *Ministry of Higher Education and Scientific Research (2019): "The Statistical Database", Palestine.*
- *Palestinian Ministry of Health (2018): "Annual Health Report", Palestine.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Palestinian Health Capacity Project (PHCP), USAID & Intra Health.)2017(: "Assessment of System Bottlenecks in Palestinian Ministry of Health Hospitals that Result in Referrals to Non-PMOH Hospitals". P.6, Palestine.*

مساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ في التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن

The Contribution of Marital Communication Patterns and Insecure Attachment to the Family of Origin in Prediction of Emotional Separation Among Wives Who Refer to the Sharia Courts in Jordan

Nusaiba Kayed ALkayed
PhD student / The University of Jordan / Jordan
nusaiba.alkayed@gmail.com

نسيبه كايد الكايد
طالبة دكتوراه/ الجامعة الأردنية / الأردن

Hussein Salem ALsharah
Professor / The University of Jordan / Jordan
h.shraa@ju.edu.jo

حسين سالم الشرعة
أستاذ دكتور/ الجامعة الأردنية / الأردن

Received: 1/ 9/ 2020, **Accepted:** 23/ 2/ 2021.
تاريخ الاستلام: 1/ 9/ 2020م، **تاريخ القبول:** 23/ 2/ 2021م.
DOI: 10.33977/1182-012-036-012
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط التواصل الزوجيّ الأكثر شيوعًا (سوي، أوغيرسوي) بين الأزواج من وجهة نظر الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن، ومستوى التعلق غير الآمن بأسرة المنشأ بالنسبة للزوجات، ومستوى الانفصال العاطفي لديهن، ومساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلّق غير الآمن بأسرة المنشأ في التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقاييس أنماط التواصل الزواجي، والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ، والانفصال العاطفي، وتم إيجاد مؤشرات صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (170) سيدة من السيدات المتزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في عمان، وتم اختيارهن بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن نمط التواصل السائد بين الأزواج كان نمطًا غير سوي، وكان مستوى تعلق الزوجات غير الآمن بأسرة المنشأ متوسطًا، ومستوى الانفصال العاطفي لديهن متوسطًا. وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى وجود قدرة لمتغيرات نمط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ والعمر مجتمعة للتنبؤ بالانفصال العاطفي؛ حيث بلغت نسبة التباين المفسر التراكمية (81.5 %)، وكان نمط التواصل الزوجيّ المتغير الأكثر تنبؤًا بالانفصال العاطفي حيث فسر ما نسبته (79.3 %) من التباين المفسر. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بتنفيذ برامج إرشادية وتوجيهية تهدف إلى تحسين مستوى التواصل الزواجي، وخفض مستوى الانفصال العاطفي لدى الأسر التي تعاني من هذه المشاكل.

الكلمات المفتاحية: الانفصال العاطفي، التواصل الزواجي، التعلق غير الآمن.

Abstract

This study aimed to identify the most common pattern of marital communication (normal or abnormal), the level of insecure attachment to the wife's original family, and the level of emotional separation. Also, the study purposed to explore the contribution of marital communication and insecure attachment to the wife's original family in the prediction of emotional separation. To achieve the purpose of the study, marital communication patterns, insecure attachment to the wife's origin family, and emotional separation measures were developed. The sample of the study consisted of 170 married women who refer to the Sharia courts in Amman. They were chosen using a convenience sampling. The results of the study showed that the prevailing pattern of communication between couples was of an abnormal pattern, and the level of the wives' attachment to the family of origin was medium. The level of emotional separation among them was medium. The results of the multiple regression analysis indicated that the variables of the form of marital communication and insecure attachment to the family of origin and age could predict emotional separation; where the rate of explained variance was 81.5%, and marital communication was the most predictive variable of emotional separation, as it explained 79.3%. The study recommends implementing counseling and guidance programs aimed to improve the level of marital communication and reduce the level of emotional separation among families suffering from these problems.

***Keywords**: Emotional Separation, Marital Communication, Insecure Attachment.*

المقدمة

يعد الزواج النواة الأولى لتكوين الأسرة، والتي هي أساس بناء المجتمع، ويعتمد صلاح المجتمع بشكل أساسي على إيجاد أسرة سوية وسليمة تسودها أجواء التفاهم والاتفاق فيما بين الزوجين، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على بقية أفرادها.

ويُنظر إلى الأسرة بصفتها المؤسسة الاجتماعية الأهم في حياة الإنسان على أنها البيئة المناسبة التي تلبي احتياجات أفرادها الصحية والاجتماعية والانفعالية، والمكان الأنسب لتطوير أجيال صحية وفعالة يمكنها بناء مجتمع سوي تسوده علاقات إيجابية (Kashkoli& Baghnbashi, 2017).

ولأن أساس قيام الأسرة هو الزواج فإنه مطلب أساسي في الثقافات والمجتمعات، وواجب ديني باعتباره ضمان أخلاقي وضرورة اجتماعية (Munroe, 2003)؛ لأنه ينظم رغبات الرجل والمرأة الجنسية (Esere, Yusuf, & Omotosho, 2011)، ويعزز صحة البالغين بالنظر إلى أن المتزوجين يعانون من مشاكل صحية بدنية أقل، وذوو صحة عامة أفضل، ويميلون إلى العيش لفترة أطول، ويعانون من مستويات منخفضة من الضيق النفسي والاكتئاب (Kalmijn, 2017).

ليس من الضروري أن تكون حياة الأزواج مثالية وسعيدة على الدوام، فثمة العديد من الأحداث التي من الممكن أن يمر بها الزواج، والتي قد يؤدي بعضها إلى إحداث أزمات ومشاكل (منصور،2009)، وربما التأثير على أنماط تواصل الزوجين وطرق تعبيرهم عن مشاعرهم، مما قد يؤدي في النهاية إلى إضعاف العلاقة الزواجية بينها، وحدوث الانفصال العاطفي كأحد أشكال ضعف العلاقة، والذي من الممكن أن يتطور إلى مرحلة الطلاق.

ولأن الانفصال العاطفي يهدد الشعور بالأمان، ويمكن أن يثير مشاعر الهجر العاطفي أو الجسدي أو القلق بشأن المستقبل (Mason, Sbarra, Bryan & Lee, 2012)، زيادة على أنه يتخذ طابعًا تدريجيًا يبدأ بالظهور بين الزوجين نتيجة لأسباب عدّة منها خبرات الطفولة بالنسبة لهما (الفتلاوي وجبار، 2012)، فإن من الممكن أن يكون لنمط تعلق الفرد بأسرة المنشأ تأثير على شكل العلاقة بين الزوجين، عدا عن أن التهديدات التي يتعرض لها الشعور بالأمان في مرحلة

البلوغ تثير أنماطًا من التقييم والتكيف والعاطفة، والتي تختلف اعتمادًا على نمط التعلق (Mikulincer& Shaver, 2007)، ويمكن أن يؤدي فقدان الشعور بالأمان المرتبط بالانفصال العاطفي إلى خلل فسيولوجي ونفسي (Mason et al., 2012).

الانفصال العاطفي (Emotional Separation)

ما من زواج يمر دون تحديات أو عقبات أو مشكلات أو حتى أزمات، لكن تأثيرها مختلف وفقًا لمعدل تكرارها أو شدتها أو لخصائص الأزواج الشخصية أو لعوامل بيئية أو غيرها. ويمكن أن تؤدي في بعض الأحيان وبفعل بعض الأسباب إلى انقطاع التفاعل بين الزوجين، وانحدار مسار حياتهم وتعثر علاقتهم، وتحول الزواج إلى معيشة بلا معنى ولا مودة ولا رحمة ولا سكينة، أو ما يمكن الإشارة له بالانفصال العاطفي.

يرى هاشمي وهومايوني (Hashemi & Homayuni, 2017) أن الانفصال العاطفي يعبر عن الحالة الزواجية التي تتلاشى فيها المشاعر الإيجابية للحب والمودة ويتم إزاحتها واستبدالها بمشاعر الغضب والأذى أو الاستياء والكراهية، والإدراك بأن المشاعر الإيجابية بين الزوجين قد رحلت.

وترى منصور (2009) أن الانفصال العاطفي بين الزوجين يعني استمراريتهما بالعيش تحت سقف واحد لكن مسافة نفسية كبيرة تفصل بينهما، فيعيش كل منهما منفردًا عن الآخر، وفي فراغ عاطفي يفتقر إلى المودة والحب والاحترام، إلا أنهما غير مطلقين، ولم يتخذا أيًا من إجراءات الطلاق القانوني. بالتالي، يمكن أن يكون الانفصال العاطفي حالة كامنة في حياة العديد من الأزواج الذين لم ينفصلوا رسميًا لكنهم يعيشون معًا دون أي شعور وعاطفة لبعضهم البعض، والذي يُعد بأنه الخطوة الأولى للانفصال الرسمي أو الطلاق (Koohshahi, Rezaie, & Najaf, 2019).

هناك أسباب وعوامل مختلفة يمكن أن تؤدي إلى الانفصال العاطفي، منها اختلاف المستوى التعليمي للزوجين؛ إذ إن الاختلاف في الدرجات العلمية بين الزوجين يمكن أن يسبب فجوة فيما بينهما، ويؤدي إلى حدوث انخفاض في درجة التعبير العاطفي، وبالتالي ارتفاع درجة الانفصال العاطفي (Kashkoli & Baghbanbashi, 2017)، أو استخدام أنماط تواصل غير فعالة، أو تدهور العلاقة مع أسرة الزوج أو الزوجة (Sahebihagh, Khor-shidi, Atri, Jafarabadi, & Rad, 2018)، أو عدد الأطفال؛ ذلك أن عدد الأطفال يمكن أن يسبب ضغوطات وعبئًا على الزوجين، ويمكن أن تصبح العواطف والمشاعر موزعة ولا تقتصر على الزوجين، مما قد يؤدي إلى الانفصال العاطفي (Kashkoli & Baghbanbashi, 2017)، أو الخيانة الزوجية، أو أعمار الأزواج المنخفض، أو الانغلاق الذاتي وخاصة فيما يتعلق بالجوانب العاطفية (Akbar, Hossein, & Hengameh, 2015)، أو وجود فروق كبيرة في أعمار الزوجين قد تؤثر على طريقة التعبير عن المشاعر ومدى التقارب العاطفي مما دد يؤدي إلى ارتفاع درجة الانفصال العاطفي (Kashkoli& Bagh-banbashi, 2017)، أو نتيجة للإفراط في العمل، والمشاكل المالية، والمشاكل الزوجية، والخلفية الثقافية والتعليمية غير المناسبة، والاختلاف في قضاء أوقات الفراغ والترفيه، إضافة إلى بعض السمات الشخصية كالجشع، والكبرياء، والافتقار إلى تقدير الذات، أو بسبب عدم تطابق توقعات الزوجين خاصة في المشكلات الزواجية، والافتقار إلى الاحترام، أو بفعل إدمان الكحول، وعدم فهم القضايا لملمتعلقة بالزواج، والتواصل الزوجيّ غير السوي(Afrasiabi& Ja-farizadah, 2015)

ويضيف الفتلاوي (2012) أن الانفصال العاطفي يتخذ طابعًا تدريجيًا يبدأ بالظهور بين الزوجين نتيجة مجموعة من الأسباب منها: أولًا– خبرات الطفولة للزوجين؛ حيث تلعب خبرات الطفولة التي عاشها الأزواج في أسرة المنشأ دورًا مهما في أنماط تفاعلهما، فالأزواج الذين عاشوا خبرات طفولة سعيدة وكانوا قادرين على التعبير عن مشاعرهم سيعكسون ذلك على أسرهم، والعكس صحيح، أي أن الأزواج الذين عاشوا خبرات طفولة غير سعيدة، وتتسم بعدم المقدرة على التعبير الانفعالي سيعكسون ذلك على الأغلب في حياتهم الزواجية. ثانيًا– الوقت الذي يقضيه الأزواج سويًا؛ حيث تؤدي قلة الوقت الذي يقضيه الأزواج سويًا إلى ضعف التعبير العاطفي فيما بينهما ومحدوديته، وعدم المقدرة على التفاهم والحوار، وبالتالي عدم المقدرة على حل المشكلات وكبت المشاعر وهو ما قد يؤدي في النهاية إلى الانفصال العاطفي. ثالثًا؛ التفاوت العمري بين الزوجين؛ حيث يؤدي إلى تدني تفهم الأزواج لاحتياجات بعضهما بعضا، وتراجع المقدرة على التعبير الانفعالي. رابعًا؛ العامل العاطفي والجنسي؛ إذ يؤدي الرضا عن العلاقة الجنسية إلى زيادة المقدرة على التعبير العاطفي بين الزوجين وزيادة درجة الحميمية، وهو ما يؤدي إلى الشعور بالقرب بينهما، وبالتالي تقليل فرصة ظهور الانفصال العاطفي. خامسًا؛ اعتماد الزوجين على الأهل؛ حيث يتزوج بعض الأزواج تلبية لرغبة آبائهم وليس رغبة منهم، وهذا قد يؤدي إلى حياة زوجية غير سعيدة، كما أن بعض الأزواج قد يُعانون من تعلق نفسي شديد بأسرهم مما قد يتيح المجال لآبائهم للتدخل في حياتهم، وهذا ربما يؤدي إلى البعد العاطفي بين الزوجين. فالتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ قد يحد من الاهتمام بالأسرة الحالية، والعلاقة مع الشريك، وبالتالي فقد يكون من العوامل التي تساهم في الانفصال العاطفي هو التعلق غير الآمن بأسرة المنشأ.

يُنظر إلى التواصل على أنه مهارة يتم تطويرها مع الممارسة المستمرة؛ ويعرف على أنه المقدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والرغبات من شخص تجاه آخر من خلال استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية والتي تكون مفهومة (أبو عطية،2019).

وفي سياق استمرار الحياة الزواجية فإنه يتعين على الأزواج التواصل مع بعضهم بعضا في محاولة لإيصال الرسائل وإمكانية تسوية الخلافات، وعادة ما يتم اكتساب أنماط التواصل من خلال أسرة الزوجين. ويُعبِّر التواصل الزوجيّ عن التبادل المستمر للمعلومات والرسائل بين الزوجين عن طريق الكلام وكتابة الرسائل والتعبير الجسدي واللفظي، وذلك بغرض توصيل المعلومات بينهما (Jent, 2012)، وهو عامل مهم في نجاح الزواج، فهو قلب العلاقة الحميمية بين الأزواج والأساس الذي تُبنى عليه العلاقة بينهما، وتعد أنماط التواصل غير الفعالة بين الزوجين المحرك الرئيس للمشكلات والتي قد تؤدي إلى صراعات زواجية على مختلف الأصعدة وإلى انخفاض المقدرة على حل المشكلات والتعبير عن الحميمية، والتي من الممكن أن تقود بالنهاية إلى الانفصال الانفعالي (Suleyiman&

(Zewdu, 2018

وحتى يكون التواصل سويًا فإنه يحتاج إلى التلقائية وعدم التصنع، ويستند إلى دراسة متأنية لمشاعر كل زوج، وقراءة ما بين السطور، والانتباه إلى الطرق التي يتعامل بها كل زوج مع مشاكل الحياة، فعندما يتواصل الأزواج فإنهم يشاركون بعضهم الأفكار والمشاعر، وهذه المشاركة ضرورية لاستمرار الحياة الزواجية، زيادة على أن التواصل يعمل على التقليل من سوء الفهم الذي يُعد من العوامل الأساسية في الصراعات الزواجية، ويؤدي إلى قضاء لاأزواج وقتًا أكبر من المُتعة مع بعضهم بعضا (Haris& Ku-mar, 2018)، كما أن التواصل الجيد بين الزوجين عامل حماية للعلاقات الزواجية؛ حيث تشير الدراسات إلى وجود ارتباط وثيق بين سلوكات التواصل الزوجيّ الجيدة وأنماطه البناءة (مثل كشف الذات والتواصل أثناء حل المشكلات) والرضا عن العلاقة الزواجية، ووجود ارتباط بين سلوكات التواصل الزوجيّ غير الجيدة وأنماطه لملمُدمرة وغير الوظيفية وانخفاض الرضا الزوجيّ(Bakhurst, Mc-guire, & Halford, 2018; Tan, Jarnecke, & South, 2017)

إضافة إلى ما سبق، يرتبط التواصل الزوجيّ بالعديد من المتغيرات، مثل الرضا الزواجي، والتوافق الزواجي، واستمرارية العلاقة ونوعيتها، كما ترتبط أنماط التواصل الزوجيّ الإيجابية مثل (التسوية، والمُصادقة على رسائل الزوج) بالعديد من المفاهيم، مثل جودة العلاقة بين الزوجين، بينما ترتبط الأنماط السلبية في التواصل الزوجيّ(الهجوم اللفظي، والانتقاد، والدفاعية، والازدراء، والانسحاب) بالضيق الزوجيّ وإنهاء العلاقة الزواجية، بالتالي، يمكن أن تعد جودة التواصل بين الزوجين وشكله متنبئًا جيدا للعلاقة الجيدة مثلما يعد التواصل الزوجيّ من العوامل المهمة في مواجهة التحديات الزواجية والمساعدة في التقليل من الصراعات بين الزوجين (Spencer, Lambertsen, Hubler& Burr, 2017).

يؤكد المجلس الوطني لشؤون الأسرة (2013) أن التواصل الزوجيّ يحقق مجموعة من الحاجات للزوجين أهمها: أولًا؛ الحاجة إلى الانتماء، حيث يوفر التواصل الزوجيّ إحساسًا بالتقبل مما يشعر الزوجين بالأمن والانتماء للعلاقة الزواجية. ثانيًا؛ الحاجة إلى الطُمأنينة والاستقرار، فالتواصل الزوجيّ يوفر للزوجين مشاعر الألفة والتقبل والاطمئنان والاستقرار النفسي. ثالثًا؛ الحاجة إلى توكيد الذات والذي يتحقق من خلال التعبير الناجح عن أفكار ومشاعر كل طرف للطرف الآخر، مما يؤدي إلى اقتناع كل طرف بأفكار ومشاعر الطرف الآخر، ويقود إلى تحقيق التفهم والتأثير على بعضهم بعضًا.

لقد تناول العديد من علماء ومختصو العلاقات الزواجية والأسرية أنماطًا متعددة ومختلفة لأنماط التواصل الزواجي، وظهرت العديد من المسميات لها. فعلى سبيل المثال، ناقش (غوتمان) (Gottman, 1999) أربعة من أنماط للتواصل الزواجي، وهي:

الناقد (Criticism): يتضمن هذا النمط أي عبارة تشير إلى أن ثمة خطأ صدر من قبل أحد الزوجين في العلاقة؛ بحيث توجه له وبشكل دائم كلمات النقد التي تتضمن عبارات اتهام، مثل: "أنت دائمًا هكذا"، أو "أنت أبدًا لا تفعل كذا"، أو يتم تضخيم المشكلة البسيطة والتعبير عنها للطرف المقابل بصورة اتهام، وهذا من شأنه أن يُؤدي إلى ضعف العلاقة الزواجية وإيجاد شعور بالرفض تجاه الطرف الآخر، واستخدام الدفاعية في العلاقة من جانب الزوج الذي يتم انتقاده. وتلافيًا لهذا النمط السلبي فإنه يتعين على الأزواج الإفصاح عن عدم الرضا في العلاقة والتعبير عنه، وعدم كبت المشاعر السلبية حول العلاقة إن وُجدت، والتعامل مع المشكلات بشكل محدد مع التركيز على المشكلة دون لوم.

الدفاعي (Defensiveness): يُعرف جوتمان النمط الدفاعي في التواصل الزوجيّ على أنه أي محاولة للدفاع عن النفس ضد الهجوم المُدرك، مؤكدًا أن الدفاعية تضعف العلاقة الزواجية لكونها تنطوي على إنكار أي مسؤولية عن المشكلة. ويمكن التخفيف من هذا النمط من خلال التوضيح للزوجين أن المسؤولية مُشتركة في العلاقة الزواجية، وأنه ينبغي على كل منهما أن يعترف بمسؤوليته في المشكلة المطروحة.

الازدراء أو الاحتقار (Contempt): ويشير إلى أي جملة أو سلوك غير لفظي يمكن أن يضع أحد الزوجين في مستوى أعلى من الآخر في العلاقة، ويمكن أن يأخذ الازدراء في التواصل الزوجي يشكل السخرية في بعض الأحيان والذي من الممكن أن يؤدي إلى تدمير العلاقة الزواجية وبالأخص عندما يكون الأمر ضمن المواقف العامة، أو قد يحدث من خلال استخدام تعابير الوجه؛ فإذا كان الازدراء من خلال استخدام تعابير الوجه صادر من الأزواج الرجال فإنه قد يؤدي إلى اعتلالات مرضية للزوجات خلال السنوات اللاحقة، بينما إن كان صدر من الزوجات فليس بالضرورة أن يتضمن أي اعتلالات لدى الأزواج في السنوات القادمة. ويمكن معالجة سلوك الازدراء بين الأزواج من خلال تبني سلوك التعبير عن الإعجاب والتقدير فيما بينهم.

رفض التعاون أو المماطلة (Stonewalling): ويشير إلى الانسحاب من التفاعل، والذي يتضمن بشكل رئيس قيام أحد الزوجين بالانسحاب من النقاش ومغادرة المكان. يُبدي الزوج المتعاون أي إشارات توحي بأنه يقوم بالاستماع، بما في ذلك الاتصال البصري وإيماءات الرأس والتعبير عن الدفء والاهتمام، في حين لا يبدي الزوج الذي لديه رفض للتعاون في التواصل الزوجيّ مثل هذه الاستجابات، وإنما تظهر عليه ملامح الازدراء كالنظرة الوجيزة والمختصرة، وعدم استخدام إيماءات الرأس والوجه، ولا يكاد يتحدث أو يستجيب أيضًا. ويمكن التخفيف من هذا النمط من التواصل بأخذ فواصل صغيرة أثناء مناقشة أمور النزاع والخلاف، وقد تكون المدة (20) دقيقة فقط، وذلك حسب الحاجة.

والجدير بالذكر أنه بغض النظر عن نمط التواصل الزوجيّ بين الأزواج، فإن هناك أنماطا زواجية للتواصل تُعتبر معقدة، وذلك ليس بسبب محتوى التواصل بل بسبب الطريقة التي تتم فيها إيصال الرسالة للزوج.

أشارت ساتير (Satir) وهي من أبرز المعالجين الأسريين الذين تناولوا أنماط التواصل داخل الأسرة وبين الأزواج– إلى خمسة أنماط للتواصل داخل الأسرة، وأسمتها مواقف التواصل (Zahnd, 2016)، وهي:

النمط المسترضي (Placater): يُعبر الفرد ظاهريًا عن هذا النمط من التواصل بـ(نعم)، بينما في الحقيقة يقول في داخله

"لا"، بمعنى أنه يقوم أثناء العلاقة باسترضاء الطرف الآخر على حساب نفسه، ناظرًا إلى أحلام وتطلعات ورغبات واهتمامات الآخر باهتمام أكبر من اهتماماته ورغباته. ويتميز هذا النمط من التواصل بالانفصال عن المشاعر والتردد والميل إلى الاعتذار وإنكار وجود الصراعات والموافقة على كل شيء؛ أي إعطاء الاستحقاق للآخر وحجبه عن الذات، وإهمال السياق. بالتالي، يعد هذا النمط من الأنماط الهدامة للعلاقة بين الزوجين؛ حيث يؤدي تكراره إلى شعور الزوج (المسترضي) بالضعف والافتقار للقيمة الشخصية، وبالتالي عدم التكافؤ في العلاقة بين الزوجين.

النمط اللوام (Blamer): يتصف هذا النمط بعدم المقدرة على تحمل المسؤولية في حل الصراعات، فيقوم بإطلاق الأحكام على الآخرين واتهامهم بالوقوع في الخطأ بينما يرى نفسه أنه لا يُخطئ ويُنكر دوره في حدوث المشكلات، لكنه رغم ذلك يُخفي شعورًا بالنقص واهتزازًا بالثقة بالذات؛ أي أنه يمنح الاستحقاق للذات ويحجبه عن الآخر، وإهمال للسياق. ويعد اللوم من أكثر العوامل إضرارًا بالعلاقة الزواجية لأنه يتضمن صفة التعميم بين الزوجين، وهو ما قد يؤدي إلى عدم التقبل فيما بعد لأي حديث بينهما.

للنمط العددي أو زائد التعقل (Super Reasonable/ Com-puting) يتصف الفرد الذي يستخدم هذا النمط من التواصل بأنه هادئ ولديه المقدرة على ضبط الانفعالات لكن مقدرته على التعبير عن مشاعره ضعيفة؛ لذلك يتصف بالجمود والابتعاد عن الآخرين، ويلجأ عند التواصل لاستخدام أسلوب المُحاضرة، ويميل إلى الأنشطة الفكرية ويفضلها على المُتعة والضحك كما أنه معزول عن العلاقة الحميمية؛ أي أنه يقوم بتجاهل المشاعر الذاتية ومشاعر الآخر ويركز على السياق. إن هذا النمط الذي يتصف بالجمود غير سليم لأنه يتجاهل الحميمة في العلاقة الزوجية.

النمط المُشتت (Irrelevant): يتصف هذا النمط بتشتيت مضمون التواصل، فهو لا يتواصل مع الآخر حسب مضمون السياق بل يلجأ إلى تغييره، مستخدمًا عبارات مثل "لا يهم، غير مهم، الوضع غير مهم"؛ أي إهمال الآخر وإهمال الذات والسياق، وذلك تجنبًا للصراع مما يتسبب في تشتيت الطرف الآخر في العلاقة، وإحداث خلل في العلاقة الزواجية؛ إذ إن عدم اهتمام أحد الزوجين بالآخر يؤدي إلى عدم الانسجام في العلاقة، وبالتالي ضعف العلاقة الحميمية بينهما.

النمط المُنسجم (Congruence/Leveling): يتصف الفرد ذو نمط التواصل المنسجم بأنه حقيقي وتكيفي، ولديه المقدرة على التعبير عن مشاعره وعن الانفعالات بكل صراحة بما يُساهم في حل الصراعات، ويظهر الانسجام بين رسائله اللفظية وغير اللفظية، ويقوم الحوار الذي يستخدمه في العلاقة على استخدام لغة "الأنا"؛ لذلك فهو مباشر ولا يقوم بإصدار الأحكام على الآخرين؛ أي أنه يعطي الاستحقاق للذات وللآخر وللسياق. يعد هذا النمط من مظاهر الزواج الناجح، حيث يتصف الأزواج الناجحون في علاقاتهم بالانسجام ولديهم طريقة واضحة للتواصل والتعبير عن المشاعر سواء بشكل لفظي أم غير لفظي.

وبالنسبة لأنماط التواصل الزوجيّ غير السوي فقد حدد سبينسير وآخرون (Spencer et al., 2017) بعض الثنائيات المتعلقة بذلك، وهي:

النمط المتطلب/ المنسحب (Demand/Withdraw): يُعد هذا النمط من أكثر الأنماط تسببًا في المشكلات بين الأزواج، ويظهر عندما يأخذ أحد الأزواج في العلاقة دور المُتطلب (Demander)؛ أي يقوم بالطلب الدائم للتغيير من أجل حل المشكلة، بينما يقوم الطرف الآخر في العلاقة بالانسحاب من التفاعل من خلال تجنب الحديث في الموضوع أو إنهائه، وبالتالي فهو من الأنماط غير المُساعدة في حل المشكلات بين الأزواج، بل يعمل على زيادة الانفعالات السلبية؛ لأن الأزواج الذين يتصفون بهذا النمط من التواصل يستمرون في حلقة مُفرغة من الاختلال الوظيفي في العلاقة، مما يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا عن العلاقة وبالتالي الوصول إلى الطلاق.

النمط الانتقادي/الدفاعي (Criticism Defensiveness) يتخذ الانتقاد في مُعظم الأحيان شكل اتهام واستخدام عبارات التعميم، ويؤدي إلى الدفاعية في التواصل باعتبارها (الدفاعية) استجابة حماية نتيجة للانتقاد الذي يتعرض له أحد الزوجين في العلاقة بحيث يقوم الزوج الدفاعي بتقديم الأعذار وإنكار المسؤولية في مُبادلة المشكلات التي يتسبب بها كل طرف من طرفي العلاقة.

يتبين مما سبق أن التواصل الزوجيّ الصحي يعد من الركائز الأساسية للعلاقة الزواجية الناجحة والذي من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق مستويات عالية من الرضا الزوجيّ والسعادة، وعلى العكس من ذلك، فإن أنماط التواصل الزوجيّ غير الصحية من شأنها أن تؤدي إلى حدوث الإخفاق في العلاقة الزواجية وتدهورها مما قد يؤدي في النهاية إلى الانفصال سواء أكان رسميًا (الطلاق) أو كان عاطفيًا.

وتعد حالة التعلق بشكل عام لدى الراشدين امتدادًا لأنماط التعلق التي تكونت لديهم في طفولتهم؛ إذ يتعرض الطفل إلى أساليب تنشئة اجتماعية مختلفة منها السوي وغير السوي، والتي من شأنها أن تؤثر في اتجاهاته نحو نفسه ووالديه والآخرين، ذلك أن التعلق يعد شكلًا من أشكال العلاقات الحميمة بين الطفل ومقدم الرعاية (غالبًا ما يكون مقدم الرعاية هو الأم) (أبو غزال وجرادات، 2009).

لقد اهتم الباحثون وعلماء النفس بهذه العلاقة وسعوا للكشف عن طبيعتها ومدى استمراريتها وآثارها المستقبلية في شخصية الفرد وتوافقه الاجتماعي، وقد تعددت التفسيرات النظرية المتعلقة بأسباب نشوء التعلق، فمنها ما هو مرتبط بإشباع الحاجات البيولوجية، وأخرى ترى أن لدى الطفل نزعة فطرية لتشكيل هذه العلاقة، وتعد نظرية جون بولبي (Bowlby) الإيثولوجية وجهة نظر مقبولة في الوقت الحاضر، حيث إنها تمتاز عن غيرها من النظريات التي فسرت التعلق بتركيزها على الدور النشط الذي يؤديه الطفل حديث الولادة في نشوء هذه العلاقة (أبو غزال وجرادات،2009؛ المالكي،2010)، وجاءت كنتيجة لملاحظة بولبي للأثر السلبي الناجم عن تفريق الأطفال عن أسرهم خلال الحرب العالمية الثانية في إنجلترا؛ حيث أثرت حوادث التفريق سلبًا على عمليات نضوج الأطفال وعلى بعض خصائص نموهم، كما أنهم أظهروا استجابات شديدة القوة خاصة إذا كان التفريق بين الطفل وأمه أو من يقوم برعايته، زيادة على أن ثمة ملاحظات أخرى أشار لها بولبي تتعلق بنمو الحياة الذهنية وتكوين بنية الشخصية، ومنها أن العلاقات الإنسانية تعد عاملًا ممهدًا للنضج لاحقًا، وأساسًا تطوريًا يخدم أغراض بقاء الإنسان، وأن التفريق يُحدث استجاباتٍ

سلبية كالاحتجاج واليأس والحزن، وتظهر مع استمراره حالة من الإنكار وانقطاع عميلة التعلق، وأن من شأن الطفل الذي يتسم تعلقه بالضعف أن يعاني من مخرجات علاقات سلبية مع الآخرين في المستقبل، بينما يولد التعلق الآمن السليم شعورًا بالأمن الداخلي والعاطفة الإيجابية، واللذين يوفران الأساس القوي الذي تبنى عليه الوظائف النفسية التكيفية لدى الفرد (أبو عيطة،2019).

عرف إينزوورث وبولبي (Ainsworth& Bowlby, 1991) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية يشكلها الطفل مع مقدم الرعاية الأساسي، وتصبح فيما بعد أساسًا لعلاقات الحب المستقبلية، وتؤثر في السلوك بأشكال لا يمكن حصرها، ويعرف لافرينير (Lafreniere, 2000) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية تؤدي إلى شعور الطفل بالسعادة والفرح والأمن عندما يكون قريبًا من مقدم الرعاية، والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصل عنه مقدم الرعاية مؤقتًا، ويعرف (بولبي) (Bolwlby, 1988) سلوك التعلق بأنه "أي شكل من أشكال السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق الشخص القرب من شخص آخر تم التماهي معه جيدًا والذي يُنظر إليه على أنه أكثر مقدرة على للتعامل مع العالم أو الحفاظ على ذلك القرب". وركز بولبي (Bolwlby) في نظريته على مفهوم نماذج العمل الداخلية أو نماذج العمل للذات والآخر (Working models of self and other) باعتبارها تفسر كيفية تأثير ظروف الماضي بظروف الحاضر والمستقبل، مشيرًا إلى أن نموذج الذات (Model of self) ونموذج الآخرين (Model of others) هما النموذجان العاملان اللذان يفسران التعلق (مصطفى،2013)، وموضحًا أن نموذج الذات يتضمن تقديرًا لمدى استحقاق الذات، في حين يتضمن نموذج الآخرين تقديرًا لمدى استجابة الآخرين والثقة بهم كشركاء اجتماعيين، فإذا كان مقدم الرعاية رافضًا للطفل وساخرًا منه وغير حساس لحاجاته، فإن الطفل سيطور نموذجًا عاملًا يظهر فيه مقدم الرعاية على أنه شخص رافض وأن الطفل غير جدير بالمحبة، وبالمقابل إذا مرّ الطفل بخبرة شعر من خلالها أن مقدم الرعاية شخص محب حساس ويمكن الوثوق به، فإنه سيطور نموذجًا عاملًا يظهر فيه أن مقدم الرعاية جدير بالمحبة (Bolwlby, 1988). بالتالي، تكون نظرة الأفراد ذوي التعلق غير الآمن القلق والمتناقض والمتجنب سلبية سواء تجاه ذاتهم أو تجاه الآخرين، وتنقصهم المهارات الاجتماعية اللازمة لتأسيس العلاقات ومن ثم المحافظة عليها، مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالوحدة النفسية (أبو غزال وجرادات، 2009).

يمكن تصور أربع مجموعات من أنماط تعلق الراشدين، وهي:

التعلق الآمن: يقوم هذا التعلق على نظرة إيجابية عن الذات والآخر، وأن الأشخاص الذين لديهم شعور آمن يستطيعون تأسيس علاقات وثيقة ويستفيدون من الآخرين كدعم لهم عند الحاجة.

تعلق مشغول: ويقوم على نموذج إيجابي للآخرين، ولكنه سلبي عن الذات.

تعلق خائف: يدرك الفرد في هذا النمط أن الآخرين غير مهتمين، مع نظرة إيجابية للذات، ويتم تجنب العلاقات الحميمة بسبب توقع الرفض.

تعلق تجنبي: ويقوم على إبعاد الذات عن الآخرين للمحافظة على النظرة الإيجابية عنها والاعتماد على الذات القهري والتحكم الذاتي ليحقق حماية من الرفض (أبو عيطة، 2019).

وفي سياق العلاقات الزواجية، فإن من الأخطاء في العلاقة بين الزوجين والتي من الممكن أن تؤدي إلى الانفصال العاطفي تقرب الابن من والدته، أو الفتاة من والدتها بشكل شديد مما قد يؤثر سلبًا على حياتهما الزوجية فقد يشركان والديهما في تدبير أمور حياتهم الزوجية، وهذا يمكن أن يؤثر على استقلالية الزوجين وعلى تحمل مسؤولية مشتركة في الحفاظ على الأسرة وحل مشاكلهما الزوجية بنفسهما، عدا عن إمكانية حصول التباعد بين الزوجين نفسيًا. وهذه المشاكل تحدث نتيجة التعلق غير الآمن الذي نشأ عليه الفرد منذ صغره في أسرته، فهو لا يستطيع الانفصال نفسيًا عن أسرته الأصيلة حتى بعدما يتزوج وينشئ أسرة جديدة (السدحان وآخرون، 2013)، بالمقابل يولد التعلق الآمن السليم شعورًا بالأمن الداخلي والعاطفة الايجابية اللذين يوفران الأساس القوي الذي تبنى عليه الوظائف النفسية التكيفية لدى الفرد. وبالتالي يستطيع الفرد الموازنة بين متطلبات أسرته الجديدة وواجباتها وبين حقوق أسرته الأصيلة وواجباتها (أبو عيطة، 2019).

وبالنظر إلى أهمية الانفصال العاطفي وتأثيره على الحياة الزواجية وعلى الأسرة بأكملها فقد أجريت دراسات عديدة حاولت تقديم فهم لأسبابه ومظاهره، ومنها أجرت معابرة والكوشه (Maabreh& Alkosheh, 2020)، دراسة هدفت إلى فحص فاعلية نموذج (فرجينيا ساتير) في التقليل من أنماط التواصل السلبية وأثر ذلك على جودة الحياة. تكونت عينة الدراسة من (24) سيدة متزوجة تم اختيارها بشكل قصدي. قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: التجريبية وتتكون من (12) زوجة وهي التي خضعت للبرنامج الإرشادي المستند إلى نموذج فرجينيا ساتير، وتكونت المجموعة الضابطة من (12) سيدة متزوجة ولم تخضع إلى أي برنامج إرشادي. أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التواصل السلبية قد تراجعت لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسنا في جودة الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

مما وأجرت راجيي ودانشبور وربورتسون (Rajaei, Danesh-pour, 2019& Robertson) دراسة في إيران هدفت إلى الكشف عن فعالية علاج الأزواج المستند إلى نظرية جوتمان في خفض الطلاق العاطفي وتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. اتبعت الدراسة منهجية شبه تجريبية من خلال عينة مكونة من (28) زوجًا قُسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (14) زوجًا للمجموعة. تلقت المجموعة التجريبية علاجًا باستخدام طريقة (جوتمان) على مدار (8) جلسات ومن ثم تم تطبيق مقياس الطلاق العاطفي (لجوتمان) ومقياس مهارات الاتصال. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستويات الطلاق العاطفي لصالح المجموعة التجريبية، وتحسن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

وقامت أبو اجميل والرفاعي (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى بيان مفهوم الفتور العاطفي ومؤشراته، والكشف عن الأسباب المؤدية إليه، والتدابير العلاجية المقترحة بناءً على دراسة حالة في مكاتب الإرشاد الزوجيّ في الأردن. وتحقيقًا لهذه الأهداف، اعتمدت

الباحثتان المنهج الكمي الوصفي بأسلوب دراسة حالة، حيث تكونت عينة الدراسة من (9) أشخاص، أربعة رجال، وخمس نساء، وتراوحت أعمار الفئتين المذكورتين على الترتيب بين (30 – 35) و (20 – 28) عامًا. أشارت نتائج الدراسة إلى أهم أسباب الفتور العاطفي لدى عينة الدراسة، وكانت: سوء الاختيار، وقصر فترة الخطوبة، وعلاقات ما قبل الزواج التي استمرت إلى ما بعده، وعدم الطاعة الزوجية، وإفشاء الأسرار الزوجية، والعنف الجسدي، والسكن مع الأهل، والتدخل السلبي للأهل، إضافة إلى بعض الأسباب النفسية كعدم التقدير والثناء، وعدم النظافة، والإهانة وعدم الاحترام. كما أشارت الدراسة إلى عدة تدابير علاجية اقترحها أفراد العينة، وكان من أبرزها: التقدير والثناء، والاختيار العقلاني وعدم التدخل السلبي للأهل، والطاعة الزوجية، والاحترام المتبادل.

وقام الشواشرة وعبد الرحمن (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الانفصال العاطفي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين، وقد تكونت عينة الدراسة من (242) من المتزوجين الذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانفصال العاطفي؛ ومستوى الأفكار اللاعقلانية جاء ضمن المستوى المنخفض، كما وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الأفكار اللاعقلانية كانت لمجال تقييم الذات السلبي، ثم يليه العزو الداخلي للفشل، ومن ثم لمجال الاعتمادية، وأخيرًا لمجال النزق. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في قوة العلاقة الارتباطية بين الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية وفقًا لمتغيري (الجنس، وعدد سنوات الزواج)، بينما وجدت فروق لمتغير المستوى التعليمي، ولصالح حملة درجة ماجستير فأعلى، ثم تلاه البكالوريوس.

وأجرت بلعباس (2015) دراسة هدفت إلى تقييم مدى تأثير أنماط الاتصال السائدة في الأسر الجزائرية على جودة الحياة الزوجية. تكونت عينة الدراسة من (300) زوج طبقت عليهم استمارتين، هما: استمارة أنماط الاتصال واستمارة جودة الحياة الزوجية، إضافة لإجراء دراسة عيادية لثلاث أزواج. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمطي الاتصال الدكتاتوري ونمط عدم الاستماع بجودة الحياة الزوجية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين نمط الاتصال المعتدل وجودة الحياة الزوجية.

هدفت دراسة صديقي وبابيي (Sadeghi & Babaeei, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الطلاق العاطفي والرضا الزوجيّ لدى عينة من المعلمين في منطقة (راشات) في إيران. اتبعت الدراسة منهجية مسحية من خلال عينة مكونة من (400) معلم ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أنه كلما ارتفع مستوى الطلاق العاطفي انخفض مستوى الرضا الزوجيّ بين الزوجين وتدهورت المقدرة على التواصل الأسري الفعال وحل المشكلات.

هدفت دراسة ابراهيمي وكيميائي (Ebrahimi & Kimi-aei, 2014) إلى تقييم العلاقة بين أنماط التعلق وأنماط التواصل والرضا الزوجيّ لدى الأزواج، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) زوج ممن يراجعون إحدى المحاكم في إيران بشأن قضايا تتعلق بالعلاقة الزواجية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين أنماط التواصل الزوجيّ السلبية (المنسحب/المتطلب) وبين الرضا الزواجي؛ بحيث كلما استمر الزوجان باستخدام أنماط التواصل السلبية فإن الرضا الزوجيّ ينخفض بشكل أكبر، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين أنماط التواصل الإيجابية والسلبية وبين أنماط التعلق الزواجي.

وأجرت مصطفى (2013) دراسة هدفت إلى فحص أنماط التعلق الوجداني للراشدين وجودة علاقتهم الزواجية. تكونت عينة الدراسة من (300) من المتزوجين تراوحت أعمارهم ما بين (21 – 55) عامًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المتزوجين ذكورًا وإناثًا في جودة العلاقة الزواجية، وكانت الفروق لصالح الأزواج، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المتزوجين ذكورًا وإناثًا في نمطي التعلق في الرشد (النمط القلق والنمط التجنبي)، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين درجات نمطي التعلق الوجداني في الرشد (القلق والتجنبي) ودرجات جودة العلاقة الزواجية لدى المتزوجين ذكورًا وإناثًا، وهناك قوة تنبؤية لنمط التعلق الوجداني السوي بجودة العلاقة الزواجية لدى الذكور والإناث.

وأجرى أبو غزال وجرادات (2009) دراسة هدفت إلى بحث أنماط تعلق الراشدين بتقدير الذات والشعور بالوحدة، وتكونت عينة الدراسة من (526) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من كليات جامعة اليرموك، وأشارت النتائج بأن نمطي التعلق القلق والآمن قد ارتبط بشكل دال بتقدير الذات والشعور بالوحدة، ولم يظهر أن هناك علاقة دالة بين نمط التعلق التجنبي وتقدير الذات والشعور بالوحدة، إضافة إلى ذلك تبين أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعًا.

يتضح من المراجعة السريعة للدراسات السابقة أنها ركزت على الرضا الزوجيّ بشكل عام والعوامل المؤثرة به كدراسة صديقي وبابيي (Sadeghi & Babaeei, 2015) وركزت أيضًا على الفتور الزوجيّ ومؤشراته كدراسة أبو اجميل والرفاعي (2017)، كما أشارت دراسة راجيي ودانشبور وربورتسون (Rajaei, Danesh-pour& Robertson,2019) إلى مدى فعالية نظرية جوتمان في خفض الطلاق العاطفي وتحسين مهارات التواصل بين الأزواج، لكنها لم تدرس بشكل مباشر التنبؤ بالانفصال العاطفي من خلال أنماط التواصل والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري ومقاييس الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أصبح الانفصال العاطفي في السنوات الأخيرة موضع اهتمام المختصين الأسريين والاجتماعيين، وكثر الحديث عنه في وسائل الإعلام المرئية والمقروءة في مختلف الدول العربية، حيث يُعدُّ الانفصال العاطفي من المشاكل الكامنة والتي يصعب الكشف عنها في مجتمعنا الأردني والمجتمع العربي عمومًا، ومن المشاكل المؤلمة التي تؤرق الكثير من الأزواج وتقلب حياتهم الزوجية إلى كدر وتعاسة بدلًا من أن تكون مستقرة ومبنية على المحبة والتقدير والاحترام، وهذه المشاكل التي تهدد استقرار الأسرة إن تم التغافل عنها ولم تتم معالجتها بالطرق الصحيحة فقد تؤدي إلى الطلاق

القانوني الذي يؤدي إلى إنهاء الحياة الزوجية وانهيار الأسرة.

ومن خلال عمل الباحثة كمُصلحة أسرية ومرشدة نفسية في مكاتب الإصلاح التابعة لدائرة قاضي القضاة، وبالنظر إلى المشاكل الزوجية التي تأتي للمحكمة الشرعية طلبًا للطلاق، فقد اتضح أن أغلب المتزوجين الذين يسعون للطلاق كانوا قد مروا بمراحل عديدة من عدم التفاهم مما أدى إلى تفاقم المشاكل الزوجية وصعوبة إيجاد الحلول الصحيحة حتى وصلت هذه المشاكل لطريق المحكمة طلباً للطلاق.

وبالاستناد إلى الأطر النظرية والدراسات العلمية (السدحان وآخرون، 2013؛ Ebrahimi & Kimiaei, 2014) التي أشارت إلى أبرز العوامل التي ساهمت في زيادة المشاكل الزوجية، وهي: ضعف التواصل الزوجيّ بين الزوجين، والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ وبالذات من جانب الزوجة، وضعف تحمل المسؤولية لكلا الطرفين مما أدى إلى تفاقم المشاكل بينهما حتى وصلوا إلى مرحلة الانفصال العاطفي واليأس من محاولة الإصلاح، مع الحفاظ على الصورة الزوجية بشكل ظاهر أمام المجتمع حفاظًا على اعتبارات اجتماعية، فهذا الانفصال العاطفي إن لم يتم تداركه بالطرق السوية، فهو يؤدي أخيرًا إلى اتخاذ قرار الانفصال والوصول إلى الطلاق القانوني، ولهذا يمكن القول أن الانفصال العاطفي مقدمة للطلاق القانوني، وإنّ فِهم العوامل التي تساهم في حدوث الانفصال العاطفي ضرورة للحد من هذه المشكلة الخطيرة التي تهدد الحياة الزواجية. ولهذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على مساهمة نمط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- **السؤال الأول**: ما شكل نمط التواصل الزوجيّ الأكثر شيوعًا (سوي أو غير سوي) بين الأزواج من وجهة نظر الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟
- **السؤال الثاني**: ما مستوى التعلق غير الآمن بأسرة المنشأ لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟
- **السؤال الثالث**: ما مستوى الانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟
- **السؤال الرابع**: ما مساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ في التنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة للتعرف على مساهمة نمط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول مشكلة اجتماعية– نفسية تعد من أهم المشكلات التي تواجه الأسرة العصرية، والتي تؤثر سلبًا على الزوجين وعلى الأطفال، وهي مشكلة الانفصال العاطفي التي تتفاقم يومًا بعد يوم في مجتمعنا، وكلما ازدادت الفترة الزمنية في التغافل عنها كلما تطورت لحالة مستعصية يصعب حلها وأثرت بشكل متزايد على أفرادها وبالتالي على المجتمع بشكل عام.

ولأن المؤسسة الأسرية هي المؤشر الدقيق لمدى تماسك المجتمع وتمتع أفراده بالصحة النفسية والاجتماعية فقد كان من المهم الاهتمام بهذه المشكلة والسعي لإيجاد طرق لحلها وفق منهج علمي مدروس. وتظهر أهمية هذه الدراسة في المجالين الآتيين:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إعادة توجيه الأنظار إلى شريحة المتزوجات والمنفصلات عاطفيًا اللائي يعانين من الطلاق فيما بعد، الأمر الذي يترتب عليه من مشكلات نفسية واجتماعية كثيرة. ويمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النفسي والاجتماعي بمفهوم الانفصال العاطفي، وتعرف شكل نمط التواصل بين الأزواج والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ بالنسبة للمتزوجات، ومساهمة هذين المتغيرين في فهم أسباب الانفصال العاطفي لديهن.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية في إمكانية وضع نتائجها موضع التطبيق للاستفادة منها من الباحثين والعاملين في مجال الإرشاد الأسري الزواجي، وبناء البرامج التوعوية والوقائية والتدريبية للمقبلين على الزواج، وبناء البرامج الإرشادية والعلاجية لهذه الفئة التي تعاني من مشكلة الانفصال العاطفي، بالإضافة إلى الاستفادة من المقاييس المطورة في الدراسة الحالية، والتي قد يستفيد منها الباحثون في مجالات دراسية متعددة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة ضمن الحدود والمحددات التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على النساء المتزوجات والمنفصلات عاطفيًا في الأردن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في المنتصف الأول من عام 2020.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المحاكم الشرعية في عمان.

وتتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة إجابة أفراد عينتها على المقاييس، ودقة تمثيل العينة لمجتمعها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

احتوت الدراسة على المصطلحات التالية:

الانفصال العاطفي لدى الزوجات (Emotional Separation): تلك المرحلة في العلاقة الزواجية التي يتم فيها استبدال المشاعر الإيجابية للحب والمودة بمشاعر الغضب أو الإحباط أو الأذى أو الاستياء أو الكراهية أو زيادة الإدراك بأن المشاعر الإيجابية بين الزوجين قد تراجعت بشكل واضح (Hashemi& Homayuni, 2017).

ويُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها المشاركة على مقياس الانفصال العاطفي.

التواصل الزوجيّ (Marital Communication): هو عملية

تبادل المشاعر والمعاني بين الزوجين وفهم كل منهما للآخر، متضمنة المؤشرات اللفظية وغير اللفظية (Sadeghi et al., 2011).

ويُعرَّف إجرائيًا بأن شكل التواصل بين الزوجين إما سوي أو غير سوي وذلك من خلال الدرجة التي تحصل عليها المشاركة على مقياس التواصل الزوجيّ واستنادًا إلى درجة القطع على المقياس المعد لأغراض الدراسة الحالية.

التعلق غير الآمن (Insecure attachment): نمط من أنماط التعلق، وهو النمط غير الصحي وغير المألوف الذي يتمثل بلجوء الطفل إلى أمه أو مقدم الرعاية الأساسية أو الأصدقاء طلبًا للراحة، وهو نمط لا يعطي الشعور بالأمن والطمأنينة، ولذلك يشعر صاحبه بالخوف عندما يقترب منه الآخرون، ولا يرغب بالاعتماد على الآخرين أو اعتماد الآخرين عليه (Bowlby, 1988).

ويُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها المشاركة على مقياس التعلق غير الآمن.

المحاكم الشرعية في الأردن: هي المحاكم التي تتولى وفق قوانينها الخاصة الفصل في النزاعات القضائية التي تتعلق بمسائل الأحوال الشخصية للمسلمين وقضايا الدية إذا كان الفريقان كلاهما مسلمين أو كان أحدهما غير مسلم ورضي الفريقان أن يكون حق القضاء في ذلك للمحاكم الشرعية التي لها وحدها سلطة القضاء في الأمور المختصة بالأوقاف الإسلامية، وعلى المحاكم الشرعية أن تلتزم أحكام الشرع الشريف في قضائها (دائرة قاضي القضاة).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي نظرًا لملاءمته لموضوع الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان، وذلك لما يوجهنه من مشكلات مع الأزواج، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وبلغ عددهن (170) زوجة، ضمن الفئة العمرية من (19 – 68) سنة.

أدوات الدراسة

أولًا- مقياس الانفصال العاطفي

بهدف الكشف عن مستوى الانفصال العاطفي لدى عينة من المتزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان تم تطوير مقياس الانفصال العاطفي من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع؛ مثل دراسة منصور (2009)، ودراسة الشواشرة وعبد الرحمن (2018). وتكون المقياس بصورته الأولية من (29) فقرة.

صدق المقياس: تم التأكد من دلالات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (10) متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس؛ وطلب منهم إبداء الرأي بمدى سلامة صياغة الفقرات ووضوحها، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وتم اعتماد معيار اتفاق (80 %) فأكثر على الفقرة كمؤشر على صلاحيتها. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف فقرتين، وبذلك فقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة.

صدق تمييز الفقرة: تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس من خلال عينة تكونت من (30) امرأة متزوجة من المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة، ويبين جدول (1) معاملات الارتباط

جدول (1)

ارتباط فقرات مقياس الانفصال العاطفي بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.53	15	.77
2	.65	16	.48
3	.32	17	.68
4	.44	18	.49
5	.39	19	.71
6	.64	20	.70
7	.76	21	.79
8	.52	22	.45
9	.70	23	.85
10	.81	24	.73
11	.30	25	.47
12	.80	26	.86
13	.76	27	.60
14	.85		

يبين الجدول (1) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الانفصال العاطفي بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.86 – .30)، وهي قيم أعلى من (.30) مما يدل على صدق تمييز الفقرات.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية مكونة من (30) امرأة متزوجة من المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمانمن مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبلغت قيمة معامل ارتباط (كرونباخ ألفا) (.92)، وبلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (.92). وهذه مؤشرات على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة يُجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية (دائمًا وتعطى عند التصحيح (5) درجات، وغالبًا وتعطى عند التصحيح (4) درجات، وأحيانًا وتعطى عند التصحيح (3) درجات، ونادرًا وتعطى عند التصحيح درجتان، وأبدًا وتعطى عند التصحيح درجة واحدة)، وتنطبق هذه الدرجات على الفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج على الفقرات ذات الاتجاه السالب. وبذلك

تتراوح درجات المقياس ككل بين (27 – 135)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على مستوى مرتفع من الانفصال العاطفي لدى عينة لدراسة. وللحكم على مستوى الانفصال العاطفي تم اعتماد المعادلة الآتية: (1.333= 4÷3= 5–1÷ 30)، وبذلك تصبح المستويات على النحو الآتي: مستوى منخفض (1 – 2.33)، مستوى متوسط (2.34 – 3.67)، مستوى مرتفع (3.68 – 5).

ثانيًا- مقياس التواصل الزواجي:

تم تطوير المقياس من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع أنماط التواصل؛ مثل دراسة بني سلامة (2014)، ودراسة الابراهيم (2007). وتكون المقياس بصورته الأولية من (26) فقرة.

صدق المقياس: تم التأكد من دلالات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (10) متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس؛ وطلب منهم إبداء الرأي بمدى سلامة صياغة الفقرات ووضوحها، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وتم اعتماد معيار اتفاق (80 %) فأكثر على الفقرة كمؤشر على صلاحيتها. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف فقرتين، وبذلك فقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة.

صدق تمييز الفقرة: تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس من خلال عينة تكونت من (30) امرأة متزوجة من المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة. وتم إيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس من خلال استخدام معامل ارتباط (Person Com). والجدول (2) يبين هذه المعاملات.

جدول (2)

معاملات ارتباط فقرات مقياس التواصل الزوجيّ مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.31	13	.38
2	.73	14	.61
3	.31	15	.60
4	.30	16	.73
5	.54	17	.36
6	.58	18	.47
7	.52	19	.40
8	.71	20	.48
9	.73	21	.61
10	.43	22	.70
11	.78	23	.51
12	.31	24	.30

بين الجدول (2) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس التواصل الزوجيّ بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.783 –.31)، وهي قيم أعلى من (.30) مما يدل على صدق تمييز الفقرات.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية مكونة من (30) امرأة متزوجة من المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبلغت قيمة معامل ارتباط (كرونباخ ألفا) (.814)، وبلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (.826). وهذه مؤشرات على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة يجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية (دائمًا وتعطى عند التصحيح (5) درجات، وغالبًا وتعطى عند التصحيح (4) درجات، وأحيانًا وتعطى عند التصحيح (3) درجات، ونادرًا وتعطى عند التصحيح درجتان، وأبدًا وتعطى عند التصحيح درجة واحدة)، وتنطبق هذه الدرجات على الفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج على الفقرات ذات الاتجاه السالب. وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (24 – 120). وللحكم على شكل نمط التواصل الزوجيّ (سوي أم غير سوي) تم اعتماد درجة القطع البالغة درجتين، وهي متوسط الأداء على المقياس بصورته الكلية؛ بحيث تشير العلامة الأعلى من درجة القطع إلى نمط اتصال غير سوي وتشير العلامة الأدنى من درجة القطع إلى نمط اتصال سوي.

ثالثًا- مقياس التعلق غير الآمن

تم تطوير المقياس من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التعلق غير الآمن، مثل دراسة أبي غزال و جرادات (2009). وتكون المقياس بصورته الأولية من (18) فقرة.

صدق المقياس: تم التأكد من دلالات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (10) متخصصين في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس؛ وطلب منهم إبداء الرأي بمدى سلامة صياغة الفقرات ووضوحها، وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وتم اعتماد معيار اتفاق (80 %) فأكثر على الفقرة كمؤشر على صلاحيتها. وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أية فقرة، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (18) فقرة.

صدق تمييز الفقرة: تم استخراج معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس من خلال عينة تكونت من (30) سيدة متزوجة من المراجعات للمحاكم التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان من داخل المجتمع وخارج عينة الدراسة. وتم إيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس من خلال استخدام معامل ارتباط (Person Com). والجدول (3) يبين هذه المعاملات.

الجدول (3)

معاملات ارتباط فقرات مقياس التعلق غير الآمن مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.61	10	.50
2	.75	11	.34
3	.67	12	.32
4	.44	13	.73
5	.45	14	.55
6	.80	15	.87
7	.34	16	.81
8	.74	17	.30
9	.45	18	.71

يبين الجدول (3) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس التعلق غير الآمن بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.87 –.30)، وهي قيم أعلى من (.30) مما يدل على صدق تمييز الفقرات.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية مكونة من (30) امرأة متزوجة من المراجعات للمحاكم الشرعية التابعة لدائرة قاضي القضاة في عمان من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبلغت قيمة معامل ارتباط كرونباخ ألفا (.92)، وبلغت قيمة معامل التجزئة النصفية (.95). وهذه مؤشرات على ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (18) فقرة يجاب عنها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية (دائمًا وتعطى عند التصحيح (5) درجات، وغالبًا وتعطى عند التصحيح (4) درجات، وأحيانًا وتعطى عند التصحيح (3) درجات، ونادرًا وتعطى عند التصحيح درجتان، وأبدًا وتعطى عند التصحيح درجة واحدة)، وتنطبق هذه الدرجات على الفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج على الفقرات ذات الاتجاه السالب. وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (90 – 18) درجة. ولتحديد مستوى التعلق غير الآمن تم اعتماد المعادلة الآتية: (1.333= 5–1÷4)، وبذلك تصبح المستويات على النحو الآتي: مستوى منخفض (1–2.33)، مستوى متوسط (2.34–3.67)، مستوى مرتفع (3.68 – 5).

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه** «ما شكل نمط التواصل (سوي، غير سوي) الأكثر شيوعًا بين الأزواج من وجهة نظر الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة (3.14) بانحراف معياري (.83)، وهذا يعني أن شكل نمط التواصل بين الأزواج من وجهة نظر الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن غير سوي. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بعلباس (2015) التي أشارت إلى أن للتواصل المعتدل دورا في استمرارية جودة الحياة الزواجية، وتتفق كذلك مع دراسة ابراهيمي وكيميائي (Ebrahimi& Kimiaei, 2014) والتي أظهرت انه كلما استخدم الزوجان أنماط التواصل السلبية (المنسحب والمتطلب) فإن الرضا الزوجيّ ينخفض بشكل أكبر. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فهم أن تدهور العلاقة بين الزوجين ربما تبدأ من تطور حالة تواصلية بينهما غير سوية، فالتواصل عنصر أساسي في فهم كل طرف للآخر، وبالتالي استمرار العلاقة الزواجية بصورة سليمة، وقد أشارت (ساتير) إلى أن أنماط التواصل غير السوي تفسر العديد من المشاكل الزواجية والأسرية (Spencer et al.,2017). إن محافظة الأزواج وأفراد الأسرة على التواصل المنسجم يساعد كثيراً في تجنب هذه المشكلات.

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه** «ما مستوي التعلق غير الآمن بأسرة المنشأ لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التعلق غير الآمن حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.91) بانحراف معياري (.72) وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلق بأسرة المنشأ يكون شيئًا طبيعيًا كونه مرتبطًا بمشاعر وذكريات عزيزة على الرجل والمرأة على ألاّ يصبح التعلق بأسرة المنشأ عائقًا عن الاندماج مع الأسرة الحالية أو على حساب الأسرة الحالية، كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فهم سيكولوجية المرأة والتي تنزع إلى أسرتها الأصلية عندما تواجه مشكلات وعدم تكيف مع أسرتها الحالية وخاصة مع زوجها، تتفق هذه النتيجة مع دراسة مصطفى (2013) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين نمطي التعلق الوجداني في الرشد (القلق والتجنبي) وبين جودة الحياة الزواجية، وأن هناك قوة تنبؤية لنمط التعلق الوجداني السوي بجودة العلاقة الزواجية لدى الذكور والإناث.

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه** «ما مستوي الانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحديد المستوى لأداء إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الانفصال العاطفي بدرجته الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.61) بانحراف معياري (1.06)، وبمستوى متوسط. تتفق هذه النتيجة مع دراسة صديقي وبابيي (Sadeghi& Babaeei, 2015) التي أشارت إلى أنه كلما ارتفع مستوى الطلاق العاطفي قل مستوى الرضا الزوجيّ بين الزوجين وتدهورت المقدرة على التواصل الأسري الفعال وحل المشكلات. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الانفصال العاطفي جاء متوسطًا من خلال فهم أن الأزواج وخاصة الزوجات لديهن ميل لاستمرار وإصلاح العلاقة الزوجية، ولهذا فإن الصلة العاطفية بالطرف الآخر لم تنقطع نهائيًا، وهذه نتيجة طبيعية لعلاقة زواجية استمرت لفترة طويلة، إضافة إلى أن مرحلة الانفصال العاطفي تسبق قرار الانفصال الكلي، ولا زالت إمكانية الإصلاح موجودة.

● **رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها،** ونصه «ما مساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ بالتنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من نسبة مساهمة كل من أنماط الاتصال والتعلق غير الآمن والعمر والعمل والمستوى التعليمي وعدد الأبناء وعدد سنوات الزواج بالتنبؤ بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن باستخدام تحليل الانحدار الخطي، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج تحليل الانحدار الخطي لنسبة مساهمة أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن بأسرة المنشأ بالتنبؤ بالانفصال العاطفي

المتغيرات المتنبئة	التواصل الزواجي		التعلق غير الآمن		العمر
معامل الارتباط المتعدد (R)	.890 -		.90		.90
نسبة التباين المفسر التراكمية (R^2)	.793		.81		.82
مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	.793		.02		.01
معامل الانحدار المعياري (β) الوزن غير المعياري	-.89	-.819	-.80	.15	.16	.07
قيمة (T)	-25.12	-21.198	-20.198	3.87	4.17	2.03
الدلالة الإحصائية	.00	.00	.00	.00	.00	.04

يتضح الجدول رقم (4) أن هناك قدرة تنبؤية لكل من أنماط التواصل الزوجيّ والتعلق غير الآمن والعمر بالانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردن، حيث فسرت هذه العوامل مجتمعه ما نسبته (81.5%) من متغير الانفصال العاطفي لدى الزوجات المراجعات للمحاكم الشرعية، وكانت أكثر العوامل مقدرة على التنبؤ بالانفصال العاطفي أنماط التواصل الزوجيّ الذي فسر ما نسبته (79.3%) من التباين المفسر للانفصال العاطفي وقد كان معامل الارتباط بينهما طرديًا؛ حيث إنّ الدرجة العليا في أنماط التواصل تشير إلى التواصل غير السوي. العامل الثاني هو التعلق غير الآمن الذي فسر ما نسبته (1.7%) من التباين المفسر للانفصال العاطفي وقد كان معامل الارتباط طرديًا بينهما. وأخيرًا متغير العمر الذي فسر ما نسبته (5%.) من التباين المفسر للانفصال العاطفي وقد كان معامل الارتباط بينهما طرديًا، أما متغيرات العمل والمستوى التعليمي وعدد الأبناء وعدد سنوات الزواج فلم تدخل في التنبؤ بالانفصال العاطفي بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته كان غير دال إحصائيًا.

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة ابراهيمي وكيميائي (Ebrahimi& Kimiaei, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين أنماط التواصل السوية والرضا الزوجيّ ووجود علاقة سلبية بين التعلق والرضا الزواجي.

كانت أنماط التواصل الزوجيّ أكثر العوامل مقدرة على التنبؤ بالانفصال العاطفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الدور الذي يلعبه التواصل في سوية أو عدم سوية العلاقة الزواجية، فالتواصل غير السوي بين الزوجين سيؤدي بالضرورة إلى تطور حالة الجفاء تدريجيًا حتى يصل الأمر بينهما إلى الانفصال العاطفي وربما حالة الطلاق الفعلي، إضافة إلى أن التواصل الزوجيّ أساس تكوين مناخ أسري سوي، وعلاقة زواجية ذات جودة، وهذا ما أكدته (ساتير) التي اعتبرت أن التواصل مدخلًا أساسيًا لبناء علاقة زواجية سوية أو غير سوية (Bakhurst et al., 2018). ولهذا جاء نمط التواصل غير السوي في هذه الدراسة المتنبئ الرئيس بالانفصال العاطفي لدي الزوجات. وجاء التعلق بأسرة المنشأ بالمرتبة الثانية من حيث التنبؤ بالانفصال العاطفي كون الالتصاق بأسرة المنشأ قد يكون على حساب الالتصاق بالأسرة الحالية، وقد ينتج عن ذلك مشكلات في العلاقة الزواجية، وربما تتطور هذه المشكلات لتصل إلى الانفصال العاطفي، وربما يكون التعلق بأسرة المنشأ ناتج عن تراجع التعلق بالأسرة الحالية كون أسرة المنشأ هي البديل لإشباع الميل للتعلق. وجاء العمر في المرتبة الثالثة من حيث التنبؤ بالانفصال العاطفي وكانت العلاقة بين العمر والانفصال العاطفي طردية؛ أي أنه كلما زاد العمر ارتفع مستوى الانفصال العاطفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال حقيقة أن الانفصال العاطفي عملية تراكمية ولا تحدث دفعة واحدة، ولهذا كلما زادت مدة الزواج تراكمت المشكلات الزواجية وبالتالي تعمق الانفصال العاطفي بين الزوجين.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

1. التوصية لمؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية المعنية بقضايا المرأة بتطوير أنشطة وبرامج إرشادية وتنفيذها للحد من ظاهرة الانفصال العاطفي لدى الأسر الأردنية.
2. تنفيذ برامج توعوية تستهدف تحسين مستوى التواصل الزوجيّ وخفض مستوى الانفصال العاطفي لدى الأسر التي تعاني من هذه المشاكل.
3. توجيه أسر المنشأ بمساعدة الابنة أو الابن عند الزواج على الانفصال عن أسرة المنشأ وتوجيه تعلقهم بالأسرة الحالية.
4. إجراء دراسات أخرى تتعلق بالانفصال العاطفي وعلاقته بعوامل أخرى كالرابطة المزدوجة واللاإنسانية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الإبراهيم، أسماء. (2007). علاقة التوافق الزوجي بالمهارات الزواجية وبعض المتغيرات الديموغرافية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو اجميل، نيروز وسميرة، الرفاعي. (2017). الفتور العاطفي في العلاقة الزوجية: أسبابه وعلاجه. جامعة اليرموك: الأردن. دراسات العلوم التربوية، 44(2)، 181-193.

- بلعباس، نادية. (2015). أنماط الاتصال وعلاقتها بجودة الحياة الزوجية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.
- بني سلامة، محمد طه. (2014). أثر برنامج إرشادي جمعي يستند إلى المنهج الخبروي في تحسين التواصل الزوجيّ لدى عينة من الزوجات في محافظة الزرقاء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- دائرة قاضي القضاة. (بدون تاريخ). نبذة عن الدائرة، تم استرجاع بتاريخ 20/10/2019 من https://sjd.gov.jo/Pages/ viewpage.aspx?pageID=144
- السدحان، عبدالله بن ناصر والنقيثان، إبراهيم والحقباني، سعد والعومي، مهاوالبار،أحمد والعومي، سلوى والمالكي، موزة والحسين، أسماء ومداح، ظلال وآل زعلة، موسى والزهراني، أميرة والصالح، عبدالرحمن والزهراني، موضي والحليبي، خالد والمقبل، عبدالعزيز والسبيعي، هدى، والشريف، خالد والسيف، محمد والشميري، هند. (2013). دليل الإرشاد الأسري مشكلة الطلاق العاطفي وكيف يتعامل معها المرشد الأسري. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الشواشرة، عمر وعبد الرحمن، هبة. (2018). الانفصال العاطفي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدي المتزوجين. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 14(3)، 301 – 313.
- أبو عيطة، سهام. (2019). الإرشاد الزوجيّ والأسري مفاهيم ونظريات ومهارات. عمان: دار الفكر.
- أبو غزال، معاوية وعبد الكريم، جردات. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5((1، 45–57.
- الفتلاوي، علي وجبار، وفاء. (2012). الطلاق العاطفي وعلاقته بأساليب الحياة لدى المتزوجين الموظفين في دوائر الدولة. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 15(1)، 211 – 260.
- المالكي، حنان. (2010). أنماط التعلق لدي الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP،4 (3)، 231 – 203.
- المجلس الوطني لشؤون الأسرة. (2013). الإرشاد الأسري. عمان: المجلس الوطني لشؤون الأسرة.
- مصطفى، شيماء. (2013). أنماط التعلق الوجداني في الرشد وعلاقتها بجودة العلاقات الزواجية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأنم). دراسات نفسية، 23(3)، 261 – 302.
- منصور، عايدة. (2009). العوامل المؤثرة في الانفصال العاطفي بين الزوجين والآثار المترتبة عليه من وجهة نظر عينة من الزوجات في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Ibrahim, A. (2007). The relationship of Martial adjustment in marital skills in the light of Demographic variables. Unpublished PhD dissertation, Jordan University, Amman. Jordan.*
- *Abu Ejmaeel, N., & Sameera. A. (2017). Emotional divorce in martial relationship: Causes and Therapy. Dirasat: Educational Sciences, 44(2), 181-193.*
- *Belabbas, N. (2015). Patterns of communication and its relationship to the quality of married life. Unpublished PhD thesis, University of Oran, Algeria.*
- *Bani-Salameh, M. (2014).The effect of a collective counseling program based on the news method on improving marital communication among a sample of wives in Zarqa Governorate. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *The Judges Deparment. (No date). The department. retrieved on 20/10/2019 fromhttps://sjd.gov.jo/Pages/viewpage.aspx?pageID=144.*
- *Al-Sadhan, A., al-Nuqthean, I., Sa'ad, O., al-Bar, M., al-Omi, A., al-Malki, S., al-Hlibi, M., al-Miqbl, K., al-Sibaii, A., al-Sharf, H., al-Saef, M., & al-Shumariri, G. (2013). Family counseling guide the problem of emotional divorce and how the family counselor deals with it. Riyadh: King Fahd National Library.*
- *Al-Shawasha, O., and Abdel-Rahman, H. (2018). Emotional disconnection and its relationship to irrational thoughts in married couples. Jordan Journal of Educational Sciences, 14 (3), 301-313.*
- *Abu Aitta, S. (2019). Martial and Family counseling: concepts. Skills and theories. Amman: Dar Al-Fikr Publishers.*
- *Abu Ghazal, M. & Abdel Karim, J. (2009). Patterns of adult attachment and its relationship to self-esteem and loneliness, The Jordanian Journal of Educational Sciences, 5 (1), 57-45.*
- *Al-Fatlawi, A., & Jabbar, W. (2012). Emotional divorce and its relationship to lifestyles of married people working in state departments.Al-Qadisiyah Journal for the Humanities, 15 (1), 211-260.*
- *Al-Maliki, H. (2010). Adults' attachment patterns and their relationship to self-efficacy and social skills. Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 4 (3), 203-231.*
- *National Council for Family Affairs. (2013). Family counseling. Oman: National Council for Family Affairs.*
- *Mustafa, S. (2013). Patterns of emotional attachment in adulthood and its relationship to the quality of marital relationships. Egyptian Psychologists Association (RANM). Psychological Studies, 23 (3), 261-302.*
- *Mansoor, A. (2009). Factors affecting the emotional separation between spouses and their implications from the point of view of a sample of wives in Jordan. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Afrasiabi, F. & Jafarizadeh, M. (2015).Study of the Relationship between personal factors and emotional divorce. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(6), 406-411.*
- *Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991) .Anethological approach to personality development.American Psychologist, 46, 333-431.*
- *Akbar, T., Hossein, V., & Hengameh, M. (2015). Evaluation affecting factors of emotional divorce (Case study: The perspective of higher education married staffs in karaj province in 2014). MAGNT Research Report, 3(3), 459-467.*
- *Bakhurst, M., Mcguire, A., & Halford, W. (2018), Trauma symptoms, communication, and relationship satisfaction in military couples.Family Process, 57(1), 241-252.*
- *Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human*
- *development. New York: Basic Books. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/545b/983942722792c0e0c48b699aced98323d13e.pdf*
- *Ebrahimi, E., & Kimiaei, S. (2014). The study of the*

relationship satisfaction.Contemporary Family Therapy, 39(2), 80-86.

- *Suleyiman, M., & Zewdu, A. (2018).Determinant factors for couple communication and marital stability among adults in Assela Town, Oromia Region, Ethiopia.Global Journal of Human-Social Science: H Interdisciplinary, 18(2), 31-42.*
- *Tan, K., Jarnecke, A., & South, S. (2017). Impulsivity, communication, and marital communication in newlywed couples.Journal of the International Association for Relationship Research, 24, 423-439.*
- *Zahnd, W. (2016).The human kaleidoscope. Satir International Journal, 4(1), 103-114.*

relationship among marital satisfaction, attachment styles, and communication pattenrs in divorcing couples.Journal of Divorce and Remarriage, 55,(6) 451-463.

- *Esere, M., Yusuf, J., & Omotosho, A. (2011). Influence of spousal communication on marital stability: Implication for conducive home environment. Edo Journal of Counseling, 4(1-2), 50-61.*
- *Gottman, J. (1999). The marriage clinic: A scientifically-based marital therapy. City,State: WW Norton & Company.*
- *Haris, F., & Kumar, A. (2018).Marital satisfaction and communication skills among married couples.Indian Journal of Social Research, 59(1), 35-44.*
- *Hashemi, L., & Homayuni, H. (2017). Emotional divorce: Childs well-being. Journal of Divorce and Remarriage,58(8), 631-644.*
- *Jent, G. (2012).Improving communication in marriage. Retrieved from http://www.ttgst.ac.kr/upload/ ttgst_ resources13/20124-200.pdf)*
- *Kalmijn, M. (2017). The ambiguous link between marriage and health: A dynamic reanalysis of loss and gain effects. Social Forces, 95(4), 1607-1636.*
- *Kashkoli, Z.,& Baghnbashi, B. (2017).Prediction of the emotional divorce according to spiritual well-being and social skills in the couples. Indo American Journal of Pharmaceutical Sciences, 4(12), 4755-4760.*
- *Koohshahi, F., Rezaie, A., & Najafi, M. (2019).Construction and Validation of Emotional Divorce Scale in Iranian Population.Practice in Clinical Psychology, 7(1), 53-61.*
- *Lafreniere, P. (2000). Emotional development: Abisocial perspective. London: Wadsworth.*
- *Mason, A., Sbarra, D., Bryan, A., & Lee, L. (2012). Staying connected when coming apart: The psychological correlates of contact and sex with an ex-partner. Journal of social and clinical psychology, 31(5), 488–507.*
- *Maabreh, S., & Al-kousheh, F. (2020), The Effectiveness of a Counseling Program Based on the Model of Virginia Satir in Improving Quality of Life and Reducing Negative Communication Patterns among a Sample of Wives in Irbid Governorate. Research on Humanities and Social Sciences, 10(12), 84-96.*
- *Mikulincer, M., & Shaver, P. (2007).Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. New York: Guilford Press.*
- *Rajaei, A., Daneshpour, N..& Robertson, J. (2019). The Effectiveness of Couples Therapy Based on the Gottman Method Among Iranian Couples With Conflicts: A Quasi-Experimental Study. Journal of Couple & Relationship Therapy, 1(1), 1-19.*
- *Sadeghi, A., & Babaeei, M. (2015).Investigating the relationship between emotional divorce and marital satisfaction (in teachers at city of Rasht, Guilan, Iran). International Journal of Current Research,7(12), 2469- 2475.*
- *Sadeghi, M., Hezardstan, F., Ahmadi, A., Bahrami, F., Etemadi, O., & Fatehizadeh, M. (2011). The effect of training through transactional analysis approach on couples communication patterns.World Applied Sciences Journal, 12(8), 1337-1341.*
- *Sahebihagh, M., Khorshidi, Z., Atri, Sh., Jafarabadi, M., & Rad, A. (2018).The rate of emotional divorce and predictive factors in nursing staff in north of Iran.International Journal of Women's Health and Reproduction Sciences, 6(2), 174-180.*
- *Spencer, T., Lambertsen, A., Hubler, D., & Burr, B. (2017). Assessing the mediating effect of relationship dynamics between perceptions of problematic media use and*

الرأفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة

Self-Compassion and Its Relationship to Psychological Resilience Among Mothers with Mental Disabilities in the Gaza Governorates

مرفت عاطف النجار
طالبة دكتوراه/ جامعة البطانة / السودان

Mervat Atef Alnajar
PhD student / AL- Butana University/ Sudan
mervat.alnajar.12@gmail.com

سمية الخليفة المهدي
أستاذ مشارك/ جامعة الجزيرة/ السودان

Somaya Al-Khalifa Al-Mahdi
Associate Professor / AL- jazeera University/ Sudan
drsumaya1020@gmail.com

تاريخ الاستلام: 6/ 10/ 2020م، **تاريخ القبول:** 13/ 3/ 2021م.
Received: 6/ 10/ 2020, **Accepted:** 13/ 3/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-013
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدف البحث الراهن إلى فحص مستوى الرأفة بالذات ومستوى المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة، فضلاً عن استكشاف العلاقة بين كل من الرأفة بالذات، والمرونة النفسية لدى عينة الدراسة، بلغت عينة الدراسة (500) من أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة من المترددات على (16) مركزًا من مراكز تأهيل ذوي الإعاقة في غزة، تراوحت أعمارهن بين (19 – 54) عاماً؛ متوسط أعمارهن (33.48) عامًا، بانحراف معياري (8.35)، حيث كان أقل مدى عمري (19) عامًا، وأكبر مدى عمري (54) عامًا. واستندت الدراسة على مقياسين: الرأفة بالذات، والمرونة النفسية وهما من (إعداد الباحثتين)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من الرأفة بالذات والمرونة النفسية وقعا ضمن المستوى المرتفع، كما وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين الدرجة الكلية للرأفة بالذات والأبعاد الفرعية لها مع الدرجة الكلية للمرونة النفسية والأبعاد الفرعية له.

الكلمات المفتاحية: الرأفة بالذات، المرونة النفسية، أمهات ذوي الإعاقة العقلية.

Abstract

The current research aimed at examining the level of self-compassion and the level of psychological resilience among mothers with mental disabilities in the Gaza governorates. It also aimed at exploring the relationship between both self-compassion and psychological resilience with the study sample. The study sample consists of 500 mothers with mental disabilities in the governorates of Gaza, frequenting 16 rehabilitation centers for people with disabilities in Gaza; their ages ranged between 1954- years. Their average age was 33.48 years, with a standard deviation of 8.35 at the lowest age of 19 and the highest age of 54. The study was based on two measures: The self-compassion scale and the psychological resilience scale, which the researcher prepared. The results of the study indicated that the level of both self-compassion and psychological resilience occurred within the high level, and it was found that there is a positive (direct) correlation between the total degree of self-compassion and its sub-dimensions with the total degree of psychological resilience and its sub-dimensions.

***Keywords**: Self-Compassion, Resilience, Mothers with Mental Disabilities.*

المقدمة

تعد مجتمعاتنا في الوقت الحالي في أشد الحاجة إلى تحقيق النمو والتكامل لتغيير واقعها ومقاومة الانكسار أمام المحن والصعاب التي تواجهها، فيعيش الشعب الفلسطيني بفئاته وشرائحه المختلفة ظروفًا حياتية صعبة، حيث إن الظروف والعوامل التي يعيشها قطاع غزة توثر على شخصية الفرد وقدرته على التكيف مع تلك الظروف ليواصل مشوار حياته في البناء وإثبات ذاته، وهذا يتطلب مرونة من الفرد ونظرة واقعية للحياة والعمل من خلالها، ولعلم النفس بصمة حقيقية ودور مهم في بناء المرونة النفسية للأفراد والسعي للازدهار في هذا المجتمع.

ويعيش قطاع غزة في الفترة الحالية وضعًا استثنائيًا؛ حيث نسبة الإعاقات من أعلى النسب في العالم، إضافةً إلى الكثافة السكانية العالية التي تزيد من تفاقم وضع المعاقين كفئة تحتاج إلى مدارس ذات برامج خاصة، وخدمات صحية من نوع مميز، كل هذا وغيره من العوامل من شأنه أن يعقّد من الظروف التي تختبرها أمهات ذوي الإعاقة العقلية في حياتهن الأسرية (النجار،2019، 2).

هذه الأوضاع تعرض الشخص إلى الألم النفسي أو الاجتماعي أو الفشل، فبدلاً من التوجه نحو نقد الذات أو كرهها، يبدأ الشخص باتخاذ عدد من الإجراءات التي تظهر رأفته بذاته، والتي من شأنها أن تخفف من وطأة ذلك الألم، أو تهون مواقف الفشل التي تعرض له الشخص، وعكس ذلك فإن الأشخاص الذين لا يتصفون بالرأفة على ذواتهم يكونون أكثر توجهاً نحو نقد الذات ولومها وكرهها، ما يؤدي إلى زيادة الألم النفسي والاجتماعي والعزلة والقلق (Werner, Jazaieri,Goldin, Ziv, Heimberg, & Gross,2012: 544).

ويعتبر مفهوم الرأفة بالذات من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس؛ فقد ظهر هذا المفهوم في بداية القرن الحادي والعشرين على يد العالمة الأمريكية (نيف) (Neff, 2003)؛ والتي ترى أن الرأفة بالذات أحد الأبعاد الأساسية في البناء النفسي للفرد، ومصدرٌ مهمٌ للسعادة والرفاه لديه (المنشاوي،2016: 153).

وتعني الرأفة بالذات العناية بالذات (Self-care)، وتقبل الذات (Self- acceptance)، والعطف على الذات غير المشروط، والتي يمكن اكتسابها وتعلمها (Atharyan, Manookian, Varaei, & Haghani,2018: 1) ، وتوصف بأنها وسيلة توجه الشخص نحو ذاته من حيث الانتباه إليها والاهتمام بها. (منصور،67: 2016).

فقد ذكر وندشل وآخرون (Wind-Chill, et al., 2008) أن نظرية التحليل النفسي تطرقت للرأفة بالذات واعتبرتها حالة من حالات التمركز حول الذات (Ego centrism) يستغرق الشخص فيها عالمه الداخلي بإفراط، ويعد نفسه وآراءه أو شؤونه الهدف الأكثر من بين الأهداف الأخرى جميعها، ولذلك فإن المعلومات المرتبطة بالذات ينظر إليها الشخص على أنها الأكثر أهمية في تشكيل أحكامه مقارنة بالأفكار التي يطرحها الآخرون عنه أو المعلومات المرتبطة بالآخرين (أبو زيد،2019: 36)

ويعرفها واعر (2019: 163) بأنها: تعامل الفرد مع نفسه بلطف في الأوقات العصيبة، والتي تساعده على مواجهة التحديات المختلفة، وزيادة التسامح مع الذات، وزيادة الإصرار على تنفيذ المهام بعد تكرار الفشل.

أما جيتز وسايمون (Goetz & Simon, 2010 :351–355)

فيعرفا الرأفة بالذات على أنها خبرة عاطفية متميزة وظيفتها الأساسية تسهيل التعاون، وحماية الضعفاء، ومساعدة الذين يشعرون بالمعاناة.

بينما يؤكد أكين (Akin, 2010: 702-703) بأنها سمة تتضمن تبصر الشخص بذاته، والتعامل معها بلطف عند مواجهة ظروف غير ملائمة والأوقات الصعبة، وإدراك هذهً الظروف والتفاصيل، والاعتراف بأن هذه المعاناة والفشل والإخفاقات ما هي إلا جزء من ظرف إنساني شائع، وأن الناس بما فيهم الشخص نفسه هم أهلٌ لهذا العطف.

ويري (Akin & Akin,2017: 114; Neff, Neff, 2003a: 224;Neff,2003b: 86) أن الأشخاص المتمتعين بالرأفة بذواتهم في المواقف المؤلمة يتصفون بالمرونة والانفتاح على خبراتهم والعقلانية في التعامل مع جوانب الخبرة كلّها، وينظرون للأمور نظرة تفهم وانسجام. وكذلك لديهم القدرة على تحويل المشاعر والأفكار السلبية إلى تقبل الذات؛ ما جعلهم يتمتعون بالسعادة والرضا والقدرة على مواجهة النقد الذاتي. بالإضافة إلى أنهم يتميزون بتقبلهم لجوانب قصورهم ومظاهر ضعفهم، ويعدّون الإخفاقات في الحياة أمرًا عامًّا في دنيا البشر. وأيضًا يتعاملون مع إخفاقاتهم بهدوء واتزان، كما أنهم لا يشعرون بالاحتقار أو الاستياء من الذات والنفور منها بسبب أوجه القصور التي لديهم، ولا يجترّون الآلام، ولا يتفاعلون مع أخطائهم ومظاهر ضعفهم بسلبية.

ويمكن التمييز بين نوعين من الرأفة بالذات على نحو ما أشار إليه تانجني، بون، وديرينج (Tangney, Boone, &Dear-ing,2007: 145)، وينزل، وورديات وهيدرك(Wenzel, Woodyatt,&Hedrick,2012: 218):

النوع الأول: الرأفة بالذات كموقف شخصي حقيقي وأصيل: فعندما يمارس الشخص رفقًا بذاته وتلطفًا بها يعترف أولًا بمسؤوليته وتقصيره، ومع ذلك يتقبل ذاته، وثانيًا الالتزام الشخصي بالتغير في المستقبل، والتعهد بتصويب أوجه القصور.

النوع الثاني: الرأفة بالذات كموقف شخصي مزيف: يميل ذو حالة الرأفة بالذات المزيفة إلى إزاحة مسؤوليتهم عن الأخطاء، وتوجيه اللوم للآخرين أو إلقائها على الظروف والأحداث الخارجية، وعلى الرغم من أن هذا الميل قد يحقق لهم راحة وقتية، فإنه يصرفهم عن تحسين ذاتهم في المستقبل، لكونه حيلة هروبية تستهدف تجنب لوم الذات وتأنيبها.

وتشير هنا إلى أن الرأفة بالذات تسهم في زيادة التركيز أكثر على تعزيز المرونة النفسية لتعويض نقاط الضعف، وهذ أمرٌ بلبغ الأهمية للوقاية الأكثر فعالية من الضغوط، حيث إن عوامل المرونة النفسية هي سمات أو عمليات أو قدرات نفسية تضعف الأثر السلبي لعوامل الخطر، من خلال تأثير عوامل الرأفة بالذات على الانتباه، القبول، وهي عوامل قد تكون ذات صلة بالمرونة النفسية؛ لأنها تركز على الطريقة التي يتفاعل بها المرء مع الضغوطات ويتعامل معها، وتحسينها مباشرةً ضد مصادر الخطر.

من جهة أخرى تشير الأدبيات النفسية إلى أن المرونة النفسية هي عامل وقائي شخصي مهم يعزز المشاعر الإيجابية للرفاه، ويقلل من المشاعر السلبية، ويعطى معنى للحياة، وكذلك تسلّط الضوء على أهمية المرونة كمورد شخصي يغذي الرفاه النفسي، وتأكيداً لذلك أشار لونسكي وويسك (Lunsky & Weissk, 2014) إلى أن المرونة النفسية عاملٌ مهمٌّ يساعد آباء المعاقين عقليًّا وأمهاتهم في تجنب الأزمات عندما يقدمون الخدمات لأطفالهم المعاقين عقليًّا، كما أنها تعبر عن نقاط القوة التي يتمتع بها الآباء عندما ينتظرون تقديم الخدمات لأبنائهم، وينبغي أن توجه الدراسات والبحوث إلى تعزيز المرونة لدى آباء الأطفال المعاقين عقليًّا، بحيث يكونون أكثر قدرة على التأقلم مع إعاقة ابنائهم عند تعرضهم للأزمات (عبد الحميد،2017: 145).

ومن ثم ترتبط سمة المرونة النفسية بالصحة النفسية؛ إذ إن هناك بعض المؤشرات للصحة النفسية السليمة أو للتوافق، ومنها أن يتصف الفرد بالمرونة حيث يكون متوازنًا في أمور حياته، ويبتعد عن التطرف في الحكم على الأمور واتخاذ القرارات، ويساير الآخرين في بعض المواقف وفق قناعته، ويكون قادرًا على التعايش مع الاختلاف واحتماله دون الانغلاق على مجموعة خبراته وتصوراته (مجي،2008: 151).

وترى نيف وأمسيجيه (Neff & MC Gehee, 2010) أن الأفراد الرأفين بذواتهم في المواقف المؤلمة يختلفون عن الأفراد غير المشفقين في سماتهم الشخصية؛ فهم أكثر مرونة، وأكثر انفتاحًا على خبراتهم، أكثر عقلانية في التعامل مع كل جوانب الخبرة، حيث ينظرون إلى أنفسهم نظرة تفهم وانسجام وعطف بدلًا من المبالغة في الحكم النقدي أو جلد الذات لما يحدث لهم.

وبالمثل فإن الرأفة بالذات عنصر قيم في عملية تعزيز المرونة والتعافي، فالتنظيم الفعال للانفعال وزراعة العواطف الإيجابية خصوصًا أمر أساسي في التعامل مع التجارب السلبية، تتسهيل المرونة من أجل التكيف مع مواقف الحياة السلبية (Sün-bül, & Güneri,2019: 337).

وكذلك تلعب الرأفة بالذات دورًا في فهم كيفية دعم مرونة أمهات ذوي الإعاقة العقلية؛ حيث تعدّ المرونة النفسية أمرًا حاسمًا لتوسيع قاعدة المعرفة حول الخصائص النفسية؛ لأنها تساهم في الاستجابة التكيفية التي تفيد في نهاية المطاف الأم.

وتعد المرونة النفسية من العوامل الوقائية الإيجابية التي توجد في حالة العجز أو الضعف، التي تشير إلى قابلية الفرد للاضطراب، نتيجة الأخطار البيولوجية أو النفسية، التي تزيد من احتمال حدوث المرض النفسي (Werner, & Smith,1992: 3).

وتشكل المرونة النفسية في مجملها الأبعاد العقلية، والاجتماعية، والنفسية، والانفعالية، والأكاديمية لشخصية الفرد، بحيث تكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية، والتي من المتوقع أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي، إذا ما كان هذا الشخص غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة (Nath., & Pardham,2012: 163).

وتعرف المرونة النفسية بأنها القدرة على التكيف والمثابرة على إعادة التوازن النفسي أمام الضغوط من خلال الشعور بالمسؤولية والقدرة على ضبطها والكفاءة الذاتية في مواجهتها مع القدرة على الاستفادة من الدعم الاجتماعي (الكشكي،2020: 254).

كما يمكن التعبير عنها بأنها القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد أو النكبات أو الأحداث الضاغطة والقدرة على تخطيها أو تجاوزها إيجابيًّا ومواصلة الحياة بفاعلية، وإحساس داخلي للفرد بتمثل في الشعور بالارتياح والسعادة (حنور،2019، 63).

وفي نفس السياق يعرفها يونس (2018: 568) عبارة عن خاصية نفسية أو قدرة انسانية تمكن الفرد من التكيف الناجح والمثابرة والوقاية والصمود أمام الصدمات والضغوط.

أما رفاعي (2017: 12) فيرى أن المرونة النفسية هي المسار الإيجابي للتكيف بعد الأحداث الصادمة، والمحن، والأزمات، والقدرة على مواصلة أداء المسئوليات الشخصية والاجتماعية، مع القدرة على توليد المشاعر الإيجابية، و"الارتداد الإيجابي" من التجارب الصعبة، والانتكاسات، وعلى التحمل والانتعاش من تغيرات الحياة الصعبة والإجهاد والمشكلات، والمحافظة على القدرات الكامنة، والدافعية العالية، وضبط الانفعالات، والشعور بالاتزان والهدوء في التعامل مع أحداث الحياة السلبية؛ لوجود أهداف يسعى لتحقيقها وحياة لها معنى". وهذه السمات والكفاءة الشخصية الفردية بما تتضمنه من معارف وسلوكيات تُعد نتائج للعمليات الارتقائية الإيجابية، التي أمكن تحقيقها بفضل قدرة البيئة الاجتماعية والمادية على توفير فرص النمو الإيجابي بطرق ملائمة ثقافياً تعكس تفضيلات هؤلاء الذين في حاجة إليها.

وركز روبيرتسون وكوبر (Robertson, & Cooper,2013: 175-176) في تفسيرهما للمرونة النفسية على الناحية البنائية؛ فقد أشارا إلى أن للمرونة مكونين هما: المكون النفسي والمكون السلوكي، ويندرج تحتهما عدد من الأبعاد؛ فالمكون النفسي، يُمَكّن الناس من الحفاظ على صحتهم العقلية ورفاهيتهم النفسية عند مواجهة المحن، أما المكون السلوكي فيمّكنهم من الاحتفاظ بالنشاط والفاعلية، والقدرة على التركيز في المهام والأهداف وتنفيذها في بيئتهم الحياتية، حيث إن نشأة المرونة النفسية تكمن في كل من التأثيرات البيئية، والخبرة والقدرات النفسية الكامنة.

وقد تطرق "كوفي"(Covey,1990)، إلى وجود مجموعة من المبادئ الدائمة التي تعمل على تعزيز المرونة النفسية، وهي:

النشاط والفاعلية: وتتضمن قدرة الفرد على تحمل مسؤولية أفعاله.

الفهم العميق لما يدور حوله: والذي يتضمن القيم والأولويات قبل اختيار الأهداف.

توظيف العقل جيدًا: عن طريق البحث عن المنافع والمكاسب.

تقدير الآخرين: احترام الفرد لآراء الآخرين ومحاولة فهم وجهة نظرهم.

التعاون: العمل بروح الفريق والذي تسوده قيم واحدة (Wicks,2005: 5).

وقد أوضحت الأدبيات النفسية التي تناولت المرونة النفسية أن من العوامل المؤثرة في المرونة؛ عوامل الحماية الداخلية: وهي عوامل فعالة لها تأثير قوي في سياق المخاطرة، وتظهر في وجود الشدائد وتتضح في المصادر الداخلية للفرد، والتي تتمثل في ارتباط المرونة النفسية ببعض العوامل والسمات والخصائص الشخصية أو القدرات والإمكانات التي يتمتع بها الفرد.

وعوامل الحماية الخارجية: والتي تشير إلى المصادر والموارد المختلفة التي توجد بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد، والتي تقدم وتدعم وتساند الفرد على تخفيف آثار الأحداث السلبية، مثل وجود الدعم والمساندة الاجتماعية من الأسرة أو الأفراد المهمين في حياة الفرد.

وأشار "جارميزى» Jarmisi في نظريته إلى أنه يجب أن يتحول التركيز من المرض إلى الصحة، والمتغيرات الإيجابية التي من شأنها أن تدعم قدرة الفرد على المرونة النفسية والمواجهة الناجحة لتلك الضغوط. وقد أشار إلى أهمية المتغيرات الشخصية والبيئة الإيجابية، التي من شأنها مساعدة الفرد في الوقاية من الأثر النفسي والجسمي الناتج عن التعرض للمحن. ومن هذه المتغيرات الوقائية: سمات الفرد الشخصية (تقدير الذات – والاستقلالية – والذكاء – والكفاية والفاعلية)، ما يؤدي إلى شعور الفرد بالكفاية والتمكن، وتوفُر أنظمة مساندة اجتماعية تشجع وتحفز قدرة الفرد على مواجهة الضغوط (Lahad, shacham, & Ayalon,2013: 14-15).

وانطلاقاً من أهمية المرونة النفسية فقد أوردت الجمعية الأمريكية لعلم النفس طرق عدة لبنائها لدى الأفراد، وهي:

تقبل التغير باعتباره جزءًا من الحياة Accept that Change is a Part of Living: فهناك كثير من الأهداف التي لا يمكن تحقيقها؛ نظراً لوجود عقبات ومواقف ضاغطة وحادة، وتقبل تلك الظروف التي لا يمكن تغييرها يُمكننا من التركيز على الظروف الأخرى التي يمكن تغييرها.

ابحث عن فرص لاكتشاف ذاتك Look For Opportunities For Self- Discovery: فكثير من الناس الذين يخبرون الشدائد والمحن أصبحت لديهم القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين أفضل، بالإضافة إلى الإحساس بالقوة الشخصية، والإحساس بالاستحقاق والجدارة الذاتية، ونمو الوازع الديني، والإحساس بقيمة الحياة.

اعتنِ بنفسك Take Care of Yourself: الاعتناء بالحاجات والمشاعر، والاندماج في الأنشطة التي تجعل الفرد سعيداً، والاعتناء بالنفس يساعد على التعامل الجيد مع المواقف، والذي يتطلب المرونة النفسية. (American Psychological Association,2011: 4).

تأسيساً على ما تقدم ترى الباحثتان ضرورة قيام الأم التي يعاني ابنها من إعاقة عقلية بالمشاركة في المناسبات الاجتماعية التي تخصه، وتشجعه على تكوين علاقات وصداقات جديدة مع الآخرين، وتحاول أن تكون مرنة في التعامل معه، وتعزيز ثقته بقدراته دون دحره أو التقليل من شأنه أو قيمة الأشياء التي يفعلها، بل تحاول جاهدة على بناء علاقات إيجابية مع المحيطين بها المهتمين بفئة ابنها، والسيطرة على مشاعر الغضب التي بداخلها، وضبط انفعالاتها عندما تشعر بضيق بخصوص أي شيء متعلق بابنها، وتكون راضية عن أي إنجاز يقوم به ابنها حتى لو كان بسيط جدًا، وفي المواقف الصعبة تحرص على الهدوء والتماسك وتتقبل النقد الموجه لابنها بصدر رحب، وتسعى جاهدة لكي تحقق

كل ما يرغب به ابنها لكي ترى السعادة على وجهه؛ حيث إنها ام تنصت لابنها بكل صغيرة وكبيرة، تسمع له وتشجعه، وتضع المشاكل التي يتعرض لها في مكانها الطبيعي، وتبذل جهدها في تخطي هذه المشاكل قبل أن تتفاقم، وتذليل كل الصعوبات التي يتعرض لها ابنها وخصوصًا مما يعانون من إعاقة عقلية شديدة. كل ذلك يتطلب أن تمتع الأم بالمرونة النفسية الإيجابية، وإلا فإن ذلك ينعكس سلبًا عليها وعلى ابنها من ذي الإعاقة العقلية الخفيفة وعلى أفراد أسرتها.

ونظراً لأهمية العلاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية في بعض المتغيرات النفسية والعقلية لعينات مجتمعية متنوعة أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية، حيث هدفت دراسة اسينسيو مارتنيز، واوليفان بلازكويز، ومونتيرو مارين، وماسلوك، وفيو ديان، وجاسكون سانتوس، وماجالون بوتايا (Asensio-Martínez, Oliván-Blázquez, Montero-Marín, Masluk, Fueyo-Díaz, Gascón-Santos, & Magallón-Botaya 2019) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية واليقظة العقلية والرأفة بالذات على إدراك الصحة الجسدية والنفسية لأشخاص يعانون من أمراض مزمنة في مقاطعة (جاليسيا) بإسبانيا، وتكونت عينة الدراسة من (845) مشاركاً من الذين يعانون من أمراض مزمنة؛ (459) بنسبة (56.2 %) إناث، (386) بنسبة (43.8 %) ذكور، وطبق عليهم مقياس (كونور ديفيدسون) للمرونة النفسية (CD-RISC)، ومقياس اليقظة العقلية (FFMQ-SF)، ومقياس الرأفة بالذات (SCS-SF)، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01.) بين المرونة النفسية والدرجة الكلية للرأفة بالذات وبُعديها (الإنسانية المشتركة، والعطف على الذات)، وكذلك وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والدرجة الكلية لليقظة العقلية وأبعادها (الوصف، والتصرف بوعي، عدم الحكم، وعدم التفاعل)، في حين كانت غير دالة على بُعد الملاحظة.

وعلى عينة من البالغين المصابين بالصرع في الولايات لملمتحدة أجرى (باكير وجاسويل وايكليس) (Baker, Cas-well, & Eccles 2019)، دراسة هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الرأفة بالذات والقلق والاكتئاب والمرونة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من(270) مشاركًا؛ (206) بنسبة (76.2 %) إناثا، (64) بنسبة (23.8 %) ذكورا، تراوحت أعمارهم من (18 – 71) عاما، وتم تطبيق مقياس الرأفة بالذات(SCS)، ومقياس القلق والاكتئاب (HADS)، ومقياس المرونة النفسية (BRS)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الرأفة بالذات والقلق والاكتئاب، وأن الرأفة بالذات تتنبأ إيجابيًّا بالمرونة النفسية وتتنبأ سلبيًّا بالقلق والاكتئاب.

وأجرى "بسيوني، وخياط" (2019) دراسة هدفت لاكتشاف طبيعة العلاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان مقياس الرأفة بالذات من تعريب عبد الرحمن وآخرين (2015)، ومقياس المرونة النفسية من إعداد القللي (2016)، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (130) طالبة، وتوصلت إلى أن أفراد العينة يتمتعن بالرأفة بالذات والمرونة النفسية، وكذلك توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الرأفة ومنخفضيها بالذات في المرونة النفسية في اتجاه مرتفعي الرأفة بالذات.

وعلى عينة من النساء المعنفات أسرياً في تركيا، أجرى "جيدك" Gedik (2019)، دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية، والغضب، والرأفة بالذات، وتكونت عينة الدراسة من (170) مشاركة؛ تراوحت أعمارهن بين (18 – 60) عامًا بمتوسط (37.67) عامًا، وتم تطبيق مقياس المرونة النفسية (RSA)، ومقياس الغضب (STAXI)، ومقياس الرأفة بالذات (SCS-S)، ومن بين ما توصلت الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والرأفة بالذات، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والغضب.

وجاءت دراسة "تانج" Tang (2019)، بهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والرأفة بالذات وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعات في (هونج كونج)، وتكونت العينة من (202) طالب جامعي؛ تراوحت أعمارهم بين (18 – 25) عامًا، وتم تطبيق مقياس الرأفة بالذات (SCS) إعداد (Neff, 2003)، ومقياس المرونة النفسية (Oshio, et al, 2002)، ومقياس قلق الاختبار (Cassady, & Johnson, 2002)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01.) بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الرأفة بالذات وقلق الاختبار.

وعلى عينة كبيرة نسبياً من المراهقين في المدارس الحكومية االخاصة أجرى "بلوث، ومولاركي، ولاثرين" (Bluth, Mul-larkey, & Lathren 2018)، دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الرأفة بالذات والفضول وحب الاستكشاف والمرونة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (1057) مراهقاً؛ (786) في المدارس الحكومة، (271) في المدارس الخاصة، (690) بنسبة (65.3 %) إناثا، و(344) بنسبة (34.7 %) ذكورا، تراوحت أعمارهم ما بين (11 – 19) عامًا، وتم تطبيق مقياس الرأفة بالذات (SCS) إعداد (Raes et al, 2011)، ومقياس المرونة النفسية (BRS) إعداد (Smith et al, 2008)، ومقياس الفضول والاستكشاف (CEI) إعداد (Kashdan et al, 2009)، وأشارت نتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01.) بين الرأفة بالذات والفضول والاستكشاف والمرونة النفسية.

وحاولت دراسة "إيرجون باساك، وكان" (Ergün-Başak, & Can 2018)، بهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الرأفة بالذات والتواصل الاجتماعي والتفاؤل والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة من ذوي الدخل المنخفض، وتكونت عينة الدراسة من (495) طالبًا جامعيًا؛ (275) طالبة، و(220) طالبًا، وتم تطبيق مقياس مرونة الأنا إعداد (Block &Kremen, 1996)، ومقياس الرأفة بالذات إعداد (Neff, 2003)، ومقياس التواصل الاجتماعي (Lee ve Robbins, 1995)، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة إلى أن الرأفة بالذات والتواصل الاجتماعي منبئات بالتفاؤل مباشرةً وبالمرونة النفسية غير مباشرةً.

وأجريت دراسة "فارس" (2018) بهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (186)؛ (89) ذكرا و(97) أنثى، تم تطبيق مقياس الرأفة بالذات إعداد (Neff, 2003) ترجمة محمد السيد عبد الرحمن (2014)، ومقياس المرونة النفسية إعداد الباحثتين، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد (كوستا وماكري) (1992) تعريب بدر الأنصاري (2002)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرأفة بالذات وأبعادها (اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، والدرجة الكلية) وبين أبعاد المرونة النفسية (الدافعية للإنجاز، والتكيف، البنية القيمية والدينية، الدرجة الكلية)، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرأفة بالذات وأبعادها (اللطف بالذات، الإنسانية المشتركة، اليقظة العقلية، الدرجة الكلية) وبين أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية(الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، الضمير الحي)، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين الحكم الذاتي، والعزلة، والتوحد مع الذات والعصابية.

وانطلاقاً من التطبيق على عينة من النساء المساء إليهن جنسياً جاءت دراسة مجيليفري، وبيدجون، ورونكين، وكريدلاند بالانتيني (McGillivray, Pidgeon, Ronken, & Credland-Ballantyne 2018)، هدفت إلى التعرف إلى الأثر المباشر وغير المباشر للعوامل النفسية والاجتماعية والرأفة بالذات على العلاقة بين المرونة والاضطراب النفسي لدى هؤلاء النساء، وتكونت عينة الدراسة من (68) أمًّا مساءً لهنّ جنسيًّا؛ تراوحت أعمارهن بين (28 – 67)عامًا، بمتوسط (43.22) عامًا، طبق عليها مقياس الاضطرابات النفسية (DASS-21) إعداد (Lovibond & Lovibond, 1995)، ومقياس المرونة النفسية (CD-RISC) إعداد (Connor, & Davidson, 2003) ، ومقياس التنظيم الانفعالي إعداد (Carlson & Andrykowski, 2001)، ومقياس الرأفة بالذات (SCS) إعداد (Neff, 2003)، ومقياس الدعم الاجتماعي (SPS) إعداد (Cutrona & Russell, 1987)، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المرونة والرأفة بالذات، وإعادة التقييم الإيجابي، والمساندة الاجتماعية، وأن الرأفة بالذات تؤثر تأثيرًا مباشرًا على المرونة النفسية، كما أن الرأفة بالذات تتوسط العلاقة بين المرونة والضغوط النفسية.

وعلى مرضى التصلب العصبي المتعدد أجرى "نيري هيرويت، وين وديبيك" (Nery-Hurwit, Yun, & Ebbeck (2018)، دراسة هدفت إلى التعرف على دور الرأفة بالذات والمرونة النفسية بالصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (259) مصابًا بالتصلب المتعدد؛ منهم (218) إنثى بنسبة (84.23 %) ، (41) من الذكور بنسبة (15.77 %)، تراوحت أعمارهم بين (18 – 65) عامًا، وتم تطبيق مقياس الرأفة بالذات (SCS) إعداد (Neff, 2003)، ومقياس كونور–ديفيدسون للمرونة النفسية (CD-RISC10)، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرأفة بالذات والمرونة، وأن الرأفة بالذات تلعب دور المتغير الوسيط مباشرة بالصحة النفسية، في حين يرتبط بعلاقة غير مباشرة من خلال المرونة النفسية.

في ضوء العرض السابق للدراسات وجود ندرة في هذه الدراسات في المجتمعات العربية – في حدود علم الباحثتين – حول العلاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية قليلة، في حين نجد دراسات عديدة في البيئة الأجنبية؛ ما يشير إلى أهمية متغيرات الدراسة، ويُظهر الحاجة إلى دراستها في البيئة العربية، يتضح أيضاً من نتائج الدراسات المذكورة اتفاق معظمها على وجود علاقة موجبة بين الرأفة بالذات واليقظة العقلية، أما من حيث العينة : فلم تجد الباحثتان – في حدود علمهما – دراسة تناولت عينة الدراسة (أمهات ذوي الإعاقة العقلية)؛ لذا فإن هذه الدراسة تنفرد من بين الدراسات السابقة في هذا الجانب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال تردد الباحثتين على مراكز ذوي الإعاقة العقلية أثناء الإشراف على التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة؛ فأثناء تلك الزيارات كانت تدور بعض الأحاديث بين الباحثتين، وأمهات ذوي الإعاقة العقلية حول أهم الاضطرابات التي يشعرن بها، ومدى تقبلهنّ لأطفالهنّ ومدى شعورهنّ بالمرونة، وهل لديهنّ شعور بالاستمتاع بالحياة أم لا، فلاحظت أن نسبة كبيرة من أمهات هؤلاء الأطفال لديهنّ مستوى منخفض من المرونة وعدم تقبل أو رضا عن أطفالهنّ بل ينظر بعضهن لهم أنهم ابتلاءٌ من الله.

فأثيرت الفكرة في ذهن الباحثتين، وحاولت استطلاع الدراسات السابقة والبحوث التي أجريت على أمهات ذوي الإعاقة العقلية إلا أنها جذب انتباههما متغير الرأفة بالذات كمتغير من المتغيرات الإيجابية يضم في طياته الرضا وتقبل الطفل المعاق، وكذلك لاحظت أن هناك شبه اتفاق على تدني مستوى الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية.

ووجدت الباحثتين أنه لا بدّ من الاهتمام بدراسة الرأفة بالذات والمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية؛ لمحاولة تخطي الأزمات والضغوط التي يتعرضن لها، ما دفعها للبحث عن طريقة يمكن من خلاله تنمية المرونة النفسية لديهن لمواجهة المحن والأزمات الناتجة عن وجود طفل معاقًا عقليًا في الأسرة بكفاءة وفاعلية.

وبالنظر إلى محدودية البحوث والدراسات التي استخدمت التدخلات القائمة على المرونة النفسية مع أمهات ذوي الإعاقة العقلية، فإنه يوجد حاجة ماسة لإجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تهدف إلى إنشاء وتكوين علاقات إيجابية مع أطفالهن، وبناء الثقة معهم، الأمر الذي يسهم في خفض التوتر والقلق وتحسين المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، **ما يؤثر إيجابًا على أطفالهن، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في:**

- ما مستوى الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة؟
- ما مستوى المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة؟
- هل توجده علاقة ذات دلالة احصائية بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مستوى الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة.
2. التعرف إلى مستوى المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة.
3. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في غزة.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة بالآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

1. تتناول الدراسة الحالية متغير الرأفة بالذات؛ الذي يعد من المتغيرات النفسية المهمة لما لها دور في تشكيل سلوك الفرد وتوجيهه، ويعد من ركائز الشخصية للأفراد، ويمثل مثيرًا مهمًّا في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط.
2. تكتسب الدراسة أهميتها في تناولها متغير المرونة النفسية؛ لأهميتها النفسية والاجتماعية ومدى تأثيرها على استقرار الأسرة وكذلك المجتمع.
3. تناول فئة أمهات ذوي الإعاقة العقلية، وهي شريحة مهمة في المجتمع لها دورها الريادي في تقديم الخدمات والاهتمام وبالأخص فئة ذوي الإعاقة العقلية داخل الأسرة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. تنبع أهمية الدراسة من أهمية النتائج التي قد تسفر عنها، وقد يستفيد منها أهل الاختصاص؛ والعمل على تعزيز الرأفة بالذات لأمهات ذوي الإعاقة العقلية وتطويرها، وبالتالي تحقيق مزيد من المرونة النفسية.
2. تسهم هذه الدراسة في تقديم أدوات (سيكومترية) صادقة وثابتة في مجال الصحة النفسية، قد يستفيد الباحثون منها في دراساتٍ نفسيةٍ لاحقة.
3. تسهم الدراسة الحالية في توجيه اهتمام كل المتعاملين مع المعاقين، مثل: الآباء والمرشدين والاختصاصيين إلى أهمية جوانب إيجابية متعددة في النمو الشخصي الفعال، في تطوير للرأفة بالذات، ما قد يزيد من قدرتهم على تنمية تلك الجوانب الإيجابية، ومساعدة أبنائهم في التعامل مع المواقف العصيبة التي تحتاج إلى مهارات مختلفة في تطوير الرأفة بالذات والمرونة النفسية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة ضمن الحدود والمحددات التالية:

- **الحد البشري:** طبقت أدوات الدراسة على عينة قصدية متوفرة من أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة.
- **الحد المكاني:** طبقت أدوات الدراسة على المراكز والمؤسسات خاصة بالعينة والبالغ عددهم (16) مركزًا.
- **الحد الزماني:** في عامي (2020 – 2021).
- **محددات موضوعية:** تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

الرأفة بالذات Self-compassion قدرة الأم على الرفق بذاتها وحمايتها واللطف بها، وتجنب إصدار أحكام قاسية عليها خاصّةً في مواقف الفشل والتعثر التي تواجهها في حياتها مع ابنها المعاق، وذلك من خلال مراقبتها لأفكارها ومشاعرها بحكمة وعقلانية، وضبط سلوكياتها، والنظر إلى تلك المواقف باعتبارها خبرة إنسانية مشتركة، وتتكون من (5) أبعاد، هي: بعد اللطف بالذات، وهو الفهم والدفء العاطفي للأم نحو ذاتها في مواقف عدم الكفاءة الذاتية، وفهمها الجيد لذاتها بدلًا من نقدها وجلدها، وبعد الوعي بالإنسانية المشتركة وهو رؤية وإدراك الأم لخبراتها الانفعالية السعيدة والمؤلمة على أنها خبرات إنسانية مشتركة بين الجميع، وبعد التعقل والحكمة؛ حيث إنه يعرّف بمراقبة الأم لأفكارها ومشاعرها والانفتاح عليها بتوازن وعدم إطلاق الأفكار السلبية لذاتها، وبعد حماية الذات، وهو حرص الأم على عدم إجهاد ذاتها من خلال تجنبها الأفكار السلبية، وحرصها على تعلم مهارات تساعدها في حل مشكلاتها وتحمل ضغوط الحياة، وبعد صيانة الذات، وهي قدرة الأم على استعادة قوتها وترميم ذاتها ووقايتها من كل ما يؤثر سلبا على نفسيتها.

لمرونة النفسية: يعرفها (Kapikiran & Acun-Kapiki-ran,2016,208) بأنها وعي الفرد بما يمتلكه من مهارات مرتبطة مع قدرته وكفايته في تجاوز المحن التي يواجهها من خلال استخدام مصادر دعم داخلي من قبيل مهارات التكيف النفسي، ودعم خارجي مثل الدعم النفسي والاجتماعي، وتعرفها الباحثتين على أنها قدرة الأم على الإنصات الجيد لأصحاب التجارب السابقة، وتقبل آراء الآخرين وانتقاداتهم والتعامل معها باتزان؛ لتجاوز التحديات، والتمكن من المشاركة الاجتماعية لأبنائهم وتكوين علاقات جديدة مع الآخرين بلا خوف أو تردد. تتكون من (3) أبعاد، هي: بعد المرونة الاجتماعية: قدرة الأم على المشاركة في المناسبات الاجتماعية التي تهم ابنها ذا الإعاقة والقدرة على مساعدته في تكوين علاقات وصداقات مع الآخرين، وبعد المرونة الانفعالية، وهي قدرة الأم على إدارة الغضب والتعامل باتزان مع التحديات التي تواجهها مع ابنها ذي الإعاقة العقلية، وبعد المرونة العقلية: قدرة الأم على الإنصات الجيد لمن مرّوا بتجارب قبلها، وتقبل الآراء المختلفة لتجاوز الأخطاء وتغيير القرارات لتتناسب مع ابنها ذي الإعاقة العقلية.

أمهات ذوي الإعاقة العقلية: من لديها ابن أو أكثر يعاني من إعاقة عقلية بدرجاتهم المختلفة (بسيطة، متوسطة، شديدة) حيث يصعب اعتماده على نفسه واستقلاله، وتتطلب إعاقته دوامه في أحد مراكز الرعاية المجتمعية (النجار،2019، 8).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم تناول الخطوات الإجرائية المتبعة في الدراسة من حيث المنهجية وانتقاء العينة وبناء الأدوات والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، والمعالجات الإحصائية التي اُستخدمت لتحليل البيانات، والإجراءات العملية التي اُتبعت في الدراسة، وفيما يلي شرح وافٍ لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث يقوم على دراسة العلاقات المتبادلة (الارتباطية) بين متغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة للعام 2020 – 2021، وعددهم (4797)، موزعين على المحافظات (الإغاثة الطبية، 2018). واشتملت الدراسة على عينتين، على النحو التالي:

أ. العينة الاستطلاعية: اُستخدمت بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق، والتحقق من كفاءتها (السيكومترية)، واستكشاف مناسبتها وملاءمتها للتطبيق على عينة الدراسة، وبناءً على هذا الأساس شرعت الباحثتان في إجراءات الصدق والثبات على عينة بلغت (200) من أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة من المترددات على مركز مبرة فلسطين للشلل الدماغي (مركز سجى للتربية الخاصة)، (عامر،2018، 145) رُوعي في اختيارها تغطية كافة متغيرات الدراسة، تراوحت أعمارهن ما بين (20 – 52) عاماً؛ متوسط أعمارهن (33.185)عامًا، بانحراف معياري (8.52).

ب. العينة الكلية: التي طبقت عليها الباحثتان المقاييس الخاصة بالدراسة، بعد حساب صدقها وثباتها، بلغ عددهن (500) أمًا من المترددات على (15) مركزًا من مراكز تأهيل ذوي الإعاقة في قطاع غزة وهم(مركز نعم نستطيع، جمعية أصدقاء القلوب الرحيمة، الجمعية الفلسطينية لتأهيل المعاقين، مدرسة الحق في الحياة، مركز فلسطين المستقبل للشلل الدماغي، مدرسة سنابل للتربية الخاصة، جمعية تأهيل المعاقين "ثلاثة فروع"، جمعية دير البلح لتأهيل المعاقين، مركز بسمة أمل لتأهيل المعاقين، مركز بلسم للتربية الخاصة، مركز أبناؤنا للتأهيل، مدرسة طيبة للتربية الخاصة، الجمعية الوطنية لتأهيل المعاقين)، تراوحت أعمارهن ما بين (19 – 54) عاماً؛ متوسط أعمارهن (33.48)عامًا، بانحراف معياري (8.35). وكان متوسط أعمارهن (33.48) عامًا، بانحراف معياري قدره (8.35)، حيث كانت أقل مدى عمري (19) عامًا، وأكبر مدى عمري (54) عامًا.

أدوات الدراسة

بعد اطلاع الباحثتين على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والعينة المستهدفة، –في حدود علمها– لم تجد المقاييس التي تتناسب مع ظروف وطبيعة العينة المستهدفة، لهذا ارتأت أن تبنيا مقياسين جديدين خاصة بمتغيري الدراسة؛ لتحقيق أهدافها، **وتمثلت المقاييس فيما يلي**:

أولًا: مقياس الرأفة بالذات (إعداد الباحثتين).

ثانيًا: مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثتين).

وصف الأدوات: تتناول الباحثتان فيما يلي شرحًا وافيًا لكل أداة من أدوات الدراسة:

تصميم مقياس الرأفة بالذات: Scale Self-Compassion

راجعت الباحثتان العديد من المقاييس التي تناولت مفهوم الرأفة بالذات، ورأت أنه يمكن الاستفادة منها في بناء مقياس جديد من حيث مناسبة عرض الفقرات في هذه المقاييس لطبيعة العينة، إذ لا يمكن الاعتماد عليها كليًّا؛ لعدم مناسبة فقراتها لطبيعة العينة، ولهذا أعدّت الباحثتان مقياسها من خلال الاستعانة بمجموعة من المقاييس والدراسات العربية والأجنبية، على سبيل المثال: مقياس نيف (Neff, 2003)، مقياس (أبو هدروس،2017)، مقياس ريس (Reyes, 2012). ورغم تنوع مفهوم الرأفة بالذات الذي تناولته، إلا أنها لم تستهدف العينة التي استهدفتها الباحثتان لأغراض بناء مقياس جيد، وأكثر تحقيقًا لها بما يتعلق بدراستها، والخروج بالأبعاد التي ستتناولها الباحثتان، حيث بلغ عدد فقرات مقياس الرأفة بالذات في صورته الأولية (37) فقرة موزعة على (5) أبعاد، هي: اللطف بالذات: يتكون من (8) فقرات. الوعي بالإنسانية المشتركة: ويتكون من (7) فقرات. التعقل والحكمة: يتكون من (8) فقرات. حماية الذات: يتكون من (7) فقرات. صيانة الذات: يتكون من (7) فقرات. ومن ثم حسبت الباحثتان الخصائص (السيكومترية) للمقياس كالتالي:

ثانيًا: صدق مقياس الرأفة بالذات

صدق المحتوى (الصدق الظاهري): عرضت الباحثتان مقياسها على مجموعة من المحكمين وأساتذة الجامعات في الوطن وخارجه من الاختصاصيين في الإرشاد النفسي بلغ عددهم (17) محكمًا وقد أخذت الباحثتان بدرجة اتفاق 80 % من المحكمين على كل بند من بنود المقياس؛ في ضوئها عُدلت بعض الفقرات واستبعدت فقراتٌ أخرى؛ لعدم توافر صدق المحتوى فيها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف (9) فقرات من فقرات المقياس في صورته الأولية، وإضافة فقرة، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس بعد الانتهاء من التحكيم 29 فقرة.

صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرأفة بالذات: حسبت الباحثتان الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج (AMOS25)، ويوضح جدول (1) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الرأفة بالذات:

جدول (1)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس الرأفة بالذات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

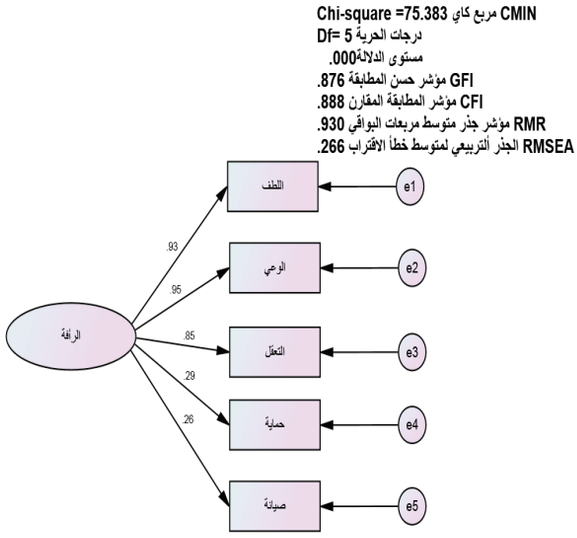
م	البعد	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.E خطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	P
1		.64	.55	.08	6.83	***
6		.44	.45	.09	4.94	***
11	اللطف بالذات	.34	.30	.08	3.77	***
16		.49	.41	.08	5.47	***
21		.09	.07	.07	.99	.32
26		.43	.34	.07	4.80	***

م	البعد	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.E خطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	P
2		.57	.49	.08	6.49	***
7		.40	.41	.09	4.62	***
12	الوعي بالإنسانية	.36	.32	.08	4.09	***
17		.57	.48	.07	6.41	***
22		.18	.15	.07	2.05	.04
27		.52	.41	.07	5.92	***
3		.20	.17	.06	2.78	.01
8		.10	.10	.07	1.43	.15
13	التعقل والحكمة	.26	.23	.06	3.64	***
18		.93	.81	.05	15.46	***
23		.98	.88	.05	16.65	***
28		.35	.29	.06	4.98	***
4		.57	.52	.08	6.84	***
9		.44	.39	.07	5.25	***
14	حماية الذات	.41	.31	.06	4.92	***
19		.65	.58	.07	7.79	***
24		.36	.28	.07	4.24	***
29		.44	.33	.06	5.31	***
5		.22	.20	.08	2.56	.01
10	صيانة الذات	.52	.41	.07	6.09	***
15		.67	.57	.08	7.33	***
20		.61	.44	.07	6.85	***
25		.25	.20	.07	2.90	.00

*** دالة عند مستوى دلالة 0.001

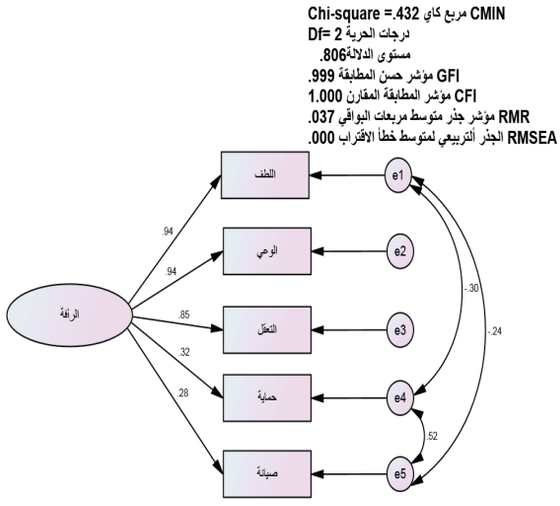
يتضح من جدول (1) أن مفردات مقياس الرأفة بالذات كانت دالة عند مستوى دلالة 001. باستثناء الفقرات رقم (8) من بعد التعقل والحكمة، والفقرة رقم (21) من بعد اللطف بالذات، كانت غير دالة ويجب حذف تلك العبارات.

حذفت الباحثتان العبارات غير الدالة وحسبت مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس الرأفة بالذات، والشكلان (1،2) يوضحان النموذج المقترح لمقياس الرأفة بالذات قبل التعديل وبعده.



الشكل (1)

النموذج المقترح لمقياس الرأفة بالذات بالذات قبل التعديل



الشكل (2)

النموذج المقترح لمقياس الرأفة بالذات بعد التعديل

يتضح من الشكل (2) أن أبعاد مقياس الرأفة بالذات (اللطف بالذات، الوعي بالإنسانية، التعقل والحكمة، حماية الذات، صيانة الذات) كانت لها تشبعات جيدة بعد التعديل حيث جاءت على التوالي (0.94،0.94،0.85،0.32،0.28)، والجدول يوضح جدول (2) مؤشرات صدق البنية لمقياس الرأفة بالذات قبل التعديل وبعده.

جدول (2)

مؤشرات صدق البنية لمقياس الرأفة بالذات قبل التعديل وبعده

المؤشر	قبل التعديل	بعد التعديل	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	75.383	432.	أن تكون صفرًا
مستوى الدلالة	000.	806.	أن تكون أكبر من.05
DF	5	2	
GFI	876.	999.	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	888.	1.00	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	266.	000.	أن تكون أقل من .08

يتضح من جدول (2) أن مؤشرات النموذج أصبحت مقبولة وجيدة بعد إجراء التحسين على النموذج، حيث كان هناك ارتباط بين أخطاء قياس بعد حماية الذات واللطف بالذات من جهة وبين صيانة الذات، كما كان هناك ارتباط بين بعد حماية الذات واللطف بالذات، وبعد إجراء تلك التحسينات أصبحت مؤشرات المطابقة جيدة؛ حيث كانت قيمة مربع كاي سيكوير للنموذج = (.432)، ما يعني وجود تطابق تام للنموذج مع البيانات، ومؤشرات حسن المطابقة (CFI= 1، GFI=0.999)، ما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرأفة بالذات. ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس الرأفة بالذات.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): Discrimination Validity: أجرت الباحثتان نوعًا آخر من أنواع الصدق، وهو صدق المقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا الدنيا على مقياسي الرأفة بالذات، والمرونة النفسية، حيث قسمت الباحثتان عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين (بعد ترتيب درجات أفراد العينة تصاعديًا على المقياس) حيث تضم المجموعة الدنيا (50) أمًا من أفراد العينة الاستطلاعية حصلوا على أقل الدرجات على مقياس الرأفة بالذات، وسميت بالمجموعة الدنيا، والمجموعة الثانية تضم (50) أمًا من أفراد العينة الاستطلاعية حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الرأفة بالذات وسميت بالمجموعة العليا، واستخدم (t-test لعينتين مستقلتين Independent samples)ًغير مرتبطتينً، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار (t- test) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا لمقياس الرأفة بالذات، (ن= 200).

جدول (3)

نتائج اختبار (t – test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس الرأفة بالذات (ن = 200)

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
اللطف بالذات	الدنيا	50	10.90	1.23	45.14	.01
	العليا	50	19.24	.43		
الوعي بالإنسانية المشتركة	الدنيا	50	13.38	1.05	51.27	.01
	العليا	50	22.78	.76		
التعقل والحكمة	الدنيا	50	11.16	1.30	42.78	.01
	العليا	50	19.58	.50		
حماية الذات	الدنيا	50	13.88	1.70	38.86	.01
	العليا	50	23.60	.49		
صيانة الذات	الدنيا	50	15.02	11.58	36.78	.01
	العليا	50	23.50	19.86		
الدرجة الكلية للرأفة بالذات	الدنيا	50	77.14	66.48	45.56	.01
	العليا	50	109.28	100.82		

يتبين من الجدول السابق أن المقياس استطاع أن يميز بين مرتفعي السمة ومنخفضيها على مقياس الرأفة بالذات، حيث كانت جميع قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لمختلف أبعاد الرأفة الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.01)، وهو ما يشير إلى أن مقياس الرأفة لديه صدق تمييزي يؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الرأفة بالذات: حسبت الباحثان قيمة الثبات باستخدام معامل (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (4)

يوضح ثبات أبعاد مقياس الرأفة بالذات وللدرجة الكلية للمقياس

العامل	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			قبل التعديل	بعد التعديل*
اللطف بالذات	6	.568	.397	.540
الوعي بالإنسانية المشتركة	6	.569	.367	.536
التعقل والحكمة	6	.680	.569	.710
حماية الذات	6	.644	.502	.668
صيانة الذات	5	.552	.354	.490
المقياس ككل	29	.853	.529	.691

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الرأفة بالذات كانت جيدة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها.

ثبات الاتساق الداخلي: تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد، والجدول (5) يوضح هذه المعاملات:

جدول (5)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرأفة بالذات (ن = 200)

رقم الفقرة	اللطف بالذات		رقم الفقرة	حماية الذات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.690**	.00	4	.651**	.00
6	.617**	.00	9	.605**	.00
11	.530**	.00	14	.545**	.00
16	.644**	.00	19	.687**	.00
26	.554**	.00	24	.531**	.00
			29	.569**	
رقم الفقرة	الوعي بالإنسانية المشتركة		رقم الفقرة	صيانة الذات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	.640**	.00	5	.527**	.00
7	.576**	.00	10	.653**	.00
12	.535**	.00	15	.710**	.00
17	.633**	.00	20	.599**	.00
22	.419**	.00	25	.511**	.00
27	.587**	.00			
3	.551**	.00			

رقم الفقرة	اللطف بالذات		رقم الفقرة	حماية الذات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	.554**	.00			
18	.810**	.00			
23	.820**	.00			
28	.572**	.00			

** دالة عند 01.

يتضح من جدول (5) أن مفردات أبعاد المقياس جميعها كانت دالة عند مستوى (.01)، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرأفة بالذات (ن=200)

	اللطف بالذات	الوعي بالإنسانية المشتركة	التعقل والحكمة	حماية الذات	صيانة الذات	الرأفة بالذات
اللطف بالذات	1					
الوعي بالإنسانية المشتركة	.889**	1				
التعقل والحكمة	.797**	.802**	1			
حماية الذات	.205**	.297**	.288**	1		
صيانة الذات	.186**	.267**	.236**	.559**	1	
الرأفة بالذات	.825**	.874**	.840**	.630**	.579**	1

ويتضح من جدول (6) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل وجميعها دالة عند مستوى (.01)، ما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، كما أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضًا تتراوح بين (.186– 889.)، وأنه يدلل على أن المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

تدرج المقياس وتصحيحه: عند تصميم المقياس وتحديد فقراته ارتأت الباحثتان أن تجعل تدريجه رباعيًّا، وأعطت لكل عبارة فيه وزنًا مدرجًا وفق سلم متدرج رباعي للخيارات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا)، وأعطيت الأوزان (4، 3، 2، 1) للعبارات الإيجابية، والأوزان (1، 2، 3، 4) للعبارات السلبية، وتُعطَى الدرجة المستحقة حسب الوزن المحدد لكل تدريج. وتتراوح درجة المفحوصة على المقياس بين (27) كحد أدنى و(108) كحدّ أعلى. في صورته النهائية اشتمل مقياس الرأفة بالذات في صورته النهائية على (27) فقرةً موزعةً على خمسة أبعاد كالتالي: البعد الأول: اللطف

بالذات (5) فقرات بعد حذف فقرة لعدم تمتعها بصدق التحليل العاملي، البعد الثاني: الوعي بالإنسانية المشتركة (6) فقرات، البعد الثالث: التعقل والحكمة (5) فقرات بعد حذف فقرة لعدم تمتعها بصدق التحليل العاملي، البعد الرابع: حماية الذات (6) فقرات، البعد الخامس: صيانة الذات (5) فقرات،

تصميم مقياس المرونة النفسية: Psychological Resilience

راجعت الباحثتان العديد من المقاييس التي تناولت مفهوم المرونة النفسية، ورأت أنه يمكن الاستفادة منها في بناء مقياسٍ جديد من حيث مناسبة عرض الفقرات في هذه المقاييس لطبيعة العينة، إذ لا يمكن الاعتماد عليها كليًّا؛ لعدم مناسبة فقراتها لطبيعة العينة، ولهذا أعدّت الباحثتان مقياسها من خلال الاستعانة بمجموعةٍ من المقاييس والدراسات العربية والأجنبية، على سبيل لملمثال: دراسة (Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva, & Wos-nitza, 2019)، ودراسة (يونس ، 2018)، ودراسة (وافي،2016)، ودراسة (Kirmani, Sharma, Anas, & Sanam, 2015).ورغم تنوع مفهوم المرونة النفسية الذي تناولته، إلا أنها لم تستهدف العينة التي استهدفتها الباحثتان لأغراض بناء مقياس جيد، وأكثر تحقيقًا لها بما يتعلق بدراستها، والخروج بالأبعاد التي ستتناولها الباحثتان، بلغ عدد فقرات مقياس المرونة النفسية في صورته الأولية (30) فقرة موزعة على (3) أبعاد، هي: المرونة الاجتماعية: ويتكون من (10) فقرات. والمرونة الانفعالية: يتكون من (10) فقرات. المرونة العقلية: يتكون من (10) فقرات. ومن ثم حسبت الباحثتان الخصائص (السيكومترية) للمقياس وذلك على النحو التالي:

صدق مقياس المرونة النفسية

صدق المحتوى: Content Validity: عرضت الباحثتان مقياسها على مجموعةٍ من المحكمين وأساتذة الجامعات في الوطن وخارجه من الاختصاصيين في الإرشاد النفسي بلغ عددهم (17) محكمًا، وقد أخذت الباحثتان بدرجة اتفاق (80 %) من المحكمين على كل بند من بنود المقياس؛ في ضوئها عُدلت بعض الفقرات واستبعدت فقراتٌ أخرى؛ لعدم توافر صدق المحتوى فيها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف فقرتين من فقرات المقياس في صورته الأولية، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس بعد الانتهاء من التحكيم (29) فقرة.

صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية: حسبت الباحثتان الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج (AMOS25)، ويوضح جدول (7) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد المرونة النفسية:

جدول (7)

تشبعات مفردات أبعاد مقياس المرونة النفسية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

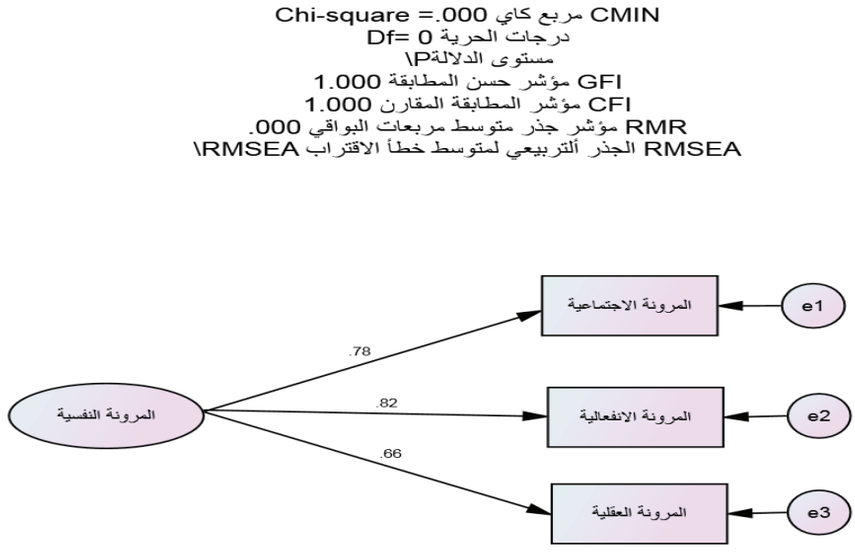
م	البعد	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.Eخطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	P
1	المرونة الاجتماعية	.08	.06	.06	.94	.349
4		.56	.45	.06	7.37	***
7		.34	.27	.06	4.20	***
10		.32	.28	.07	4.04	***
13		.19	.15	.07	2.38	.017
16		.47	.35	.06	5.98	***
19		.61	.45	.06	8.05	***
22		.07	.06	.08	.83	.408
25		.70	.51	.05	9.49	***
28		.53	.45	.07	6.88	***
2	المرونة الانفعالية	.09	.07	.07	.99	.32
5		.49	.35	.06	5.92	***
8		.41	.28	.06	4.98	***
11		.27	.19	.06	3.25	.001
14		.01	.01	.08	.10	.918
17		.49	.34	.06	5.93	***
20		.33	.25	.06	3.96	***
23		.23	.13	.05	2.76	.006
26		.54	.32	.05	6.55	***
29		.63	.52	.07	7.77	***
z3	المرونة العقلية	.33	.23	.06	3.66	***
z6		.32	.26	.07	3.55	***
z9		.21	.19	.08	2.34	.019
z12		.30	.21	.06	3.39	***
z15		.53	.37	.06	5.95	***
z18		.16	.11	.06	1.78	.075
z21		.37	.26	.06	4.19	***
z24		.49	.33	.06	5.46	***
z27		.48	.30	.06	5.40	***

*** دالة عند مستوى دلالة 0.001

يتضح من جدول (7) أن أغلب مفردات مقياس المرونة النفسية كانت دالة عند مستوى دلالة 001. باستثناء الفقرات

(1،22) من بعد المرونة الاجتماعية، والفقرة (2،14) من بعد المرونة الانفعالية، والفقرة (18) من بعد المرونة العقلية كانت غير دالة، ويجب حذف تلك العبارات.

وحذفت الباحثتان العبارات غير الدالة وحسبت مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس المرونة النفسية، والشكل (3) يوضحان النموذج المقترح لمقياس المرونة النفسية.



الشكل (3)

يوضح النموذج المقترح لمقياس المرونة النفسية

يتضح من الشكل (3) أن أبعاد مقياس المرونة النفسية (المرونة الاجتماعية، المرونة الانفعالية، المرونة العقلية) كان لها تشبعات جيدة، حيث جاءت على التوالي(.66، .82،.78) ، والجدول (8) يوضح مؤشرات صدق البنية لمقياس المرونة النفسية.

جدول (8)

مؤشرات صدق البناء لمقياس المرونة النفسية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square(CMIN)	00.	أن تكون صفرًا
مستوى الدلالة	غير محدد بسبب قيمة مربع كاي تساوي00.	أن تكون أكبر من .05
DF	0	
GFI	1	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	1	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أى التى تقترب أو تساوى 1 صحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	غير محدد بسبب قيمة مربع كاي تساوي صفرًا	أن تكون أقل من 08.

يتضح من جدول (8) أن مؤشرات النموذج كانت مقبولة وجيدة فبلغت قيمة مربع (كاي سيكوير) للنموذج = (0.000)، ما يعني وجود تطابق تام للنموذج مع البيانات، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI=1، CFI=1)، ما يدل على وجودة مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية. ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلا قويا على صدق البناء لمقياس المرونة النفسية.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): Discrimination Validity: وبنفس الإجراءات التي تم ذكرها سابقاً، في مقياس اليقظة العقلية قامت الباحثتان بعمل صدق تمييزي لمقياس المرونة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (9)

نتائج اختبار (t – test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس المرونة النفسية (ن = 200)

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلا لة
المرونة الاجتماعية	الدنيا	50	20.08	1.26	60.791	.01
	العليا	50	31.66	.48		
المرونة الانفعالية	الدنيا	50	21.38	1.86	37.177	.01
	العليا	50	31.52	.50		

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلا لة
المرونة العقلية	الدنيا	50	16.16	1.82	37.841	.01
	العليا	50	26.72	.76		
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	الدنيا	50	92.16	1.78	45.965	.01
	العليا	50	64.64	3.84		

يتبين من الجدول السابق أن المقياس استطاع أن يميز بين مرتفعي ومنخفضي السمة على مقياس المرونة النفسية؛ حيث كانت جميع قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لمختلف أبعاد المرونة الثلاثة، والدرجة الكلية (المرونة الاجتماعية، المرونة الانفعالية، المرونة العقلية)، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.01)، وهو ما يشير إلى أن مقياس المرونة النفسية لديه صدق تمييزي يؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات مقياس المرونة النفسية: حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية، بعد حذف الفقرات والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (10)

يوضح ثبات أبعاد مقياس المرونة النفسية وللدرجة الكلية للمقياس

العامل	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية قبل التعديل	التجزئة النصفية بعد التعديل×
المرونة الاجتماعية	11	.68	.43	.60
المرونة الانفعالية	10	.63	.47	.64
المرونة العقلية	8	.56	.28	.44
المقياس ككل	29	.82	.63	.77

تم تصحيح الأبعاد الفرعية باستخدام معامل التصحيح (جتمان) والأبعاد الزوجية باستخدام معامل (سبيرمان براون)، يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية لدرجة الكلية للمرونة النفسية كانت جيدة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها.

ثبات الاتساق الداخلي: حُسب عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد والجدول (11) يوضح هذه المعاملات:

جدول (11)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المرونة النفسية (ن = 200)

المرونة الاجتماعية			المرونة العقلية		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	.648**	.00	3	.487**	.00
7	.490**	.00	6	.473**	.00
10	.520**	.00	9	.181*	.00
13	.398**	.00	12	.490**	.00
16	.530**	.00	15	.581**	.00
19	.622**	.00	21	.499**	.00
25	.672**	.00	24	.527**	.00
28	.591**	.00	27	.566**	.00
5	.587**	.00			
8	.509**	.00			
11	.422**	.00			
17	.565**	.00			
20	.474**	.00			
23	.367**	.00			
26	.586**	.00			
29	.687**	.00			

** دالة عند 01.

يتضح من جدول (11) أن مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما حُسب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (12)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية (ن=200)

	المرونة الاجتماعية	المرونة الانفعالية	المرونة العقلية	المرونة النفسية
المرونة الاجتماعية	1			
المرونة الانفعالية	.641**	1		
المرونة العقلية	.514**	.541**	1	
المرونة النفسية	.876**	.859**	.791**	1

يتضح من جدول (12) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل وجميعها دالة عند مستوى (.01)، ما يشير إلى أن هناك اتساقا بين أبعاد المقياس، كما أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضًا تتراوح بين (.51– 88.)، وأنه يدلل على أن المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

تدرج المقياس وتصحيحه: عند بناء المقياس وتحديد فقراته ارتأت الباحثتان أن تجعل تدريجه رباعيًّا، وأعطت لكل عبارة فيه وزنًا مدرجًا وفق سلم متدرج رباعي للخيارات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا،

أبدًا)، وأعطيت الأوزان (4، 3، 2، 1) للعبارات الإيجابية تواليًا، و(1، 2، 3، 4) للعبارات السلبية تواليًا، حيث تجيب المفحوصة على كل عبارة بإجابة واحدة من أربع إجابات، وتُعطَى الدرجة المستحقة حسب الوزن المحدد لكل تدريج. وتتراوح درجة المفحوصة على المقياس بين (24) كحدٍّ أدنى و(96) كحدٍّ أعلى.

وصف مقياس المرونة النفسية في صورته النهائية: اشتمل مقياس المرونة على (24) فقرةً إيجابية موزعةً على ثلاثة أبعاد كالتالي: البعد الأول: المرونة الاجتماعية (9) فقرات بعد حذف فقرتين لعدم تمتعها بصدق التحليل العاملي. البعد الثاني: المرونة الانفعالية (8) فقرات بعد حذف فقرتين لعدم تمتعها بصدق التحليل العاملي. البعد الثالث: المرونة العقلية (7) فقرات بعد حذف فقرة لعدم تمتعها بصدق التحليل العاملي.

المعالجة الإحصائية

1. تم استخدام المتوسط الحسابي، والوزن النسبي، والانحراف المعياري وذلك لحساب مستوى متغيرات الدراسة.

2. معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient)، لقياس الارتباط، ويقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين، واستخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للمقياس، والعلاقة بين المتغيرات.

3. اختبار (كرونباخ ألفا) (Cronbachs Alpha)، طريقة التجزئة النصفية (Split half)؛ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

4. اختبار (T-test)؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين غير مترابطتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت) الرباعي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4 – 1=3) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (4 /3= 75.)، لتحديد فئات المستويات، والجدول رقم (13) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة. تم الاستعانة بفئات محك الدراسة وذلك لتحديد مستوى المتغيرات.

جدول (13)

يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة

مدى الوزن النسبي	من 25 %ـ 43.74 %	من43.75 % – 62.49 %	من62.5 % –81.24 %	من 81.25– 100 %
مدى المتوسط الحسابي	من 1–1.74	من 1.75 – 2.49	من 2.5 – 3.24	من 3.25– 4
التصنيف	منخفضة	أقل من المتوسط	أكثر من المتوسط	مرتفعة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه «ما مستوى الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة؟»

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للدرجة الكلية ولأبعادها، والجدول رقم (14) يوضح النتائج.

جدول (14)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للرأفة بالذات

البيان	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
اللطف بالذات	5	20	15.546	2.426	77.7	4
الوعي بالإنسانية	6	24	18.268	2.836	76.1	5
التعقل والحكمة	5	20	15.954	2.496	79.8	3
حماية الذات	6	24	19.456	2.790	81.1	1
صيانة الذات	5	20	16.190	2.509	81.0	2
المقياس ككل	27	108	85.414	9.871	79.1	

يتبين من الجدول (14) النتائج التالية:

1. أن متوسط الدرجة الكلية للرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة قد بلغ (85.414) بوزن نسبي (79.1%)، وهذا يشير إلى أن مستوى الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة قد كان أكثر من المتوسط وفقا لمحك الدراسة.

2. أن بعد حماية الذات كان أكبر أبعاد الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة، حيث بلغ وزنه النسبي (81.1 %) يليه بعد صيانة الذات بوزن نسبي (81 %)، أما بعد الوعي بالإنسانية فقد كان أقل أبعاد الرأفة بالذات لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة، حيث بلغ وزنه النسبي (76.1 %) يليه بعد اللطف بالذات بوزن نسبي (77.2 %).

وهذا ما توصلت إليه دراسة (Neff et al, 2007)، ودراسة (Neff, Pommier, 2013) في ارتفاع مستوى الرأفة بالذات لدى عينة الدراسة وذلك يكون من خلال أن الرأفة بالذات تعزز التفاعل الاجتماعي من خلال ارتباط أمهات ذوي الإعاقة العقلية الإيجابي بالذكاء العاطفي وهذا الارتباط يساعد في التنظيم العاطفي الفعال واستراتيجيات التأقلم العاطفية وقبول الآخرين والتماسك معهم، وما انتهت إليه دراسة (Neff, Pommier, 2013) إلى أن الرأفة بالذات ترتبط إيجابيًا بالعفو عن الآخرين مما يعزز الترابط الاجتماعي الجيد، فالرأفين على أنفسهم قادرين على حل النزاعات مع الآخرين والتعاطف معهم بطريقة إيجابية ودية، والتواد معها يميلون إلى الاندماج في أفعال خارجية تتسق مع قدراتهم واتجاهاتهم، كما أنهم أكثر تعبيرًا عن ذاتهم الحقيقة أثناء عمليات حل الصراعات في العلاقات بين الشخصية.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة (Yarnell & Neff, 2013) التي أظهرت انخفاض في مستويات الرأفة بالذات.

وترى الباحثتان أن أمهات ذوي الإعاقة العقلية في قطاع غزة على وجه الخصوص بالرغم من الصعوبات التي تعاني منها

من سياسات إغلاق وحصار وتخنيق من جانب الاحتلال ومن الممكن أن هذا كان سببًا كبيرًا لحدوث الضغوط النفسية والصدمات المختلفة، حيث تكون لطيفة مع ذاتها تتحمل كل شيء من أجل سعادتها وتكون حليمة ولطيفة مع ذاتها بقدر الإمكان تتحدى صعوبات الحياة، وتحاول حماية ذاتها من الوقوع في المشاق وعندما تتعرض لصدمة توصلها للإحباط والرجوع للخلف إلا أنها لا تستسلم وتحاول إعادة ترميم ذاتها من جديد لتكون ضمن المجتمع متفاعلة فيه رغم كل تحديات الحياة الخانقة في قطاع غزة.

كما أن أمهات ذوي الإعاقة في قطاع غزة بالرغم من الحصار والمحن والصعوبات إلا أنهنّ يتمتعن بالرأفة بذواتهن، ويزداد انتباههن لأنفسهن عندما يمرّون بخبرات مؤلمة بسب الظروف التي يعيشها قطاع غزة، ومع ذا تصبر الأم وتستشعر معاني ولطائف الثواب العظيم على الصبر والابتلاء، وهي واعية بإنسانيتها المشتركة حيث تذكر نفسها بأن مشاعر النقص توجد لدى كثير من الناس، تحاول كذلك النظر إلى أخطاء ابنها كجزء من أخطاء البشر.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه «ما مستوى المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة؟»

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للدرجة الكلية ولأبعادها، والجدول رقم (15) يوضح النتائج.

جدول (15)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمرونة النفسية

البيان	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المرونة الاجتماعية	8	32	26.592	3.404	83.1	2
المرونة الانفعالية	8	32	27.392	3.043	85.6	1
المرونة العقلية	8	32	22.322	3.027	69.8	3
المقياس ككل	24	96	79.740	8.009	83.1	

يتبين من الجدول رقم (15) النتائج التالية:

1. أن متوسط الدرجة الكلية للمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة قد بلغ (79.74) بوزن نسبي (83.1 %)، وهذا يشير إلى أن مستوى المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة قد كانت مرتفعة وفقا لمحك الدراسة.

2. أن بعد المرونة الانفعالية كان أكبر أبعاد المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة، حيث بلغ وزنه النسبي (85.6 %) يليه بعد المرونة الاجتماعية بوزن نسبي (83.1 %)، أما بعد المرونة العقلية فقد كان أقل أبعاد المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة، حيث بلغ وزنه النسبي (69.8 %).

اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة (الغول، 2017)، و(غيث، 2017)، و(صبحة، 2016)، و(الزهيري، 2012)، و(Long, 2011)، و(الخطيب، 2007)، والتي أوضحت وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية.

اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (أبو داير، 2017)، ودراسة (شقورة، 2012)، ودراسة (Bodde, Schrier, Krans, Geertzen, & Dijkstra, , 2014)، ودراسة (Jeppsen, 2016)، ودراسة (Walsh, Armstrong, Poritz, Elliott, Jackson, & Ryan. 2016)، والتي أوضحت أن مستوى المرونة النفسية جاء فوق المتوسط

وتعني أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون القدرة على التكيف مع أبنائهم من ذوي الاعاقة العقلية، واستطاعوا استعادة فعاليتهم والتعايش مع الضغوط الحياتية الصعبة ، من خلال ما يمتلكونه من كفاءة شخصية، وكفاءة اجتماعية، وما يقدم لهم من مساندة اجتماعية من الآخرين، يضاف إلى ذلك فإن إيمانهم بالله والقدر كان له الدور الأكبر فيما يمتلكون من مرونة ايجابية (أبو داير،2017: 97).

ويفسر الغول (2017: 102) أن عملية اتخاذ القرار ذات طبيعة تطورية متغيرة بمعنى: أن المشكلة ذاتها في تغيير مستمر مع تقدم خطوات اتخاذ القرار، وقد تتفرغ إلى مشكلات فرعية، وعلى الأفراد التعامل مع هذه التغيرات بصورة مستمرة؛ للوصول إلى أفضل قرار، وهذا يتطلب وجود مرونة عالية، والانسان السوي يتحمل المسئولية بجدية، ويحققها دون إهمال والشخص الناضج المرن يتدرب على مواجهة الخوف بواقعية، وبذلك يستطيع أن يعالج التردد، ويقوم بحمل المسئولية، وخاصة الجيدة، ويكون قادرًا على أن يخطط للمستقبل، فالقدرة على تحمل المسئولية دليل على قدرة الإنسان على التكيف مع الوضع الجديد، وإن إحساس الإنسان بالالتزام والمسئولية يدفعه أن يدرس كل موقف بدقة، وأن يصدر القرار المناسب في وقته دون تردد فالإنسان الذي لديه قدر من المرونة النفسية له القدرة على أن يصدر قراراته بنفسه(حبيب،1995: 28).

وتفسر الباحثتان هذا الأمر إلى الالتزام الديني والأخلاقي والقيم الروحية التي تتمتع بها الأم الفلسطينية، حيث كانت أعلى نسبة حصلت عليها الأمهات في مقياس المرونة النفسية هي القيم الروحية، وترى الباحثان أن هذا الأمر منطقي ومعقول في ظل مجتمع يتصف بالتدين والالتزام الأخلاقي الذي يمد الأمهات بالقدرة على المرونة النفسية وتحمل الضغوط والألم، وبالتالي المقدرة على التحكم في المشاعر السلبية، وتقبل الأحداث الضاغطة، فالتقرب إلى الله عز وجل يعتبر من أهم الوسائل للتغلب على ضغوطات الحياة، خاصة للأمهات اللواتي لديهن أطفال معاقون فإنهن يتعرضن للكثير من الضغوط النفسية والجسمية والمادية، ولكن إيمانهم بما قدره الله لهن يعتبر عاملًا مهمًا في رفع مستوى المرونة النفسية لديهن مما يزيد من صبرهن ورضاهن بما كتبه الله لهن وهذا ما أكدته نتائج دراسة (كيم واسكفيل) (Kim & Esquival, 2011)، حيث اعتبرا أن القيم الروحية هي المصدر الأساسي للمرونة النفسية، كما أظهرت دراسة فورما ولش (Froma walsh, 2004) أن تحسين بعض المهارات مثل: القيم الروحية، والتفكير الإيجابي، والقدرة على حل المشكلات يزيد من مستوى المرونة النفسية لدى

أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

كما تميل أمهات ذوي الإعاقة العقلية المرنة إلى التعافي بسرعة وفعالية من التجارب المرهقة التي تتكبدها، وقد تكون ثقافة المشاركة المجتمعية مواتية لتوليد بيئة داعمة لأمهات ذوي الإعاقة العقلية لبناء المرونة وتطوير إستراتيجيات المواجهة والتكيف؛ فعلى سبيل المثال يُظهر الأمهات في الأسر المحتوية على ذوي الإعاقة مرونة بسبب العقد النفسي الموجه نحو الأبناء، وبذلك تشكل المرونة مكونًا رئيسًا لرأس المال النفسي الذي يمكن اعتباره موردًا إيجابيا لمكافحة الضغوط في المواقف العصيبة ، والتي تسهل من نمو وتطوير الرفاه لديهن

ولو تمتعت أمهات ذوي الإعاقة العقلية بالمرونة الإيجابية والنفسية والاجتماعية؛ فإنها ستشجع ابنها على تكوين صداقات جديدة وتواجه واقع ابنها بجرأة مهما كان مؤلمًا، وتحرص على الهدوء والتماسك في المواقف الحرجة التي تمر مع ابنها، وتستطيع على أن تفكر وتركز جيدًا تحت الضغط والصعاب التي تمر بها، وتبادر بحل المشاكل التي تواجهها مع ابنها قبل تفاقمها.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه «هل توجد علاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة؟»

وللإجابة على ذلك التساؤل تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين المتغيرات، والجدول (16) يوضح النتائج.

جدول (16)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للرأفة بالذات مع الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للمرونة النفسية (ن=500)

البيان	المرونة الاجتماعية	المرونة الانفعالية	المرونة العقلية	الدرجة الكلية للمرونة النفسية
اللطف بالذات	.172**	.179**	.228**	.246**
الوعي بالإنسانية المشتركة	.188**	.164**	.312**	.272**
التعقل والحكمة	.232**	.250**	.376**	.355**
حماية الذات	.303**	.385**	.450**	.472**
صيانة الذات	.326**	.411**	.475**	.506**
الدرجة الكلية للرأفة بالذات	.324**	.368**	.488**	.490**

** دال عند 01.

ويتبين من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للرأفة بالذات والأبعاد والفرعية له بالدرجة الكلية للمرونة النفسية والابعاد الفرعية له، وأن الدلالة كانت عند مستوى (0.01)، كما أوضحت مصفوفة العلاقات أن أعلى الارتباطات كانت بين الدرجة الكلية للرأفة والدرجة الكلية للمرونة ، كذلك كان اعلى الارتباطات بين الدرجة الكلية للرأفة والأبعاد الفرعية للمرونة، كذلك كانت بين الدرجة الكلية للمرونة وأبعاد الرأفة بالذات، وذلك أكثر من دلالة الأبعاد الفرعية لكلا المقياسين بعضهم ببعض.

وهنا اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (خياط وبسيوني، 2019)، و(عليوة، 2017)، و(المنشاوي،2016)، (Asensio-Martínez, et al., 2019)، و (Baker, Caswell, & Eccles, 2019)، و(Bluth, Mullarkey, & Lathren, 2018)، و(Ergün-Başak, & Can, 2018)، و(Gedik, 2019)، و(McGillivray, Pidgeon, Ronk-en, & Credland-Ballantyne, 2018)، و(Nery–Hurwit, Yun, & Tang, 2019)، (Trompetter, de Kleine, & Bohlmeijer, 2017) ، و(Ying, 2009)؛ والتي أوضحت وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية، وأن الرأفة بالذات منبئة بالمرونة النفسية، وأن الرأفة بالذات تؤثر مباشرة على المرونة النفسية، وأن الرأفة بالذات تلعب دور المتغير الوسيط غير مباشرة من خلال المرونة النفسية. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (فارس، 2018) جزئيًا؛ حيث إنها ترتبط ارتباطًا موجبًا بين المرونة النفسية وكل من اللطف بالذات والحكم الذاتي والدرجة الكلية للرأفة بالذات، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية وكل من الإنسانية المشتركة والعزلة والتوحد المفرط مع الذات.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Sabir, Ramzan, & Malik, 2018)؛ والتي أوضحت عدم وجود علاقة بين الرأفة بالذات والمرونة النفسية.

وتفسر عليوة (2017: 169) ذلك بأن الفرد الرائف بذاته يكون محبًا لها ومقدرًا لشأنها، يتعامل معها بلطف ودفء شديدين، ولا يقسو عليها ولا يحملها أكثر مما تطيق، يشعر أن الآمه مشتركٌ عام، وأنها جزء من الطبيعة البشرية، ما يجعله محبًا للآخرين غير منعزل عنهم، ينظر إلى الأمور بحكمة وعقلانية واعية بعيدًا عن العواطف والمشاعر السلبية، ولا ينظر إلى مشكلاته نظرة سطحية أو يضخمها بل يحاول التصدي لها، وبالتالي يستطيع التغلب على العقبات الحياتية بحكمة واقتدار، كما أنه لا يرفض المساندة من الآخرين وقت الأزمات، واثقًا من عون الله له مهما تراكمت عليه الضغوط والأزمات، وهذه صفات ذوي المرونة النفسية.

واحدة من النظريات لاستكشاف العلاقة بين الشدائد والمرونة كانت نظرية (فريدريكسون) (1998)، الذي اقترح أن العواطف الإيجابية توسع تركيز الشخص عن قصد، وتعزز بناء الموارد الشخصية، كما أنها تبني موارد مثل إعادة التقييم الإيجابي، والرأفة بالذات، والتي قد تحمي من الإجهاد وتحافظ على المرونة النفسية، ووفقاً أيضاً لنظرية التوسيع والبناء لاقتراح أن المرونة تعزز توسيع الموارد النفسية مثل الرأفة بالذات، ويمكن لهذه النتائج التكيفية الناشئة عن خاصية الحماية أن تقلل من الضائقة النفسية لدى الأمهات بعد تعرض أبنائهن للإعاقة العقلية، ويمكن أن تعزز أيضًا مستويات مرونة الأم (McGillivray, Pidgeon, Ronken, & Credland-Ballantyne, 2018, 794-794)

ومن هذا المنطلق تزايد الاهتمام بالرأفة بالذات كأحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية، والتي تقاوم الآثار السلبية للأحداث الضاغطة التي تمر بها أمهات ذوي الإعاقة العقلية، وذلك عندما يعشن حالة من الشعور بالفشل في حل مشكلاتهن الحياتية، وأن الرأفة بالذات تؤدي إلى زيادة إصرار أمهات ذوي الإعاقة العقلية ومرونتهن في أداء المهام تحت ضغط، كما أنها تقيهن من

الاضطرابات النفسية، وتساعدهن على تجنب المشاعر السلبية للذات (المنشاوي،2016: 153؛ Landgraf,2013: 453).

كما ذكر (منصور،2016: 71) أن الفرد الذي يسعى وراء تحقيق النجاحات، والواثق بقدراته، والذي يسعى نحو إنجاز أهدافه وتوقعاته، والذي يبادر في حل مشكلاته بطريقة إبداعية هو ذلك الفرد الرؤوف بذاته، والذي مهما مر به من عقبات فهو متحلٍّ بالصبر، ورحيمٌ بذاته مهما مرت به عواصف وأزمات، ويتولد لديه سلام ودفء ووداعة مع ذاته، ومتعاطفٌ معها، ويتحمل ويتسامح مع ذاته، كما أنه محافظ على اتزانه الوجداني في المواقف الضاغطة، ومنفتح ومحب للاستطلاع، ومراقب جيد للأفكار ويصفها على نحو جيد.

فالأشخاص الذين لديهم رأفة بالذات مرتفعة، لديهم ردود فعل واستجابات أكثر مرونة، وعند تجربة حالات الفشل الشخصي والمواقف التي تهدد الأنا، يميل الأشخاص الذين يتمتعون بالرأفة بالذات إلى إظهار مرونة عاطفية أكبر ضد الشدائد، والتخفيف من هذه الآثار السلبية، ويكونون أكثر مرونة في تقييم المواقف بصورة أدق وأكثر احتمالية لقبول فشلهم في أداء مهامهم كرعاية ذوي الإعاقة العقلية. (Tang,2019: 93)

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضاً بالدور الوقائي للرأفة بالذات؛ حيث تقلل من النقد الذاتي والتقييم الذاتي السلبي، والذي يمكن أن تواجهه المرونة النفسية نتيجة لحالتهم والمواقف التي تواجهها أمهات ذوي الإعاقة العقلية، واللاتي قد يعانين من مستويات عالية من الوصمة، بما في ذلك الاستبعاد الاجتماعي والمواقف السلبية والتمييز، والتي يمكن أن تكون مصحوبة باستجابات فسيولوجية ونفسية سلبية، ومن المعروف أن الوصمة مرتبطة بالقلق، وبذلك تعمل الرأفة بالذات على الحماية من الوصمة والتقييم الذاتي السلبي، وتؤدي إلى نتائج أفضل للصحة النفسية والمرونة؛ فالتعامل مع الذات بلطف، واليقظة، والاعتراف بالإنسانية المشتركة قد يساعد على تهدئة الذات، ويقلل من استجابات التهديد والاكتئاب، وزيادة في المرونة النفسية. (Baker, Caswell, & Eccles,2019: 155).

كما تحمي الرأفة بالذات من التأثير الضار للتوتر، وتعزّز المرونة والقدرة على التكيف الناجح مع الضغوط والمرونة والنمو في مواجهة الشدائد، كما تعمل على زيادة القدرة على الحفاظ على التوازن في الحياة، والتعامل مع الظروف العصيبة والأحداث الصادمة، كما أن الرأفة بالذات تنطوي على معاملة النفس بعناية واهتمام عند التفكير في الأخطاء الشخصية والفشل ومواقف الحياة المؤلمة؛ فبدلاً من مهاجمة الذات ولومها من أجل أوجه القصور الشخصية، يتم تقديم الدفء والقبول غير المشروط للذات، وإدراك أن البشر غير كاملين، وأن الناس يفشلون، ويخطئون، وزيادة القدرة على الاحتفاظ بأفكاره ومشاعره المؤلمة في وعي متوازن بدلاً من الانغماس فيها (Sabir, Ramzan, & Malik,2018: 56).

ويُعتقد أن زيادة المرونة النفسية يمكن تفسيرها من خلال الرأفة بالذات التي تعمل كإستراتيجية تنظيم انفعالي ووجداني تكيفية تحمي من تنشيط المخططات السلبية الناتجة عن التجارب السلبية، وقد تعزز الأفكار المتكيفة ذاتيًّا أيضًا لقبول المعاناة كشيء عادي موجود لدى كل الناس في المجتمعات المختلفة، وبالتالي قد تكون الأمهات أقل احتمالية للانتباه إلى الجوانب السلبية لوضعهن؛ كما قد يكنّ أكثر قدرة على التحكم في ردود الفعل السلبية للتجارب التي تسبب عدم الراحة والضيق لهن بسبب وجود معاقين عقلياً داخل الأسرة، وقد ثبت أيضًا أن الرأفة بالذات تقلل من الميل إلى النقد الذاتي القاسي، وتزيد من القدرة على التفاؤل ومشاعر الكفاءة الذاتية، فالفرد المتمتع بالمرونة النفسية فأمهات ذوي الإعاقة العقلية قادرات على التغلب على العقبات الحياتية، ويعالجن مشكلاتهن بحكمة واقتدار، كما أنهن لا يرفضن المساعدة واثقات بأن من حولهن لا يتخلون عنهن في وقت الأزمات، ويضعن الأمور في نصابها، وهن مثابرات في تحقيق أهدافهن غير منشغلات بأهداف غير واقعية، ويعالجن الأمور ببراعة، رائفات بأنفسهن محبًّات لها ومقدرّات لشأنهن، وتتعاملن معها بلطف ودفء كما لا يقسون عليها ولا يحملنها أكثر مما تطيق.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. توظيف التدخلات القائمة على الرأفة بالذات كجوانب عملية في البيئة المحلية لتنمية، وتحسين السمات الإيجابية، وخفض السمات السلبية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية.
2. العمل على تعزيز المرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية.
3. ضرورة إنشاء مراكز ووحدات نفسية وإرشادية في كل محافظة، تضم أخصائيين نفسيين واجتماعيين ومتخصصين في التعامل مع أمهات ذوي الإعاقة لمساعدتهن في تنمية الرأفة بالذات لتحقيق المرونة النفسية.
4. عقد الندوات والمحاضرات من أجل خفض حدة الضغوط النفسية التي تتعرض لها أمهات ذوي الإعاقة العقلية.
5. ضرورة دمج مفهوم الرأفة بالذات بتطبيقاته كأحد مفاهيم علم النفس الإيجابي ضمن الخدمات الوقائية التي تقدمها المراكز والمؤسسات بمحافظات غزة، ومن زاوية أخرى يساعدهم على إدارة التحديات والضغوط التي تواجههم
6. دراسة متغيرات الدراسة الحالية (الرأفة بالذات، والمرونة النفسية) على عينات أخرى مثل: (أمهات الطفل الوحيد، أمهات أطفال التوحد، أمهات ذوي الإعاقات الحركية والبصرية).
7. إجراء الدراسة نفسها (الرأفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية) على عينة تشمل المعاقين حركياً وبصرياً من طلبة الجامعات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بسيوني، سوزان وخياط، وجدان. (2019). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط،35(4): 517 – 551.
- حبيب، صموئيل. (1995). كيف تكون علاقات ناجحة، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- حنور، قطب. (2019). الكفاءة الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط والمرونة النفسية كمنبئات بالرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 19(2): 57 – 78.
- الخطيب، محمد. (2007). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 15(12): 1051 – 1088.
- أبو داير، علا. (2017). المرونة الإيجابية وعلاقتها بالأمل وقلق المستقبل لدى مبتوري الأطراف نتيجة العدوان على محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- رفاعي، اسلام. (2015). إستراتيجيات المواجهة والتنظيم الوجداني المعرفي وأنماط التعلق كمتغيرات منبئة بالصمود لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة سوهاج، مصر.
- الزهيري، لمياء. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ديالي، بغداد.
- أبو زيد، زياد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الرأفة بالذات لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من النساء الأرامل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- شقوة، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القادسية، العراق.
- صبحة، زينة. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- عامر، عبد الناصر. (2018). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الاسس والتطبيقات والقضايا، المملكة العربية السعودية: دار جامعة نايف للنشر والتوزيع
- عبد الحميد، هبة. (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات في تحسين المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس– مركز الإرشاد النفسي، (51): 143 – 210.
- عليوة، سهام. (2017). فعالية برنامج ارشادي لتنمية الشفقة بالذات وتحسين الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا68(4): 114 – 183.
- الغول، رامي. (2017). اتخاذ القرار في ضوء قوة الأنا والمرونة النفسية لدى أعضاء الهيئات الإدارية للأندية الرياضية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- غيث، أزهار. (2017). الشعور بالأمل كمتغير وسيط بين الصمود النفسي والضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين بعد العدوان على غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- فارس، أشرف. (2018). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا، مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا، (32): 522 – 584.
- الكشكي، مجدة. (2020). المرونة النفسية كمتغير معدل لعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (117): 247 – 282.
- مجيد، سوسن. (2008). اضطرابات الشخصية وأنماطها وقياسها، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- المنشاوي، عادل. (2016). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الرأفة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية،26(5): 153 – 225.
- منصور، السيد. (2016). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة العلاقات والتدخل، مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل– مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، جامعة الزقازيق، 4(16): 61 – 163.
- النجار، مرفت. (2019). أسلوب حل المشكلات كمتغير وسيط في العلاقة بين الإنهاك النفسي والتوافق الأسري لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- أبو هدروس، ياسرة. (2017). الطمأنينة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين الانتماء الوطني وكل من التضحية وسلوك حماية الذات لدى حفظة القرآن الكريم، مجلة جامعة الاقصى، كلية التربية، جامعة الأقصى21(1): 380 – 422.
- واعر، نجوى. (2019). الشفقة بالذات والعبء المعرفي كمنبئات بالإجهاد التعليمي لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 62: 155 – 189.
- وافي، مروان. (2016). المرونة الايجابية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الأقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- يونس، ياسمينا. (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات ريض الأطفال، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 52: 558 – 630.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abdul Hamid, H. J. (2017). The effectiveness of a counseling program for developing self-esteem in improving the psychological resilience of mothers of children with intellectual disabilities. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University - Center for Psychological Counseling, (51), 143-210.*
- *Abu Daeer, O. (2017). Positive flexibility and its relationship to hope and future anxiety among amputees because of the aggression on Gaza governorates. (MA Thesis dissertation), Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.*
- *Abu Hadros, Y. M. (2017). Psychological coherence as a mediating variable in the relationship between national belonging and both sacrifice and self-protection behavior among the Memorizing Quran. Al-Aqsa University Journal, College of Education, Al-Aqsa University 21 (1), 380-422.*
- *Abu Zaid, Z. A. (2019). The effectiveness of a counseling program based on self-compassion to reduce the feeling of psychological loneliness among a sample of widowed women. (MA Thesis dissertation) , Faculty of Education, Al-Aqsa*

of the Department of Special Education, Relationships, and Intervention. Journal of Special Education, Zagazig University, Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences - Educational, Psychological and Environmental Information Center, 4 (16), 61-163.

- *Refaei, I. E. (2017). Coping strategies, emotional cognitive regulation, and attachment patterns as predictive variables for resilience among university students with special needs. (PhD Thesis dissertation), Faculty of Arts, Suhag University, Egypt.*
- *Sabha, Z. A. (2016). Psychological flexibility and its relationship to life orientation among students of the Faculty of Arts. (MA Thesis dissertation), College of Education, Al-Qadisiya University, Iraq.*
- *Shaqwa, Y. (2012). Psychological flexibility and its relationship to life satisfaction among Palestinian university students in Gaza governorates. (MA Thesis dissertation), College of Arts, Al-Qadisiya University, Iraq.*
- *Waar, N. A. (2019). self-compassion and cognitive burden as predictors of educational stress among students of the College of Education in the New Valley. The Journal of Education, Suhag University, 62, 155-189.*
- *Wafy, M. (2016). Positive flexibility and its relationship to methods of coping styles among Al Aqsa University students. (MA Thesis dissertation), Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.*
- *Yunes, Y. M. (2018). Perceived self-efficacy and its relationship to psychological resilience among a sample of female students of kindergarten teachers. The Journal of Education, Suhag University, 52, 558-630.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Akin, A., & Akin, U. (2017). Does self-compassion predict spiritual experiences of Turkish University students?. Journal of religion and health, 56(1), 109-117.*
- *Akin, A.(2010). Self- Compassion and Loneliness, International Online Journal of Educational Sciences, 2 (3), PP 702-718.*
- *Asensio-Martínez, Á., Oliván-Blázquez, B., Montero-Marín, J., Masluk, B., Fueyo-Díaz, R., Gascón-Santos, S., ... & Magallón-Botaya, R. (2019). Relation of the Psychological Constructs of Resilience, Mindfulness, and Self-Compassion on the Perception of Physical and Mental Health. Psychology Research and Behavior Management, 12, 1155.*
- *Atharyan, S., Manookian, A., Varaei, S., & Haghani, S. (2018). Investigating the relationship between self-compassion and occupational stress of nurses working in hospitals affiliated to Tehran university of medical sciences in 2017. Prensa Medica Argentina, 104(3),1-5.*
- *Baker, D., Caswell, H., & Eccles, F. (2019). Self-compassion and depression, anxiety, and resilience in adults with epilepsy. Epilepsy & Behavior, 90, 154-161.*
- *Bluth, K., Mullarkey, M., & Lathren, C. (2018). Self-compassion: A potential path to adolescent resilience and positive exploration. Journal of Child and Family Studies, 27(9), 3037-3047.*
- *Bodde, M. I., Schrier, E., Krans, H. K., Geertzen, J. H., & Dijkstra, P. U. (2014). Resilience in patients with amputation because of Complex Regional Pain Syndrome type I. Disability and rehabilitation, 36(10), 838-843.*
- *Campbell, Laura. Cohen, L. Sharon, And Stein, B. Murry (2006). Relationship Of Resilience To Personality , Coping, And Psychiatric Symptoms In Young Adults, Journal Of Behavior Research And Therapy, 44, 585-599.*
- *Al-Ghol, R. K. (2017). Decision-making considering the ego strength and psychological flexibility of members of the administrative of sports clubs in the governorates of Gaza. (MA Thesis dissertation), Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.*
- *Al-Kashki, M. A. (2020). Psychological resilience as a modifying variable of a relationship between midlife crisis and existential emptiness among Saudi women in middle age. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (117), 247-282.*
- *Al-Khatib, M. J. (2007). Evaluating the factors of ego resilience among Palestinian youth in the face of traumatic events. Islamic University Journal, Human Studies Series, 15 (12), 1051-1088.*
- *Al-Minshawi, A. M. (2016). A causal model for the interrelationships between self-compassion and both academic fatigue and resilience in a student teacher. Journal of the College of Education, Alexandria University, 26 (5), 153-225.*
- *Al-Najjar, M. A. (2019). The problem-solving style as a mediating variable in the relationship between psychological exhaustion and family adjustment among mothers of people with mental disabilities in Gaza governorates. (MA Thesis dissertation), Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.*
- *Alywa, S. A. (2017). The effectiveness of a counseling program for developing self-pity and improving psychological resilience among university students. Journal of the College of Education, Tanta University, 68 (4), 114-183.*
- *Al-Zuhairi, L. Q. (2012). Psychological flexibility and its relationship to stressful life events among university students. (MA Thesis dissertation), College of Education, University of Diyala, Iraq.*
- *Amer, A. N. (2018). Modeling the structural equation for psychological and social sciences: foundations, applications and issues, Kingdom of Saudi Arabia: Naif University House for Publishing and Distribution*
- *Bassiouny, S. S., & Khayyat, W. W. (2019). Self-compassion and its relationship to psychological resilience among female students at Umm Al-Qura University in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education, Assiut University, 35 (4), 517-551.*
- *Faris, A. H. (2018). Self-compassion and its relationship to psychological resilience and the five major factors of personality among high school students in Minya Governorate. Journal of the Faculty of Arts, Tanta University, (32), 522-584.*
- *Ghaith, A. A. (2017). Feeling of hope as a mediating variable between the psychological resilience and psychological stress of mothers of disabled children after the aggression on Gaza. (MA Thesis dissertation), Faculty of Education, Al-Aqsa University, Gaza.*
- *Habib, S. (1995). How to be successful relationships, (1), Cairo: Dar of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Hanoor, Q. K. (2019). Self-efficacy, Stress coping styles, and psychological flexibility as predictors of job satisfaction among special education teachers. Journal of the College of Education, Kafr El-Sheikh University, 19 (2), 57-78.*
- *Majeed, S. S.r (2008). Personality disorders, their patterns, and their scale. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.*
- *Mansour, A. K. (2016). Psychological flexibility, neuroticism, self-compassion, and affective styles among students*

Self-Compassion and adaptive psychological Functioning, Journal of Personality,(41),139-154.

- *Nery-Hurwit, M., Yun, J., & Ebbeck, V. (2018). Examining the roles of self-compassion and resilience on health-related quality of life for individuals with Multiple Sclerosis. Disability and health journal, 11(2), 256-261.*
- *Reyes, D. (2012). Self-compassion: A concept analysis. Journal of Holistic Nursing, 30(2), 81-89.*
- *Robertson, I., & Cooper, C. (2013). Resilience. Stress and Health, 29, 175-176.*
- *Sabir, F., Ramzan, N., & Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. Indian Journal of Positive Psychology, 9(1), 55-59.*
- *Stoeber, J., Lalova, A. V., & Lumley, E. J. (2020). Perfectionism,(self-) compassion, and subjective well-being: A mediation model. Personality and Individual Differences, 154, 109708.1-4.*
- *Sünbül, Z. & Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self-compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. Personality and Individual Differences, 139, 337-342.*
- *Tang, W. K. (2019). Resilience and Self-Compassion Related with Achievement Emotions, Test Anxiety, Intolerance of Uncertainty, and Academic Achievement. Psychological Studies, 64(1), 92-102.*
- *Tangney, J. P., Boone, A. L., & Dearing, R. (2007). Forgiving the self: Conceptual issues and empirical findings. In Handbook of forgiveness,167-182.*
- *Trompetter, H., de Kleine, E., & Bohlmeijer, E. (2017). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. Cognitive therapy and research, 41(3), 459-468.*
- *Walsh, M. V., Armstrong, T. W., Poritz, J., Elliott, T. R., Jackson, W. T., & Ryan, T. (2016). Resilience, pain interference, and upper limb loss: Testing the mediating effects of positive emotion and activity restriction on distress. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 97(5), 781-787.*
- *Wenzel, M., Woodyatt, L., & Hedrick, K. (2012). No genuine selfforgiveness without accepting responsibility: Value reaffirmation as a key to maintaining positive self□regard. European journal of social psychology, 42(5), 617-627.*
- *Werner, E., & Smith, R. (1992). Overcoming The Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood. Ithaca, NY: Cornell University Press.*
- *Werner, K. H., Jazaieri, H., Goldin, P. R., Ziv, M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. Anxiety, Stress & Coping, 25(5), 543-558.*
- *Wicks, R. (2005). Overcoming secondary stress in medical and nursing practice: A guide to professional resilience and personal well-being. Oxford University Press.*
- *Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. Self and Identity, 12(2), 146-159.*
- *Ying, Y. W. (2009). Contribution of self-compassion to competence and mental health in social work students. Journal of Social Work Education, 45(2), 309-323.*
- *Ergün-Başak, B., & Can, G. (2018). The Relationships Between Self-Compassion, Social-Connectedness, Optimism and Psychological Resilience Among Low-Income University Students. Elementary Education Online, 7(2), 768-785.*
- *Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme. The Australian Educational Researcher, 46(4), 681-698.*
- *Froma, Walsh.(2004). A Family resilience frame work: Innovative practice application. Journal of Family Relations, 51(2), 130-137.*
- *Gedik, Z. (2019, March). Resilience in the Face of Domestic Violence: Links to Self-Compassion and Anger Expressions in Turkish Women Seeking Legal Help. Yeni Symposium, 57(1), 10-15.*
- *Goetz, J. Keltner. D & Simon-Thomas, E.(2010). Self-Compassion An evolutionary analysis and empirical review, Psychological Bulletin, (136), 351-374.*
- *Jeppsen, J. M. C. (2016). A qualitative study of military veterans› resilience and body esteem following combat-related limb amputation (Doctoral dissertation, the university of utah).*
- *Kapikiran, S., & Acun-Kapikiran, N. (2016). Optimism and Psychological Resilience in Relation to Depressive Symptoms in University Students: Examining the Mediating Role of Self-Esteem. Educational Sciences: Theory and Practice, 16(6), 2087-2110.*
- *Kim, T., Lee, S., Yu, K., Lee, S., & Puig, A. (2005). Hope and the meaning of life as influences on Korean adolescents' resilience: Implications for counselors. Asia Pacific Education Review, 6(2), 143-152.*
- *Kirmani, M. N., Sharma, P., Anas, M., & Sanam, R. (2015). Hope, resilience and subjective well-being among college going adolescent girls. International Journal of Humanities & Social Science Studies, 2(1), 262-270.*
- *Lahad, M., shacham, M., & Ayalon, O. (2013). The «Basic PH» Model of Coping and Resiliency, Theory, Research and Cross-Cultural application. Jessica Kingsley publishers.*
- *Landgraf, A.,(2013).Under pressure: Self-Compassion as a predictor of task performance and persistence. UNF Theses and Dissertion, 453.*
- *Long, S. L. (2011). The Relationship between religiousness/ spirituality and resilience in college students (Doctoral dissertation).*
- *McGillivray, C., Pidgeon, A., Ronken, C., & Credland-Ballantyne, C. (2018). Resilience in Non-Offending Mothers of Children Who Have Reported Experiencing Sexual Abuse. Journal of child sexual abuse, 27(7), 793-810.*
- *Nath, P. & Pardham, R. (2012). Influence of Positive Effect on Physical Health and Psychological Well- being: Examining the Mediating Role of Psychological Resilience, Journal of health Management, 14(2), 161-174.*
- *Neff, K. D., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. Self and identity, 9(3), 225-240.*
- *Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. Self and Identity, 12(2), 160-176.*
- *Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. Journal of research in personality, 41(1), 139-154.*
- *Neff, k. Kirkpatrick, B. Stephanie, S & Rude, A.(2007).*

مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات

The Level of Psychological Empowerment Among the Elderly in Irbid Governorate in Light of Some Variables

منار ربحي الرواقه
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Manar Rebhi Al-Rawwaqah
PhD student / Yarmouk University / Jordan
Mrawwaqah@yahoo.com

أحمد عبد المجيد صمادي
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Ahmad Abdul -Majeed Smadi
Professor / Yarmouk University / Jordan
Smadi53@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 14/ 10/ 2020م، **تاريخ القبول:** 23/ 2/ 2021م.
Received: 14/ 10/ 2020, **Accepted:** 23/ 2/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-014
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياس التمكين النفسي، والتأكد من خصائصه (السيكومترية)، وقد شارك في الدراسة (197) مسناً ومسنة (60 ذكور، 137 إناث)، ممن يعيشون في محافظة إربد والقرى التابعة للمحافظة. أظهرت النتائج أن المستوى الكلي للتمكين النفسي لدى المسنين كان متوسطاً، وقد بلغت نسبته (3.64)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تعزى لفئة متغير العمل (يعمل)، يضاف إلى ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، المسنين.

Abstract

The study aims to investigate the level of psychological empowerment among the elderly in light of some variables. To achieve the goal of the study, a descriptive method is used through the psychological empowerment scale that has been developed, validity and reliability are ensured. The sample consists of 197 (60 males, 137 females) from the elderly population who live in Irbid Governorate and the rural surroundings. The result showed that the level of psychological empowerment came at a moderate level. There are statistically significant differences in the level of psychological empowerment in favor of the workers. Also, there are statistically significant differences in the level of psychological empowerment in favor of the gender (males), and no statistically differences in favor of social status.

***Keywords**: Psychological Empowerment, Elderly.*

المقدمة

يُعتبر المسنون من أكثر فئات المجتمع تعرضاً للحرمان، وذلك نتيجة قلة الموارد المالية وضعف القوة الجسدية لديهم، وتبدأ علاقات المسنين الاجتماعية بالتقلص بشكل كبير، إضافةً إلى معاناتهم مع مشاعر الوحدة، واليأس، والعزلةً عن المجتمع، ويبدأ هذا الشعور نتيجة الحرمان من العلاقات العائلية، التي كانت تشكل جزءاً كبيراً من نشاطاتهم واهتماماتهم اليومية (سواكر وابراهيم، 2015). والتقدم في السن يُفقد الإنسان الإمكانات اللازمة لمجابهة المشكلات الداخلية والخارجية، ويؤدي بالفرد المسن إلى مواجهة ضغوط عديدة غير متوقعة، فقد يكون هناك تدهور جسمي أو نفسي، إضافةً إلى فقدان الأسرة وشبكة الأصدقاء، وفقدان المكانة الاجتماعية والمهنية، وعادةً ما يؤدي فقدان شيء ما إلى فقدان شيء آخر، وهكذا يصبح الفرد المسن معرضاً لمواجهةً سلسلة من الفقد، وفقدان الإمكانات الذاتية تعمل على خفض قدرة المسن على التكيف الناجح مع ما يواجهه من تغيرات، ونقص في القدرة على إشباع الحاجات المختلفة (عبد الرزاق، 2016). يعتبر التمكين النفسي شعور نفسيً بالمقام الأول؛ بمعنى أن الشعور والدوافع أشياء ذاتية متأصلة داخل الفرد، وهو شعورٌ مستمرٌ ومتواصل. حيث إنه لا يتوقف، ويمكن إدراكه بنسب ودرجات مختلفة. وتعتبر رؤية الفرد لنفسه، وإدراكه لأهمية عمله، هي بداية الشعور بالتمكين النفسي وما يمتلكه من الجدارة لتحقيق هذا الهدف (أبا زيد، 2010). كما ويعتبر التمكين النفسي من العمليات المعاصرة التي ترتقي بالعنصر البشري إلى الشعور بالثقة بالنفس والتفكير المستقل. إضافة إلى كونه من أهم محددات الدافعية لدى الأفراد، التي تظهر دورهم الفعال؛ فالتمكين النفسي يعمل على تحسين مدركات الأفراد، واتجاهاتهم نحو أعمالهم وأدوارهم، والأفراد الممكنون ينظرون لأنفسهم بصورة أكثر ايجابية. حيث إن التمكين النفسي يتضمن اعتقاد الأفراد بمعنى العمل الذي يؤدونه، وقدرتهم على أدائه بشكل أفضل، واحساسهم بالكفاءة الذاتية، والاستقلالية (التخاينة، 2018).

تتركز عملية التمكين على المستوى الفردي والمجتمعي على حدّ سواء؛ فعلى المستوى الفردي، تُعنى بكيفية تعليم الأفراد وتدريبهم للسعي نحو تحقيق الأهداف، بينما تركز عملية التمكين في المستوى المجتمعي على كيفية تنامي الوعي والمشاركة المجتمعية من أجل استخدام الموارد بشكل مشترك. وفيما يتعلق بكبار السن، يجري اعتبارهم جزءاً من المجتمع، ولديهم مجموعة من الاحتياجات كبقية فئات المجتمع، كالاحتياجات الأساسية، والنفسية، والاجتماعية، والروحية. وتشتمل الاحتياجات الأساسية: على الغذاء، والكساء، والمأوى، والصحة، بينما تشتمل الاحتياجات النفسية على الأداء العقلي: كالذاكرة، والتعلم، والذكاء، وتعديل القدرات. في حين تشتمل الاحتياجات الاجتماعية: الحاجة إلى الاعتراف بوجود الفرد مع الآخرين، وأخيراً تشتمل الاحتياجات الروحية: على فلسفة الحياة، والسلام، ومعنى الحياة، والهدف من الحياة التي يعيشها المسنون وروح الحياة لديهم، بالإضافة إلى كيفية ظهور إيمانهم عند مواجهتهم لمحن الحياة (Sa›adah and Hadi, 2018).

ظهر مصطلح التمكين في علم النفس المجتمعي، والفكرة تضع تأكيداً على الحقوق والقدرات، بدلاً من التركيز على نواحي العجز، والاحتياج لدى كلّ من الأفراد والمجتمعات على حدّ سواء، وهو يشير إلى تدابير تهدف إلى رفع مستوى الاستقلال الذاتي، والقدرة على تقرير المصير لدى الأفراد، بهدف جعلهم قادرين على استغلال مواردهم الخاصة، والتغلب على الإحساس بالعجز، ونقص الشعور بالقدرة في التأثير (الكعبي، 2018).

ويرى أبو أسعد (2017) أن التمكين النفسي يظهر في العديد من المفاهيم النفسية كالدافعية والكفاءة الذاتية، وهو وسيلة لتهيئة الدافعية لدى الأفراد، وتعزيز الإحساس بالسيطرة على الظروف المحيطة فيما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية. وقد ظهر توجه التمكين النفسي الاجتماعي في ستينيات القرن الماضي، حيث اعتُبر بأنه أقل الاتجاهات شهرة، وقد دخل مفهوم التمكين النفسي حديثاً

في مجال العلوم النفسية والاجتماعية، حاملاً في معناه تمكين الأفراد من جمع مصادر القوة التي يمتلكونها، والعمل على توظيف هذه المصادر في حياتهم وعلاقاتهم.

ويمكن تعريف التمكين النفسي بأنه حالة تحفيزية تنبع من إحساس الفرد وشعوره بأنه يمتلك خيار المبادرة في القيام بالأفعال وتنظيمها. بالإضافة إلى امتلاك القدرة على الإقدام على العمل، والتأثير في البيئة (العطوي والحسيني، 2018).

ويعرف التمكين النفسي بأنه حالةٌ نفسيةٌ يمكن قياسها، على اعتباره متغيراً مستمراً؛ مما يعني أنه يمكن اعتبار الناس بأنهم يمتلكون مستويات عالية أو منخفضة من التمكين النفسي (Stander and Rothman, 2009).

ووفقاً لديغاغو (Degago, 2014)، فإن التمكين النفسي يعني جعل الأفراد يشعرون بقيمة العمل، من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات، والتخطيط، والثناء عليهم، وتقديم التدريب والدعم المناسبين باستمرار.

وترى الكعبي (2018) أنّ مدخل التمكين النفسي يركّز على الحالة النفسية للفرد، وعلى شعوره بالسيطرة على ما يقوم به من أعمال ونشاطات، بالإضافة إلى تركيزه على كيفية إدراك الفرد لما يقوم به، وينظر إلى التمكين النفسي بأنه: عملية رفع مستوى الشعور بالقدرة الذاتية من خلال إزالة المعوّقات التي تسبب الشعور بالعجز.

يشير التمكين النفسي إلى الجوانب النفسية للعمليات التي يقوم من خلالها الأفراد بتنمية الوعي ببيئتهم، وبناء الشبكات الاجتماعية، واكتساب السيطرة على حاجاتهم. وقد تمّ بناء نظرية التمكين النفسي على اعتبار أنها بنية بيئية، بمعنى أن عمليات التمكين النفسي مرتبطة بعضها ببعض على مستوى المجتمع، والفهم المشترك لمفهوم التمكين النفسي يشير إلى التركيز على الإنجازات الفردية والمساعدة الذاتية (Christens, Paterson and Speer, 2014).

تبرز أهمية التمكين النفسي من خلال دعمه لكفاءة الأفراد ودافعتهم ، لهذا تسعى عملية التمكين النفسي إلى تنمية الأفراد، لرفع مستوى القدرة لديهم على قيادة أنفسهم من خلال الاستقلالية بالتفكير، والتمكين النفسي عملية تهدف إلى تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية، وهو مهمّة جوهرية تهدف إلى زيادة الدافعية لدى الأفراد، من خلال أربعة مكونات تعكس توجه الفرد نحو عمله وهذه المكونات هي الشعور بالمعنى، القدرة (الجدارة)، التأثير، والاختيار (الاستقلالية)، والتمكين النفسي مفهوم تحفيزي يتضمن كفاءة الفرد وقدرته، وهو مفهوم سيكولوجي يشعر من خلاله الفرد بالمزيد من تقدير الذات (الحسني، 2015).

يرى العطوي والحسيني (2018) أن التمكين النفسي يمثلّ بنية تحفيزية تتضمن أربعة مكونات رئيسة وهي: الشعور بالمعنى، والقدرة، والاستقلالية، والتأثير، وفيما يلي عرض توضيحي لأهم مكونات التمكين النفسي:

المعنى: يتضمن الشعور بالمعنى اعتقاد الفرد أنّ المهمات والأعمال التي يقوم بها تتضمن معنى وقيمة، حيث إن الشعور بالمعنى يمثل إحساساً لدى الأفراد بأنه في طريق يستحق الجهد والوقت، وأنه يؤدي رسالة ذات قيمة (النواجحة، 2016).

الجدارة (الكفاءة): ترى الماردیني (2020) أنّ الجدارة تشير إلى مدى شعور الفرد بأن لديه ما يكفي من المهارات الضرورية التي تمكنه من إنجاز عمله، إضافة إلى قيامه بالمهام الموكلة له بفاعلية وكفاءة عالية.

الاستقلالية: يشار إلى الاستقلالية بحرية الإرادة التي تتضمن قدرة الفرد على اتخاذ قرار في تنفيذ الأعمال التي يرغب بإنجازها (الكعبي، 2018). ويشير هذا البعد إلى ما يؤديه الفرد من أعمال ومهام من خلال رفع مستوى القدرة لديه على وضع مجموعة من القواعد التي تساعده في تنظيم سلوكه، وزيادة شعور الفرد بالاستقلالية يؤدي إلى زيادة الشعور بالسيطرة على ما يقوم بتأديته من نشاطات وأعمال إضافة إلى الجهد الذي سيبذله (الكرداوي، 2011).

التأثير: ويشير إلى إدراك الفرد وإيمانه بقدرته على التأثير في صنع القرارات من خلال أفعاله والقرارات التي يتخذها (نعساني، 2013).

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد الباحثان شحاً ملاحظاً في الدراسات العربية التي بحثت في موضوع التمكين النفسي لدى المسنين، ووجود العديد من الدراسات الأجنبية التي بحثت بموضوع التمكين النفسي لدى المسنين، ففي دراسة أجراها هاتاميان، فارساني، كارماني وهاتميان (Hatamian, Farsani, Karami and Hatamian, 2019)، هدفت إلى التنبؤ بالرضا الوظيفي استناداً إلى أساس السمات الشخصية والتمكين النفسي للعاملين ممن هم في منتصف العمر والعاملين المسنين، وتكونت عينة الدراسة من (240)مسناً عاملاً في مدينة كرمنشاه في ايران، حيث استُخدم مقياس للتمكين النفسي والرضا الوظيفي لتحقيق أغراض الدراسة. وأوضحت النتائج أنّ الخصائص الشخصية ارتبطت بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي والتمكين النفسي لدى العاملين، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي، ولم تكن هناك علاقة قوية بين التمتع بالصحة النفسية والرضا الوظيفي. وفقا لهذه الدراسة، يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للعاملين ممن هم في منتصف العمر ولدى العاملين من كبار السن.

وفي دراسة أجرتها عمر (2019) استهدفت المسنين الذين يعانون من مشكلات متعددة؛ كالمشكلات الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية، والترويحية، والنفسية، والعمل على الحد من استبعادهم من المجتمع، وذلك باستخدام مدخل التمكين الاجتماعي، وهدفت الدراسة إلى المساعدة في الكشف عن كيفية تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي للمسنين، وتحقيق الكفاءة الاجتماعية والشعور بالاستقلالية، من خلال استثمار القدرات والإمكانات التي يمتلكها المسنون، والعمل على تمكينهم من الحياة بطريقة إيجابية، تكوّنت عّينة الدراسة من (50) مسناً ومسنةً في مدينة أسيوط في جمهورية مصر العربية، واستخدمت الباحثة استمارة من إعدادها، واعتمدت في إعدادها للاستمارة مجموعة من المتغيرات، هي: النوع الاجتماعي، والسّنّ، والحالة الاجتماعية، والحالة التعليمية، والوظيفة قبل التقاعد، والدخل الحالي، والحالة الصحية، وعدد الأبناء. أشارت النتائج إلى أنَّ الدّخل الشهري الذي يحصل عليه المسن بعد التقاعد لا يلبي الاحتياجات الشخصية، وقد بلغت قوة مؤشر العلاقات الاجتماعية (73 %)، في حين كانت

مؤشرات المشاركات الاجتماعية بنسبة (73.25 %)، حيث جاءت رغبة المسنين بالتطوع لخدمة المجتمع عن طريق جمعيات تنمية المجتمع من أكثر العبارات تأثيراً، تلاها سعادة المسن عندما يلجأ إليه أقرانه في حل مشكلاته، وفيما يتعلق بالتكيف الاجتماعي، فقد بلغت نسبته (68.5 %)، في حين بلغ مؤشر المكانة الاجتماعية (68.8 %). وأشارت النتائج إلى أنَّ أكثر العوامل تأثيراً بشكل سلبي على المسّن، هو جلوسه بمفرده بعيداً عن المشاركة في اتخاذ القرارات.

وأجرى سعده وهادي (sa›adah and Hadi, 2018) دراسة هدفت إلى تمكين المسنين من خلال تقييم الحياة اليومية لكبار السن ومراقبة الموارد المقدمة لهم، أجريت الدراسة على مجموعة من المسنين المسجلين في مدرسة المحالي الإسلامية الداخلية في قرية موجوليجي في أندونيسيا، وقد استُخدمت المقابلة الشخصية كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث أجريت المقابلات مع كبار السّن في قرية موجوليجي والمسؤولين المحليين، وقد أشارت نتائج البحث إلى حاجة المسنين إلى تفهم حاجتهم في الحصول على مكان يستطيعون من خلاله ممارسة الأنشطة المختلفة التي يستمتعون بها حتى يشعروا بالسعادة والازدهار في سنّهم المتقدم.

وفي دراسة أخرى أجراها ساك، روثنفلوه، وسكولز (Sak, Rothenfluh and Schulz, 2017)، هدفت إلى معرفة دور التمكين النفسي ومحو الأمية الصحية على استعداد كبار السن للانخراط في قرارات العلاج، واستُخدم استبيان ذاتي للتمكين النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (826) مسن، تراوحت أعمارهم ما بين (65 – 80) عام، اُختيروا عشوائياً من مجموعة راشدين سويسريين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن محو الأمية الصحية تتوسط العلاقة بين التمكين النفسي والانخراط في قرارات العلاج.

وفي دراسة أخرى أجراها سكيرمولي، بوسك، وجرابمان (Schermuly, Busch and Grabmann, 2017)، هدفت إلى اختبار مدى تأثير التمكين النفسي على سنّ التقاعد من خلال دراسة الإجهاد النفسي والجسدي وارتباطه بعمر التقاعد المتوقع في ضوء متغيري العمر وصافي الدخل، تكونت العينة من (1485) موظف ألماني (55 عام فما فوق)، وأُجريت المقابلات عبر الهاتف لأغراض تعبئة الاستبيان المستخدم. أشارت النتائج إلى أن التمكين النفسي عامل دافعٌ للموظفين كبار السن في تأخير سن التقاعد والبقاء مدة أطول في ممارسة أعمالهم.

في حين أجرى خيزري، رافانيبور، جاهانبور، باريكات، وحسيني (Khezari, Ravanipour, Jahanpour, Barekat and Hosseiny, 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف التحديات في تمكين الإدارة الذاتية من منظور مجموعة من المرضى المسنين المصابين بارتفاع ضغط الدم، وتكونت عيّنة الدراسة من (30)مريضاً (7 ذكور و 23 إناث)، بلغ متوسط أعمارهم ما بين (63 – 66) عام، شُخصوا بأنّهم مصابون بارتفاع ضغط الدم في مدينة بوشهر في إيران، وجُمعت البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع كبار السن، وقد استخدم الباحثون استبانا ثلاثي الأبعاد (المعرفة، المواقف، والأداء)، ورُمّزت البيانات التي تم الحصول عليها وقُسمت إلى خمسة مجالات: الوعي بالتغيرات، الاستقلالية، الرضا عن الأداء، التكيف والشعور بالسيطرة. وأظهرت النتائج أن متوسط درجات المسنين على بعدي (المعرفة، المواقف) كانت متدنية، في حين كانت المتوسطات بمستوى معتدل على بعد الأداء.

بمراجعة الدراسات السابقة واستعراض أهدافها ونتائجها، يتبين أن متغير التمكين النفسي يعتبر عاملاً مهماً في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي، حسب ما أظهرت دراسة (Hatamian, Farsani, Karami and Hatamian, 2019)، في حين هدفت دراسة (sa'adah and Hadi, 2018) إلى تمكين المسنين باعتبار متغير التمكين النفسي عاملاً مهماً في تحديد الموارد المتاحة للمسنين، ودراسة (Schermuly, Busch and Grabmann, 2017)، التي هدفت إلى اختبار مدى تأثير التمكين النفسي على سنّ التقاعد من خلال دراسة الإجهاد النفسي والجسدي وارتباطه بعمر التقاعد المتوقع. إضافةً إلى دراسة عمر (2019) التي هدفت إلى المساعدة في الكشف عن كيفية تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي للمسنين، وتحقيق الكفاءة الاجتماعية والشعور بالاستقلالية، من خلال استثمار القدرات والامكانات التي يمتلكها المسنون. وقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية التمكين النفسي في المجال المرضي؛ حيث اهتمت دراسة (Sak, Rothenfluh and Schulz, 2017) بمعرفة دور التمكين النفسي ومحو الأمية الصحية على استعداد كبار السّن للانخراط في قرارات العلاج، بالإضافة إلى دراسة (Khezari, Ravanipour, Jahanpour, Barekat and Hosseiny, 2017)، التي هدفت إلى استكشاف التحديات في تمكين الإدارة الذاتية من منظور مجموعة من المرضى المسنين المصابين بارتفاع ضغط الدّم.

ويلاحظ مما سبق، قلّة الدراسات العربية التي تناولت متغير التمكين النفسي لدى المسنين، لهذا يرى الباحثان أنه من الممكن لهذه الدراسة أن تساهم في رفع مستوى الاهتمام بقضايا المسنين في المجتمع العربي، إضافةً إلى أن مثل هذه الدراسة قد تكون انطلاقاً لدراساتٍ أخرى في هذا المجال لأهميته في الحياة العملية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر مرحلة الشيخوخة نقطة تحول بالنسبة لحياة الفرد، حيث يواجه من خلالها العديد من التغيرات الجسمية والانفعالية والاجتماعية، وينتقل من مرحلة العطاء إلى مرحلة الأخذ ونقص المسؤوليات، وغياب المعنى عن الحياة، وانخفاض القدرة على الاختيار، بالإضافة إلى الشعور باليأس، ومؤخراً لوحظ عدم اهتمام العديد من البلدان في العالم بشريحة كبار السن، وخاصة ما أظهرته وسائل الإعلام من الإهمال للمسنين في دور الرعاية وغيرهم ممن تعرضوا للإصابة بفيروس كوفيد– 19 المستجد، والذي فتك بالعديد من كبار السّن. وما كان لبعض الدول إلا المفاضلة بين المسنين والشباب، لاختيار أيهما سيقدم له الرعاية، وأيهما سيتم إهماله، في ضوء التخفيف من الأعباء المادية التي سوف تتطلبها رعاية كبار السّن. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة لمعرفة مستوى التمكين النفسي لدى المسنين، حيث إن الأفراد الممكنين نفسياً يكون لديهم الطاقة والدافعية للإنجاز والعمل بشكل أساسي، أو إضافي، والسعي للحصول على مصدر دخل يمكن من خلاله تأمين احتياجاته، بالإضافة إلى ملء أوقات الفراغ بالقيام بالنشاطات الهادفة ذات المعنى، والتي تنعكس إيجاباً على الفرد. وفي ظل غياب البيانات حول مستوى التمكين النفسي لدى كبار السّن في المجتمع الأردني

عامة ومجتمع إربد خاصة، وغياب المعلومات حول درجة اختلاف التمكين النفسي لديهم باختلاف بعض المتغيرات كالجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل؛ لذا تتلخص مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

◄ السؤال الأول: ما مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد؟

◄ السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغيرات: الجنس، الحالة الاجتماعية والعمل؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة للتعرف على مستوى التمكين النفسي لدى المسنين.

أهمية الدراسة

تمثل هذه الدراسة أهمية خاصة لتناولها موضوع غاية في الأهمية، وهو التعرف إلى مستوى التمكين النفسي لدى المسنين على اعتبار هذه الشريحة مهمة في المجتمع، مما يساعد في اثراء المعرفة العلمية والإنسانية من حيث خصائص هذه الفئة. كما تنبع أهمية الدراسة بسبب ندرة الدراسات العربية _حسب علم الباحثَين_ التي تناولت مفهوم التمكين النفسي لدى المسنين؛ حيث ركزت معظم الدراسات على استخدام مفهوم التمكين النفسي في مجال العمل في المؤسسات التنظيمية وتمكين المرأة. كما تنبثق الأهمية التطبيقية مما سيترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان، حيث يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد في توفير مقياس يتعلق بموضوع التمكين النفسي، يسهم في التعرف إلى هذه الفئة من المسنين، وبالتالي إرشادهم وتدريبهم بشكلٍ فعال على أساس عملي. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها ستساهم في مساعدة المتخصصين والمرشدين النفسيين في وضع خطط وبرامج إرشادية فاعلة، يمكن استخدامها في الجامعات ودور رعاية وجمعيات استضافة المسنين، إضافة إلى المساهمة في فتح الباب أمام بحوثٍ مستقبلية تهتم بإيجاد برامج إرشادية لرفع مستوى الشعور بالتمكين النفسي لدى المسنين..

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء الآتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة متيسرة من المسنين في محافظة إربد.
- الحدود الزمانية: طبق مقياس الدراسة في شهري تموز وآب /2020م.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على محافظة إربد.
- الحدود الموضوعية: يتحدد تعميم نتائج الدراسة من الحدود المبينة أعلاه، في ضوء صدق المقياس المستخدم في الدراسة وثباته، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أدوات الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية:

التمكين النفسي: يعرف أبو أسعد (2017) التمكين النفسي بأنه حافز داخلي يبرز من خلال العديد من المدركات التي تعكس موقف الأفراد تجاه الأعمال والمهام التي يقومون بها، ويهدف التمكين النفسي إلى الانتقال بالقدرات الشخصية من المستوى السلبي إلى مستوى احترام الذات. ويشتمل التمكين النفسي على أربعة مكونات: الشعور بالمعنى، والتأثير، والجدارة والاستقلالية. ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد على المقياس الذي طُوّر لقياس متغير التمكين النفسي.

المسن: عرَّفت القيق (2016) المسّن بأنَّه الشخص الذي تجاوز الستين من عمره، وبدأت تظهر عليه علامات تشير إلى تراجعٍ الوظائف الجسدية والنفسية والاجتماعية. ويعرفه الباحثان إجرائياً: بأنّه الشخص الذي تجاوز سن الستين، والمقيم في محافظة إربد والقرى التابعة لها، ويتردد على جمعية إربد لاستضافة المسنين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المسنين الذين يقيمون في محافظة إربد في والقرى التابعة لها في الأردن، والذين تجاوزوا الستين من عمرهم، بعضهم يتردد على جمعية إربد لاستضافة المسنين، حيث تستقبل الجمعية المسنين لعقد بعض النشاطات التي تهتم بقضايا المسنين، وُزعت الاستبانات على المسنين خلال شهري تموز وآب من العام 2020م، والذين بلغ عددهم (197) مسناً ومسنة، ذكرا وأنثى منهم (60)، أنثى (137) ذكرا اختيروا بالطريقة المتيسرة ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	60	30.50
	أنثى	137	69.50
الحالة الاجتماعية	أعزب	27	13.70
	متزوج	108	54.80
	مطلق	14	7.10
	أرمل	48	24.40
العمل	يعمل	46	23.30
	متقاعد	105	53.30
	لا يعمل	46	23.40
المجموع		197	100.00

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير مقياس التمكين النفسي بالاستناد إلى

مجموعة من الدراسات السابقة في مجال التمكين النفسي كدراسة (النواجحة، 2016؛ نعساني، 2013؛ أبا زيد، 2010). تكون المقياس من (26) فقرة ذات تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد= 3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة =1)، حيث اشتمل المقياس على ثلاثة مجالات رئيسة، هي: العمل والشعور بالمعنى، والاستقلالية والجدارة، والتأثير.

أولاً: صدق المحكمين

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس ومجالاته بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكّمين الذين بلغ عددهم (10)، من أساتذة علم النفس التربوي والإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، لبيان مدى وضوح الفقرات، ومناسبتها للمسنين، وقياس ما وضعت لأجله، ومدى الاتفاق على العبارات. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على مجالات وفقرات مقياس التمكين النفسي، حيث أُعيد صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر، وذلك بعد الحصول على نسبة اتفاق (80 %)، وبذلك أصبحت فقرات المقياس (19) فقرة بعد التعديل موزعة على ثلاثة مجالات، هي: العمل والشعور بالمعنى، الاستقلالية والجدارة، والتأثير.

ثانيًا: مؤشرات صدق البناء

للكشف عن دلالات صدق البناء للمقياس، اُستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مسّناً ومسّنة، حيث حُللت فقرات المقياس وحُسب معامل الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع مجالها كما هو مبيّن في الجدول (2).

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التمكين النفسي من جهة والمجالات التي تتبع له من جهة أخرى

رقم الفقرة	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: الكلي	رقم الفقرة	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: الكلي
1	.585*	.475*	11	.654*	.532*
2	.620*	.581*	12	.094	.081
3	.683*	.488*	13	.784*	.595*
4	.696*	.598*	14	.755*	.519*
5	.601*	.568*	15	.744*	.576*
6	.682*	.616*	16	.543*	.519*
7	.521*	.452*	17	.642*	.546*
8	.687*	.569*	18	.655*	.552*
9	.698*	.540*	19	.548*	.506*
10	.637*	.572*			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05)

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال العمل والشعور بالمعنى قد تراوحت ما بين (.521 – .696) مع مجالها وبين (.616 – .452) مع الدرجة الكلية على المقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الاستقلالية والجدارة قد تراوحت ما بين (.784 – .094) مع مجالها وما بين (.595 – .081) مع الدرجة الكلية على المقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التأثير قد تراوحت ما بين (.–655 .543) مع مجالها وما بين (.506 – .552) مع الدرجة الكلية على المقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=.05).

ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة؛ أنَّ الفقرات كان معامل ارتباطها مع مجالاتها أعلى من (.30) باستثناء الفقرة رقم (12)، وقد اُعتمد معيار هتي (Hattie, 1985) للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس؛ حيث يتم الاحتفاظ بالفقرة إذا كان معامل ارتباطها مع المجال أو الدرجة الكلية للمقياس أكبر من (.30)، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (18) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات بعد حذف الفقرة رقم (12).

كما حُسبت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-Correlation لمجالات مقياس التمكين النفسي، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، ويتضح ذلك في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس التمكين النفسي مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس

المتغير	العمل والشعور بالمعنى	الاستقلالية والجدارة	التأثير
العمل والشعور بالمعنى	1		
الاستقلالية والجدارة	.540*	1	
التأثير	.457*	.471*	1
(المقياس ككل)	.842*	.853*	.771*

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05)

يلاحظ من الجدول (3) أنّ قيم معاملات الارتباط البينية بين مجالات مقياس التمكين النفسي قد تراوحت ما بين (.457 – .540)، كما أنّ قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل تراوحت ما بين (.771 –.853)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس التمكين النفسي: لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي ومجالاته؛ أُستخدم معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) من كبار السن من خارج عينة الدراسة، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التمكين النفسي ومجالاته

المقياس ومجالاته	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
العمل والشعور بالمعنى	.835	.798	8
الاستقلالية والجدارة	.814	.779	6
التأثير	.796	.784	4
(المقياس (ككل	.846	.806	18

يتضح من الجدول (4) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (.846)، ومجالاته تراوحت ما بين (.835 – .796)، وكان ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (.806)، ومجالاته ما بين (.798 – .779).

تصحيح مقياس التمكين النفسي: تكون مقياس التمكين النفسي في صورته النهائية من (18) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات يُجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الاتية : (موافق بشدة، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، موافق وتعطى 4 درجات، محايد وتعطى (3) درجات، غير موافق وتعطى درجتان، غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة)، حيث كانت فقرات المقياس ذات اتجاه موجب، وقد صنفت استجابات أفراد الدراسة، بعد أن اعتمد النموذج الإحصائي ذو التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة ومجالاتها، وذلك على النحو الآتي:

مدى تواجد السمة	فئة الأوساط الحسابية
مرتفع	3.67 فأعلى
متوسط	3.66 – 2.34
منخفض	أقل من 32.3

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه «ما مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد؟»

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التمكين النفسي ومجالاته، مع مراعاة ترتيب فقرات كل مجال لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (5). حيث يتضح أنَّ المستوى الكلي للتمكين النفسي لدى عيّنة المسنين في محافظة إربد كان متوسطاً وقد بلغت نسبته (3.64)، ووقع مجال (العمل والشعور بالمعنى) في المستوى المرتفع، في حين وقع مجالي (الاستقلالية والجدارة، والتأثير) في المستوى المتوسط؛ حيث جاءت المجالات على الترتيب الآتي: العمل والشعور بالمعنى في المرتبة الأولى، تلاه الاستقلالية والجدارة في المرتبة الثانية، تلاه التأثير في المرتبة الثالثة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Schermuly and Grabmann, 2017) التي بيّنت بأنّ العمل والشعور بالمعنى عامل دافعً للموظفين كبار السن في تأخير سن التقاعد والبقاء مدّة أطول ممارسة أعمالهم. كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Hatamian, Far-sani, Karami and Hatamian, 2019)، بينت وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي، وقد يُعزى ذلك لاعتبار المسنين الذين لديهم روح المثابرة والعمل من خلال العمل الذي يقومون به نتيجة الدعم الذي يتلقونه من الأشخاص المحيطين بهم، حيث إن محافظة إربد لا زالت تتمتع بالطابع القروي الذي يهتم بكبار السن ويعظم أهميتهم في المجتمع من خلال رفع معنوياتهم وذلك استناداً إلى الاهتمام الذي يتمتع به كبار السن من ذويهم، بالإضافة إلى التشجيع على ممارسة بعض الأعمال التي من الممكن أن تغطي فراغاً قد يعاني منه المسنون.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التمكين النفسي ومجالاته لدى المسنين في محافظة اربد مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة في المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي
1	يزداد شعوري بقيمة العمل عندما أحصل على ثناء من الآخرين	4.61
2	أُنجز الأعمال بنفسي دون مساعدة الآخرين	3.76
3	أثق بقدراتي على القيام بالواجبات المناطة بي بكفاءة عالية	3.71
4	أمتلك القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتي	3.69
5	تتسم معنوياتي بأنها عالية مما ينعكس إيجاباً على حياتي	3.68
6	تسود الثقة والمصداقية بيني وبين الآخرين من حولي	3.65
7	أشعر بأن العمل الذي أقوم به مهم جداً بالنسبة لي	3.53
8	أشعر بأنني أستغل أوقات الفراغ في عمل مهم بالنسبة لي	3.38
	العمل والشعور بالمعنى	3.75
1	لديّ استقلالية في تحديد الكيفية التي أنجز بها أعمالي	3.68
2	أستطيع مواجهة الصعاب التي تواجهني في حياتي	3.65
3	أمتلك مساحة من الحرية والاستقلالية في ممارسة نشاطاتي	3.65
4	أستطيع اتخاذ قرارٍ بنفسي في كيفية تأدية ما يطلب مني	3.55
5	أثق بقدراتي على إنجاز الأعمال بإتقان وكفاءة	3.47
6	أمتلك المهارات التي تمكنني من إنجاز ما أريد إنجازه	3.41
	الاستقلالية والجدارة	3.60
1	أمتلك القدرة في السيطرة على ما يحدث معي بشكل كبير	3.63
2	أمتلك تأثيراً كبيراً بخصوص عملي وعلى من هم حولي	3.57

الرتبة في المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي
3	أمتلك القدرة على التأثير في القرارات التي يتم اتخاذها	3.47
4	أمتلك تأثيراً كبيراً على التطورات التي تحدث في بيئتي	3.18
	التأثير	3.46
	التمكين النفسي (ككل)	3.64

وفيما يتعلق بالاستقلالية والجدارة؛ فيعزى ذلك إلى تدّني مستوى امتلاك المسنين للمهارات التي تمكنهم من القيام بالعديد من الأعمال، وقد يرجع ذلك إلى تدني المستوى التعليمي والخبرات التي يتم صقلها في بيئة العمل والتي من المؤكد أنّها تحتاج إلى وجود خلفية تعليمية مناسبة، أيضا يعزو الباحثان وجود الاستقلالية في المتوسط بسبب القيود التي قد يضعها الأبناء على ذويهم المسنين نتيجة الحرص على توفير سبل الراحة لهم؛ الأمر الذي يجعلهم محددين في اتخاذ قرارات تتعلق بأنفسهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (sa'adah and Hadi, 2018)، التي أشارت إلى حاجة المسنين إلى ممارسة الأنشطة المختلفة التي يستمتعون بها من خلال الحصول على مكان يستطيعون من خلاله ممارسة نشاطاتهم باستقلالية.

ويتضح من الجدول (5) أيضاً أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال العمل والشعور بالمعنى في مقياس التمكين النفسي لدى عينة المسنين في محافظة اربد قد تراوحت ما بين (4.61) لفقرة (يزداد شعوري بقيمة العمل عندما أحصل على ثناء من الآخرين)، و (3.38) لفقرة (أشعر بأنني أستغل أوقات الفراغ في عمل مهم بالنسبة لي)، وقعت (5) فقرات منها في المستوى المرتفع لوجود السّمة، ووقعت (3) فقرات في المستوى المتوسط.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الاستقلالية والجدارة بين (3.68) لفقرة (لديّ استقلالية في تحديد الكيفية التي أنجز بها أعمالي)، و(3.41) لفقرة (أمتلك المهارات التي تمكنني من إنجاز ما أريد إنجازه)، ووقعت منها فقرة واحدة في المستوى المرتفع لوجود السمة، ووقعت (5) فقرات في المستوى المتوسط.

كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التأثير بين (3.63) لفقرة (أمتلك القدرة في السيطرة على ما يحدث معي بشكل كبير)، و(3.18) لفقرة (أمتلك تأثيراً كبيراً على التطورات التي تحدث في بيئتي)، وقعت جميع فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط لوجود السّمة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستوى التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغيرات: (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمل)؟»

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتمكين النفسي، لدى عينة المسنين في محافظة إربد وفقاً لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التمكين النفسي (ككل)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.88	.74
	أنثى	3.53	.79
الحالة الاجتماعية	أعزب	3.69	.64
	متزوج	3.74	.76
	مطلق	3.87	.99
	أرمل	3.30	.80
العمل	يعمل	3.98	.58
	متقاعد	3.81	.81
	لا يعمل	3.41	.78

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للتمكين النفسي (ككل) لدى عينة المسنين في محافظة إربد، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمل). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ أُجري تحليل التباين الثلاثي (3 – ways ANOVA) (دون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) للتمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.917	1	.917	1.629	.203
الحالة الاجتماعية	2.312	3	.771	1.369	.254
العمل	6.360	2	3.180	5.648	*.004
الخطأ	106.977	190	.563		
الكلي	122.953	196			

*دالة إحصائياً على مستوى (.05)

يتضح من الجدول (7) ما يلي:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية للتمكين النفسي لدى عينة المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير الجنس.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية للتمكين النفسي لدى عينة المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية للتمكين النفسي لدى عينة المسنين في

محافظة إربد تعزى لمتغير العمل. ولمعرفة مصادر هذه الفروق؛ فقد استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات المجالية، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات المجالية للتمكين النفسي لدى المسنين في محافظة اربد تعزى لمتغير (العمل)

العمل		يعمل	متقاعد
Scheffe	المتوسط الحسابي	3.975	3.809
متقاعد	3.809	.166	
لا يعمل	3.414	.561*	.395

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

يتضح من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية للتمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير (العمل)، لصالح المسنين من فئة (يعمل) مقارنة بفئة (لا يعمل).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التمكين النفسي لدى عينة المسنين في محافظة إربد وفقًا لمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، والعمل)، وذلك كما في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة اربد وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات التمكين النفسي		
			العمل والشعور بالمعنى	الاستقلالية والجدارة	التأثير
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.89	3.94	03.76
		الانحراف المعياري	.64	.91	.93
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.69	3.46	3.34
		الانحراف المعياري	.75	.95	.89
الحالة الاجتماعية	أعزب	المتوسط الحسابي	3.75	3.74	3.46
		الانحراف المعياري	.65	.85	.83
	متزوج	المتوسط الحسابي	3.86	3.70	3.58
		الانحراف المعياري	0.65	.94	.92
	مطلق	المتوسط الحسابي	3.93	3.87	3.75
		الانحراف المعياري	.97	1.06	1.09
	أرمل	المتوسط الحسابي	3.44	3.23	3.11
		الانحراف المعياري	.76	.96	.85
العمل	يعمل	المتوسط الحسابي	4.00	4.01	3.88
		الانحراف المعياري	.51	.69	.80
	متقاعد	المتوسط الحسابي	3.97	3.77	3.54
		الانحراف المعياري	0.71	1.00	.99
	لا يعمل	المتوسط الحسابي	3.54	3.35	3.25
		الانحراف المعياري	.79	.93	.71

يلاحظ من الجدول (10) ما يلي:

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة اربد وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة لإحصائية
الجنس	العمل والشعور بالمعنى	.004	1	.004	.009	.925
Hotelling's Trace=.069	الاستقلالية والجدارة	3.413	1	3.413	4.101	*.044
Sig=.006	التأثير	1.987	1	1.987	2.555	.112
الحالة الاجتماعية	العمل والشعور بالمعنى	2.248	3	.749	1.584	.195
Wilks' Lambda=0.943	الاستقلالية والجدارة	2.875	3	.958	1.152	.330
Si=0.272	التأثير	2.694	3	.898	1.155	.328
العمل	العمل والشعور بالمعنى	5.695	2	2.847	6.020	*.003
Wilks' Lambda=0.910	الاستقلالية والجدارة	8.054	2	4.027	4.839	*.009
Sig=.007	التأثير	6.767	2	3.383	4.350	*.014
الخطأ	العمل والشعور بالمعنى	89.861	190	.473		
	الاستقلالية والجدارة	158.109	190	.832		
	التأثير	147.783	190	.778		
الكلي	العمل والشعور بالمعنى	102.046	196			
	الاستقلالية والجدارة	181.116	196			
	التأثير	166.751	196			

*دالة إحصائيا على مستوى (.05)

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات التمكين النفسي لدى عيّنة المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية. ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن المسنين على اختلاف حالاتهم الاجتماعية قد وصلوا لمرحلة من النضج تجاوزوا فيها الحاجة إلى وجود الشريك الذي يعزز الشعور بالتمكين النفسي، حيث من الممكن الحصول على الدعم من أفراد آخرين في المجتمع.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات التمكين النفسي لدى عيّنة المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير العمل، ولمعرفة مصادر هذه الفروق؛ فقد أستخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات المجالية، كما هو مبين في الجدول (11)، حيث يتضح وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمجال (العمل والشعور بالمعنى) لدى المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير (العمل)، لصالح المسنين من فئة (يعمل) مقارنة بفئة (لا يعمل)، ولصالح المسنين من فئة (متقاعد) مقارنة بفئة (لا يعمل). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المسنين الذين لا يزالون يعملون، يتولد لديهم شعوراً بمعنى وقيمة العمل الذي يقومون به مقارنة بالمسنين الذين لا يعملون

جدول (11)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات المجالية المتعددة لمجالات التمكين النفسي لدى المسنين في محافظة إربد تعزى لمتغير (العمل)

المجال	العمل Scheffe	المتوسط الحسابي	يعمل	متقاعد
			3.997	3.973
العمل والشعور بالمعنى	متقاعد	3.973	.024	
	لا يعمل	3.541	.456*	.432*
	العمل		يعمل	متقاعد
	Scheffe	المتوسط الحسابي	4.012	3.768
الاستقلالية والجدارة	متقاعد	3.768	.244	
	لا يعمل	3.353	.659*	.415*
	العمل		يعمل	متقاعد
	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.875	3.544

المجال	العمل Scheffe	المتوسط الحسابي	يعمل	متقاعد
			3.997	3.973
التأثير	متقاعد	3.544	.331	
	لا يعمل	3.250	.625*	.294

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hatamian, Farsani, Karami and Hatamian, 2019)، التي هدفت إلى التنبؤ بالرضا الوظيفي استناداً إلى أساس السّمات الشخصية والتمكين النفسي للعاملين ممن هم في منتصف العمر والعاملين المسنين، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي، الأمر الذي يساهم في بقاء المسنين مدة أطول في عملهم. وفيما يتعلق بالفروق التي جاءت لصالح المسنين من فئة (متقاعد) مقارنة بفئة (لا يعمل)، فقد يعزو الباحثان ذلك لأثر العمل السابق الذي كان يؤديه المسنون، والذي قد يكون له الأثر في الاحتفاظ بالشعور بمعنى وقيمة العمل، بالإضافة إلى الخبرة التي تم الحصول عليها وأثرها الباقي على الأفراد المتقاعدين. ويتضح من الجدول (11) أيضاً وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال (الاستقلالية والجدارة) لدى المسنين في محافظة اربد تعزى لمتغير (العمل)، لصالح المسنين من فئة (يعمل) مقارنة بفئة (لا يعمل)، ولصالح المسنين من فئة (متقاعد) مقارنة بفئة (لا يعمل)، وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المسنين العاملين والمتقاعدين كانوا قد مروا بخبرة العمل، الأمر الذي ساعد في تطوير القدرة على رفع مستوى الاستقلالية في اتخاذ القرارات والمساهمة في صنعها، والشعور بالكفاءة الشخصية في أداء المهام المناطة بهم، ويتضح من الجدول (11) ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمجال (التأثير) لدى المسنين في محافظة اربد تعزى لمتغير (العمل)، لصالح المسنين من فئة (يعمل) مقارنة بفئة (لا يعمل). ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن المسنين من فئة (يعمل) يمتلكون مستوى من الشعور بالتمكين النفسي والرضا الوظيفي الذي يساعدهم في إدراك قدراتهم على التكيف مع ضغوطات الحياة، وقدرتهم على الاستمرار في العمل، ساعدت في رفع مستوى الشعور بالتمكين النفسي لديهم، كما ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إحساس الفرد العامل بالإنتاجية من خلال العمل المستمر الأمر الذي يزيد من إحساسه بقيمة العمل والشعور بالمعنى نتيجة قيامه بإنجاز مهمة ما أو عمل معين، إضافة إلى أن العمل ضمن فريق يساعده في المساهمة في صنع القرارات واتخاذها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Schermuly, Busch and Grabmann، 2017)، والتي أشارت إلى أن التمكين النفسي عاملاً دافعاً للعاملين المسنين في تأخير سن التقاعد والبقاء لمدة أطول في ممارسة أعمالهم.

التوصيات

وبناء على ما توصلت له نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

- ضرورة عقد الورشات والبرامج التدريبة التي تهتم بتعزيز التمكين النفسي لدى المسنين عامة والاهتمام بتمكين المسنات بشكل خاص.
- ضرورة العمل على الاستفادة من طاقات المسنين عامة والمتقاعدين منهم خاصة، الذين يمتلكون خبرات سابقة في العمل.
- يجب العمل على تصميم برامج الدعم النفسي الجماعي التي تهتم برفع مستوى الشعور بالتمكين النفسي لدى المسنين.
- العمل على تدريب العاملين في مجال الدعم النفسي والاجتماعي، لرفع مستوى القدرة على عقد برامج الارشاد الجماعي للمسنين.
- ضرورة إجراء بحوث ودراسات وربطها بمتغير التمكين النفسي لدى المسنين.
- يجب أن يتم العمل على إجراء مشاريع خاصة تعنى بالمسنين، بحيث تعمل هذه المشاريع على توفير فرص للتدريب، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى التمكين النفسي لديهم.
- دراسة خصائص المسنين التي تساعد في تأخير سن التقاعد، الأمر الذي قد يساهم في رفع مستوى الشعور بالتمكين النفسي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبا زيد، رياض. (2010). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 24(2)، 494-519.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2017). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي والأمل لدى طلبة المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك. مجلة العلوم التربوية،40 (4)، 319-334.
- التخاينة، قصي خالد. (2018). دور المناعة النفسية في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الحسني، كمال. (2015). التمكين النفسي: ثروة لتعزيز السلوك الريادي، دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسي جامعة المثنى. مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، 5 (1)، 171-188.
- سواكر، رشيد وإبراهيم، عيسى. (2015). النمو النفسي الاجتماعي وحاجات المسنين في ضوء نظرية أريكسون. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 11، 124-115.
- العطوي، عامر والحسيني، كمال. (2018). دور ثقافة إدارة الخطأ في تعزيز سلوك العمل الاستباقي من خلال الدور الوسيط للتمكين النفسي: دراسة تحليلية متعددة المستويات. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، 15(4)، 157-197.
- عمر، سناء. (2019). التمكين الاجتماعي كمدخل للحد من الاستبعاد الاجتماعي للمسنين. مجلة علم الشيخوخة، 2 (1)، 1-19.
- عبد الرزاق، خليل ابراهيم. (2016). دور الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة مشكلة العلاقات الاجتماعية للمسنين من وجهة نظر الاخصائيين

الاجتماعيين العاملين في مجال رعاية المسنين. مجلة جامعة الأقصى (سلسة العلوم الانسانية)، 20(2)، 321–351.

- القيق، أريج. (2016). قلق الموت وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المسنين "دراسة مقارنة بين المسنين القائمين في دور المسنين وأقرانهم العاديين". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الكرداوي، مصطفى. (2011). التمكين النفسي للعاملين كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية والانحرافات السلوكية داخل بيئة العمل الحكومي في مصر. المجلة العربية للعلوم الإدارية، 18 (2)، 1–42.
- الكعبي، سهام. (2018). برنامج التمكين للمرأة القيادية في الدولة العراقية. مجلة الدنانير، 13، .376–406
- الماردیني، مزنة. (2020). دور تمكين العاملين في تحقيق الميزة التنافسي: دراسة ميدانية حول المصارف الإسلامية في سورية. مراجعة الإدارة الاقتصادية والتجارية، 3(1)، 94–145.
- نعساني، عبد المحسن. (2013). أسباب التمكين النفسي ونتائجه بالتطبيق على القطاع المصرفي بمدينة الرياض. المجلة العربية للإدارة، 33 (2)، 219–239.
- النواجحة، زهير. (2016). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 4 (15)، 316–283.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Aba Zaid, R. (2010). The impact of psychological empowerment on citizenship behavior for workers in the social security cooperation in Jordan. Al-Najah University of Research (Humanities), 24 (2), 494 – 519.*
- *Abu Asa'ad, A, A. (2017). The effectiveness of a group counseling based on psychological empowerment in improving life satisfaction and hope among middle school students with broken families in Al-Karak Governorate. Educational science journal, 40 (4), 319-334.*
- *Al-Takhaineh, Q. (2018). The role of psychological immunology in predicting the psychological empowerment of mu'tah university students in light of some demographic variables. Unpublished MA thesis, Mu'tah University, Jordan.*
- *Omar, S. (2019). Social Empowerment as an Entry Point to Reduce Social Exclusion of the Elderly. The Journal of Geriatric Gerontology, 2(1) 1-19.*
- *Abd al-Razaq, K, I. (2016). The role of social service in mitigating the severity of the problem of social relations for the elderly from the point of view of social workers who work in the field of elderly care. AL-Aqsa University Journal (Humanities Series), 20 (2), 321-351.*
- *Al-Husni, K. (2015). Psychological empowerment: A fortune to promote entrepreneurial behavior, an analytical study of the view of a sample of teachers at al-Muthannah University. Al-Muthannah Journal for administrative and economic science, 5 (1), 171-188.*
- *Al-Atwi, A., & al-Husni, K. (2018). The role of a culture of error management in promoting proactive action behavior through the mediating role of psychological empowerment: A multi – level analytical study. Al-Ghari Journal for economic and administrative science , 15 (4), 157-197.*
- *Al-Qeeq, A. (2016). Death anxiety and its relationship to mental health for a sample of elderly people: A comparative study between elderly people in nursing homes and their ordinary peers. Unpublished MA thesis, Islamic university, Ghaza, Palestine.*
- *Al-Kardawi, M. (2011). Psychological empowerment of workers as mediating variables in the relationship between transformational leadership and behavior deviation within the governmental work environment in Egypt. Arabian Journal of Administrative Sciences, 18(2), 1- 42.*
- *Al-Ka'abi, S. (2018). Empowerment program for leading women in the Iraqi State. Arabian Journal for Management, 33 (2), 219-239.*
- *Al-Mardini , M. (2020). The role of empowering workers in achieving competitive advantage: A field study on Islamic Bank in Syria. Economic and commercial Management Review , 3 (1), 94-145.*
- *Na'asani, A. (2013). Causes of psychological empowerment and its consequences for application to the banking sector in Al-Reyad City. Arabian Journal for Management, 33 (2), 219 – 239.*
- *Al-Nawajha, Z. (2016). Psychological empowerment and life orientation among a sample of primary school teachers. Journal of Al-Quds opened University for research and education and psychological studies, 4 (15) , 316 – 283..*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Christens, B., Peterson, C., & Speer, P. (2014). Psychological empowerment in adulthood. New york: springer publishing.*
- *Degago, E. (2014). A study on impact of psychological empowerment on employee performance in small and medium scale enterprise sector. European journal of business and management, 6(27), 60-72.*
- *Hatamian, P., Farsani, M., Karami., &Hatamian. (2019). Predicting job satisfaction based on personality traits and psychological empowerment in employed middle-aged and elderly peoble. Iranian journal of ageing, 13(4), 418-426.*
- *Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of test an lentils. applied psychological measurement, 9(2), 139-164.*
- *Khezari, K., Ravanipour, M., Jahnpour, F., Barekat, M., Hosseiny, S. (2017). Empowerment in the self-management of hypertension: challenge from the perspective of Iranian elderly patients. Journal of research and health, 7 (1), 603-613.*
- *Sa'adah, N., & Hadi, C. (2018). Elderly Empowerment Through Local Potential Based On Islamic Boarding School (A study at Al Mahalli Elderly Islamic Boarding School, Yogyakarta Indonesia). International Journal Of Scientific and Research Publication, (4), 279-258.*
- *Schermuly, C., Busch, V., &Grabmann, C. (2017). psychological empowerment, psychological and physical strain and the desired retirement age. Emerald Insight Journal, 46 (5), 950-969.*
- *Stander, M., & Rothman, S. (2009). Psychological empowerment of employees in selected organization in south Africa. journal of industrial psychology, 35 (1), 196-203.*

أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا بمدارس لواء بني كنانة في الأردن

The Effect of Using the Interactive Whiteboard on the Academic Achievement of Sixth-Graders in the Subject of Geography in the Schools of Bani-Kenana District in Jordan

أمجد "أحمد شريف" الزعبي
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الاردن

Amjad "Ahmad Shareef" Alzoubi
PHD Student/ Yarmouk University/ Jordan
Amjadshareef76@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2/ 6/ 2020م، **تاريخ القبول:** 13/ 12/ 2020م.
Received: 2/ 6/ 2020, **Accepted:** 13/ 12/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-012-036-015
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

***Keywords**: Interactive smartboard, achievement, geography.*

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا في مدارس لواء بني كنانة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اُختير طلاب الصف السادس الأساسي من مجموعة من المدارس الحكومية التابعة للواء بني كنانة في محافظة إربد في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/ 2020. واختيرت عينة الدراسة من شعبتين (60 طالباً) من الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا، وتمت الدراسة عن طريق تدريس الطلاب الوحدة الأولى باستخدام طريقة التدريس التقليدية، وإجراء اختبار قبلي للمجموعة الضابطة، وبعدها تم تدريس الوحدة الأولى باستخدام السبورة التفاعلية، وثم تطبيق الاختبار ذاته (الاختبار البعدي) للمجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وكانت النتائج لصالح طلبة المجموعة التجريبية، والتي تم تدريسها باستخدام السبورة التفاعلية، وكشفت نتائج الدراسة عن نتائج إيجابية لدى الطلاب نحو التعلّم باستخدام السبورة التفاعلية.

الكلمات المفتاحية: السبورة التفاعلية، التحصيل الدراسي، الجغرافيا.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using the interactive whiteboard on the academic achievement of sixth-graders in the subject of geography in the schools of Bani-Kenana District in Jordan. To achieve the goals of the study, the sixth-grade students were chosen from a number of public schools affiliated with Bani-Kenana District in the Irbid Governorate in the first semester of the academic year 20192020/. The study sample was chosen from two divisions (60 students) of the sixth-grade learning geography and divided into control and experimental groups. Students were taught the first unit and attempted a pre-test using the traditional teaching method for the control group. Then, the experimental group was taught the first unit using the interactive whiteboard and attempted the same test (the pre-test). The results showed statistically significant differences between the means of students' grades of the experimental group and the control group, and the results were in favor of the experimental group, which was taught using the interactive whiteboard. The results of the study also revealed positive results among students towards learning using an interactive whiteboard.

المقدمة

يعد التعليم من أهم المقومات التي تعتمد عليها أي دولة في العالم لتحقيق النجاح والازدهار والتطور، فالعلم أساس نشوء الحضارات واستمرارها وتطورها ورقيّها، والاهتمام به، والعمل على تحسينه وتطويره مطلباً أساسياً للاستمرار والبقاء. بدأ طلب العلم في الماضي عن طريق «الكتّاب» حيث لم يكن منظماً بما يكفي، ومع تطور شؤون الحياة تطور التعليم، وأخذ يأخذ شكلا منظماً وممنهجاً، إلى أن وصل للتعليم النظامي في المدارس، ثم التعليم الجامعي في الجامعات والمعاهد وكليات المجتمع، وتعدد التخصصات ومجالات التعليم.

ويعد التحصيل الدراسي أبرز نتائج العملية التربوية؛ فهو المعيار الأساسي للنتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للتلاميذ، والحكم على حجم الإنتاج التربوي كمًا وكيفًا، والوقوف على ما تحدثه العملية التربوية من نتائج وآثار في بناء شخصيات التلاميذ(علام، 2000).

من جهة أخرى تتميز مادة الجغرافيا بتعدد مهاراتها ومفاهيمها، وبخاصة تلك المرتبطة بالظواهر الجغرافية والتضاريس والخرائط، حيث أن منهاج الجغرافيا يزود الطالب بأسس علمية لفهم الظواهر الجغرافية ببعديها الزماني والمكاني إضافة إلى ارتباطها بالعوامل السياسية والاجتماعية لذا فإن الاعتماد على الخبرات المباشرة في تدريس موضوعات الجغرافيا مثل الزلازل والبراكين يُعد أمراً صعبا في إيصال المحتوى التعليمي للطالب (المنصوري، 2017).

ويؤكد الباحث آش (Ash, 2014) على أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم لبناء خبرات مباشرة للطلبة من خلال توظيف مواقف افتراضية تسهم في إيصال المحتوى التعليمي إلى الطلبة وبناء بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في بناء صور افتراضية للموضوعات التي لا يمكن إيصالها للطالب بطريقة التعلم المباشر.

ومن بين أبرز الوسائل التكنولوجية الحديثة التي لجأت لاستخدامها مؤسسات التعليم بنوعيها الحكومي والخاص، السبورة التفاعلية مع اختلاف أشكالها ومسمياتها وتطبيقاتها ومدى استخدامها والتفاعل معها، والتي جلبت معها بيئة تعليمية جاذبة ومشوقة وممتعة وفعّالة، فالسبورة التفاعلية عبارة عن شاشة أو سبورة (لوح) إلكترونية بيضاء يتفاعل معها عن طريق اللمس، وباستخدام قلم خاص بها، وهي وسيلة تفاعلية تجذب انتباه الطالب للحصة المدرسية، ويكون تفاعل الطلاب معها باستخدام مختلف الحواس مثل اللمس والسمع والبصر، فيشاهد من خلالها مقاطع فيديو توضيحية أو صوراً، مما يعزز اكتساب المهارات والمعارف لدى الطلاب.

ويفترض الأدب التربوي وجود علاقة طردية بين متغيري وسائل التعلم المستخدمة في الغرفة الصفية وبين تحسن مستوى التحصيل على أساس أن الوسائل التعليمة تسهل عملية التعلم مما

ساعد الطلاب على تحقيق مستويات أعلى من إنجاز أثناء الاختبارات (الوقفي، 2004).

وبناء على ذلك يسهم استخدام السبورة التفاعلية في إحداث تأثيرها الإيجابي على التحصيل الدراسي للطلاب مقارنة بطرق التدريس التقليدية المعتمدة على اللوح الأسود أو الأخضر والطباشير البيضاء والملونة، ومن الفوائد الأخرى لها عرض الدروس بطريقة مشوقة وجاذبة، كما أنها تعمل على جعل العملية التعليمية أكثر مرونة وسلاسة، من هذا المنطلق برزت أهمية استعمال السبورة التفاعلية في مادة الجغرافيا لاحتوائها على الخرائط وأشكال سطح الأرض وتضاريسها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

إن التحديات التي يواجهها العالم اليوم والتغير في نواحي الحياة المختلفة والتطورات في العلوم والتكنولوجيا، جعل من الضروري على المؤسسات التعليمية مواكبة التغيير والأخذ بالتقنيات التعليمية الحديثة لتحقيق أهدافها، وقد أضاف التطور العلمي كثيراً من التقنيات التعليمية التي يمكن استخدامها في تهيئة مجالات الخبرة للدارسين ليتم إعداد الفرد بدرجة عالية من الكفاءة التي تؤهله لمواجهة هذه التحديات (شمي وإسماعيل،2008)، ويكون ذلك من خلال دمج التكنولوجيا في البيئات التعليمية. وقد ساعد ذلك على تحول مفهوم التعليم من مجرد تلقين إلى عملية بناء المتعلم واستكشافه من خلال أدوات وأساليب حديثة وتطوير القدرات وزيادتها لدى المعلم من خلال مساعدته على التنويع في أساليب التدريس لديه وفرصة كبيرة لإعداد الدروس بأسلوب مشوق وممتع(الشرعة،الخطيب،2016).

نبذة تاريخية عن تطور السبورة

لقد مرت السبورة بمراحل مختلفة فقد كانت في البداية على ألواح من الحجارة، ثم ألواح الخشب مع الحجارة ثم السبورة مع الطباشير ثم السبورة البيضاء، وفي محاولة لإيجاد بديل للسبورات التقليدية، وبعد تجارب وأبحاث تكنولوجية عديدة تم التوصل في منتصف عام 1980م لتكنولوجيا تعليمية جديدة « السبورة البيضاء التفاعلية» أو «السبورة الإلكترونية» من قبل ديفيد مارتن وزوجته نانسي نولتون في إحدى الشركات الكبرى المعروفة في مجال تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة، لم تكن السبورة التفاعلية في تلك السنوات المبكرة معروفة بشكل كبير، فكانت مبيعاتها بطيئة، وفي عام 1991م أعلنت شركة سمارت عن إنتاج أول سبورة تفاعلية. (بن فاطمة،2012)

وفي العام 1992 تحالفت شركة سمارت مع شركة إنتل الأمريكية لتطوير المنتجات المشتركة وجهود التسويق المشتركة وملكية الأسهم في شركة إنتل سمارت، وقد لبت الشركة زيادة الطلب العالمي بزيادة كفاءة عملياتها، وفي عام 1998م تم تطوير النظام ليشمل ال Note Book أيضاً وفي عام 1999 تم بيعها في الأسواق.

وقال ديفيد مارتن المؤسس والرئيس التنفيذي:» رأينا منذ أن تم إصدار أول سبورة تفاعلية أنها مجزية وفعالة في عملية التعليم وعدد العملاء الذين يقدرون أهمية السبورة التفاعلية في ازدياد».

وفي العام 2001م أضيف التسجيل والصوت إلى السبورة التفاعلية وتم تسويقه عام 2003م، وفي عام 2005م تم الإعلان عن السبورة التفاعلية اللاسلكية والذي يتيح للمستخدمين التعامل وتحديد الكائنات التي تظهر على الشاشة، وإنشاء الملاحظات وحفظها وبدء تشغيل التطبيقات.

وفي العام 2002م تم بيع أكثر من 6000 سبورة ذكية في منطقة الشرق الأوسط، وواصلت شركة سمارت تطوير السبورة التفاعلية وتحسينها وتطوير الأجهزة والبرمجيات لتصل إلى الشكل الأخير المستخدم في يومنا هذا (الرشيدي،2012).

تعريف السبورة التفاعلية (مسميات السبورة التفاعلية)

هي نوع خاص ومتطور من السبورات البيضاء التفاعلية ويتم التعامل معها باللمس، أو من خلال القلم، وتتم عملية الكتابة عليها بطريقة إلكترونية، كما يمكن الاستفادة منها وعرض ما تحتويه شاشة الحاسوب من تطبيقات مختلفة عليها(رشيد، 2012).

هي عبارة عن سبورة بيضاء حساسة تعمل باللمس، أو باستخدام أقلام خاصة (أقلام الحبر الرقمي)، ويمكن للمعلم التحكم بجميع تطبيقات الحاسوب وأن يمحو ما كتبه عن طريق ممحاة خاصة، وللعرض ما على شاشة الحاسوب، وهي وسيلة للتفاعل بين المعلم والتلاميذ بطريقة شيقة وممتعة، بحيث تشد انتباه التلاميذ طوال الحصة.(الحسن،عصام 2016) ، كما عرفها الحسن والبدوي(2016) بأنها: عبارة عن سبورة بيضاء حساسة تعمل باللمس أو عن طريق استخدام أقلام خاصة بها تسمى (أقلام الحبر الرقمي)، ويمكن للمعلم التحكم بجميع تطبيقات الحاسوب المرتبطة بها، وأن يمحو ما كتبه عن طريق ممحاة خاصة بها، كما يمكن عرض ما على شاشة الحاسوب عليها، إذ إنها تعد وسيلة فعّالة للتفاعل بين المعلم والتلاميذ بطريقة شيقة وممتعة لجذب انتباه الطلاب طوال الحصة.

وبحسب (Morgan,2008) فإن السبورة التعليمية عبارة عن شاشة مُسطحة، حسّاسة للمس، تعمل بالتزامن مع جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات(Projector) ويمكن بكل سهولة التحكم بها وضبطها، وإضافة كتابات أو رسوم بألوان متعددة.

وهناك عدة تسميات للسبورة التفاعلية منها: السبورة البيضاء الإلكترونية (electronic whiteboard)، والسبورة البيضاء التفاعلية Whiteboard (Interactive) والسبورة الذكية (Smart Board)، وشاشة اللمس التفاعلي (Touch-screen interactive)، والسبورة الرقمية (Digital board). (الخطيب،2015).

مكونات السبورة التفاعلية:

تتكون السبورة التفاعلية من مكونات مادية ومكونات برمجية؛ أما المادية فتتضمن شاشة بيضاء حساسة، وأقلام حبر رقمية، وممحاة رقمية، وأزرار للفأرة الأيمن والمساعدة ولإظهار لوحة المفاتيح على الشاشة.

أما البرمجية فتتضمن:

1. برنامج للتسجيل حيث تقوم بتسجيل كافة العمليات التي

يقام بها على الشاشة مع الصوت.

2. برنامج لتشغيل مقاطع الفيديو حيث يقوم بتشغيل ملفات الفيديو سواء التي على جهاز الحاسوب، أو التي تم إعدادها على الشاشة أثناء الحصة.

3. برنامج دفتر الملاحظات، وهو أهم برنامج تحتويه السبورة فيستخدم لإعداد الدروس ويشبه إلى حد كبير برنامج البوربوينت، ويمتاز بخصائص متنوعة ومع إمكانية تحريك الصور(سرايا،2009).

ويتطلب لتشغيل السبورة التفاعلية جهاز حاسوب، جهاز عرض البيانات، وصلات لتوصيل الأجهزة ببعضها البعض، ومجموعة برامج تعليمية لاستخدامها من الحاسوب(الفرماوي،2008).

أهمية السبورة التفاعلية:

تؤثر السبورة التفاعلية تأثيراً كبيراً على سير العملية التعليمية؛ فهي تساهم في تسهيل التعليم في المدارس من خلال إثارة الحوار والنقاش أثناء عرض الدرس؛ لأنها تجذب انتباه الطلاب، وتزيد من تركيزهم خلال وقت الحصة، كما أنها تساعد المعلمين على وضع خطة قبل البدء بالحصة، وإضافة بعض المؤثرات من صوت وصورة لتخدم محتويات الدروس، وبذلك تخدم العملية التربوية والتعليمية (الحسن،2016). وذلك من خلال:

1. **عرض الدروس بطريقة مشوقة:**

توفر السبورة التفاعلية إمكانية استخدام أغلب برامج مايكروسوفت أوفيس (Microsoft Office) وبإمكانية استخدام برامج الانترنت بكل سهولة، وإضافة أبعاد ومؤثرات متعددة مما يسهم بشكل كبير في عرض المادة العلمية بشكل مثير شائق وجذاب، فهي بذلك تثير اهتمام المتعلم وتتيح فرصة للتفاعل والمشاركة في العملية التعليمية.(Becta,2003)

2. **تسجيل الدروس وإعادة عرضها:**

توفر السبورة التفاعلية إمكانية تسجيل الدروس وحفظها وإعادة عرضها على الطلاب الغائبين، وإمكانية طباعة الدرس بدلا من كتابته في الدفتر، أو إرساله من خلال البريد الالكتروني، وبالتالي من تغيب لن تفوته أي معلومة.(Becta,2003) وبذلك يتم تطوير عملية التعليم عن بعد؛ فهي بذلك تتيح للمعلم والطالب التواصل داخل الصف وخارجه.

3. **جعل العملية التعليمية أكثر مرونة:**

عند استخدام السبورة التفاعلية فإن المتعلم يقوم باستخدام حاسة البصر في رؤية الأشياء تتحرك مثل عرض فيديو، كذلك حاسة اللمس باستخدام الأيقونات واللعب بالأدوات، وبذلك تجعل السبورة العملية التعليمية أكثر سلاسة وتنظيماً ومرونةً.(الحسن،2016)

مزايا السبورة في العملية التربوية:

أ. بالنسبة للمعلم.

1. توفير الوقت والجهد:

توفر السبورة التفاعلية للمعلم الكثير من الوقت والجهد الذي يحتاجه في عمليات البحث والتصميم اليدوي للمواد التعليمية وعمل مجسمات وصور وخرائط، والتي تكون مكلفة مادياً على المعلم، فهي البديل لكل معلم مبدع لما تحتويه من صور وأشكال ونماذج جاهزة، والتي يمكن توفرها من الإنترنت.(الزعبي،2011)، وتقلل من استخدامهم لأنواع من الطباشير والأقلام المختلفة والتي من الممكن أن تسبب أمراضاً مختلفة مع الزمن.

2. **التعاون بين المعلمين في التدريس:**

تتيح السبورة التفاعلية للمعلمين الفرصة للتعاون فيما بينهم وتبادل المواد المشروحة في وقت سابق، وتبادل الاقتراحات والآراء بين المعلمين فيما يخص الدروس، والإطلاع على المواقع التي تسهم في إثراء العملية التعليمية.(Becta,2003) وبذلك حل مشكلة نقص الكادر التعليمي.

3. **تساعد المعلمين في تعزيز دروسهم:**

تساعد السبورة التفاعلية المعلم على إضافة الصور والصوت والفيديو واستخدامها من ملفاته أو إضافتها من خلال مواقع الانترنت فتتيح للمعلم استخدام وسائط التكنولوجيا المتعددة، ولا يحتاج المعلم لنقل ما تم شرحه أثناء الحصة على السبورة؛ فهي تتيح للمعلم طباعة ما تم شرحه وتوزيعه على الطلاب أو إرساله لهم عبر البريد الإلكتروني وبذلك يقل تشتت الطلاب فالتركيز يكون موجه لفهم المواضيع المعروضة أمامه، وتتيح السبورة للمعلم شبكة إحداثيات وأدوات هندسية يمكن استخدامها (الحسن،2016)

ب. بالنسبة للمتعلم (الطالب).

1. **تحفيز الطلاب على المشاركة:**

السبورة التفاعلية هي وسيلة لزيادة مشاركة التلاميذ وتسهيلها داخل الحصة، وتحفيزهم لإثبات معرفتهم. (Pagett & Shenton ,2007) والقضاء على حاجز الخجل عند التلاميذ؛ فعندما يرى التلاميذ الخجولون تفاعل زملائهم مع السبورة تصبح عندهم الرغبة في المشاركة وكسر حاجز الخجل.(Sani, 2007) وكل ذلك يصب في نهاية المطاف على التحسين من العملية التعليمية بنتائج تظهر في تحصيل الطلاب الأكاديمي.

2. **ترسيخ المعلومات في ذهن التلاميذ:**

من خلال استخدام الصور المتحركة والرسومات والفيديو والفلاشات، فإنه تُحل مشكلة الحفظ على الطلاب صغار السن، فتصبح عملية التعليم والفهم وحفظ المعلومات من قبل الطلاب أكثر فعالية. (Mowbray& Preston,2008)؛ فتسهم بذلك في معالجة الفروقات الفردية بين الطلاب.

3. مراعاة أنماط التعلم:

فالمتعلمون بالبصر يهتمون وينجذبون للصور المتحركة والملونة، وللرسوم التوضيحية والبيانية التي تعرض أمامهم، أما بالحركة فيكون تفاعلهم وجذبهم من خلال تحريك الرسومات والأرقام والحروف بلمسها بأصابعهم أو بالقلم، أما بالسمع فيكون باستخدام مكبرات الصوت والوسائط المتعددة. (Mundy,2011)

4. **معالجة الخط السيئ على السبورة التقليدية**، وهي وسيلة نظيفة، ولا تسبب أي حساسية أو مشاكل صحية للطلاب مستقبلا. (حسن،2007).

5. **تعمل السبورة التفاعلية على محاكاة وعرض المفاهيم** بأسلوب وطريقة أكثر تشويقاً ووضوحاً من مجرد مفاهيم جامدة ومجردة وربطها بالواقع والبيئة المحيطة بالطالب وعرض الصور الطبيعية (Bell,2002)، كما أن لها دوراً كبيراً في تسهيل عملية تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهي تقوم بتحفيزهم بالصور المتحركة والرسوم الكبيرة، فتدعم بشكل كبير تعلم هذه الفئة من الطلبة بشكل فعال.

سلبيات السبورة في المواقف التعليمية

من أبرز عيوب السبورة التفاعلية: (**العبدلي**،2022)

1. لتشغيلها تحتاج إلى الكهرباء، وبحال انقطاع الكهرباء تتوقف الحصة، وتتعطل العملية التعليمية.
2. صعوبة إمكانية تحريكها ونقلها من مكان إلى آخر صعبة لذا يجب وضعها في مكان مناسب.
3. ارتفاع كلفتها وحاجتها للصيانة باستمرار.
4. احتمال تعطلها بحال تم تشغيلها لفترات طويلة وتعرضها للتلف بسهولة.
5. يجب تدريب المعلمين على استخدامها بشكل فعال لخدمة العملية التعليمية واستخدام البرامج والتقنيات فيها، والحاجة لوجود أخصائي تشغيل أثناء فترة التدريب.

ثانيا: الدراسات السابقة

نظراً لأهمية السبورة التفاعلية في التعليم فقد أجريت العديد من الدراسات سواء على مستوى البيئة العربية أو الأجنبية، وسوف يتم تقسيم هذه الدراسات إلى عربية وأخرى أجنبية، ومن ثم عرضها حسب ترتيبها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

الدراسات العربية

(الحسن،**2016**): هدفت هذه الدراسة للمقارنة بين نتائج التدريس والتحصيل العلمي باستخدام السبورة التفاعلية واستخدام السبورة التقليدية لدى طلاب الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في مقرر العلم في حياتنا بالخرطوم، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد والمستوى، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل درجات المجموعتين، وذلك بتفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام السبورة التفاعلية على الذين درسوا باستخدام السبورة التقليدية، وقد خلصت الدراسة لنتيجة مفادها إن استخدام تقنية السبورة التفاعلية لتدريس المواد العلمية في مرحلة التعليم الأساسي عمل على تحقيق أهداف ونتائج تعجز عن تحقيقيها السبورة التقليدية في العملية التعليمية والتحصيل الدراسي.

(**الشرعة،الخطيب،2016**) هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام السبورة التفاعلية على تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، وقد تضمنت الدراسة (50) طالباً قسموا إلى مجموعتين متساويتين إحداها مجموعة تجريبية درست من خلال السبورة التفاعلية، والأخرى ضابطة درست من خلال السبورة التقليدية، وقد أظهرت النتائج ميل الطلبة للتعلم من خلال البرامج الحديثة وجذبت انتباههم، وراعت الفروقات الفردية بعكس السبورة والطرق التقليدية في التعليم، وقد أشارت النتائج لوجود توجهات وإقبال إيجابي لاستخدام السبورة التفاعلية من قبل الطلبة.

(**هزايمة،2017**) هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام السبورة التفاعلية من أجل تحسين مهارة الكتابة الأدائية لطلبة الصف الثاني الأساسي وفق أسس ومعايير للكتابة ومع إمكانية التحسين والنهوض بالإمكانات الكتابية لدى الطلبة، وقد تضمنت الدراسة(61) طالباً في مدينة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة، قسموا لمجموعتين متكافئتين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً للمجموعة التي تلقت التعليم من خلال السبورة التفاعلية مقارنة بالسبورة التقليدية على كل معيار من معايير الأداء، وقد شجعت الدراسة على استخدام هذه التقنية في المرحلة الأساسية لتحسين المهارات اللغوية بشكل عام ومهارة الكتابة بشكل خاص وتطويرها لتتوافق مع أسس الكتابة المطلوبة ومعاييرها.

الدراسات الأجنبية

(**Tertemiz, Sahin, Can, Duzgun,2014**) تمت هذه الدراسة في مدرسة خاصة تقع في مدينة اسطنبول– تركيا قامت على تفحص تأثير استخدام السبورة التفاعلية على طلاب الصف الأول والثاني والثالث والخامس وشارك أيضا معلمو الصفوف لدراسة التأثير والرأي من أكثر من منظور، وقد أظهرت النتائج اتفاق المعلمين والطلاب على تأثيرها الفعال في التعليم بزيادة انتباه الطلاب وتركيزهم والتقليل من تشتت أفكارهم، وظهرت القليل من المشاكل التقنية المتعلقة بالاتصال بالانترنت، ولكن بدورهم أكد المعلمون على نتائجها الإيجابية بالنسبة للطلاب وعملية تحضير الدروس بطريقة فعالة وممتعه.

(Aytekin, AbdulAziz, Barakat, Abdelrahman,2012) أقيمت الدراسة على مجموعة معلمين في المرحلة الثانوية لمعرفة رأيهم نحو استخدام السبورة التفاعلية داخل الحصص، وأظهرت النتائج نسبة قليلة جدا من المعلمين الذين واجهوا مشاكل في تفعيلها داخل القاعات التدريسية مقارنة مع النسبة الكبيرة للمعلمين الذين قاموا بتفعيلها بشكل إيجابي داخل الحصة، وذلك لفت الانتباه إلى أهمية تدريب المعلمين بشكل جيد على استخدامها وتحضيرهم بدورات لتحسين مهاراتهم في توظيفها بشكل فعال.

(**Biró,2011**) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة رأي الطلاب في استخدام السبورة التفاعلية وتضمنت دراسة الجانب الإيجابي والسلبي من وجهة نظرهم، تضمنت العينة 618 طالباً تم تدريسهم باستخدام هذه التكنولوجيا الحديثة في هنغاريا، وأظهرت النتائج ردود فعل ايجابية من الطلاب للتعلم من خلال السبورة التفاعلية بدلا من السبورة والطرق التقليدية، وأظهرت أيضا جانباً من فقر بعض المعلمين في استخدام التقنية، وبعض الأعطال في السبورة؛ لذا يجب التوجه إلى رفع كفاءة الكادر التعليمي بشكل أفضل.

(**Gosain,2016**) هدفت هذه الدراسة لمعرفة العوامل المؤثرة على استخدام السبورة التفاعلية من قبل المعلمين وتضمنت عينة الدراسة(60) معلماً ومعلمة في مدرسة بالهند، وتم دراسة التأثير على الأداء، كمية الجهد المبذول، التأثير على بيئة الصف، وإذا

سهلت بالعملية التعليمية وجعلها أكثر فاعلية، ولقد أظهرت النتائج تأثيرها بشكل فعال وجيد على أداء المعلم، ومع ظهور حاجة المعلم لبرامج تدريب لجعلهم أكثر كفاءة، ولكن كانت ردود فعل المعلمين إيجابية نحو استخدام هذه التقنية بشكل أوسع في العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يظهر من خلال العرض السابق لبعض الدراسات ذات العلاقة أن السبورة التفاعلية تشكل أداة مهمة في زيادة البيئة التفاعلية داخل الغرفة الصفية، فقد اتفقت الدراسات على تلك الأهمية، إلا أن تلك الدراسات تباينت فيما بينها حول العينات التي أجريت عليها فبعضها طبق على المراحل الأساسية، فيما طبق القسم الآخر على المراحل الثانوية، ويعد البحث الحالي إضافة مهمة للدراسات السابقة، حيث أن الدراسة الحالية سعت إلى الكشف عن أثر السبورة التفاعلية على متغيرات غير التحصيل؛ في حين أن البحث الحالي حصر تأثير السبورة التفاعلية على التحصيل نظرا لأهميته في العلمية التعليمية التعلمية.

مشكلة البحث

لا شك بأن الطلبة يواجهون صعوبات متعددة في مادة الجغرافيا لتشعب موضوعاتها من جهة اعتماد أغلب المعلمين لأسلوب التدريس التقليدي والذي يجعل من الطالب متلقياً للمعرفة أكثر من كونه مشاركا فيها. لذا سعت العديد من المؤسسات التعليمية إلى استثمار التقنيات الحديثة لإيجاد بيئة تفاعلية تسهم في على التغلب على صعوبات تدريس الجغرافيا مما ينعكس بالتالي على التحصيل العلمي والدراسي للطلاب (Aktas & Aydin,2016, 134).

من جهة أخرى أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أهمية توظيف السبورة التفاعلية في المواد التعليمية لما لها من أثر إيجابي على التحصيل (الشرعة والخطيب، 2016)، ورغم ذلك فإن الواقع التربوي في الأردن لا زال يؤكد على ضعف الطلبة في مادة الجغرافيا لذا تحددت مشكلة هذا البحث في الكشف عن العلاقة بين استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي على طلبة الصف السادس في مبحث الجغرافيا.

أسئلة البحث:

يهدف هذا البحث– بشكل أساسي– التعرف على تأثير استخدام السبورة التفاعلية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس في مبحث الجغرافيا بمدارس لواء بني كنانة في الأردن، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

◄ **ما أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس في مبحث الجغرافيا بمدارس لواء بني كنانة في الأردن؟**

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

- التعرف على تأثير السبورة التفاعلية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس في مبحث الجغرافيا بشكل عام والوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول بشكل خاص.
- التعرف على الفروق بين طلاب الصف السادس في التحصيل الدراسي بواسطة التدريس بالطريقة التقليدية وبين التدريس باستخدام السبورة التفاعلية من خلال استخدام الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من خلال:

1. يُعد هذا البحث من الدراسات القليلة في البيئة الأردنية – على حد علم الباحث – حيث إن البحوث السابقة ركزت على أهمية استخدام السبورة التفاعلية في المواد العلمية وبالتالي يُعد هذا البحث إضافة مهمة في سد النقص الحاصل في هذا المجال في البيئة الأردنية.
2. يسهم هذا البحث في تقديم تغذية راجعة لقسم المناهج في وزارة التربية عن أهمية اعتماد التقنيات الحديثة عموما والسبورة التفاعلية على وجه الخصوص لما لها من دور في تحسين تحصيل الطلبة في مادة الجغرافيا.
3. من المؤمل أن يشجع البحث الحالي معلمي الجغرافيا على أهمية توظيف السبورة التفاعلية في تدريس الجغرافيا للحد من الصعوبات التي يواجهها الطلبة أثناء عملية التعلم.

حدود البحث ومحدداته

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت تطبيق هذا البحث على طلبة الصف السادس.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019 /2020م.
- **الحدود المكانية:** أجري هذا البحث في مدرسة خديجة بنت خويلد في لواء بني كنانة محافظة إربد.
- **الحدود الموضوعية:** طبق هذا البحث لمهارات الخريطة من كتاب الجغرافيا المقرر للصف السادس الأساسي، للتعرف على أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الأساسي في مادة الجغرافيا بمدارس لواء بني كنانة في الأردن.

مصطلحات البحث:

تناول هذا البحث العديد من المصطلحات والمفاهيم مثل، السبورة التفاعلية والتحصيل الدراسي، والصف السادس الأساسي، وفيما يلي التعريف المفاهيمي والإجرائي لكل منها:

السبورة التفاعلية: هي نوع حديث ومتطور من السبورات البيضاء التفاعلية والتي يكون التعامل معها عن طريق اللمس، أو من خلال استخدام قلم خاص بها بغرض التفاعل مع الأيقونات والعناصر المختلفة على السبورة التفاعلية، وتكون الكتابة عليها بطريقة إلكترونية، كما يمكن الاستفادة منها لعرض ما تحتويه شاشة الحاسوب من تطبيقات مختلفة لخدمة العملية التعليمية

(رشيد، 2012). ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: سبورة (لوح) إلكترونية بيضاء يتم التفاعل معها عن طريق اللمس وباستخدام قلم خاص بها، وهي وسيلة تفاعلية تجذب انتباه الطالب للحصة التدريسية، ويكون تفاعل الطلاب معها باستخدام مختلف الحواس مثل اللمس والسمع والبصر، فيشاهد من خلالها مقاطع فيديو توضيحية أو صوراً، مما يعزز اكتساب المهارات والمعارف لدى الطلاب

التحصيل الدراسي: عرّفه شحاته والنجار (2003) بأنه مقدار استيعاب الطلاب لما حصلوا عليه من معلومات ومعارف ومهارات وخبرات من خلال المقررات الدراسية، ويقاس بالاختبارات التحصيلية التي يجريها المعلم لهذا الغرض، والمعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في كل اختبار تحصيلي بشكل يمكن من خلالها التعرف إلى مستويات الطلبة. يعرفه الباحث إجرائياً بأنه مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات ومعارف ومهارات من المواد الدراسية، والذي يتم قياسه عن طريق الاختبار التحصيلي الذي يعده المعلم، والذي يتم قياسه بالدرجات التحصيلية لمعرفة مدى اكتساب الطالب للمعلومات التي تلقّاها.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث:

استخدم المنهج شبة التجريبي باعتباره أسلوبا علميا يقوم على أساس دراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل (السبورة التفاعلية)، والآخر تابع (التحصيل) من خلال مقارنة أداء المجموعة التي خضعت للتجربة بمحك آخر هو (المجموعة الضابطة).

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس في مدرسة خديجة بنت خويلد في لواء بني كنانة في الأردن، والتي اُختيرت على أساس أنها تحقق أغراض البحث من حيث احتوائها على السبورة التفاعلية، والجدول رقم (1) يبين ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	العدد
التجريبية	30
الضابطة	30
المجموع	60

أدوات البحث:

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين تمثلت الأولى بإعداد برمجية تعليمية الوحدة الأولى والتي بعنوان "الجغرافيا ومهارات الخريطة"، من منهاج الجغرافيا المقرر للصف السادس الأساسي، كما أعد اختبار تحصيلي لقياس أثر السبورة التفاعلية في التحصيل، وفيما يلي وصف لكل من هذه الأدوات:

الأداة الأولى: السبورة التفاعلية:

تم بناء الوحدة التعليمية «الجغرافيا ومهارات الخريطة» باستخدام السبورة التفاعلية حيث حُلل محتوى دروس الوحدة التعليمية (الجغرافيا ومهارات الخريطة) مفاهيم، وحقائق، ومصطلحات ومهارات، وقيم واتجاهات، وفق مجالات الأهداف المعرفية النفسحركية والانفعالية، وتم عرض تحليل الوحدة على عدد من المحكمين المختصين في تدريس الجغرافيا ومشرفي الجغرافيا في وزارة التربية والتعليم، حيث تم إجراء التعديلات المناسبة التي أبداها المحكمون، كما حددت الأهداف السلوكية للوحدة بعد تحليلها، حيث عُرضت على محكمين تربويين، حيث حذفت بعض الأهداف وأضيفت أخرى وعدل على بعضها الآخر، وأخيرا قام الباحث بتصميم المادة التعليمية تصميماً ورقياً على شكل إطارات تعليمية وذلك من خلال تحديد المادة التعليمية (نصوص، صور، معلومات إضافية) باستخدام برنامج (Notebook).

الأداة الثانية : الاختبار التحصيلي

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي معرفي بُنيت فقراته في ضوء الأهداف السلوكية التي اشتقت من المادة التعليمية المتعلقة بالوحدة التعليمية المستهدفة بالدراسة، بحيث تغطي فقرات الاختبار موضوعات الوحدة التعليمية، حيث اشتمل الاختبار على (20) فقرة في صورته الأولية جميعها ذات طابع (اختيار من متعدد)، وتم تحديد علامة الاختبار من (20) علامة .

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال القياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وبعض المشرفين التربويين وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على الاختبار، وبعد الاطلاع على ملاحظاتهم على الاختبار، كما قام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين سواء من حيث حذف فقرات أو عدم ملاءمتها، أو تعديل البدائل لتكون أكثر توازناً، أو تصحيح الصياغة اللغوية لها حتى يصبح الاختبار في صورته النهائية.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (10) طالبات، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث بلغ (0.90). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون – 20، إذ بلغ (0.87) .

تحليل فقرات الاختبار

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونه من (10) طالبات، وتم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة للاختبار بين (0.65– 0.80)، أما قيم معاملات التمييز فتراوحت بين (0.39 – 0.76).

تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بحيث تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل إجابة من إجابات الطالبات، في حين تعطى درجة صفر لكل إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار(20) علامة.

متغيرات البحث:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

طريق التدريس ولها مستويان

أ. طريقة التعليم باستخدام السبورة التفاعلية.

ب. الطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة:

التحصيل.-

نتائج البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا في مدارس لواء بني كنانة في الأردن. وفيما يلي عرضا للنتائج من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

◄ **ما أثر استخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس في مبحث الجغرافيا بمدارس منطقة بني كنانة في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار التحصيلي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (2):

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار التحصيلي للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	30	11.08	1.642	17.50	2.261
ضابطة	30	10.95	1.659	14.21	1.494
المجموع	60	11.01	1.639	15.85	2.523

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء الصف السادس الأساسي على الاختبار التحصيلي في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي للاختبار التحصيلي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لأداء طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار التحصيلي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
القياس القبلي	30.592	1	30.592	.330	.568	.005
المجموعة	4701.261	1	4701.261	50.706	.000	.431
الخطأ	6212.037	57	92.717			
الكلي	10982.286	59				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = .05) في أداء طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار التحصيلي وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (50.706) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة. كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع آيتا (η2) ما نسبته (43.1 %) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو اختبار التحصيل. ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لأداء الصف السادس الأساسي على الاختبار التحصيلي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	17. 498	.326
ضابطة	14. 217	.326

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتعلم بأسلوب السبورة التفاعلية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = .05) بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية واللواتي تلقين التعليم بواسطة السبورة التفاعلية، وهذا يشير إلى أن هناك أثراً واضحاً للسبورة التفاعلية على التحصيل، **ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الآتي:**

1. إن تدريس المحتوى التعليمي باستخدام السبورة التفاعلية باعتباره طريقة جديدة في التدريس أدى إلى زيادة تفاعل الطالبات وفهمهن واستيعابهن لمحتوى المادة التعليمية، الأمر الذي أسهم في زيادة تحصيلهن، إضافة إلى أن هذه الطريقة؛ بما تضمنته من عناصر مشوقة أسهم في تحسين البيئة التعليمية، مما أدى إلى زيادة

دافعية الطالبات نحو التعلم، وبالتالي مكنت الطالبات من التفاعل والتعامل واستيعاب المعلومات والمفاهيم المتضمنة في المحتوى التعليمي مما جعلها ملائمة للاستخدام، وهذا ما أدى إلى نجاحها وتميزها عن الطريقة الاعتيادية.

2. إن استخدام السبورة التفاعلية قد جعل الطالبات محور العملية التعليمية، في حين أن دور المعلمة قد تمثل بكونها مشرفة وموجهة لعمل الطالبات من خلال تقديم بعض النصائح والإرشادات لتنظيم تعلم الطالبات، كل ذلك ساعد على إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية بين الطالبات من جهة، وبينهن وبين المعلمة من جهة أخرى، مما ساعد على تحسين تحصيلهن في مادة الجغرافيا.

3. ساعد استخدام السبورة التفاعلية في عرض المحتوى التعليمي على إثارة حماس الطالبات، وذلك من خلال مشاركتهن الفاعلة أثناء تنفيذ المحتوى التعليمي المحوسب باستخدام الوسائط المتعددة، مما ولّد لديهن شعوراً بالمسؤولية في عملية التعلّم، كل ذلك أدى إلى زيادة تفاعلهن، وبالتالي فقد انعكس ذلك بشكل إيجابي على التحصيل البعدي لهن.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. تزويد المدرسة الأردنية بغرفة مصادر التعلم تتوافر فيها السبورة التفاعلية لإتاحة الفرصة لاستخدامها بشكل أكثر فاعلية وباستمرارية وديمومة.

2. إجراء دورات تدريبية للمعلمين لزيادة مهارات استخدامهم للسبورة التفاعلية، وكيفية استخدامها بما يخدم العملية التدريسية.

3. ضرورة الاستفادة من نتائج هذا البحث من خلال التطبيق على شرائح أخرى أكثر حاجة للتقنيات التعليمية وبخاصة السبورة التفاعلية مثل ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الأردنية.

4. إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام السبورة التفاعلية في الأردن لإثراء المحتوى المحلي بمزيد من الأبحاث والدراسات التي تدعم استخدام السبورة التفاعلية في مراحل دراسية مختلفة، وضمن مواد دراسية متعددة.

5. إجراء المزيد من الأبحاث حول المعوقات التي تواجه تطبيق السبورة التفاعلية واستخدامها وطرح الحلول الفعالة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو عمرو، إبراهيم رشيد. (2012). السبورة التفاعلية وتكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة. (رسالة ماجستير)، جامعة غزة، غزة، فلسطين.
- الحسن، عصام إدريس كمتور والبدوي، محاسن مصطفى محمد.(2016). أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم في مادة العلم في حياتنا، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة الخرطوم، السودان (26)، 3 – 37.
- الخطيب، بلال.(2015). فاعلية استخدام السبورة الإلكترونية في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحوها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- رخا، سعاد عبدالله.(2014) أثر توظيف السبورة التفاعلية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر،(56).
- الرشيدي، شقران. (2011). السبورة التفاعلية: التدريب باستخدام المؤثرات الخاصة، مجلة التنمية الإدارية، الرياض، السعودية، (90):109.
- الزعبي، شيخة محمد صغير(2011). أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، (رسالة ماجستير)، جامعة الكويت، كلية التربية.
- سرايا، عادل.(2009). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ج2.
- شمي، نادر سعيد واسماعيل، سامح سعيد.(2008). مقدمة في تقنيات التعليم، السعودية، الرياض، ط1.
- العبدلي، عبد الرحمن.(2012). فاعلية استخدام السبورة الذكية في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في محافظة القريات"، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- عبدالمنعم، رانيا عبدالله. (2015). واقع ومعوقات استخدام السبورة التفاعلية من وجهة نظر معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالتخصص وسنوات الخبرة في منطقة غرب محافظة غزة بفلسطين، مجلة جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، (19).
- عطية، جبرين والشرعة، ممدوح والخطيب، بلال. (2016). فعالية برنامج قائم على السبورة التفاعلية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة دمشق، دمشق، سوريا، (32).
- علام، صلاح الدين. (2000). القياس والتقويم التربوى والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، الفكر العربى للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1.
- فاطمة، عبدالحميد. (2012). السبورة الذكية "التفاعلية، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، مصر.
- الفرماوي، محمود.(2008). أجهزة العروض في تكنولوجيا التعليم، ، جامعة العريش، كلية التربية، مصر، ط1.
- المنصوري، عارف.(2017). التقنيات التعليمية الحديثة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمحافظة عمران ومعوقات استخدامها واتجاهات المعلمين نحوها، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، جامعة عمران، اليمن، (27).
- هزايمة، سامي محمد.(2017). أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ، جامعة آل البيت، الأردن، (23).
- الوقفي، راضي.(2004). مقدمة في علم النفس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Amr, Ibrahim Rashid. (2012). Interactive whiteboard, education technology and people with special needs. (Master Thesis), Gaza University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Hassan, Essam Idris Kamtour and al-Badawi, Mahasin Mustafa Muhammad. (2016). The effect of using smart board technology on the achievement of eighth grade pupils in the basic education stage in Khartoum locality in the subject of Science in Our Life, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Khartoum, Sudan (26), 3-37.*
- *Al-Khatib, Bilal. (2015). The Effectiveness of Using the Electronic Whiteboard in the Achievement of Sixth Grade Students and Their Attitudes Toward it, (Unpublished Master Thesis), The Hashemite University, Jordan.*
- *Rakha, Suad Abdullah. (2014) The effect of employing the interactive whiteboard on developing scientific concepts and the trend towards science for middle school students, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt, (56).*
- *Al-Rashidi, Shaqran. (2011). Interactive Whiteboard: Training using Special Effects, Journal of Administrative Development, Riyadh, Saudi Arabia, (90): 109.*
- *Al-Zoubi, Sheikha Muhammad Sagheer (2011). The effect of an educational program using the interactive whiteboard on the academic achievement of science for fifth grade pupils of elementary school in the State of Kuwait, (Master Thesis), Kuwait University, College of Education.*
- *Saraya, Adel. (2009). Educational technology and e-learning resources, theoretical concepts and practical applications, Al-Rashed Library, Riyadh, Saudi Arabia, Part 2.*
- *Shami, Nader Saeed and Ismail, Sameh Saeed (2008). Introduction to Educational Technologies, Saudi Arabia, Riyadh, 1st Edition.*
- *Al-Abdali, Abdul-Rahman. (2012). The effectiveness of using the smart board in the achievement of fifth-grade students in the Mathematics subject and their attitudes towards it in Qurayyat Governorate, MA Thesis, Yarmouk University, College of Education, Jordan.*
- *Abdel Moneim, Rania Abdullah. (2015). The reality and obstacles to using the interactive whiteboard from the point of view of UNRWA school teachers and its relationship to specialization and years of experience in the western region of Gaza Governorate in Palestine, Al-Aqsa University Journal, Gaza, Palestine, (19).*
- *Attia, Jabreen, Al-Sharaa, Mamdouh and Al-Khatib, Bilal. (2016). The effectiveness of a program based on the interactive whiteboard in the achievement of the seventh-grade students in basic mathematics and their attitudes towards it, Damascus University Journal, Damascus, Syria, (32).*
- *Allam, Saladin. (2000). Educational and psychological measurement and evaluation: Its fundamentals, applications, and contemporary trends, Arab thought for printing and publishing, Cairo, Egypt, i 1.*
- *Fatima, Abdul Hamid. (2012). The interactive "smart board", e-learning magazine, Mansoura University, Egypt.*
- *Al-Fermawi, Mahmoud. (2008). Presentation devices in educational technology, Arish University, Faculty of Education, Egypt, 1st Edition.*
- *Al-Mansouri, Aref. (2017). Modern educational technologies in teaching geography at the secondary stage in Amran Governorate, obstacles to its use, and teachers 'attitudes towards it, The Arab Journal of Science and Research Publishing, Amran University, Yemen, (27).*
- *Hazaymeh, Sami Muhammad. (2017). The effect of using the interactive whiteboard on improving the skill of writing performance among students of the second grade in the United Arab Emirates, Al-Manara Journal for Research and Studies, Al-Bayt University, Jordan, (23).*
- *Al-Waqfi, Radi. (2004). Introduction to Psychology, Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 1 ed.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Ash, K., & Davis, M. R. (2009). E-Learning's Potential Scrutinized in Flu Crisis. Education Week. 28(31), 1-12.*
- *Becta, A. (2003). What research says about interactive whiteboards. "Retrieved from: site: http://www. ttrb. ac. uk/ ViewArticle2. aspx.*
- *Bell, M. A. (2002). Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons. Teachers.Net Gazette, In http:// teachers.net/gazette, v.(3), n.(1).*
- *Biró, P. (2011). Students and the Interactive Whiteboard. Acta Didactica Napocensia, 4, 29-38. ISSN 2065-1430*
- *Campbell, C., & Martin, D. (2010). Interactive whiteboards and the first year experience: Integrating IWBs into pre-service teacher education. Australian Journal of Teacher Education, 35(6), 5.*
- *Gosain, K (2016). Factors Influencing the use of Interactive Whiteboard, Research Scholar, Dept. of Educational Studies, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India. International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET).*
- *Isman, A., Abanmy, F. A., Hussein, H. B., & Al Saadany, M. A. (2012). Saudi Secondary School Teachers Attitudes' towards Using Interactive Whiteboard in Classrooms. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(3), 286-296.*
- *Morgan, G. L. (2008). Improving student engagement: Use of the interactive whiteboard as an instructional tool to improve engagement and behavior in the junior high school classroom. DAI". Liberty University, Virgini, USA.*
- *Mundy, J. (2011). Is there a relationship between electronic white boards in the classroom and student success? DAI. The University of Southern Mississippi, USA.*
- *Preston, C., & Mowbray, L. (2008). Use of SMART boards for teaching, learning and assessment in kindergarten science. Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association, 54(2).*
- *Sani, R. (2007). Creative means to bridge old and new teaching. Arizona State University.*
- *Shenton, A., & Pagett, L. (2007). From 'bored'to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. Literacy, 41(3), 129-136.*
- *Tertemiz, N. I., Sahin, D., Can, B., & Duzgun, S. (2015). Views of Primary School Teachers and Students about The Interactive Whiteboard" .5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA. Department of Elementary Education, Education Faculty, G.U.Gazi, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186, 1289-1297*

الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن

Emotional Balance and Its Relationship to Psychological Stress Among a Sample of Students from the International Islamic Sciences University in Jordan

وسمية مشعان المشعان

طالبة دكتوراه/ وزارة التربية/ الكويت

Wasmia Meshaan Al-Meshaan

PHD Student/ Ministry of Education/ Kuwait

bluewhale_65@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 26/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 18/ 5/ 2021م.

Received: 26/ 1/ 2021, **Accepted:** 18/ 5/ 2021.

DOI: 10.33977/1182-012-036-016

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية، وكشف الفروق لدى أفراد العينة في مقياس الاتزان النفسي، وبين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة (250) من طلبة الجامعة منهم (104) من الذكورو(146) من الإناث، وأسفرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى الاتزان الانفعالي كانت مرتفعة بوزن نسبي قدره (75،87)، بينما يوجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير التوع جاءت الفروق لصالح الذكور، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية، وكانت الفروق لصالح منخفضي الضغوط النفسية والقدرة التنبؤية للاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية، وأوصت الدراسة تعزيز ثقافة الاتزان الانفعالي عند الطالبات من خلال تقديم الأنشطة اللامنهجية والاعمال التطوعية والبرامج النوعية وتنظيم دورات تدريبية فعّالة ومتخصصة حول الأساليب الفعالة للحد من الضغوط النفسية لديهم.

كلمات مفتاحية: الاتزان الانفعالي، الضغط النفسي، طلبة الجامعة.

Abstract

The current study aims to identify the relationship between emotional balance and psychological pressures and detect differences on a sample of members in the psychological balance scale and between high and low-stress averages. The study sample consists of 250 university students, including 104 males and 146 females. The results of the study indicated that the overall degree of emotional balance level is high, with a relative weight of 75.87. In contrast, there is a negative correlation and statistical function between emotional balance and psychological pressures. There are statistically significant differences between the average student's grades on the emotional balance scale due to the variable of awareness in favor of males. There are statistically significant differences attributable to high and low psychological pressures in which differences favor low psychological pressures and become clear from the hypothesis predictive ability of emotional balance through psychological pressures. The study recommended strengthening the culture of emotional balance in students by providing extracurricular activities, volunteering, qualitative programs, and organizing effective and specialized training courses on effective methods of reducing psychological stress.

***Keywords**: Emotional balance - psychological stress.*

المقدمة

يعد الاتزان الانفعالي من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس الإيجابي الذي يحظى باهتمام الباحثين والمتخصصين، وهو متطلب أساس لمحافظة الفرد عن ثباته واتزانه انفعالياً كي يتمتع بقدر كاف من التكيف النفسي مع ذاته والآخرين، وبالتالي يكون الفرد بعيداً عن المؤثرات السلبية التي تؤدي إلى الإصابة بالضغوط النفسية التي تؤثر على منظومته الشخصية والنفسية.

ويُعد الاتزان الانفعالي مظهراً من مظاهر الصحة النفسية، فالشخص المتزن انفعالياً يستجيب للمواقف والمشكلات التي تواجهه بأسلوب يتسم بالمرونة وعدم التطرف، ويشعر بالتفاؤل والاستقرار النفسي والتحرر من الشعور بالألم والقلق والوحدة النفسية والعزلة، والاتزان الانفعالي ضروري للأفراد في المراحل العمرية كافة، وتزداد أهميته لدى المراهقين نظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها، والظروف التي تحيط بهم فمنهم مَنْ يتسم بالبرود الانفعالي أو البلادة الانفعالية، ومنهم من يغالي في التفاعل مع هذه الانفعالات ليصل إلى حد العصابية، فالتوازن الانفعالي سمة تميز المراهق الذي يتفاعل مع المواقف الانفعالية، وإن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداده للدخول في معترك الاستجابات الانفعالية المضطربة (ريان، 2006).

ويرى **اوتمانز** (**Outmans.2010**) أن المراهق المتزن انفعاليا يتسم بالقدرة على الصمود، والاحتفاظ بهدوء أعصابه، وسلامة تفكيره حيال الأزمات والشدائد، وتتسم حياته الانفعالية بالثبات والرصانة ولا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات انفعالية بسيطة، ويكون قادراً على تحمل المسؤولية، ويقوم بعمله باستقرار ومثابرة وهو هادئ ومتزن لا يميل إلى العدوان، ويتمتع بقدر كاف من التكيف النفسي والاجتماعي ويشعر بالرضا عن النفس والشعور بالسعادة والطمأنينة.

وقد تسهم العوامل النفسية التي يكون مصدرها خللاً أو اضطرابا في العمليات المعرفية مثل عدم وضوح الدوافع لدى الفرد أو الانفعالات، وهذه العوامل قد تنشأ نتيجة التفاعل غير الطبيعي بين الذات والمحيط الفيزيائي المادي، أو الاجتماعي، وهدف التفاعل الحاصل قد يؤثر في قدرة الفرد على تحقيق الاتزان الانفعالي، وقد تتأثر الجوانب النفسية للفرد نتيجة الضغوط التي يتعرض لها الفرد وما يصاحبها من تغيرات نفسية وفسيولوجية (الفرماوي وحسن، 2009).

وتعد الاضطرابات النفسية على أنها الاستجابة الجسمية للضغوط الانفعالية، والتي تأخذ شكل اضطراب عضوي فالتوتر الانفعالي يؤثر في وظائف الجسم مثل حالة الغضب التي تؤدي إلى تهيج المعدة، وقد يكون ذلك بداية للإصابة بقرحة المعدة، وتؤدي هذه الانفعالات إلى تغيرات جسمية للفرد فالصحة الجسمية تتأثر بالصحة النفسية للفرد (الخالدي 2006).

وقد جري الاطلاع على العديد من الدراسات في مجال علم النفس والإرشاد والصحة النفسية مثل دراسة كل من (العمادي، 2015) (أبو مصطفى، 2015) (العبد الله، 2014) (العمري، 2014) (والقحطاني، 2013) (وبن علي، 2018)؛ حيث ركزت هذه الدراسات على الضغوط النفسية، وما تؤثره على الحالة

النفسية والدراسية والشخصية الاجتماعية للطلبة، وهذا دفع ذوي الاختصاص التعرف إلى أسباب الضغوط ووضع الحلول للحد منها من خلال تقديم البرنامج الإرشادية لوقايتهم.

حيث إن المرحلة الجامعية تعد من المراحل التعليمية المهمة للطلبة؛ حيث أشارت دراسة (عربيات، 2005) أن تعرض الطلبة للضغوط وعدم قدرتهم على مقاومتها يؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية والمعرفية، مما يؤثر على الإنجاز الأكاديمي للطلبة، وتكيفهم النفسي.

تعد الضغوط إحدى الظواهر المرتبطة بطبيعة الحياة الإنسانية، حيث إنه من الصعب أن يعيش الفرد دون أن يتعرض لأي ضغوط في الحياة، خاصة في ظل العصر الحالي الذي يتسم بكثرة الضغوط المصاحبة للتغيرات السريعة في شتى المجالات، وهذا من شأنه أن يولد ذلك الشعور السلبي الذي يصحبه الإحساس بالقلق والتشاؤم والإحباط، وتختلف الضغوط باختلاف الأفراد والبيئة التي يتفاعلون معها، وكل حسب بنائه النفسي (خضراوي، 2016).

ويرتبط الضغط النفسي بالمواقف الاجتماعية المؤثرة، مثل: انخفاض التقدير الاجتماعي، نقص في الاحترام والقبول الاجتماعي، بالإضافة إلى حالة التهديد التي تُشعر الفرد بفقدان السيطرة على الأمور كافة، كما يرتبط الضغط بانخفاض مستويات المساندة والدعم الاجتماعي. (Lazarus,2005)

أجرت **القيسي** (**2020**) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين مستوى الاتزان الانفعالي وأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية، بلغت عينة الدراسة (184) طالبا وطالبة، (38) من الذكور و(146) من الإناث. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة عن وجود علاقة سلبية بين أساليب التنشئة الوالدية (الفوضوي، والتسلطي) والاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة لكنها غير دالة إحصائياً.

وحاولت دراسة **سليمان ونصراويين** (**2020**) التعرف إلى مستوى الاتزان الانفعالي في تكوين الصداقات، والتوافق الأسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى متوسط لكل من الاتزان الانفعالي وتكوين الصداقات والتوافق الأسري، بينما يوجد علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي وتكوين الصداقات والتوافق الأسري لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

وهدفت دراسة **حسين** (**2020**) الي كشف الفروق بين الجنسين (ذكوراً، إناثاً) والفروق بين الصفوف الدراسية (الصف الثاني، الصف الثالث)، والفروق بين التخصص الدراسي (الأدبي، العلمي) في مهارات إدارة الوقت والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، تكونت عينة البحث من (80) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث، أو بين الصف الثاني والثالث، وبين الأدبي والعلمي في كل من مهارات إدارة الوقت والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات إدارة الوقت والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأجرى **عباره وآخرون** (**2019**) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الاتزان الانفعالي وبعض المشكلات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية، وكشف الفروق تبعاً للنوع والتخصص، وتكونت عينة الدراسة (350) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة سلبية بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس المشكلات الدراسية، بينما توجد فروق دالة بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي وجاءت لصالح الذكور، بينما لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الدراسية وتوجد فروق بين طلبة الفرع العلمي والأدبي، وأوصت الدراسة إعداد برامج إرشادية لزيادة مستوى الاتزان الانفعالي للحد من المشكلات الدراسية لديهم.

بينما هدفت دراسة **البيومي** (**2019**) التعرف إلى مستوى الجمود الفكري والاتزان الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الجمود الفكري لصالح الإناث، وكانت الفروق في الاتزان الانفعالي لصالح الذكور كما يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي، كانت نسبة انتشار الجمود الفكري لدى الطلبة أعلى من الدرجة المتوسطة للمقياس، وهذا بدوره يؤثر عليهم سلباً من حيث الاتزان الانفعالي رغم أن درجة الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي أعلى من الدرجة المتوسطة للمقياس.

وهدفت دراسة **بغداد** (**2019**) التعرف إلى درجة انتشار السلوك الفوضوي ومستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، بينما يوجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين السلوك الفوضوي والاتزان الانفعالي لدى الطلبة، ولا يوجد فروق ذات دلالة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير النوع والترتيب الميلادي.

وسعت دراسة **الربضي** (**2018**) للتعرف إلى مستوى مفهوم الذات والاتزان الانفعالي لدى الطلبة والعلاقة بينهما، والتعرف إلى القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في الاتزان الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن امتلاك الطلبة لمفهوم الذات والاتزان الانفعالي بدرجة متوسطة، وعن عدم وجود فروق دالة في مستوى مفهوم الذات والاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير النوع. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات والاتزان الانفعالي، وكذلك يمكن من خلال مفهوم الذات التنبؤ بالاتزان الانفعالي للطلبة.

وسعت دراسة **الربيع وعطية** (**2016**) إلى كشف الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي وضبط الذات والتعرف إلى العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (749) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، وأسفرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة جاء ت بدرجة متوسطة، يوجد فروق دالة في مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، لا يوجد فروق تعزى للمستوى الدراسي والتخصص، وبينت النتائج وجود علاقة دالة بين مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات لدى الطلبة.

وهدفت دراسة **جافاني وسيمز** (**Ghavami & Semes ،2015**)

التعرف إلى العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأساليب حل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (514) مراهقاً ومراهقة في هولندا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أسلوب حل المشكلات والاتزان الانفعالي، بينما لا توجد فروق لصالح الذكور في الاتزان الانفعالي، وأن الذكور أكثر قدرة على السيطرة على المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم.

بينما هدفت دراسة **الصمادي** (**2015**) التعرف إلى مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يعانون من الضغط النفسي بناء على مؤشرات الدرجة الكلية لمقياس مصادر الضغوط، وأن الدرجات الفرعية كانت في البعد المادي والأكاديمي والاقتصادي، وأن أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية تعزى للتخصص.

وأجرى **أبو مصطفى** (**2015**) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الضغوط والاتزان الانفعالي، والقدرة على اتخاذ القرار وكشف الفروق في الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار يعزى إلى (النوع، مدة الخدمة، المؤهل العلمي، مكان العمل، الدخل الشهري)، وتكونت عينة الدراسة من (220) فرداً من ممرضي الطوارئ، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي جاءت بدرجة متوسطة بينما اتخاذ القرار جاءت بدرجة مرتفعة، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي واتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ، ولا توجد فروق في الضغوط النفسية والاتزان الانفعالي تعزى لمتغير: (النوع، ومدة الخدمة، والمؤهل العلمي).

وأجرت **العبدالله** (**2014**) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط وأساليب المعاملة الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من (635) طالباً وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط ومصادرها وأساليب المعاملة الوالدية لدى أفراد العينة، بينما توجد فروق بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط حسب متغير النوع لصالح الذكور، ومتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، بينما توجد فروق على أبعاد مقياس أساليب التنشئة الأسرية في أسلوب الحماية – الإهمال لصالح الذكور، كما يوجد فروق على مقياس أساليب المعاملة الوالدية حسب متغير التخصص الدراسي في أسلوب الاستقلال – التقييد لصالح الأدبي.

وهدفت دراسة **العمري** (**2012**) التعرف إلى مستوى كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (428) طالباً من المدارس الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط المدرسية والإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية كان بدرجة متوسطة، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية لدى أفراد العينة، وعن وجود فروق في الضغوط النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة يعزى لمتغير الصف الدراسي، بينما توجد فروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية المدرسية في الإنجاز الأكاديمي لصالح منخفضي الضغوط النفسية المدرسية، وأوصت الدراسة الاهتمام بمصادر الضغوط الدراسية والحد منها لدى الطلبة.

وأجرى **كومار وبكار** (**Kumar & Bhakkar 2013**) دراسة هدفت التعرف إلى مستويات الضغط النفسي واستراتيجيات التعامل معه لدى طلبة جامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج أن الإناث أكثر معاناة من الضغوط النفسية مقارنة بالذكور، أما استراتيجيات إدارة الضغوط فكان الذكور أكثر فعالية من الإناث، وأن طلبة التربية المهنية أكثر قدرة على إدارة الضغوط من طلبة تخصص المهن الهندسية.

وحاولت دراسة **القحطاني** (**2013**) التعرف إلى العلاقة بين الضغوط والمتغيرات الأخرى وكشف الفروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغيرات التخصص والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (502) من الطلاب، وأسفرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الثانوية يعانون من مستوى متوسط من الضغوط النفسية وكان أكثر هذه الضغوط المدرسية والانفعالية والنفسية والأسرية والمادية، وبينت النتائج وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والتفاؤل وعلاقة موجبة بين الضغوط النفسية والتشاؤم.

بعد عرض الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة التنوع في الأهداف وتباين طبيعة مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة، حيث تناولت مراحل عمرية مختلفة، وكذلك التنوع في نتائج الدراسة وفقاً لطبيعة كل دراسة، وكذلك التوصيات، واستفادت الباحثة في تصميم أداة الدراسة في عرض النتائج والتوصيات وإجراءات الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

خلال عمل الباحثة في المجال الأكاديمي والتربوي لاحظت أن بعض المراهقين لا يتسم سلوكهم بالثبات الانفعالي، وكانت أغلب استجاباتهم انفعالية، حيث تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلبة بسبب التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تحدث، بالإضافة إلى تعرضه إلى العديد من الضغوطات النفسية والاقتصادية والاجتماعية والأسرية والصراع حول تحقيق الأهداف التي يرغب في تحقيقها، مما يؤدي إلى تزايد الضغوط النفسية والإحباط والاكتئاب والقلق وغيره من الانفعالات السلبية التي قد تدفعهم إلى القيام باستجابات سلوكية غير ملائمة، وعدم قدرتهم على مواجهتها، مما يؤدي إلى مزيد من درجة فقدانه السيطرة على فقدان الاتزان وزيادة الضغوط النفسية وزيادة الانفعالات.

في ضوء ذلك، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- **ما علاقة الاتزان الانفعالي بالضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن.**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الاتية:

السؤال الأول: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات للطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي يعزى للجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي من ناحية وبين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن؟ السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.
2. التعرف إلى العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية.
3. كشف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس الاتزان الانفعالي يعزى للجنس.
4. كشف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ومتوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية.
5. التعرف إلى مدى إسهام الاتزان الانفعالي بالتنبؤ بالضغوط النفسية لدى أفراد العينة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله فالاتزان الانفعالي والضغوط النفسية تحظى باهتمام الباحثين والدارسين لأهمية تنمية الاتزان الانفعالي لدى الشباب الذين يجسدون الطاقة الإيجابية، والمنتجة في المجتمع، والحد من أسباب الضغوط النفسية التي تعيق إنجاز الشباب.

كما يتحدد أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في توظيف نتائجها إلى مجموعة من التوصيات، وتبصير وتوجيه ذات العلاقة من مرشدين ومختصين بتصميم برامج تربوية وإرشادية للشباب، ومساعدتهم في ضبط انفعالاتهم، والحد من الضغوط النفسية من أجل تحقيق قدر كافٍ من الصحة النفسية.

حدود الدراسة ومحدداتها

المحدد الزمني: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول للعام 2019 /2020.

المحدد البشري: عينة عشوائية من طلبة كليات العلوم التربوية والمال والأعمال والفقه الشافعي.

المحدد المكاني: طبقت أداة الدراسة في بعض كليات جامعة العلوم الإنسانية العالمية في الأردن.

مصطلحات الدراسة

أولاً: الاتزان الانفعالي:

هو قدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته والتحكم فيها وعدم إفراطه في التهيج الانفعالي، أو عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الجارية العابرة والطارئة، وصولاً إلى التكيف الذاتي والاجتماعي دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً (يونس، 2004).

ويعرف قدرة الفرد التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة ولديه المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية، بحيث تكون استجاباته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات (Benson & Gloria, 2016) .

ويقاس الإتقان الانفعالي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: تعريف الضغط النفسي:

وجود عوامل خارجية تقع على الفرد، وتولد لديه إحساساً بالتوتر، أو تشويهاً في تكامل الشخصية، وحينما تزداد هذه الضغوط يفقد الفرد قدرته على التوازن، مما يؤدي إلى إحداث تغير في نمط سلوكه إلى نمط جديد لمواجهة هذه المتطلبات، فالضغط حالة يعانيها الفرد حيث يُواجه بأمور فوق حدود استطاعته، أو حين يقع في موقف صراع حاد لا يستطيع مواجهته (فرج 1993).

وتقاس الضغوط النفسية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة موضوع الدراسة (الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة كليات جامعة العلوم الاسلامية العالمية في الأردن) وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة (750) من طلبة جامعة العلوم الاسلامية العالمية في الأردن في كليات العلوم التربوية والمال والأعمال والفقه الشافعي الإسلامية العالمية في الأردن للعام الدراسي 2019 /2020.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من طلبة جامعة العلوم الاسلامية العالمية في الأردن، منهم (104) ذكور، و(146) من الإناث، للعام 2019 /2020،

أداتا الدراسة:

وفي إطار الأدب التربوي الحديث والمقاييس، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، واستطلاع رأي عينة من أساتذة الصحة النفسية والمتخصصين في الجامعات، تم إعداد مقياس الضغوط النفسية الذي بلغ عدد عباراته بعد صياغتها النهائية إلى (25) عبارة بينما مقياس الاتزان الانفعالي (25) فقرة، حيث أعطى لكل عبارة من المقياسين وزناً مدرجاً وفق سلم متدرج خماسي (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1).

صدق المقياس:

1. **صدق المحكمين:**

عرض المقياس في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية، الذين يعملون في الجامعات، للحكم على درجة ملاءمة الفقرات لبعض الفقرات وحذف الفقرات غير المنتمية للموضوع التي اتفق عليها (85%) من المحكمين، وعليه أصبح مقياس الضغوط النفسية مكوناً من (25) ومقياس الاتزان الانفعالي مكون من (25).

2. **صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية ضمت (40) من خارج أفراد عينة الدراسة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حسب معامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

أ. مقياس الضغوط النفسية:

الجدول (1)

معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الضغوط النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*.326	10	**.679	18	*.313
2	**.509	11	**.686	19	**.595
3	**.502	12	**.587	20	*.341
4	**.397	13	**.613	21	**.524
5	**.465	14	**.697	22	**.438
6	*.329	15	**.602	23	**.591
7	**.430	16	**.693	24	**.497
8	**.747	17	**.804	25	**.468
9	**.663				

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (.01) =0.304

** ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (.05) = 0.393

يبين جدول (1) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لعباراته دالة عند مستوى دلالة (.01،.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.313 –.747)، وبذلك تعتبر عبارات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ب. مقياس الاتزان الانفعالي:

الجدول (2)

معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**.395	10	**.563	18	**.436
2	**.621	11	**.398	19	**.753
3	**.522	12	**.510	20	**.591
4	**.606	13	**.473	21	**.457
5	**.406	14	**.519	22	**.574
6	**.683	15	**.503	23	*.353
7	**.479	16	**.458	24	**.396
8	**.659	17	**.489	25	**.508
9	*.383				

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (.01) = 0.304

** ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (.05) = 0.393

يبين جدول (2) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لعباراته دالة عند مستوى دلالة (.05 ، 01.)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (.353 – 683.)، وبذلك عبارات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياسين Reliability:

تم التأكد من ثبات المقياسين، وذلك بعد تطبيقهما على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية، ومعامل كرو نباخ ألفا.

1. **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

استخدمت درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياسين بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مقياس من المقياسين، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة جثمان، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لمقياس الضغوط النفسية (.893)، ولمقياس الاتزان الانفعالي (.864)، وهذا يدل على أن المقياسين يتمتعان بدرجة عالية من الثبات، وعليه تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. **طريقة كرو نباخ ألفا:**

تم استخدام طريقة كرو نباخ ألفا، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياسين، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مقياس من المقياسين، وبلغ معامل الثبات الكلي لمقياس الضغوط النفسية (.894) ولمقياس الاتزان الانفعالي (.821)، وهذا يدل على أن المقياسين يتمتعان بدرجة عالية من الثبات يسمح تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

ينص السؤال الأول: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن؟

وللإجابة عن السؤال الأول، استخدمت التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

تحليل مقياس الاتزان الانفعالي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين	4.340	.994	86.80	4
2	أشعر دائما بالهدوء الداخلي	4.348	.924	86.96	2
3	أتقبل النقد حتى ولو كان في غير محله	4.348	.889	86.96	3
4	أتقبل آراء الآخرين حتى ولو اعتقدت أنهم أقل مني	3.876	1.121	77.52	14
5	لا أجد صعوبة في التعبير عما أشعر به	3.440	1.182	68.80	19
6	أفكر كثيراً قبل القدوم على عمل ما	2.808	1.131	56.16	24
7	لا أتردد كثيراً عند اتخاذ قرار	4.064	.984	81.28	10
8	أعتقد أنني محبوب جداً من زملائي	4.048	1.048	80.96	11
9	لا أنزعج كثيراً بالأخبار المؤلمة	4.156	1.020	83.12	8
10	يمكنني أن أتغاضى بسهولة عن أخطاء الآخرين	3.648	1.100	72.96	17
11	أتقبل رأي الآخرين حتى ولو خالفني الرأي	3.284	1.269	65.68	21
12	كثيراً ما أشعر أن زملائي يسخرون مني	2.704	1.386	54.08	25
13	أشعر بالهدوء الداخلي والاطمئنان معظم الوقت	3.504	1.401	70.08	18
14	أفضل الحياة دون قيود	3.900	1.061	78.00	13
15	أنا راضي تماما عن حياتي ونفسي	4.160	1.025	83.20	7
16	يمكنني التحدث في حشد من الناس بسهولة	3.188	1.249	63.76	22
17	أنا متفائل جدا بالمستقبل	3.312	1.286	66.24	20
18	أشعر أنني ناجح في جميع أفعالي	4.496	.798	89.92	1
19	غالبا أسير وفق خطة	4.104	.972	82.08	9
20	أستطيع المذاكرة وأنا استمع إلى الراديو	4.220	.992	84.40	6
21	أرى أنني أستطيع المرونة والتكيف مع المشكلات الحياتية	3.772	1.112	75.44	15
22	أقضي كثيرا من اللحظات في سعادة	4.256	.952	85.12	5
23	أعتقد أن كل يوم جديد يحمل مفاجأة سعيدة	3.756	1.137	75.12	16
24	ما بقي من عمري سوف يكون اكثر سعادة	4.000	1.101	80.00	12
25	يستطيع الفرد أن يتغلب على المصاعب مهما كانت	3.108	1.274	62.16	23
	الدرجة الكلية الاتزان الانفعالي	3.794	.493	75.87	

يتضح من الجدول (3):

أن الدرجة الكلية للمقياس حصل على وزن نسبي (75.87 %) وأن أعلى عبارة في المقياس كانت العبارة (18)، والتي نصت على» أشعر أنني ناجح في جميع أفعالي « احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89.92 %). وأن أدنى عبارة في المقياس كانت العبارة (6) والتي نصت على « أفكر كثيراً قبل القدوم على عمل ما « احتلت المرتبة الرابعة والعشرين بوزن نسبي قدره (56.16 %).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة أفراد العينة ومستواهم الذين يمتلكون القدرة في التحكم في انفعالاتهم وتجعلهم يشعرون بالهدوء والاستقرار النفسي ويتقبلون النقد حتى لو كان في غير محله وبقدرتهم على النجاح في جميع المواقف بالرغم من بعض الضغوطات التي يتعرضون لها دراسياً ونفسياً واجتماعياً مما يحقق لهم مستوى مقبولاً من الاتزان الانفعالي والتكيف مع أنفسهم ومع الآخرين. وتتفق مع نتائج دراسة (البيومي، 2019) والتي أشارت أن مستوى الاتزان الانفعالي كان أعلى من المتوسط بينما اختلفت مع نتائج دراسة كل من (بغداد، 2019) ، و(الربيع وعطية، 2016)، و (الربضي، 2018)، حيث أشارت جميعها إلي أن مستوى الاتزان الانفعالي كان متوسطاً.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة

ينص السؤال الثاني: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حسب معامل ارتباط بيرسون، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (4)

معامل ارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة كليات جامعة العلوم الاسلامية العالمية في الاردن

	الاتزان الانفعالي	قيمة الدلالة
الضغوط النفسية	.505 - **	.608**

** ر الجدولية عند درجة حرية (248) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.181

يتضح من جدول (4) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) بين الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الاسلامية العالمية في الاردن.

وتعزى هذه النتيجة المنطقية كلما ارتفعت درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي قلت درجاتهم على مقياس الضغوط النفسية، وبالتالي يتمتع أفراد العينة بالقدرة على ضبط انفعالاتهم في ضوء خصائص البيئة الجامعية التي تسهم في عملية إقامة العلاقات الاجتماعية الفعّالة والمشاركة في تنظيم

الأنشطة المختلفة، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي مما جعل أفراد العينة يصدر عنهم سلوكيات تتسم بروح المسؤولية، بالتالي قلت مستوى الضغوط لديهم، وأصبحوا يتمتعون بقدر كاف من الصحة النفسية، اتفقت مع دراسة كل من (أبو مصطفى، 2015) في وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط والاتزان الانفعالي، و (القيسي، 2020)، في وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي وأسلوبي الرفض والتسلط، و (عبارة وآخرون، 2019) في وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاتزان الانفعالي، والمشكلات الدراسية، و(البيومي، 2019)، وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاتزان الانفعالي والجمود الفكري، و(بغداد، 2019) في وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الاتزان الانفعالي والسلوك الفوضى.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة

ينص السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي يعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم اختبار (t-test) والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للمقياس تعزى لمتغير الجنس.

	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي	ذكور	146	3.883	0.476	3.472	.001**
	إناث	104	3.668	0.492		

** قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (248) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من جدول (5) بأن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وتعزى هذه النتيجة بأن الذكور أكثر قدرة على الثبات الانفعالي من الإناث في المواقف الصعبة التي يتعرضون لها في داخل الجامعة أو خارجها؛ لأن الخبرة في الحياة أكسبتهم القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها، بينما الإناث لديهن القابلية للتأثر في المواقف الانفعالية البسيطة بسبب ضعف البناء النفسي، وعدم قدرتهن في التحكم وضبط انفعالاتهن.

اتفقت مع دراسة كل من (عبارة وآخرين، 2019)، و(البيومي، 2019)، و (الربيع وعطية، 2016) عن وجود فروق بين الذكور والاناث على مقياس الاتزان الانفعالي لصالح الذكور، بينما اختلفت مع دراسة (حسين، 2020)، و(بغداد، 2019) في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة

ينص السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي من ناحية وبين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الاسلامية العالمية في الاردن.

وللإجابة عن السؤال الرابع، استخدم اختبار «t-test" والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لمقياس الاتزان الانفعالي يعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية

	الضغوط النفسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة
الاتزان الانفعالي	مرتفعي الضغوط	68	3.462	0.474	7.933	.000**
	منخفضي الضغوط	68	4.071	0.419		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (134) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من جدول (6) أن قيمة «ت» المحسوبة أكبر من قيمة «ت» الجدولية في الدرجة الكلية للاتزان الانفعالي، وهذا يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية، وكانت الفروق لصالح منخفضي الضغوط النفسية.

وتعزي هذه النتيجة إلى طبيعة أفراد العينة (ذكوراً، إناثاً) الذين يمتلكون مهارات وقدرات عقلية تجعلهم قادرين تجنب المواقف الانفعالية الضاغطة بحكم التجربة الشخصية حيث تصدر عنهم سلوكات وتصرفات تتسم بالثبات الانفعالي، مما يساعدهم الانخراط في الأنشطة المختلفة، وبالتالي تنخفض الضغوط النفسية ويحققون قدراً كافياً من التكيف النفسي.

واتفقت مع دراسة (طاطور، 2011) ، التي بينت أنه كلما زادت الضغوط النفسية انخفض مستوى التكيف لدى الطلبة.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة

ينص السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن.

للإجابة عن السؤال الخامس، استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي على النحو التالي والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ الاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية

المتغيرات	R	2R	ف	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
قيمة الثابت				5.001	.292		17.112	.000
الدرجة الكلية الاتزان الانفعالي	.505	.255	84.754**	-.703	.076	-.505	-9.206	.000

يتضح من جدول (7) دلالة المعادلة التنبؤية للاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط (505.)، وهي قيمة دالة، وبلغت قيمة ف (84.754)، وهي قيمة تشير إلى دلالة إحصائية للتباين، وقد بلغ قيمة (255.) (2R)، بما يشير إلى أن (25.5 %) من تباين الاتزان الانفعالي يعزى إلى الضغوط النفسية، ويتضح من نتيجة الفرضية القدرة التنبؤية للاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية.

ويعزي ذلك إلى نجاح أفراد العينة في ضبط انفعالاتهم وتعاملهم مع الضغوط النفسية التي تواجههم فترة دراستهم الجامعية بهدوء واتزان، حيث يمتلكون من الخبرة الشخصية السابقة في التعامل مع الأحداث المتشابهة، بالإضافة إلى استراتيجية التعامل مع المتغيرات الخارجية الضاغطة بقدر كبير من الثقة والطمأنينة النفسية، مما يزيد لديهم درجة الاتزان الانفعالي وانخفاض درجة الضغوط ويشعرون بالمسؤولية النفسية والاجتماعية. واتفقت مع دراسة (الربضي، 2018)، التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات والاتزان الانفعالي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. تعزيز ثقافة الاتزان الانفعالي عند طالبات الجامعة من خلال تقديم الأنشطة اللامنهجية والأعمال التطوعية والبرامج التوعوية الهادفة.

2. تنظيم دورات تدريبية فعّالة وندوات متخصصة لطلبة الجامعة حول آلية الأساليب الفعالة للحد من الضغوط النفسية.

3. تشجيع الطالبات على المشاركة الفعّالة في البرامج الإرشادية من أجل تعريفهن بالضغط النفسي، وأنواعه، ومصادره، وأسبابه، وذلك للمحافظة على الاتزان الانفعالي، والحد من الضغوط النفسية التي تعيق التحصيل الدراسي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو مصطفى، شادي (2015) الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بغداد، سندس (2019) السلوك الفوضى وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس محافظة دمشق، مجلة جامعة البعث – العلوم الإنسانية، 41 (47)، 37 – 94.
- البيومي، سعد. (2019). الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى عينة من طلاب الطائف مجلة العلوم التربوية النفسية، 3، العدد (32) ديسمبر، 152 – 167.
- حسين، طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم. (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، عمان، دار الفكر.
- حسين، وفاء (2020) مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 30(108)، 1 – 56.
- الخالدي، أديب محمد. (2006). مرجع في علم النفس الإكلينيكي، عمان، دار وائل للنشر.
- خضراوي، نبيل (2016) علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الماجستير المقبلين على التخرج، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف بالمسلية، الجزائر.
- الربضي، وائل (2018) مفهوم الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة عجلون – مجلة دراسات العلوم التربوية – عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 45(4)، ملحق 2، 141 – 155.
- الربيع، فيصل، عطية، رمزي. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة اليرموك، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43(3)، 1117 – 1136.
- ريان، محمد محمود. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- سليمان، لمى، النصراويين، معين (2020) مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بتكوين الصدقات والتوافق الأسري لدى طلبة المرحلة الاعدادية في بلدة البعنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، 4 (6)، 107 – 139.
- السيد، وائل. (2018). دراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(1)، 25 – 48.
- الصمادي، انتصار. (2015). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية وإستراتيجيات التعامل معها، مجلة دراسات العلوم التربوية،42 (3)، 21 – 24.
- عباره، هاني، رحال، ماريو، موسى، أحمد (2019). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص في سوريا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10(27)، 831 – 845.
- العبد الله، فايزة (2014) استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة دمشق، سوريا.
- عربيات، أحمد (2005) فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 17(2)، 246 – 290.
- العمري، مرزوق (2012)، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.
- فرج، عبد القادر طه. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 2، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

- الفرماوي، حمدي وحسن، وليد. (2009). الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القحطاني عبد الهادي (2013)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.
- مبارك، سليمان. (2008). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 7(2)، 65 – 91 ص27.
- وقفي، راضي. (1998). مقدمة في علم النفس، عمان: دار الشروق.
- يونس، محمد. (2004). مبادئ علم النفس، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Mustafa, S. (2015). Psychological stress and its relationship to emotional balance and decision-making ability among emergency nurses in government hospitals, master›s thesis, College of Education, Department of Psychology, Islamic University.*
- *Baghdad, S. (2019). Chaotic behavior and its relationship to emotional balance among third-grade students in Damascus governorate schools, Al-Baath University Journal - Human Sciences, 41, Issue (47) 37-94.*
- *Al-Bayoumi, S. (2019). Intellectual stagnation and emotional equilibrium among a sample of Taif students Journal of Educational and Psychological Sciences, 3, Issue (32), December, 152-167.*
- *Hussein, T. , Salamah A. (2006). Strategies for managing educational and psychological stress, Amman, Dar Al-Fikr.*
- *Hussein, W. (2020) Time management skills and their relationship to emotional balance among high school students from different specializations and levels of study, The Egyptian Journal of Psychological Studies, 3, Issue (108), 1-56.*
- *Al-Khalidi, A. (2006). Reference in Clinical Psychology, Amman, Wael Publishing House.*
- *Khadraoui, N. (2016) The relationship of psychological pressure to the level of ambition among Masters' students who are about to graduate, an unpublished master's thesis, University of Mohamed Boudiaf in al-Musliah in Algeria*
- *Rabadi, W. (2018) Self-concept and its relationship to emotional balance among high school students at King Abdullah II School of Excellence in Ajloun Governorate - Journal of Educational Sciences Studies - Deanship of Scientific Research, University of Jordan, 45, Issue (4) Appendix 2 141-155.*
- *Al Rabeeh, F, Attia, R. (2016). Emotional balance and its relationship to self-control among Yarmouk students, Journal of Educational Sciences Studies, 43, Appendix 3. 1117-1136.*
- *Rayan, M. (2006). Emotional balance and its relationship to both cognitive speed and innovative thinking among eleventh grade students in Gaza governorates, (unpublished master's thesis), Department of Psychology, College of Education, Al-Azhar University. Gaza. Palestine.*
- *Suleiman, L, Al-Nasrawis, M. (2020) The level of emotional balance and its relationship to the formation of alms and family compatibility among middle school students in the town of Al-Ba'niyah, Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center, 4, (6), 107-139.*
- *Alsayed, W. (2018). A study of psychological stress and its relationship to quality of life among faculty members at King Saud University, International Journal of Educational and Psychological Studies, 3, Issue (1).*
- *Smadi, A. (2015). Sources of psychological stress among students of the International Islamic Sciences University and strategies for dealing with it, Journal of Educational Sciences Studies, 42, Issue (3), 25-48.*
- *Abara, H, Rahal, M, Moussa, A. (2019). Emotional balance and its relationship to academic problems among secondary school students in the city of Homs in Syria, Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 10, Issue (27).*
- *Al-Abdullah, F (2014) Strategies for dealing with psychological stress and its relationship to methods of parental treatment of adolescents in Damascus secondary schools, PhD thesis, College of Education, Department of Psychological Counseling, Damascus University.*
- *Arabiyat, A. (2005) Effectiveness of a counseling program based on problem-solving strategy in relieving psychological pressures of high school students, Umm Al-Qura Journal of Educational, Social and Human Sciences, 17, (2), 246-290.*
- *Al-Omari, M. (2012), School psychological stress and its relationship to academic achievement and the level of mental health among a sample of high school students in Al-Leith Governorate, a master's thesis, College of Education, Department of Psychology, Umm Al-Qura University.*
- *Faraj, A. Q. T. (1993). Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis, 2nd Edition, Cairo, Dar Gharib for printing and publishing.*
- *Al-Fermawi, H, Hassan, W. (2009). Meta emotional among ordinary people and people with intellectual disabilities. Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Qahtani, A.H. (2013), Psychological stress and its relationship to optimism, pessimism and some variables among a sample of high school students in Al-Khobar Governorate in the Eastern Province, an unpublished master's thesis, University of Bahrain.*
- *Mubarak, S. (2008). Emotional balance and its relationship to the self-concept of distinguished students and their ordinary peers, College of Basic Education Research Journal, 7, 65-91.*
- *Waqf, R. (1998). Introduction to Psychology, Amman: Dar Al-Shorouk.*
- *Yunus, M. (2004). Principles of Psychology, Oman: Dar Al-Shorouk for printing, publishing and distribution.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Benson, S. & Gloria, M. (2016). Emotional stability and its relationship with Educational adjustment among adolescent females. Journal of Aids and clinical research, 12(10), 186-198.*
- *Gholami, Q & Samer, M. (2015). Emotional balance and Problem-Solving Styles regarding Gender. Journal of Language Teaching and Research, 12(6), 700-706.*
- *Outmans, T. (2010). Four systems for emotion activation, the effect of distraction and information processing. Journal of abnormal psychology, 22(10), 212 – 225.*
- *Sinha, R. 2008. Chronic Stress, Drug use and vulnerability to Addiction, Annals of the New York Academy of science, 1141: 105-130.*
- *Kumar, S. and Buhkar, P. 2013. Stress level and coping strategies of college students, Journal of Physical Education, and Sports Management, 4(1): 5-11.*
- *Lazarus, S. (2005). Emotions and interpersonal relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping, Journal of Personality, 74: 1-38.*

- Flipsen, P. (2006). Measuring the intelligibility of conversational speech in children: Why And How. Clinical Linguistics & Phonetics, 20(4),303-312.
- George, D. & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows Step by Step. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Gotz, S. (2013). Fluency in Native and Nonnative English Speech. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. 3rd Edition. London: Longman.
- Kailani, T. & Muqattach , L. (2016). ELT Methodology (1). Amman-Jordan: AL-Quds Open University Publication.
- Kailani, T. & Muqattach , L. (2017). ELT Methodology (2). Amman-Jordan: AL-Quds Open University Publication.
- Kang, O., Thomson, R. & Moran, M. (2018). Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension. Language Learning, 68(1), 115-146.
- Kao, S. & O'Neill, C. (1998). Learning a second language through process drama. U.K.: JAL Press Ltd.
- Kormos, J. & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. System, 32(2), 145-164.
- Laught, J. R. (2019). Sociocultural theory and language learning as performance: Teaching and learning additional language through performing arts. London: Lexington Books.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. Language Learning, 40(3), 387-412.
- Longley, R. (2018). What is drama? Literary definitions and examples. Retrieved from: https://www.thoughtco.com/drama-literary-definition-4171972
- Marks, J. (2007). IELTS resource pack. Delta Publishing. Quince Cottage: Hoe Lane Peaslake.
- Pishkar, K.; Moinzadeh, A. & Dabghi, A. (2017). The effect of teaching modern English drama on the students' fluency and accuracy of speaking. Research in English Language Pedagogy, 1 (8), 41-51.
- Richards, J. & Renandyya, W. (2002). Methodology in language teaching: An anthology of current practice. The First Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. (1991). Towards an understanding of fluency: A microanalysis of native speaker conversation. Discourse Processes, 14, 423-441.
- Sabah, S. (2015) The effectiveness of using debates in developing the speaking skills of English majors at university of Palestine. Unpublished M.A. thesis, Al-Azhar University-Gaza.
- Shaat, M. (2017). The oral proficiency of English majors at AL-Azhar university-Gaza. Journal of the University of Palestine for Research and Studies, 7(3), 1-27.
- Sharbain,I.(2009).Thedifficultiesencountering ninth grade teachers in performing their roles in light of the communicative approach to teaching speaking in Gaza Strip. Unpublished M.A. thesis, Islamic University-Gaza.
- Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. London: Pearson Education Limited.
- Thomson, A. (2016). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. Tesol Quarterly, 51(1), 115-142. https://doi.org/1.1002/tesq.290
- Tuan, N & Mai, T. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le Thanh Hien High School. Asian Journal of Education Research, 3(2), 8-23.
- Water, M., McAvoy, M. & Hunt, K. (2015). Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning. London & New York:Routledge.
- Zourob, M. (2014). The effectiveness of using webinar on improving the speaking skills for Rafah UNRWA seventh graders and their anxiety. Unpublished M.A. thesis, Islamic University-Gaza.

been revealed:

1. The drama approach greatly enhances the speaking performance and intelligibility among the University of Palestine's English majors.
2. The University of Palestine's high and low EFL achievers benefited from the drama approach in developing their speaking performance and intelligibility. So this strategy suits heterogeneous classes which include a diverse group of students.
3. The friendly environment of dramatic teaching creates a communicative teaching situation that motivates students to participate and benefit from peers' discussions.
4. The drama approach of teaching ensures learning transfer that helps students use learned skills in real-life situations.

15. Recommendations

It is recommended that:

1. EFLLs should experience various dramatic activities d uring school and tertiary levels of education.
2. EFLTs should be trained on how to implement the drama approach effectively. This training should focus on bridging the theory and practice gap of using the drama approach in teaching.
3. Further research is needed to investigate the effectiveness of the drama approach in enhancing the overall English proficiency of EFLLs.
4. EFLLs' autonomy should be enhanced through the effective use of gradual and well-designed teaching activities.

References

- Aburezeq, Kh. & Abu Taha, M. (2018). Problems English majors encounter in learning drama in English at Al-Aqsa University in Gaza and ways to reduce them. International Journal of Research in English Education, 3(3), 30-45.
- Afana, S. (2012). The impact of educational drama intervention on Palestine ninth graders' English speaking skills at Gaza UNRWA schools. Unpublished M.A. thesis, Islamic University-Gaza.
- AL-Hosni, S (2014). The speaking difficulties encountered by EFLLR. International Journal on Studies in English Language and Literature, 2(6), 22-3.
- Aljadili, M. (2014). The effectiveness of using virtual classes on developing the tenth graders speaking skills and their speaking anxiety. Unpublished M.A. thesis, Islamic University-Gaza.
- Ashour, J. (2014). The effect of using a video conferencing-based strategy on URWA 9th graders English speaking skills and their attitudes towards speaking. Unpublished M.A. thesis, Islamic University-Gaza.
- Bailey, K. M.(2006). Issues in Teaching Speaking Skills to Adult ESOL Learners. In Review of Adults Learning and Literacy, A Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Volume 6, Chapter 5, (pp. 113-164).
- Borgde, S. (2007). The use of drama activities in teaching German in third-level classroom. Scenario: language, culture, literature, 2007(1), 1-24.
- Chaney, A.L. & Burk, T.L.(1998). Teaching oral communication in grade k-8. Boston: Allyn & Bacon.
- Delaney, T. (2012). Quality and quantity of oral participation and English proficiency gains. Language Teaching Research, 16(4), 467-482.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. Language Teach, 42(4), 476-49.
- Diaz-Rico, L.T. (2013). Strategies for Teaching English Learners. 3rd Edition, Pearson Education, Inc.
- El-Hilaly, A. (2001). The effect of communication strategies and risk taking on oral fluency. Faculty of Education, Al Azhar University, Cairo.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). Analyzing Learner Language. Oxford: Oxford University Press.

medium. This result means the intervention has a medium impact on the intelligibility level in nonsense sentences of the University of Palestine's low achiever English majors.

13. Discussion

This study aimed to investigate the effect of using the drama approach to enhance speaking performance and intelligibility among the University of Palestine's English majors students. Results showed that both high and low achievers of the study participants positively benefited from the drama classes in enhancing their speaking performance and intelligibility. The result of the recent study is in agreement with Laught (2019), who indicated that lower-level English language learners benefit from the dramatic language teaching approach. It is also in agreement with Thomson (2016), who showed that drama based instruction could significantly increase L2 English oral fluency and comprehensibility. Moreover, it is in line with Afana (2012), who revealed that educational drama intervention positively impacts students' speaking skills. In addition, it is consistent with Kao and O'Neill (1998), who indicated that the drama approach activates negotiation of meaning in a more natural and unpremeditated speech and motivates learners to communicate fluently. The benefits learners gain from the drama approach may be due to:

1. The friendly live feedback that the instructor provided during the drama meeting, which motivated learners to communicate using the target language, positively affected the speaking performance of the participants of the study. In such a friendly teaching environment, which engaged learners in communicative learning situations that motivated them to work easily and effectively, the difficulty level of English was reduced, which provided opportunities for learners to benefit from the designed activities and improve their language skills. This interpretation is in agreement with Tuan & Mai (2015), who revealed the positive benefit of motivation and feedback in enhancing students' speaking performance.

2. Engaging students in dramatic activities functioned as meditational tools people use in everyday life. This reduced low achievers' anxiety and facilitated the comprehension of various useful structures from a semi-real life situation which positively expanded the students' linguistic and sociocultural competencies.

3. The opportunities which were allowed for learners to: (1) read the various scripts aloud, (2) discuss and learn lexical phrases, and (3) deal with segmental text gave them chances to increase their wealth of vocabulary and prepared their speech well. This positively affected their speaking performance as planning is a major factor in enhancing fluency of speech.

4. Motivating students to rehearse and repeat the language through giving them chances to evaluate peers' speaking performance allowed them to benefit from their colleagues' slips/mistakes and shifted the learning situation from a teacher-centered to a student-centered approach. This improved the learners' discovered skills and positively enhanced their English language fluency and accuracy.

5. The oral communication of the study participants during drama classes allowed them to experience modified interaction that successfully improved their ability to produce various oral English messages that were easily comprehended.

6. The gradual steps adopted in sequencing the dramatic activities of the course encouraged the participants of the study to participate in the teaching/learning activities, which helped enhance their autonomy and provided a sense of fulfillment. The active participation of the participants of the study in the various activities of the course and the improvement of their autonomy helped them use the target language regularly, which positively affected their speaking performance and intelligibility.

14. Conclusions

Based on the limitations of the present study and its results, the following conclusions have

Table 6

Result of Wilcoxon Signed Ranks Test for Pre and Posttests for Intelligibility Level of University of Palestine High Achiever English Majors

		Mean	Std. Deviation	Test Value	P-Value	Effect size
Intelligibility	Pre tests	3.40	.548	-1.633	.051	-.2
Overall Grade	Post tests	4.20	.447			
Intelligibility	Pre tests	7.60	1.140	-1.841	.033*	.333
Nonsense Sentences	Post tests	5.20	1.304			

* The mean difference is statistically significant at .05 level

Table 6 shows that the University of Palestine's English majors' intelligibility level mean scores in the posttest are significantly greater than in the pretest. In addition, the participants' nonsense sentences mean number is smaller than in the pretest. The effect size of the drama approach on enhancing the University of Palestine's English majors' intelligibility level, nonsense sentences, equals .333, which indicates that the difference between pre and posttest is small.

6. To verify the sixth hypothesis, which states that there are statistically significant differences at a<.05 level between the intelligibility level of the University of Palestine's low achiever English majors before and after attending drama classes, the researcher used the Wilcoxon Signed Ranks Test. The result of this test is shown in Table 7 below.

Table 7

Result of Wilcoxon Signed Ranks Test for Pre and Posttests for Intelligibility Level of University of Palestine Low Achiever English Majors

		Mean	Std. Deviation	Test Value	P-Value	Effect size
Intelligibility	Pre tests	1.90	.316	-2.640	.0041*	.309
Overall Grade	Post tests	2.90	.568			
Intelligibility	Pre tests	11.70	2.791	-2.680	.0037*	.636
Nonsense Sentences	Post tests	7.10	2.331			

* The mean difference is statistically significant at .05 level

With reference to the result stated in Table ,7a reader can conclude that the overall grade means equal 1.90 and 2.90 for pre and posttests, respectively .The value of the Z-test equals,2.640- where p-value equals ,0041. which is smaller than 05.level of significance .This implies that there is sufficient evidence to conclude that the mean is significantly different between pre and posttests. The sum of the negative and positive rank equals 0and ,36 respectively .This means the mean in the posttest is significantly higher than that in the pretest.

The effect size equals .309, which indicates that the difference between pre and posttest is small. This result means that the intervention has a small impact on the intelligibility level in the overall grade of the University of Palestine's low achiever English majors. The nonsense sentence means equal 11.70 and 7.10 for pre and posttests, respectively. The value of the Z-test equals -2.680, where p-value equals .0037, which is smaller than .05 level of significance. This implies that there is sufficient evidence to conclude that the mean is significantly different between pre and posttests. The sum of the negative and positive rank equals 45 and 0, respectively. This means that the mean in posttest is significantly smaller than in the pretest. The effect size equals .636, which indicates that the difference between the pre and posttest is

The results presented in Table 4 reveal that the University of Palestine's low achiever English majors benefited from the drama approach to enhance their speaking performance and had a very high effect.

4. Results of verifying the fourth hypothesis, which says that there are statistically significant differences at a<.05 level between the intelligibility level of the University of Palestine English majors before and after attending the drama classes, are shown in Table 5 below.

Table 5

Result of Wilcoxon Signed Ranks Test for pre and posttests for intelligibility level of University of Palestine English majors

		Mean	Std. Deviation	Test Value	P-Value	Effect size
Intelligibility Overall Grade	Pre tests	2.40	.828	-3.071	.0011*	.1
	Post tests	3.33	.816			
Intelligibility Nonsense Sentences	Pre tests	1.33	3.063	-3.193	.0007*	.517
	Post tests	6.47	2.200			

* The mean difference is statistically significant at .05 level

Table 5 shows that the University of Palestine's English majors 'means in intelligibility overall grade equals 2.40 and 3.33 for pre and posttests, respectively .The value of the Z-test equals,3.071- where p-value equals ,0011. which is smaller than 05.level of significance .This implies that there is sufficient evidence to conclude that the mean is significantly different between pre and posttests. The sum of the negative and positive rank equals0 and ,66 respectively .This means that the mean in the posttest is significantly higher than that for the pretest .The effect size equals ,1. which indicates that the difference between pre and posttest is medium .This result means that the intervention has a medium impact on the intelligibility level in the overall grade of the University of Palestine's English majors.

In addition, Table 5 reveals that the University of Palestine's English majors' means in intelligibility variable; nonsense sentences, equal 1.33 and 6.47 for Pre and Posttests, respectively. The value of the Z-test equals -3.193, where p-value equals .0007, which is smaller than .05 level of significance. This implies that there is sufficient evidence to conclude that the mean is significantly different between pre and posttests. The sum of the negative and positive rank equals 91 and 0, respectively. This means that the mean in the Posttest is significantly smaller than that for the pretest, which indicates that those students benefited from the drama approach to enhance their intelligibility level. The effect size equals .517, which indicates that the difference between pre and posttest is medium. This result means the intervention has a medium impact on the intelligibility level in nonsense sentences of the University of Palestine's English majors.

5. The result of the Wilcoxon Signed Ranks Test that was used to verify the fifth hypothesis that states the there are statistically significant differences at a<.05) level between the intelligibility level of the University of Palestine's high achiever English majors before and after attending the drama classes is shown in Table 6.

Table 3

Result of Paired Samples T-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test for Pre and Posttests for Speaking Performance and Fluency of University of Palestine High Achiever English Majors

			Mean	Std. Deviation	Test Value	P-Value	Effect size
Speaking Performance Overall Grade***		Pre tests	6.20	.447	-1.732	.042*	-.2
		Post tests	6.80	.447			
Fluency	Amount of Talk**	Pre tests	32.60	28.997	-8.053	.0006*	3.60
		Post tests	378.20	27.517			
	Speech Rate***	Pre tests	95.2600	8.28692	-1.753	.0398*	.867
		Post tests	104.440	4.3073			
	Speech Run**	Pre tests	22.6140	4.31817	-16.780	.00004*	7.5
		Post tests	28.7020	4.48317			

* The mean difference is statistically significant at .05 level
** Paired Samples T-Test
*** Wilcoxon Signed Ranks Test

Table 3 shows that the University of Palestine's high achiever English majors benefited from the drama approach as their amount of talk, speech rate, and speech run in the posttest are better than those in the pretest. It is also clear that the effect size of the drama approach on enhancing the high achiever English majors' speaking performance and fluency is very large.

3. The Paired Samples T-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used to verify the third hypothesis, which indicates that there are statistically significant differences at a<.05 level between the speaking performance of the University of Palestine's low achiever English majors before and after attending the drama classes, with great results which are shown in Table 4 below.

Table 4

Result of Paired Samples T-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test for Pre and Posttests for Speaking Performance and Fluency of University of Palestine Low Achiever English Majors

			Mean	Std. Deviation	Test Value	P-Value	Effect size
Speaking Performance Overall Grade***		Pre tests	4.10	1.101	-2.724	.003*	.636
		Post tests	6.30	1.059			
Fluency	Amount of Talk**	Pre tests	284.20	1.507	-6.431	.0001*	2.03
		Post tests	336.50	33.596			
	Speech Rate**	Pre tests	8.6540	8.48399	-5.023	.0004*	-1.59
		Post tests	97.740	14.5734			
	Speech Run***	Pre tests	14.2800	2.04930	-2.803	.0025*	1.00
		Post tests	2.6330	2.80135			

* The mean difference is statistically significant at .05 level
** Paired Samples T-Test
*** Wilcoxon Signed Ranks Test

Table 2

Result of Paired Samples T-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test for Pre and Posttests for Speaking Performance and Fluency of University of Palestine English Majors

			Mean	Std. Deviation	Test Value	P-Value	Effect size
Speaking Performance Overall Grade**		Pre tests	4.80	1.373	-5.493	<.0001*	-1.369
		Post tests	6.47	.915			
Fluency	Amount of Talk***	Pre tests	296.33	25.033	-3.409	.0003*	1.00
		Post tests	35.40	36.824			
	Speech Rate**	Pre tests	85.5227	1.80216	-5.485	.00004*	1.42
		Post tests	99.973	12.3499			
	Speech Run***	Pre tests	17.0580	4.95625	-3.408	.0003*	1.00
		Post tests	23.3227	5.12732			

* The mean difference is statistically significant at .05 level
** Paired Samples T-Test
*** Wilcoxon Signed Ranks Test

Table 2 shows that the University of Palestine's English majors' speaking performance means equal 4.80 and 6.47 for pre and posttests, respectively. The value of the T-test equals -5.493, where p-value equals <.0001, which is smaller than .05 level of significance. This implies that there is sufficient evidence to conclude that the mean is significantly different between pre and posttests. Since the sign of the T-test is negative, then the mean in the posttest is significantly greater than that for the pretest. The effect size equals -1.369, which indicates that the difference between pre and posttest is very large. This result means that the intervention of the drama approach has a very significant impact on the speaking performance of English majors at the University of Palestine.

Inspecting the results of the Wilcoxon Signed Ranks Test shows that the University of Palestine English majors' fluency skill, the amount of talk, means equals 296.33 and 35.40 for pre and posttests, respectively. The value of the Z-test equals -3.409, where p-value equals .0003, which is smaller than .05 level of significance. This implies that there is sufficient evidence to conclude that the mean is significantly different between pre and posttests. The sum of the negative and positive rank equals 0 and 120, respectively. This means that the mean in the posttest is significantly greater than that for pretest. The effect size equals 1.00, which indicates that the difference between pre and posttest is very large. This result means that the intervention significantly impacts the fluency and amount of talk of English majors at the University of Palestine.

Following the aforementioned procedures to inspect the University of Palestine English majors' speech rate and speech run means, the results indicated that the intervention of the drama approach has a significant effect on enhancing these two variables.

2. To verify the second hypothesis, which states that there are statistically significant differences at a<.05 level between the speaking performance of the University of Palestine's high achiever English majors before and after attending drama classes, the researcher used T-Test and Wilcoxon Signed Ranks Test. The results of these tests are shown in Table 3.

non-parametric, should be used to perform the statistical data analysis. The results of Shapiro-Wilk test of normality, which was used to perform the aforementioned statistical technique, are stated in Table 1 below.

Table (1)
Result of Normality Test

Group		All data		Low achievers		High achievers	
		Test	Sig.	Test	Sig.	Test	Sig.
Speaking Performance	Pre	.932	.296	.810	.019	.552	.000*
	Post	.896	.082	.846	.051	.552	.000*
Intelligibility: Nonsense sentences	Pre	.910	.136	.807	.018	.961	.814
	Post	.837	.011*	.807	.018	.735	.021*
Intelligibility: overall grade	Pre	.805	.004*	.366	.000*	.684	.006*
	Post	.881	.049*	.752	.004*	.552	.000*
Fluency: Amount of Talk	Pre	.837	.012*	.953	.700	.791	.069
	Post	.978	.951	.965	.845	.946	.707
Fluency: Speech Rate	Pre	.933	.298	.851	.060	.643	.002*
	Post	.922	.205	.909	.273	.826	.129
Fluency: Speech Run	Pre	.842	.013*	.818	.024*	.939	.660
	Post	.935	.327	.953	.707	.926	.567

* The variable is not normally distributed at .05 level

Table 1 shows that the p-values for some of the variables; the nonsense sentences in the pretest, the amount of talk in the pre and posttest, the speech rate in the posttest, the speech run in the pre and posttest, are greater than .05 level of significance, therefore the distributions for these variables are normally distributed. Consequently, parametric tests should be used to perform the statistical data analysis. On the other hand, for the other variables, the p-values are less than .05 level of significance, then the distributions for these variables are not normally distributed. Consequently, non-parametric tests should be used to perform the statistical data analysis.

12. Results

The following shows the verification of the hypotheses of the study.

1. There are statistically significant differences at a<.05 level between the speaking performance of the University of Palestine's English majors before and after attending drama classes.

To verify this hypothesis, the researcher used T-test with data which is normally distributed and Wilcoxon Signed Ranks Test with data which is not normally distributed. Results of these tests are stated in Table 2 below.

10. Implementation

The steps of implementing this study included:

- The researcher informed the University of Palestine's EFLLs about the aims of the experiment and administered the pretest on the study participants.

Following the drama teaching strategy principles, the study participants were trained on dramatic scenes while handling the various activities of the drama course conducted in the second semester of the academic year 2018/2019, and the training lasted for about nine weeks; two hours each.

- The researcher administered the posttest to the study participants.
- The participants' speaking performance on the pre/posttest was rated twice; by the researcher and another rater, and both of them agreed on an average speech analysis of each student. These raters analyzed the fluency and coherence, lexical resources, grammatical range and accuracy, and pronunciation of the speaking performance of the study participants according to the criteria of the International English Language Testing System (IELTS; Marks, 2007, pp. 5-7).
- In addition, the qualitative analysis of fluency of the participants was assessed by measuring its temporal variables, namely amount of talk, speech rate, and the mean length of run, as the literature review has indicated that these variables are best predicators of fluency (Lennon, 1990; Riggenbach, 1991). The amount of talk is the total number of words produced by each student, while speech rate was computed by dividing the total number of syllables produced by a learner, the amount of talk, by the time it took to produce them by seconds and multiplied it by sixty. In addition, the third temporal variable of fluency was the mean length of run, which was calculated as an average number of syllables produced in utterances pauses lasting four seconds or more (Delaney, 2012; Kormos & Denes, 2004).
- The intelligibility of students' speech was measured by two raters who sat in different places opposing the students while carrying out the speaking test. These raters listened to each student one by one, concentrated on the correct sentences and nonsense a speaker produced, and rated how much comprehensive the student's speech was to get the mark, from 1-5, accordingly. Then, the two marks of the two raters were compared, and the means of the two scores were granted as a final score of the participants' intelligibility on the pre/posttests.
- The researcher computed the differences between students' speaking performance in the pre and posttests using the required statistical techniques.
- Results' discussion, conclusions, and recommendations were constructed.

11. Statistical Techniques

The researcher used quantitative data analysis techniques utilizing SPSS 26. The following describes these statistical techniques.

1. Descriptive analysis (Mean/Median, Range, Interquartile Range, and the Std. Deviation)
2. Shapiro-Wilk test
3. Independent Samples t-test
4. Paired Samples t-test
5. Wilcoxon Signed Ranks Test
6. Effect Size (ES)

- The effect size for Wilcoxon Signed Ranks Test

$$ES = \frac{4T}{n(n+1)} - 1$$

where,

T: Sum ranks for positive signs.

- n: Number of matched pairs.

7. Test of Normality

The researcher tested the normal distribution of the data that the study's tool provided to find out which statistical technique, parametric or

a time by illustrating specific points, introducing themselves, saying whether they enjoy their study or not and why, and describing their future plans. The second phase of the test requires the participants to talk about one particular topic which was describing their hometown freely.

9.3 Validity of the Test

To achieve the content validity, the initial version of the speaking test was distributed to five faculty members from different universities in Gaza. These instructors have ample experience in teaching speaking, and they kindly reviewed the test and assured its validity.

9.4 Reliability of the Test

The researcher assured the reliability of the pre/post speaking test using the test-retest reliability. The test was conducted on a group of Palestinian EFLLs as a pilot study. The test was conducted for a second time after 15 days on the same group of students. The reliability of the coefficient of the speaking test was 0.85, which indicated acceptable reliability (George & Mallery, 2003, p. 231). In addition, two raters measured the participants' speech performance and intelligibility. The mean scores of these two raters were collected to ensure inter-rater reliability.

9.5 The Drama Approach

Using the drama teaching strategy involves sequential steps which aim at enhancing EFLLs' English proficiency. It involves training students to read a drama script, analyze it thoroughly, and perform it dramatically. These steps are conducted to enrich the participants' knowledge of English vocabulary, English structure and grammar, and train them to use the language naturally in an improvisational manner to enhance their speaking performance and intelligibility.

9.5.1 Description of the Strategy

The drama teaching approach, which was derived from Laught (2019, pp. 15-20), includes the following:

- The teacher provides students with scripts of dramatic scenes giving them the opportunity to rehearse and repeat the language aiming at enhancing their fluency and accuracy.
- The teacher provides opportunities for students to read the various scripts aloud, discuss and learn lexical phrases and deal with segmental texts.
- A line-by-line analysis of the scripts is conducted, followed by a detailed explanation of words' intonation and the use of body language.
- Vivid explanation of direct modeling words, phrases, and idiomatic expressions is accompanied by the script analysis, while the teacher's existence provides opportunities to respond effectively to the participants' inquiries about the scripts' language.
- Students are given opportunities to rehearse words and phrases and to build meaning together.
- Students then are engaged in higher-order thinking skill which requires them to analyze the characters' interactions.
- Students get themselves ready to perform their roles which are recorded for further analysis.
- To ensure stimulated recalls, students set together to watch segments of videotape that recorded their performance shortly after they perform any scene and are asked to comment on their experience as they remember.
- To employ double stimulated recall, students are motivated to watch native speakers' and colleagues' performance of the same script and compare it with their performance.
- Casual conversations between the instructor and the participants are daily ensured to enhance students' self-confidence and reduce their speaking anxiety.
- The teacher always provides useful feedback to students about their dramatic roles and speaking performance.

9.5.2 Validity of the Activities

The researcher distributed the first version of the designed activities to three TEFL professors from two Palestinian universities in Gaza, who kindly reviewed it and assured its validity.

the use of drama as an effective teaching strategy.

6. Hypotheses of the Study

1. There are statistically significant differences at a<0.05 level between the speaking performance of the University of Palestine's English majors before and after attending drama classes.
2. There are statistically significant differences at a<0.05 level between the speaking performance of the University of Palestine's high achiever English majors before and after attending drama classes.
3. There are statistically significant differences at a<0.05 level between the speaking performance of the University of Palestine's low achiever English majors before and after attending drama classes.
4. There are statistically significant differences at a<0.05 level between the intelligibility level of the University of Palestine's English majors before and after attending drama.
5. There are statistically significant differences at a<0.05 level between the intelligibility level of the University of Palestine's high achievers English majors before and after attending drama classes.
6. There are statistically significant differences at a<0.05 level between the intelligibility level of the University of Palestine's low achievers English majors before and after attending drama classes.

7. Significance of the Study

This study could be significant since it aimed to explore the effect of the drama approach on enhancing the speaking performance and intelligibility of the University of Palestine's EFLLs. In addition, the significance of the study was included in its purpose to recommend useful pedagogical steps that could activate the use of the drama approach in teaching speaking activities to EFLLs. Moreover, the researcher's hope to provide educationalists with a tool that could be used to assess EFLLs' speaking performance and intelligibility made the significance of the study obvious to every linguist.

8. Delimitations of the Study

The present study was implemented during the second semester of the academic year 2018/2019 to measure the effect of the drama approach on enhancing the speaking performance and intelligibility among senior English majors at the Faculty of Education at the University of Palestine.

9. Methods & Procedures

9.1 Research Design

To achieve the aims of the study, the quasi-experimental approach was used, and pre-post speaking tests on a one-group experiment design were conducted. A purposeful sample from the Faculty of Education at the University of Palestine was chosen to represent the study participants. It included 15 students; 13 females and two males. They all studied English for Palestine from grade one to grade 12, and they have joined the University of Palestine to pursue their studies and receive a B.A. in Teaching English. All of those students are English major seniors who have been enrolled in a Drama Course during the second semester of the academic year 2018/2019. The whole group attended the drama classes, which lasted about nine weeks, and they all sat for the pre/post speaking test.

9.2 Instrumentation

The study instrument was a pre-post speaking test, which was used to assess the participants' speaking performance and their intelligibility. The test was designed to evaluate the English majors' ability at the University of Palestine in: (1) uttering fluent and accurate speech, (2) producing comprehensible speech which affects its intelligibility, (3) combining ideas in streamlined utterances about one topic, and (4) being critical when forming opinions about a specific issue.

The initial version of the pre-post speaking test was constructed based on oral narrative tasks that include two phases. The first phase invites the study participants to introduce themselves one at

utterances, which may positively affect the level of intelligibility a listener gains.

4.2 Intelligibility

Intelligibility indicates how a person's speech can be understood or comprehended. Derwing and Munro (2009) differentiated between two terms, namely comprehensibility and intelligibility. The former describes how easy or difficult people can comprehend speech, whereas the latter tackles how much listeners actually understand a speaker's produced utterance. Derwing and Munro also pointed out various ways to assess intelligibility, including giving listeners dictations and counting the percentage of words they transcribe correctly, asking listeners to indicate whether the sentences a speaker produces are true or false, answering comprehension questions, and writing summaries to determine how well a listener actually understand what is said. Kang, Thomson, and Moran (2018) revealed that the strongest way of measuring intelligibility is by counting the listeners' responses to nonsense sentences. On the other hand, Flipsen (2006) suggested that choosing the best words which help convey the meaning accurately, constructing correct syntax structure, using the correct sounds, including the appropriate prosody to ensure coherence and cohesion, and possessing the physical skills are various means which help make a speaker's speech comprehended. Flipsen added that if you want to measure the intelligibility of someone, you have to measure how much is being understood.

Motivating students to produce comprehensive utterances in a natural teaching environment affects their intelligibility. In traditional English classes, which are teacher-centered in most of the class time, students' role is passive and students are considered empty boxes that should be filled with information (Kailani, & Muqattach, 2016). Students do not experience any chance to find out about the language nor use it naturally in such classes. Hence, teachers are advised to use effective teaching methods that aim to motivate students, who should be active learners, to naturally use the target language. In addition, Diaz-Rico (2013, p.145) called for providing chances for learners to communicate their thoughts using the target language as in real-life situations. Drama used as a type of effective teaching approach may help achieve this aim. As Laught (2019, p.15) indicated, using drama in teaching is so effective and plays an important role, especially with lower-level English language learners.

4.3 The Drama Approach

In literature, drama describes a genre of writing, a play performed in a theater, radio, or television. Longley (2018) defined it as the portrayal of fictional or non-fictional events through the performance of written dialogue. In applied linguistics, drama-based teaching is a participants-oriented method that constructs a goal of learning about life through dramatic methods and involves a group of learners who cooperate to achieve that goal (Water, McAvoy & Hunt, 2015, p.50). Kao and O'Neill (1998, p.6) asserted that drama techniques include group oriented activities, which activate negotiation of meaning in a more natural and unpremeditated speech to motivate learners to communicate fluently.

The benefit of drama in enhancing EFLLs' speaking performance has recently emerged as a promising teaching technique. Thomson (2016) showed that drama based instruction could significantly increase L2 English oral fluency and comprehensibility. In addition, Afana (2012) indicated that educational drama intervention has a positive impact on enhancing ninth graders' speaking skills at UNRWA schools in Gaza. Also, Borgde (2007) found that drama activities are very useful in teaching German to various groups of students at the Cork Institute of Technology. However, Abu Rezeq and Abu Taha (2018) revealed that more than 73% of their study participants did not have chances to act the plays they learned dramatically.

5. Purpose of the Study

The study aimed at:

1. Exploring the effect of using the drama approach to enhance speaking performance and intelligibility among the University of Palestine's English majors.
2. Suggesting pedagogical steps which activate

3. Research Questions

This study attempted to answer the following major question:

What is the effect of using the drama approach to enhance speaking performance and intelligibility among the University of Palestine's EFLLs?

To achieve the aims of the study, the researcher addressed the following sub-questions:

1. Are there statistically significant differences at (a< .05) between the speaking performance of the University of Palestine's English majors before and after attending drama classes?
2. Are there statistically significant differences at (a<0.05) between the level of intelligibility of the University of Palestine's English majors before and after attending drama classes?

4. Literature Review

4.1 Speaking Performance

Students' speaking performance should be evaluated throughout the teaching and learning process. Thornburg (2005, p.127) proposed four categories that can be used to assess speaking ability. The first category Thornburg suggested is grammar and vocabulary. On this scale, students get marks for the accurate and appropriate use of the syntactic forms and vocabulary, which help meet the required task. The second category is discourse management, where examiners look for evidence of the students' ability to express ideas and opinions in coherent and connected speech. This requires that learners must be able to construct sentences and produce utterances in order to convey information and to express or justify opinions. Pronunciation is the third category Thornburg suggested to assess the speaking ability of English learners. This term refers to students' ability to produce comprehensible utterances to fulfill the task requirements, such as the production of individual sounds, the appropriate linking of words, and the use of stress and intonation to convey the intended meaning. The last category of assessing speaking ability is interactive communication, which refers to the students' ability to interact with interlocutor by initiating and responding appropriately and at the required speed and rhythm to fulfill the task requirement, including using functional language and strategies to perform the interaction.

From the four classification terms cited above, readers can conclude that speaking is an active interaction between a speaker and listener/s. An English language speaker must be able to produce fluent speech using appropriate and variant types of vocabulary and structures. In addition, good speakers have to use comprehensive pronunciation and accurate grammar rules to communicate their opinion effectively.

Also, researchers have shown that fluency, which refers to how smoothly and quickly a speaker can produce correct connected speech, is an important indicator of a good speaking performance. Scientific studies have shown that fluency has some predicators. These predicators are: The speaker's amount of talk, speech rate, and the mean length of run (Lennon, 1990; Riggenbach, 1991). On the one hand, the research results showed that a native speaker's speech rate ranges from 120-260 words per minute (wpm) (Gotz, 2013, p.15). In real-life situations, a foreign language speaker's rate of speech is lower than this level (Hincks, 2008 as cited in Gotz, 2013, p.16). It is ranged from 125-150 wpm (Koch, 1998 as cited in el-Hilaly, 2001). On the other hand, the mean length of run, which was computed by dividing the amount of talk by the number of the speaker's pauses, presents the extent to which learners are able to produce segments of a message without pausing while engaged in an oral narrative task (Ellis & Barkhuizen, 2005, p.156).

It is worth mentioning that the students' speaking performance is affected by the following main factors: (1) performance condition, which includes time pressure, planning, and amount of support; (2) effective factors such as motivation, confidence, and anxiety, and (3) listening ability and feedback during speaking activities (Tuan & Mai, 2015). Considering these factors when training students to speak naturally as in real-life situations, which is the main concern of the drama approach, helps learners produce accurate, fluent

2014; Zourob, 2014). It seems that most of those teachers are still adopting the traditional methods of teaching, which focus on grammar rules and the meaning of vocabulary that are isolated from their social context (Harmar, 2001; Richards & Renandyya, 2002). Kailani and Muqattach (2016) pointed out that classes that are demonstrated by the use of the grammar-translation method do not provide opportunities for EFLLs to communicate using the target language, and in such type of instruction, spoken language is neglected. The researcher believes that the utilization of merely one method of teaching, the grammar-translation method, is disadvantageous to EFLLs who will not be motivated to keep participating in the teaching activities which focus on teaching structure and neglect teaching oral skills.

Neglecting to teach speaking to EFLLs has devastating results. Shaat (2017) revealed that the oral proficiency of high and low achievers of English majors at al-Azhar University in Gaza is not up to the required level of English foreign language learners. Most of the participants' level of oral proficiency in Shaat's study falls under the slow and moderate slow levels. Moreover, Tuan and Mai (2015) indicated that a wide majority of language learners find it difficult to convey their thoughts and feelings using the target language orally. Results of the interview with a random sample of Palestinian EFLLs, which was conducted in a pilot study done by the researcher to reveal the reasons behind the aforementioned problem, indicated that those learners seldom experience natural and live speaking activities during the different stages of their education levels. Most of their teachers focus on teaching grammar and structure of the language, which is a teacher-centered instruction.

In contrast, the drama approach of teaching is a student-centered approach. Drama, in literature and applied linguistics, motivates interlocutors to produce improvisational fluent and natural speech. Bailey (2006) mentioned that when interlocutors communicate orally with each other, they tend to experience modified interaction which facilitates comprehension of the intended message. In addition, Laught (2019) claimed that engaging EFLLs in dramatic activities helps create real-life-like situations that provide chances for those students to use the language and may positively affect their speaking performance and intelligibility.

2. Rationale of the Study

The literature review has shown that the speaking performance of EFLLs is not up to the required standard, and the speaking problems which encounter these learners stand as a serious barrier that hinders students' communication (AL-Hosni, 2014; Shaat, 2017). Hence, a resurgence has been emerged among local and foreign researchers to enhance the speaking ability of EFLLs. For example, Pishkar, Moinzadeh, and Dabghi (2017) revealed the effect of teaching modern English drama on the students' fluency and accuracy of speaking. Furthermore, Thomson (2016) investigated the effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency and comprehensibility. Also, Sabah (2015) revealed the effectiveness of using debates in developing the speaking skills of English majors at the University of Palestine. In addition, Aljadili (2014) identified the effectiveness of using virtual classes in developing the tenth graders' speaking skills and reducing their speaking anxiety. Moreover, Zourob (2014) conducted an experiment to find out the effectiveness of using webinars in improving the speaking skills among Rafah UNRWA seventh graders. Also, Ashour (2014) tested the effect of using a video conferencing-based strategy on UNRWA ninth graders' English speaking skills. Furthermore, Sharbain (2009) explored the difficulties encountering ninth-grade English teachers in performing their roles in light of the communicative approach to teaching speaking in the Gaza Strip. Additionally, Borgde (2007) discussed how drama activities could be used in teaching German to various groups of students at Cork Institute of Technology.

Up to the researcher's best knowledge, none of the previous studies which have been conducted in the Gaza Strip investigated the effect of using the drama approach to enhance the speaking performance and intelligibility of the University of Palestine's English majors. The recent study addressed this unique aim.

Abstract

Speaking activities are one of the most difficult tasks that many English foreign language learners (EFLLs) do not admire. These learners are not motivated enough to participate in such activities, and usually, they opt to withdraw. Most English language teachers adopt traditional methods in dealing with such activities, which negatively affects their students' speaking performance. The main purpose of the present study is to investigate the effect of using the drama approach on enhancing speaking performance and intelligibility among English major students at the University of Palestine. The researcher adopted the quasi-experimental approach and selected a convenient sample of the University of Palestine's English majors, including 15 senior students, two males and 13 females. The selected students were enrolled in a drama course during the second semester of the academic year 2018/2019. To achieve the goals of the study, the researcher used drama as a teaching approach to enhance students' speaking performance and intelligibility. In the one-group experiment design of this study, the researcher conducted a speaking pre/posttest on the study participants. The participants' speaking performance and intelligibility were qualitatively and quantitatively analyzed. The results revealed that the drama approach positively enhanced the University of Palestine's English students' speaking performance and intelligibility.

Keywords: Drama approach, speaking performance and intelligibility

الملخص

تعد أنشطة المحادثة من أصعب المهمات التي لا يفضلها عدد كبير من طلبة اللغة الإنجليزية، والذين لا يشعرون بالتحفيز للمشاركة في هذه الفعاليات، لذا ينسحب منها معظم الطلاب، وبالتزامن نجد أنَّ معظم المدرسين يستخدمون طرقاً تقليدية لتنفيذ أنشطة المحادثة لطلبتهم، الأمر الذي ينعكس سلبا على أداء المحادثة والمفهومية لهؤلاء الطلبة. تهدف هذه الدراسة إلي البحث في أثر استخدام منهج الدراما لتحسين أداء المحادثة والمفهومية لطلبة اللغة الإنجليزية في جامعة فلسطين، وقام الباحث باختيار عينة قصدية تشمل (15) طالب تخصص لغة إنجليزية من كلية التربية – جامعة فلسطين، موزعين إلى (2) من الذكورو (13) من الإناث والذين كانوا مسجلين لمقرر الدراما خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018 م، حيث استخدم الباحث مدخل الدراما كاستراتيجية تدريس لتحسين أداء المحادثة والمفهومية لعينة الدراسة مستخدما في ذلك عينة تجريبية واحدة طبق عليها اختبار محادثة قبلياً وبعدياً والذي تم تحليل نتائجه كمياً وكيفياً، أظهرت نتائج الدراسة أثراً إيجابيا للدراما في تحسين أداء المحادثة والمفهومية لطلبة اللغة الإنجليزية في جامعة فلسطين.

الكلمات المفتاحية: مدخل الدراما – اداء المحادثة والمفهومية

1. Introduction

Speaking is one of the four important skills of any language. People speak to express their thoughts and feelings. Chaney & Burk (1998, p.13) mentioned that speaking is a process that aims to convey meaningful messages through verbal and body language in different loquacious situations. It includes the speaker's ability to produce accurate and correct utterances, linguistic competence, and knowledge of the appropriate context for language use, enabling a speaker to use a suitable language in different speaking situations and socio-cultural competence. This was illustrated by Kailani and Muqattach (2017, p.43), who stated that enhancing English foreign language learners' (EFLLs') speaking abilities involves introducing the linguistic forms of English language for those learners and training them on when and how to use these forms.

From the aforementioned paragraph, which illustrates the importance of speaking skills and their components, one can conclude that handling speaking activities to EFLLs require well-planned teaching procedures that aim to enhance the communicative competence, strategic, linguistic, and socio-cultural competencies of these learners. However, effective teaching of speaking, which enables learners to use the target language naturally, is still neglected by teachers of English as a foreign language (Afana, 2012; Ashour,

Using Drama to Enhance the Speaking Performance and Intelligibility of English Major Students at the University of Palestine

استخدام مدخل الدراما لتحسين أداء المحادثة والمفهومية لدي طلبة اللغة الإنجليزية في جامعة فلسطين

Mohamed Ali Shaat
Assistant Professor /University of Palestine/ Palestine
m.a.shaat@up.edu.ps

محمد علي شعت
أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين/ فلسطين

Received: 25/ 10/ 2020, **Accepted:** 8/ 5/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-036-017
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 25/ 10/ 2020م، **تاريخ القبول:** 8/ 5/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

No.(36)

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*Using Drama to Enhance the Speaking Performance and Intelligibility of English Major Students at the University of Palestine*	*Dr. Mohamed Ali Shaat*	*1*

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. Akram Al-Qawasmah

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center