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. 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
أ. د. عمر عتيق

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

رؤية الجامعة

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

رسالة الجامعة

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

القيم التي تؤمن بها الجامعة

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

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

المجلة

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في اليوم الأول من شهر نيسان/ عام 2013 م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية (E - ISSN: 2307 - 4655). وللنسخة المطبوعة (P - ISSN: 2307 - 4647).

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

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

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.
3. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.
4. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.
5. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

ثالثاً ـ شروط النشر:

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

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.
2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: ***https:// journals. qou. edu/ index. php/ nafsia*** بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (*16*) غامق للعنوان الرئيس، و (*14*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (*14*) غامق للعنوان الرئيس، و (*13*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.
- ♦ الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:
  - *(2)* سم للأعلى و *(2. 5)* للأسفل، و *(1. 5)* سم للجانبين الأيمن والأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن (*7000*) كلمة، وبما لا يزيد عن (*25*) صفحة حجم (*A4*)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.
4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

رابعاً ـ التوثيق:

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

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

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

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

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

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام *APA*، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي:

https:// journals. qou. edu/ recources/ pdf/ apa. pdf

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

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

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

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

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.
2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.
3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.
4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.
5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.
2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.
3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.
4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.
5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.
6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (13) – العدد (38)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. روان عيسى العموش أ.د. حسين سالم الشرعة	درجة إسهام المرونة النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات في الأردنّ	1
2	د. كمال خليل مخامرة	درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية لإدارة الانطباع وعلاقتها بالهويّة التنظيميّة للمعلّمين في مديرية تربية جنوب الخليل	19
3	د. أثير حسني الكوري د. ميرنا سامي زريقات د. أحمد غالب سليمان	درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين	32
4	د. مهدي محمد عليمات	بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة	46
5	د. عدنان محمود موسى د. شاكر محمد الجبر	أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الاحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي	63
6	د. نائلة عبد الكريم الغزو	القدرة التنبؤية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بمعنى الحياة والشعور بالرضا عن الحياة لدى خريجات الجامعات	74
7	أ. بهاء سهيل شواقفه د. عبد الله سالم المهايره	أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان والفروق بينها تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية	87
8	أ. تّمارا قاسم حسبان أ. عمر عطا الله العظامات	الشَّغَف الأَكاديمي وَعلاقته بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَّبة الصف العاشر الأساسي في الأردن	97

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
9	أ. إسراء أحمد الشبول	العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك - الأردن	111
10	أ. يحيى محمد أبو جحجوح أ. ليندا حرب أبو جامع	فاعلية استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تنمية الوعي الصحي من فيروس كورونا والتفكير التأملي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة خان يونس	122
11	أ. نصر ناصر أبو كرش أ.د. جولتان حسن حجازي	"درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس"	139
12	أ. عايد محمد الحازمي أ.د. عماد عبد الله الشريفين	دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين	153
13	د. محمد فؤاد أبو عودة أ. نور الهدى إياد النبيه أ. سمية فؤاد زيادة	مستوى تضمن كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العُليا لأبعاد بيزا الدولية (Pisa)	170
14	د. رشيد محمد عرار أ. د. تيسير محمد عبد الله	أعراض الاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين	183
15	د. حامد نعيم القدرة	تصور مقترح لتحويل المدارس في فلسطين إلى مدارس خضراء في ضوء نماذج عالمية	196
16	د. نعيم عجيمي البدري	مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014)	213

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*The Relation Between Anxiety Disorder and Lockdown Procedures of COVID-19 Among Sudanese*	*Dr. Halima Mohamed Adam*	*1*

درجة إسهام المرونة النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات في الأردنّ

The Contribution Degree of Psychological Flexibility and Mindfulness in Predicting the Future Anxiety Among Single Mothers in Jordan

روان عيسى العموش
طالبة دكتوراه/ الجامعة الأردنية/ الأردن

حسين سالم الشرعة
أستاذ/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Rawan Issa Al-Amoush
PhD Student\ The Universty of Jordan\ Jordan
rawanalamoush@yahoo.com

Hussein Salem Al-Sharah
Professor\ The Universty of Jordan\ Jordan
h.shraa@ju.edu.jo

تاريخ الاستلام: 5/ 10/ 2021م، **تاريخ القبول:** 30/ 11/ 2021م.
Received: 5/ 10/ 2021, **Accepted:** 30/ 11/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-001
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى المرونة النفسية، واليقظة الذهنية، وقلق المستقبل، وكذلك معرفة إسهام كل من المرونة النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى الأم الوحيدة، وقد استُخدِم المنهج الوصفي التنبؤي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ طُورت مقاييس المرونة النفسية، واليقظة الذهنية، وقلق المستقبل، وجرى إيجاد مؤشرات صدقها وثباتها. تكونت عينة الدراسة من (130) سيدة من الأمهات الوحيدات المراجعات للمحاكم الشرعية في الأردنّ، ولجمعية المركز الإسلامي الخيرية، اختُرن بالطريقة المتيسرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من المرونة النفسية واليقظة الذهنية وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات كان مرتفعاً، وقد كان هناك مساهمة للمرونة النفسية بالتنبؤ بقلق المستقبل، في المقابل لم تكن هناك مساهمة لليقظة الذهنية في التنبؤ بقلق المستقبل، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في قلق المستقبل تعزى للعمر، ومدة الانفصال، والعمل لدى الأمهات الوحيدات.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، اليقظة الذهنية، قلق المستقبل، الأم الوحيدة.

Abstract:

The purpose of this study is to identify the level of psychological flexibility, mindfulness, and future anxiety. The study aims to explore the contribution of both psychological flexibility and mindfulness in predicting the level of future anxiety in single mothers. To achieve the purpose of the study, psychological flexibility, mindfulness, and future anxiety measures were developed. The sample of the study consisted of 130 single mothers who have lawsuits at the Sharia courts in Jordan and the Islamic Charity Center. They were chosen using convenience sampling. The results of the study showed that the level of psychological flexibility, mindfulness, and future anxiety was of a high rate for single mothers, and there was a contribution of psychological flexibility in predicting future anxiety. In contrast, there was no contribution of mindfulness in predicting future anxiety. The results also indicated no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq a$) in future anxiety, attributed to age, duration of separation, and work among single mothers.

***keywords**: Psychological flexibility, mindfulness, future anxiety, single mother.*

المقدمة:

الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى والأساسية في المجتمع إذ يتشارك فيها كل من الأب والأم في تنشئة الأطفال اجتماعياً وأخلاقياً، وتقديم الرعاية الصحية والنفسية، وتأمين احتياجات الأسرة. إلا أنه في بعض الأحيان قد يغيب الأب عن الأسرة بسبب الطلاق أو وفاة الأب أو سفره، وفي هذه الحالة تحمل الأم على عاتقها مسؤولية تربية الأطفال، والعناية بهم، وتقديم الحماية لهم، وفي هذه الحالة يطلق عليها الأم الوحيدة.

إن غياب الأب يحمل معه العديد من المشكلات التي تقع على الأم والأطفال على حد سواء، وتواجه الأم تحديات وضغوطات متعددة: اجتماعيّة، واقتصادية، وفسيولوجية، وعاطفية، ومعرفية؛ بسبب قيامها بالأدوار المتعددة داخل المنزل وخارجه، والتي تتمثل بتحمل مسؤولية الأطفال، وتلبية احتياجاتهم من تغذية ودعم نفسي وتعليم، ومتابعتهم خارج المنزل اجتماعياً وسلوكياً وعلمياً بالإضافة إلى دورها خارج المنزل كموظفة، وأيضاً ما تتعرض له من ضغوطات اجتماعيّة، فهذه العوامل قد تؤثر سلباً على الأم الوحيدة نفسياً وجسدياً (وحيد ومحمود، 2008).

إن الضغوط التي تواجه الأمهات الوحيدات في تربية الأطفال وحدهن، وامتلاكهن لموارد اقتصادية متدنية، وعدم وجود دعم اجتماعيّ لهن يزيد من تعرض الأمهات للضيق العاطفي وتحديات في التربية الوالدية، إضافةً إلى احتمالية إصابة أطفالهن بمشاكل في التكيف (Taylor & Conger, 2017). ومع ذلك فإن امتلاك الأم الوحيدة لبعض الخصائص النفسية قد يساعد في التخفيف من المشكلات والضغوطات التي تواجهها. فقد أشار كل من كجيلستراند وهاربر (Kjellstrand & Harper, 2012) إلى أن امتلاك الأم الوحيدة للمرونة النفسية يساعدها في القيام بالأدوار المطلوبة منها، والتأقلم مع الوضع الجديد الذي تمر به والذي يعد أمراً مهماً لجميع أفراد الأسرة. وترى محمد (2020) أن المرونة النفسية من المدخلات المهمة للصحة النفسية، وإن امتلاكها يساعد الفرد في السيطرة على ردود فعله عند مواجهته ضغوطات الحياة، والمواقف الصعبة، والأزمات والتعامل بفاعلية معها، وامتلاكه القدرة على استعادة توازنه عندما يواجه المواقف الضاغطة.

فالمرونة النفسيّة تعني امتلاك الأم أو الأسرة الصّفات المميّزة التي تمكنهم من التعامل مع الضغوط التي تواجههم، وتساعدهم في المقاومة في أوقات التغيير والتعرض للأزمات والتكيف معها، وتمنحهم القدرة على العودة إلى الاتزان النفسي بعد غياب الأزمة (عبد الحميد، 2017).

وتوصف المرونة بالطريقة التي يسلكها الفرد من خلال استخدام الموارد الداخلية والخارجية الفعّالة، والتي يستجيب من خلالها للأحداث مع بقاء امتلاك نظرة ايجابية للحياة، وتتضح ممارسة المرونة النفسية لدى الأم الوحيدة من خلال: تعلمها لمهارات جديدة، واكتسابها المزيد من المعرفة لتكون أمًّا وحيدة، والتعامل مع المواقف التي تواجهها، وقدرتها على التعامل مع مستجدات الحياة اليومية ومتغيراتها، وتنظيم وقتها، وقضاء وقت نوعي مع أطفالها، وإيجاد القوة في دعم الآخرين لها، وشعورها بالراحة والتطلع بإيجابية نحو المستقبل (Hong & Welch, 2013).

وتعدّ المرونة النفسية إحدى مؤشرات الصحة النفسية لدى الفرد، ويتمتاز الشخص المرن بمجموعة من الخصائص تتمثل في تقديره لذاته، ولمواهبه، ولإنجازاته، ولأمله في المستقبل، بالإضافة

إلى الإحساس بالدعم الاجتماعي والتعاطف مع الآخرين، وكذلك القدرة على الصبر و، مواجهة المشكلات والنظر إليها بشمولية، ومحاولة التعامل معها بطرق تعتمد على أساليب حل المشكلات (قاسم، 2018).

إن امتلاك المرونة النفسية يساعد الفرد في استخدام عواطفه بإيجابية والتعامل مع الضغوط بصدر رحب، ويكون أكثر إبداعاً وانفتاحاً، وأكثر قدرة على الثبات والحفاظ على هدوئه واتزانه الداخلي، والمواجهة الإيجابية لهذه الضغوط (البشر والدغيشم، 2019).

أشار كاشدان (Kashdan, 2010) إلى أهمية امتلاك الفرد المرونة النفسية؛ فالفرد يشعر أنه يمتلك الوعي بسلوكه وردود فعله العاطفية، ويصبح لديه إدراك أن الانتكاسات هي جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وأننا لا نستطيع تجنب هذه الانتكاسات ومواجهتها والتعامل معها بمرونة. وإن المرونة النفسية تساعد الفرد في امتلاك مهارات عالية في حل المشكلات، والقدرة على بناء علاقة اجتماعيّة قوية؛ إذ تصبح لديه القدرة على طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة إلى ذلك، كما أن المرونة تجعل الفرد يرى نفسه شخصًا قويًا، وأنه ناجٍ من المشكلة وليس ضحية، وأنه لديه القدرة على التكيف مع المستّجدات في حياته، والعمل على التوازن بين مجالات الحياة والقدرة على السيطرة الذاتية.

وذكر كل من كجيلستراند وهاربر (Kjellstrand & Harper, 2012) أن ثمّة أبحاث أكدت على أن المرونة النفسية تزيد قدرة الأفراد على التعافي من الضغوطات التي مرّوا بها في حياتهم اليومية، وأن هذه القدرة تنبع من استخدام الفرد الموارد الداخلية التي تتمثل بالبناء النفسي للفرد، والسمات الشخصية والحاجات والدوافع، واستخدام الموارد الخارجية المتمثلة بالأشخاص الداعمين من أفراد الأسرة الأصلية، أو الممتدة أو الأصدقاء، أو المنظمات المعنية في تقديم الدعم للأفراد.

تؤثر الفروق الفردية بين الأفراد في المرونة النفسية من خلال الاستجابة؛ فهناك من يستجيب بطريقة إيجابية للموقف الضاغط، وهناك من يستجيب بطريقة غير تكيفية، فيؤثر الموقف الضاغط على حياته سلبًا (الحويان وداود، 2015).

وهناك مظهران أساسيّان من مظاهر المرونة النفسية، وهما: المرونة التلقائية (spontaneous flexibility) وتعني قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد من الاستجابات المتعددة سريعا والمرتبطة بالموقف الضاغط والمفاجئ، وتتميز الإستجابات أنها متنوعة وتلقائية، والمرونة التكيفية (Adaptive flexibility) والتي تعني سلوك الفرد الناجح في مواجهة الموقف الضاغط وهو تعديل سلوك الفرد بشكل مقصود ليتفق مع السلوك السليم لمواجهة الموقف الضاغط التي تظهر من خلال قدرة الفرد على تغيير طريقة التفكير التي يتعامل بها الفرد مع الموقف الضاغط حتى يتمكن من التكيف معه (رزوقي وعبدالكريم، 2015).

وعند الحديث عن المرونة النفسية فإنه من الضروري الحديث عن اليقظة الذهنية التي تعد عنصرًا أساسيًّا ومهمًّا من عناصر الصحة النفسية (إسماعيل، 2017)، فقد ارتبطت اليقظة الذهنية ارتباطًا وثيقًا وإيجابيًّا بعلم النفس الإيجابي كالقدرة على تحمل الضغوط وفاعلية الذات؛ إذ إن امتلاك الفرد لها ينبّئ بامتلاكه الصحة النفسية (الرويلي، 2019).

تشير اليقظة الذهنية إلى قيام الفرد بالتركيز والانتباه والوعي على الأحداث سواء كانت إيجابية أو سلبية، والتي تحدث في اللحظة الحالية دون القيام بتفسيرها وتقييمها، وتحتوي اليقظة الذهنية على مكونيين أساسيين هما: التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية (الحارثي، 2019).

إنّ لليقظة الذّهنيّة دورًا فعّالًا في الصحة النفسية؛ فامتلاك مهارات اليقظة الذهنية تجعل الفرد أكثر قدرة على توجيه حياته باستقلالية (السيد، 2018). وأشارت دراسة كل من سينغ وتشوبي وسينغ (Singh, Choubey, & Singh, 2016) إلى أن اليقظة الذهنية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالرضا عن الحياة والحيوية وتنظيم العاطفة التكيفية وتعزيز الرفاهية النفسية، وتقليل التفاعل مع المحفزات العاطفية. كما أنّ الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من اليقظة الذهنية لديهم ميل إلى تجربة مستوى أقل من التوتر، بينما ترتبط سلباً بالتأثير السلبي والأعراض النفسية المرضية.

وأشار كورثورن (Corthorn, 2018) إلى أن امتلاك الأم مهارة اليقظة الذهنية يساعدها في بناء علاقة حميمة مع أطفالها، وزيادة الانفتاح، وتنظيم العاطفة لديها، وزيادة التواصل، والتعبير عن مشاعرها، وقدرتها على إدارة الغضب والاستجابة العاطفية بالإضافة إلى خفض الضغط النفسي.

تساعد اليقظة الذهنية الفرد في التمتع بالحياة والتمكين الذاتي وإدراك الواقع بشكل أعمق وأكثر وضوحاً، ويمتلك الأفراد الممارسون لليقظة الذهنية صفات شخصية إيجابية تتمثّل بالتعاطف والتسامح والرحمة، كما أن لديهم قدرة على إدارة البيئة المحيطة، وتحسين الشعور بالتماسك، وتعزيز الشعور بمعنى الحياة (إسماعيل، 2017).

قام باير وسميث وهوبكينز وكريتمير وطوني (Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006) بتحديد مكونات لليقظة الذهنية، **التي تتكون من خمسة مكونات أساسية كما يلي**:

- المراقبة، ويقصد بها الملاحظة او حضور الخبرات الداخلية والخارجية، مثل: الأحاسيس، والأفكار، والمشاعر، والأصوات والروائح.
- الوصف: وهو قدرة الفرد على وصف خبراته الداخلية بالكلمات.
- العمل بوعي: قدرة الفرد أن يكون حاضراً في نشاطاته الآنية، فلا يقوم بأعماله آليا ويكون انتباهه مركزاً في مكان آخر، وتسمى هذه الحالة "الطيّار الآلي".
- عدم إصدار الأحكام: عدم إصدار الأحكام على الخبرة الداخلية، من خلال قيام الفرد بتقييم أفكاره ومشاعره الداخلية.
- عدم التفاعل: عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، أي السماح للأفكار والمشاعر أن تأتي، وأن تذهب دون التفاعل معها.

ولكون اليقظة الذهنية تركز على حافز الفرد، فإنها تخفف من ضغط التفكير في المستقبل، وما يرافق هذا التفكير من توتر وتشوش.

وتتحمل الأم الوحيدة المسؤولية الكاملة لسلوك أبنائها، مما

يؤدّي إلى شعورها بالضغط فتتأثر الأم سلبًا، ويظهر ذلك من خلال تدني قدرتها على الأداء المهني والاجتماعي، ويظهر عليها أعراض القلق وفقدان الشعور بالأمان، وهذا يؤدي إلى سيطرة النظرة التشاؤمية للأم باتجاه المستقبل (الكشكي و شعث، 2020).

إن الفرد ينظر إلى المستقبل باهتمام أكبر من الماضي؛ إذ يشكل المستقبل دافعًا له ورغبة نحو معرفته ومعرفة ما سيحدث به، بالإضافة إلى الخوف والقلق، والتفكير باحتمالات ما سيمر به من أحداث ايجابية أو سلبية وانتظار المجهول، وهذا الاهتمام يسبب دافعاً للشعور بالقلق نحو المستقبل (صالح وشامخ، 2011).

ويمكن تعريف قلق المستقبل أنه شعور الفرد بالخوف والتوتر وعدم الأمان من التغيرات التي من الممكن أن تحدث للفرد في المستقبل؛ إذ ينشأ هذا القلق من الأفكار التي يمتلكها الفرد وليس من مواقف واقعية تحدث له (Al Hwayan, 2020). وأشار كل من شقير (2005)، والعناني (2000) إلى أن هناك أسباب ينتج بسببها قلق المستقبل، وتتمثل بخبرات الماضي وخبرات الطفولة، وضغوطات الحياة في الوقت الحاضر، والإدراك السلبي والخاطئ للأحداث التي ستحدث في المستقبل، وعدم قدرة الفرد على التعامل مع المشاكل التي يواجهها وعدم الشعور بالأمان، والجهل بمعنى الحياة و بالطريقة والأسلوب التي تؤدي إلى التفاؤل والرضا والسعادة بدلاً من القلق.

وأشارت دراسة الحمدان والعدوان (2020) إلى أن السبب الرئيس لمعاناة الفرد من قلق المستقبل هو سيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية والسلبية، والتشوهات المعرفية التي تراوده؛ إذ إن الفرد يقوم بتذكر الخبرات السابقة ويفسرها سلبيا مع تجاهله للجوانب الإيجابية، وهذا بدوره يؤثر على الأفكار والمشاعر مما ينعكس سلباً على سلوكه، وبالتالي يتأثر اتزانه النفسي ويؤدّي إلى شعوره بالقلق نحو الحاضر والمستقبل، ويظن أنه سيواجهه العديد من الصعاب في المستقبل.

وذكر عكاشة (2003) أنّ قلق المستقبل يؤثر على الفرد سلبيًا؛ إذ يؤثر على حياته وسلوكه وشخصيته، وهذا بدوره يؤدي إلى فشل الفرد في قدرته على تحقيق أهدافه المستقبلية، وشعوره بالعجز، والسعي لتلبية الاحتياجات الذاتية من خلال الاعتماد على الآخرين، و فقدان قدرته على التعامل بمرونة، وافتقاده الفاعلية الذاتية، وافتقاره التخطيط الصحيح لحياته، والمواقف التي تواجهه، وامتلاكه لدافعية منخفضة للإنجاز ومستوى طموح متدن، وتدني في تقدير الذات، والثقة بالنفس، والكفاءة الذاتية، وامتلاك مفهوم ذات سلبي.

إن لقلق المستقبل أعراضا ومنها؛ الأعراض الجسدية: والتي تتمثل في شحوب الوجه، وجحوظ العينين، وزيادة في معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، واضطرابات هضمية، وضعف عام في الجسد والشعور بنقص في الطاقة. والأعراض النفسية والاجتماعية: والتي تتمثل بالشعور بعدم الراحة والقلق والاكتئاب والتوتر والخوف، وعدم القدرة على التركيز، والمعاناة من اضطرابات النوم، وعدم القدرة على التكيف مع المحيطين به. والأعراض المعرفية: والتي تتمثل في التّطرّف في الأحكام، وتفسير المواقف بطريقة أحادية البعد بالإضافة إلى التسلطية والجمود في التفكير (الداهري، 2005).

وأشارت دراسة بوجنوسكا وزملائه (Bujnowska et al., 2019) إلى أن المستوى المرتفع من قلق المستقبل يؤثر سلبًا على الوظائف والمهام الوالدية على المستويين المعرفي والتنفيذي. فعلى المستوى المعرفي لا يعد الوالدان أن المستقبل مجالاً للإنجازات الجديدة، وتكون توقعاتهم المستقبلية سلبية. أما على المستوى التنفيذي فيؤدي شعور الوالدين بقلق المستقبل إلى قيامهم بإجراءات وقائية تهدف إلى حماية ما يملكونه من أجل الحفاظ على الوضع الراهن، والتزامهم بالطرق والأماكن المعروفة لهم، واستخدام طرق روتينية لحل مشاكل الحياة التي تواجههم.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تخص الأمهات الوحيدات، كانت هناك العديد من الدراسات التي بحثت بمتغيرات الدراسة الرئيسة: (المرونة النفسية، اليقظة الذهنية، قلق المستقبل)، لكن هذه الدراسات جاءت منفصلة كل على حدة إلا ما ارتبط بشكل جزئي، فقام ويلسون وزملاؤه (Wilson et al. , 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف تجارب الرجال السود الناجحين الذين أنشأتهم أمهاتهم الوحيدات، وتكونت عينة الدراسة من (7 أمهات و 7 أبناء)، تتراوح أعمار الأمهات ما بين 44 إلى 57 عامًا، وأعمار الأبناء من 28 إلى 30 عامًا، وقد بينت نتائج الدراسة أن الرجال السود الذين نشأوا برفقة أمهاتهم، وتغيب أبائهم كانت لديهم القدرة على أن يكونوا ناجحين وممتلكين للمرونة النفسية، وأن أمهاتهم يمتلكن مرونة نفسية ومثابرة عاليتين.

هدفت دراسة الزويري (2015) التعرف إلى مستويات المرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى المطلقات تبعاً لمتغيرات العمر وعدد سنوات الطلاق والمستوى التعليمي، ولدى أبناء المطلقات تبعاً لمتغير الصف. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبة و (38) أماً من محافظتي العقبة ومعان، وقد استخدمت أداتان للدراسة، هما: مقياس المرونة النفسية، ومقياس القلق الاجتماعي، وأشارت النتائج إلى أن مستويات القلق الاجتماعي كان لدى السيدات المطلقات منخفضة ومتقاربة مع أبنائهن، وجاءت مستويات المرونة النفسية متوسطة عند العينتين مع فارق بسيط لصالح الأبناء، وتبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين المرونة والقلق الاجتماعي لدى المطلقات وأبنائهن، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المطلقات وأبنائهن في القلق الاجتماعي، في حين وُجدت فروق دالة إحصائيا بين المطلقات وأبنائهن في المرونة النفسية، وكانت لصالح المطلقات.

وأجرى كل من هونغ و ويلش (Hong & Welch, 2013) دراسة هدفت إلى وصف المرونة النفسية وقياسها لدى مجموعة من الأمهات الوحيدات بعد الطلاق في تايوان، وتكونت العينة من (13) أمًّا وحيدة ولديها طفل واحد على الأقل يبلغ عمره أقل من (16) عامًا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من مرور الأمهات الوحيدات بظروف وأوقات صعبة وضغوط وتقلبات في الحياة اليومية، إلا أنه كانت ثمّة أوقات امتلكت بها الأمهات الوحيدات القدرة على تجاوز هذه الضغوط من خلال الإيمان بالنفس وبالله، والقدرة على التعامل مع تقلبات الحياة اليومية، واستغلال وتنظيم الوقت، وقضاء وقت مليء بالحب مع أطفالهم، وتعلم مهارات جديدة قابلة للتوظيف، وإيجاد القوة في دعم الآخرين وصداقتهم، ولديهن

أمل في المستقبل، وأن تمتع الأمهات بالمرونة النفسية قد ساعدهن كثيراً في مواجهة مشكلات الحياة.

وسعت دراسة كل من كجيلستراند هاربر (Kjellstrand & Harper, 2012) للتعرف إلى امتلاك الأمهات الوحيدات ذوات الدخل المتوسط والمرتفع في الولايات المتحدة للمرونة النفسية، وشارك في الدراسة (128) أمًّا وحيدة سواء كنّ منفصلات عن أزواجهن أو مطلقات أو أرامل أو كان للأم الوحيدة طفل واحد على الأقل. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأمهات الوحيدات المشاركات في الدراسة يتمتعن بالمرونة النفسية بشكل عام، إلا أن الأمهات من ذوات الدخل المتوسط يمتلكنَ مرونة نفسية أعلى من ذوي الدخل المنخفض أو المرتفع، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن العوامل المميزة للمرونة كانت تتمثل بالكفاءة الذاتية، والمعايير المرتفعة، والمثابرة، والتركيز على نقاط القوة والسمات الإيجابية، وأخيراً القدرة على تحديد الأهداف الشخصية المستقبلية.

وأجرى هنتر وزملاؤه (Hunter, et al. , 2019) دراسة شبه تجريبية هدفت لتقييم أثر برنامج تدريبي يستند إلى اليقظة الذهنية على شعور الأمهات بالتوتر والضغط الاجتماعي والعوائق المحتملة أمام الدعم الاجتماعي، وتكونت العينة من (18) أماً ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس القلق الاجتماعي وعبرنّ عن عدم حصولهن على الدعم الاجتماعي، ولديهن طفل واحد على الأقل مصاب بـ متلازمة اكس الهش (Fragile X Syndrome)، وهو اضطراب ناتج من خلل جيني وراثي يؤدي إلى الإصابة بإعاقة ذهنية خفيفة إلى متوسطة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن (77%) من الأمهات المشاركات وجدن أن اليقظة الذهنية كانت مفيدة لهن، واستطعن التعامل بشكل ناجح مع القلق و الضغط الاجتماعي.

وسعت دراسة ندا (2019) للتعرف إلى العلاقة ما بين اليقظة الذهنية لدى الوالدين وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب فرط النشاط الحركي، وقصور الانتباه، والتعرف إلى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على اليقظة الذهنية، وتكونت العينة من (103) أفراد من الآباء والأمهات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة االذهنية لدى الوالدين وأساليب مواجهة الضغوط، و وجود فروق في اليقظة الذهنية لدى الوالدين تُعزى إلى مستوى التعليم لصالح الآباء والأمهات ولصالح مستوى الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الحالة الوظيفية أو جنس الطفل أو الترتيب الولادي أو شدة الاضطراب لدى الطفل.

وأجرى كل من كينيديا وزملائه (Kennedya, et al., 2018) دراسة شبه تجريبية هدفت لقياس أثر برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية مع التغذية الواعية لإدارة الضغط النفسي والتثقيف الغذائي والكفاءة الذاتية المدركة، شاركت في الدراسة (19) أمًّا لديها طفل واحد على الأقل يبلغ من العمر (5) أعوام وأقل، أظهرت النتائج أن برنامج التغذية المدمجة مع استراتيجيات اليقظة الذهنية كان لها آثار إيجابية ملحوظة في خفض الضغط النفسي المدرك، وزيادة الأكل المنضبط والأكل الواعي والوعي الحسي، والقدرة على ضبط الذات، وزيادة في الكفاءة الذاتية المدركة.

وهدفت دراسة كورثورن (Corthorn, 2018) إلى تقييم أثر مشاركة الأمهات في برنامج تدخل علاجي قائم على اليقظة الذهنية في خفض مستوى الضغط النفسي والاكتئاب والقلق والضغط الوالدي، وتكونت العينة من (43) أماً لديهن أطفال عمرهم أقل من (5) أعوام، ووزعت المشاركات إلى مجموعتين تجريبة وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه كان هناك انخفاض كبير في الضغط النفسي العام والضغط الوالدي، ووجود تغيرات إيجابية في اليقظة الذهنية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأكدت النتائج على أن قياس المتابعة أشار إلى أن التأثر الإيجابي للبرنامج استمر لبعد شهرين من انتهاء التطبيق.

وقامت مهيدات (2019) بإجراء دراسة شبه تجريبية هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج علاجي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين نوعية الحياة وقلق المستقبل ومشاعر الفقد لدى عينة من السيدات الأرامل في محافظة إربد، وتكونت العينة من (30) سيدة أرملة، وزعت إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج العلاجي في تحسين نوعية الحياة وقلق المستقبل ومشاعر الفقد؛ إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للمتغيرات الثلاث (نوعية الحياة وقلق المستقبل ومشاعر الفقد) بين المجموعة التجريبيةة والمجموعة الضابطة ولصالح التجريبية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمتابعة.

وأجرت ريان (2018) دراسة هدفت التعرف إلى الرضا عن نوعية الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من السيدات المطلقات في منطقة المثلث، وتكونت العينة من (246) سيدة مطلقة، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض الرضا عن نوعية الحياة لدى السيدات المطلقات، والى درجة متوسطة من الشعور بالقلق نحو المستقبل، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن نوعية الحياة ومستوى قلق المستقبل لدى المطلقات تُعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح السيدات العاملات، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن نوعية الحياة تُعزى لمتغير العمر، وفي النهاية أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين متغيري الرضا عن نوعية الحياة وقلق المستقبل.

وسعت دراسة عواوده (2017) للتعرف إلى مصادر الضغوط النفسية لدى السيدات المعيلات لأسرهن وحدهن في الأردنّ، بالإضافة إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل والعوامل المتنبئة بالضغوط النفسية لديهن، شاركت في الدراسة (300) سيدة معيلة لأسرتها في الأردنّ، أظهرت النتائج أن مستوى مصادر الضغوط النفسية ومستوى قلق المستقبل كانا متوسطين، وبينت النتائج أن الضغوط الاقتصادية جاءت في المرتبة الأولى تليها الضغوط (المهنية والجندرية والأسرية والاجتماعية)، وأكدت النتائج على أن العوامل الديموغرافية المتمثلة بـ: عدد الأبناء و نوع السكن والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية أثرت في مستوى مصادر الضغوط النفسية، ومستوى قلق المستقبل، بينما متغيرات العمر وعدد سنوات الإعالة ومكان الإقامة لم يكن لهما أي تأثير على الضغوط النفسية وقلق المستقبل.

يتضح من خلال الدراسات السابقة أن الأم الوحيدة تواجه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية وذلك يزيد من عبء الدور الذي تقوم به، وأكدت الدراسات على أن امتلاك الأمهات لبعض المهارات مثل المرونة النفسية واليقظة الذهنية يساعدها في تخطي هذه الصعوبات والتعامل معها وأشارت دراسة كل من هنتر (Hunter, et al., 2019) ودراسة (Kennedya, et al. 2018 ,)، ودراسة (Corthorn, 2018)، إلى أن امتلاك الأم الوحيدة مهارة اليقظة الذهنية يساعدها في التعامل مع الضغوط النفسية المرتبط بدورهن، والانخفاض في الاكتئاب والقلق، وزيادة القدرة على ضبط الذات، وزيادة في الكفاءة الذاتية، وزيادة في امتلاك الوالدية الواعية.

واشارت دراسة (Wilson et al., 2016) إلى أن الأم الوحيدة لها تأثير على أطفالها؛ إذ إن الأطفال الذين نشأوا مع أم تمتلك المرونة والمثابرة كانوا أكثر نجاحاً وأكثر مرونة في التعامل مع حياتهم.

وبينت دراسة (Kjellstrand & Harperm, 2012) إلى أن الضغوطات الإقتصادية، والمسؤولية التي تحملها الأم الوحيدة تعيق قدرتها على التعامل بمرونة بالإضافة إلى فقدانها للسيطرة على الموازنة بين العمل والأسرة، والشعور بالذنب تجاه أطفالهن.

وبينت دراسة كل من ريان، 2018؛ وعواوده، 2017) إلى أن المسؤوليات والضغوطات التي تتحملها الأم الوحيدة تؤثر عليها سلبًا وتجعلها تعاني من شعورها بالقلق نحو المستقبل وتختلق شدة الشعور بقلق المستقبل حسب عدة من المتغيرات، مثل: عمل السيدة، وعدد الأبناء، ونوع السكن، والمستوى التعليمي والحالة الاجتماعية.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تسعى إلى الكشف عن مساهمة المرونة النفسية واليقظة الذهنية في التنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات في الأردنّ، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة بحسب اطلاع الباحثة، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة الإطار النظري وإعداد المقاييس المتعلقة بها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ غياب الأب عن الأسرة سواءً أكان بسبب الوفاة أم الطلاق أم الهجران من المشكلات التي تواجه الأم، ومن الملاحظ ازدياد هذه المشكلة داخل المجتمع، ويترافق معها العديد من الضغوط التي تواجه الأم الوحيدة (الشرعة والحمدان، 2021).

وتقع على الأم الوحيدة المسؤولية تجاه الأسرة أمام المجتمع، فهي أول من يلقى عليها اللوم في حال حصول أي مشكلة للأطفال، أو في حال لم تستطع تلبية احتياجات الأسرة (العنزي، 2015). فهي تحمل على عاتقها مسؤوليتها بالإضافة إلى مسؤولية أسرتها، فالأمهات الوحيدات يشعرن بالضغط النفسي والقلق والتوتر بسبب الضغوطات الاقتصادية، وعدم القدرة على تأمين احتياجات أطفالهن بشكل دائم، وذلك بسبب تدني قدرتها على تأمين عمل لها، أو لحصولها على عمل براتب متدنٍ، ووقت عمل طويل مما يجعلها تقضي أغلب وقتها خارج المنزل، ويترافق ذلك مع شُح مصادر الدعم الاجتماعية التي تساندها في تربية الأطفال (Hashim, Azmawati, & Endut, 2015).

ويعد قلق المستقبل أحد أنواع القلق الذي تعاني منه الأم الوحيدة، فهو يتمثل بالخوف من المجهول بناءً على خبرات الماضي والحاضر التي تعيشها الأم الوحيدة، مما يجعلها تشعر بعدم الاستقرار، وعدم الشعور بالأمن، ومرافقتها للشعور باليأس والخوف المبالغ فيه لما سيحدث لها في المستقبل، وهذا يؤدي إلى تدني ثقة الأم بذاتها، وعدم امتلاكها المهارات المناسبة للتعامل مع الضغوط التي تواجهها، والخوف من التغيرات التي ستحصل معها (أبو نواس، 2018).

و مؤخراً ازدادت الضغوطات على المجتمع بأكمله وخاصة على الأمهات الوحيدات خلال جائحة فايروس كورونا وأشارت دراسة شي و بيوم و كيم (Chi, Byoum, & Kim, 2020) إلى أن جائحة كورونا كان لها أثر سلبي على الأمهات الوحيدات من حيث قدرتهن على رعاية أطفالهن وتلبية احتياجاتهم، بعد توقف بعضهن عن العمل الذي تسبب بمرورهن بأزمة مالية فقد تضررن كثيراً، بالإضافة إلى العمل والدراسة عن بعد وما تسببه من أدوار ومهام إضافية، وتكلفة مادية متعلقة بالأجهزة الذكية، وتوفير شبكة اتصال للإنترنت، وتدهور الصحة النفسية والعقلية للأمهات الوحيدات؛ إذ كنّ أكثر عرضة للتوتر والاكتئاب. ومع ذلك فإن إحساس الأم الوحيدة بالمشكلات التي تعترضها وقدرتها على تحمل مسؤولياتها الوالدية المضاعفة يعتمد على خصائص شخصية الأم، فالمرونة النفسية لدى الأم الوحيدة، واليقظة الذهنية لديها قد تسهم في تعزيز مسؤولياتها نحو أبنائها وأسرتها ونحو التزاماتها الاجتماعية والذاتية.

ومن خلال مشاهدات الباحثين للأمهات الوحيدات فقد تباين إحساسهم بمشكلة كونهن وحيدات، وهذا الإحساس ربما يفسر باختلاف الأمهات الوحيدات ببعض الخصائص الشخصية والنفسية، واعتقد الباحثان أن المرونة النفسية واليقظة الذهنية لهما دور في قلق الأم الوحيدة على أبنائها وأسرتها.

وقد أختير متغيري المرونة النفسية واليقظة الذهنية للتنبؤ لقلق المستقبل، لأن قلق المستقبل ناتج عن متغيرات متعددة منها هذين المتغيرين، واختيرت الأمهات الوحيدات لتوقع أن لديهن قلق المستقبل نتيجة الظروف التي تعيشها الأم الوحيدة. وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى المرونة النفسية واليقظة الذهنية وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؟
- السؤال الثاني: ما درجة مساهمة المرونة النفسية واليقظة الذهنية بتنبؤ قلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؟
- السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل تعزى للعمر، ومدة الانفصال، والعمل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى المرونة النفسية واليقظة الذهنية، وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ.
- التعرف إلى قدرة كل من المرونة النفسية واليقظة الذهنية بالتنبؤ في قلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ.
- الكشف عن الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمر، ومدة الانفصال، والعمل.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من جانبين: الجانب النظري، والجانب التطبيقي.

- **الأهمية النظرية**

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على مشكلة قلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات في الأردنّ، لما لهذه المشكلة من آثار سلبية على الأم والأسرة والمجتمع بأكمله، ولفت الانتباه والفهم والإدراك لأثر امتلاك الأم الوحيدة لبعض الخصائص الشخصية مثل المرونة النفسية واليقطة الذهنية في قدرتها على التعامل مع شعورها بالقلق نحو المستقبل. وتعمل هذه الدراسة أيضاً على فتح المجال لدراسات أخرى لتوسيع الأدب المتعلق بمتغيراتها وتصميم برامج إرشادية قائمة عليها.

- **الأهمية العملية**

يمكن أن تساعد هذه الدراسة الباحثين والمربين والمرشدين الأسريين في بناء خطط إرشادية علاجية ووقائية ونمائية، كما يمكن أن تسهم في إكساب الأمهات الوحيدات للمرونة النفسية واليقظة الذهنية لمساعدتهنّ في السيطرة على قلق المستقبل الذي تشعر به.

ويمكن أن تقدم هذه الدراسة مجموعة من المقاييس المتعلقة بالمرونة النفسية، واليقظة الذهنية، وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات والتي يتوقع الإفادة منها في الدراسات والبرامج التي تتناول المشكلات الخاصة بالأم الوحيدة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

◄ **المرونة النفسية (Psychological flexibility)**

تعني المرونة النفسية امتلاك الأم الصّفات المميزة التي تمكنها من التعامل مع الضغوط التي تواجهها، وتساعدها على المقاومة في أوقات التغيير والتعرض للأزمات والتكيف معها والعودة إلى الاتزان النفسي بعد غياب الأزمة (عبدالحميد، 2017). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي ستحصل عليها الأم الوحيدة على مقياس المرونة النفسية.

◄ **اليقظة الذهنية (Mindfulness)**

يحتوي مفهوم اليقظة الذهنية على أبعاد متعددة: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية، والتركيز على أحداث أو خبرات محددة، والاستمرار في التركيز عليها والوعي بها وتقبلها دون إصدار أحكام عليها (السيد، 2018). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي ستحصل عليها الأم الوحيدة على مقياس اليقظة الذهنية.

◄ **قلق المستقبل (Future Anxiety)**

يعرف قلق المستقبل بشعور الفرد بالخوف والتوتر وعدم الأمان من التغيرات التي من الممكن أن تحدث للفرد في المستقبل؛ إذ ينشأ هذا القلق من الأفكار التي يمتلكها الفرد، وليس من مواقف واقعية تحدث له (**Al Hwayan, 2020**). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي ستحصل عليها الأم الوحيدة على مقياس قلق المستقبل.

◄ **الأم الوحيدة (Single Mother)**

هي الأم التي تؤدّي دور الأم والأب، وتعيش مع أبنائها، وتتحمل مسؤولية تربيتهم، وتلبية احتياجاتهم، وإدارة شؤون المنزل وحدها، وذلك بسبب وفاة الزوج أو الطلاق أو الهجر (الشرعة و الحمدان، 2021).

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2020/ 2021.
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ.
- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التنبؤي، والذي يقوم على وصف الظاهرة، والتنبؤ بها من خلال مجموعة من العوامل.

عينة الدراسة:

أختيرت عينة متيسرة مكونة من (130) أماً وحيدة من اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ. **وقد أختيرت المراجعات اللواتي تحققت فيهن الشروط الآتية:**

- أن يكون للأم طفل واحد على الأقل، تقوم بتربيته والاعتناء به.
- أن تكون الأم التي تراجع المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي أمًّا وحيدة؛ أي أن تكون مطلقة أو أرملة أو مهجورة.
- أن يكون لدى الأم الرغبة في المشاركة بالدراسة.

أدوات الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية، طورت المقاييس الآتية: مقياس المرونة النفسية، ومقياس اليقظة الذهنية، ومقياس قلق المستقبل.

- **أولاً: مقياس المرونة النفسية**

طور المقياس بالرجوع إلى الأدب النفسي المتعلق بالمرونة النفسية، وللدراسات السابقة، مثل: دراسة (Rolffs, Rogge, & Wilson, 2016; Workman, 2018; القرامسة، 2019؛ الحويان، 2015)، وتكون المقياس بصورته الأوليّة من (26) فقرة، توزعت على خمسة أبعاد، هي: (القبول، والوعي باللحظة الحالية، والسيطرة على الذات والالتزام بالعمل، والكفاية الشخصية والقوة الداخلية، والثقة بالذات والقدرة على التحمل).

- **صدق المقياس**

جرى إيجاد مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين:

- **صدق المحتوى**

عُرض المقياس على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصّين في الإرشاد النّفسيّ والقياس؛ وذلك لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه، ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وأُعتمد اتفاق (10) محكمين لقبول الفقرة، وقد أُخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، وتعديل بعض فقرات المقياس، وبناءً على آراء المحكمين عُدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم تُحذف أية فقرة، وبذلك فقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من (26) فقرة.

- **صدق البناء**

استخرجت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككلّ عن طريق تطبيق المقياس على (30) أماً وحيدةً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1):

معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

البعد	1	2	3	4	5
1) القبول	-				
2) الوعي باللحظة الحالية	.57	-			
3) السيطرة على الذات والالتزام بالعمل	.62	.75	-		
4) الكفاية الشخصية والقوة الداخلية	.58	.77	.87	-	
5) الثقة بالذات والقدرة على التحمل	.63	.78	.81	.86	-
المقياس ككل	.74	.87	.92	.94	.92

يبين الجدول (1) أن معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها بعضا تراوحت بين (0.571 – 0.876)، أما معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (0.746 – 0.941)، وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$).

الإتساق الداخلي

استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والمقياس ككلّ عن طريق تطبيق المقياس على (30) أماً وحيدةً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط

الجدول (2):

معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلّية لمقياس المرونة النفسية

القبول			الوعي باللحظة الحالية		
رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ
1	.528	.451	2	.704	.729
6	.634	.300	7	.573	.380
11	.724	.765	12	.692	.569
16	.352	.300	17	.638	.591
21	.597	.412	22	.681	.688
السيطرة على الذات والالتزام بالعمل			الكفاية الشخصية والقوة الداخلية		
رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ
3	.743	.627	4	.600	.537
8	.631	.659	9	.755	.747
13	.638	.590	14	.822	.853
18	.803	.691	19	.433	.389
23	.741	.758	24	.756	.741
الثقة بالذات والقدرة على التحمل			26	.843	.728
رقم	البعد	المقياس ككلّ			
5	.764	.780			
10	.756	.702			
15	.715	.675			
20	.532	.433			
25	.796	.687			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية للمقياس تراوحت ما بين (.300 – .853)، ومعاملات ارتباط الفقرة بالأبعاد تراوحت ما بين (.352 – .843)، وجميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$).

ثبات مقياس المرونة النفسية

للتأكد من ثبات مقياس المرونة النفسية، طُبق على عينة مكونة من (30) أماً وحيدةً من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وحساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، ومعاملات ارتباط التجزئة النصفية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3):

معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية

البعد	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	التجزئة النصفية
القبول	.770	.713
الوعي باللحظة الحالية	.635	.729

البعد	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	التجزئة النصفية
السيطرة على الذات والالتزام بالعمل	.748	.842
الكفاية الشخصية والقوة الداخلية	.785	.794
الثقة بالذات والقدرة على التحمل	.762	.724
الدرجة الكلية للمقياس	.926	.879

يبين الجدول (3) أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس تراوحت ما بين (635. – 926.)، وأن معاملات ارتباط التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (713. – 879.)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض استخدام المقياس.

- **تصحيح المقياس**

تكون سلم الإجابة لفقرات المقياس من تدريج رباعي على النحو الآتي: موافق بشدة وله (4 درجات)، وموافق وله (3 درجات)، وغير موافق وله (درجتان)، وغير موافق بشدة وله (درجة واحدة). والفقرات جميعها ذات اتجاه إيجابي، أي أن الدرجة العليا تشير إلى المرونة النفسية. وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (26 – 104)، كما جرى الحكم على مستوى المرونة النفسية من خلال المعادلة الآتية: (4–3) / 3= 3/ 3= 1

- من (1.00 – 1.99) مستوى منخفض.
- من (2.00 – 2.99) مستوى متوسط.
- من (3.00 – 4.00) مستوى مرتفع.

وجميع فقرات المقياس إيجابية، أي تدل على امتلاك الأم للمرونة النفسية.

وكان توزيع فقرات المقياس على أبعاده على النحو الآتي:

- القبول: هو قدرة الفرد على خلق مساحة، والانفتاح على الذات والمشاعر والأفكار المؤلمة دون مقاومتها فيتقبلها كما هي، وتكون من الفقرات (1، 6، 11، 16، 21).

- الوعي باللحظة الحالية: الحالية هو قدرة الفرد على الاتصال بالعالم الداخلي والخارجي ويكون على وعي كامل بالمواقف خلال هنا والآن، وتكون من الفقرات (2، 7، 12، 17، 22).

- السيطرة على الذات والالتزام بالعمل: ويعني قدرة الفرد على إلزام نفسه لممارسة مهارات معينة للتعامل مع ما يمر به من ضغوط وصعوبات، بالاضافة الى قدرته على على اتخاذ خيارات سلوكية بما يتفق مع قيمه، وتكون من الفقرات (3، 8، 13، 18، 23).

- الكفاية الشخصية والقوة الداخلية: يعني امتلاك الفرد لمهارات وسمات شخصية يستطيع من خلالها التعامل مع ضغوطات الحياة التي يواجهها، بالإضافة إلى امتلاكه طاقة كامنة تمكنه من تجاوز أحداث الحياة إيجابيا، وتكون من الفقرات (4، 9، 14، 19، 24، 26).

- الثقة بالذات والقدرة على التحمل: هو امتلاك الفرد مهارات للتعامل مع الضغوطات التي يواجهها، وقدرته على مواجهة وتجاوز تلك الضغوط، وتكون من الفقرات (5، 10، 15، 20، 25).

- **ثانياً: مقياس اليقظة الذهنية**

طُور المقياس بالرجوع إلى الأدب النفسي المتعلق باليقظة الذهنية، وكذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة، مثل: دراسة (Pearson, 2018; Moreira et al. , 2015؛ المقطف، 2018؛ الخمايسة، 2018؛ البستنجي، 2018)، وتكون المقياس بصورته الأوليّة من (27) فقرة توزعت على خمسة أبعاد، هي: (الملاحظة، وعدم التفاعل، والوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر، والوصف، والتمييز اليقظ).

- **صدق المقياس**:

جرى إيجاد مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين:

- **صدق المحتوى**:

عرض المقياس على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصّين في الإرشاد النّفسيّ والقياس؛ لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، وأعتمد اتفاق (10) محكمين لقبول الفقرة، وبناءً على آراء المحكمين عدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم تحذف أي فقرة، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة.

- **صدق البناء**

استخرجت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككلّ عن طريق تطبيق المقياس على (30) أماً وحيدةً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4):

معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

البعد	الملاحظة	عدم التفاعل	الوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر	الوصف	التمييز اليقظ
عدم التفاعل	.69	-			
الوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر	.61	.84	-		
الوصف	.62	.82	.70	-	
التميز اليقظ	.73	.83	.73	.82	-
المقياس ككل	.81	.93	.88	.89	.92

يبين الجدول (4) أن معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها بعضا تراوحت ا بين (614. – 840.)، أما معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت ما بين (817. – 938.)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$).

الإتساق الداخلي

استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والمقياس ككلّ

عن طريق تطبيق المقياس على (30) أماً وحيدةً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، والجدول (5) يوضح معاملات الارتباط.

الجدول (5):

معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلّية لمقياس اليقظة الذهنية

الملاحظة			عدم التفاعل		
رقم الفقرة	البعد	المقياس ككلّ	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككلّ
1	.366	.584	2	.609	.688
6	.595	.834	7	.700	.792
11	.652	.839	12	.721	.702
16	.805	.838	17	.630	.733
21	.773	.861	22	.614	.555
الوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر			الوصف		
رقم الفقرة	البعد	المقياس ككلّ	رقم الفقرة	البعد	المقياس ككلّ
3	.458	.667	4	.604	.768
8	.453	.452	9	.810	.883
13	.720	.741	14	.765	.854
18	.401	.612	19	.709	.729
23	.560	.681	24	.700	.787
26	.735	.562			
27	.609	.686			
التمييز اليقظ					
رقم الفقرة	البعد	المقياس ككلّ			
5	.576	.643			
10	.665	.760			
15	.680	.781			
20	.655	.700			
25	.741	.727			

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية للمقياس تراوحت بين (.452 – .883)، ومعاملات ارتباط الفقرة بالأبعاد تراوحت بين (.366 – .810). وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$).

ثبات مقياس اليقظة الذهنية

للتأكد من ثبات مقياس اليقظة الذهنية، طبق على عينة مكونة من (30) أماً وحيدةً من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وحساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا). ومعاملات ارتباط التجزئة النصفية، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6):

معاملات ثبات مقياس اليقظة الذهنية بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية

البعد	معامل الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية
الملاحظة	.854	.792
عدم التفاعل	.736	.749
الوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر	.743	.876
الوصف	.855	.840
التمييز اليقظ	.764	.737
الدرجة الكلية للمقياس	.944	.942

يبين الجدول (6) أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس تراوحت بين (.736 – .944)، وأن معاملات ارتباط التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.737 – .942)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض استخدام المقياس.

- **تصحيح المقياس**

تكون سلم الإجابة لفقرات المقياس من تدريج رباعي على النحو الآتي: موافق بشدة وله (4 درجات)، وموافق وله (3 درجات)، وغير موافق وله (درجتان)، وغير موافق بشدة وله (درجة واحدة). وجميع الفقرات ذات اتجاه إيجابي، أي أن الدرجة العليا تشير إلى اليقظة الذهنية وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (27 – 108).

وجميع فقرات المقياس إيجابية أي تدل على امتلاك الأم اليقظة الذهنية.

وكان توزيع فقرات المقياس على أبعاده على النحو الآتي:

- الملاحظة: وتعني الانتباه والتركيز للخبرات الداخلية والخارجية، وتكون من الفقرات (1، 6، 11، 16، 21).
- عدم التفاعل: وهو الميل للسماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن يتشتت تفكير الفرد، ويفقد تركيزه باللحظة الحالية، وتكون من الفقرات (2، 7، 12، 17، 22).
- الوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر: هو انشغال الفرد في الوقت الحالي واستغراقه في موقف معين بطريقة واعية في الوقت الحاضر، وتكون من الفقرات (3، 8، 13، 18، 23، 26، 27).
- الوصف: ويعني قدرة الام الوحيدة على التعبير لفظيا عن الخبرات الداخلية، وتكون من الفقرات (4، 9، 14، 19، 24، 26).
- التمييز اليقظ: هي درجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة، وطريقة للنظر للأشياء، وتكون من الفقرات (5، 10، 15، 20، 25).

- **ثالثاً: مقياس قلق المستقبل**

طور المقياس بالرجوع إلى الأدب النفسي المتعلق بقلق المستقبل، وكذلك من خلال الرجوع للدراسات السابقة؛ مثل: دراسة (المصري، 2019؛ مهيدات، 2019؛ عواوده، 2017؛ مدوخ، 2016)، وتكوّن المقياس بصورته الأوليّة من (26) فقرة

توزعت على خمسة أبعاد، هي: (الشخصي، والاسري، والاقتصادي، والاجتماعي، والصحي).

- **صدق المقياس**

جرى إيجاد مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين:

- **صدق المحتوى**

عرض المقياس على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإرشاد النّفسيّ والقياس؛ لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه ومدى انتمائها للبعد، ودرجة وضوحها، واقتراح التعديلات المناسبة، واعتمد اتفاق (10) محكمين لقبول الفقرة. وبناءً على آراء المحكمين، عُدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف فقرة، وإضافة فقرة، وبذلك فقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من (26) فقرة.

- **صدق البناء**

استخرجت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككلّ عن طريق تطبيق المقياس على (30) أماً وحيدةً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7):

معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

البعد	الشخصي	الاسري	الاقتصادي	الاجتماعي	الصحي
الأسري	.863	-			
الاقتصادي	.761	.736	-		
الاجتماعي	.859	.859	.802	-	
الصحي	.829	.868	.714	.708	-
المقياس ككل	.944	.943	.874	.915	.906

يبين الجدول (7) أن معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها ببعض تراوحت بين (.708 – .868)، أما معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (.874 – .944)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$).

الإتساق الداخلي

استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والمقياس ككلّ عن طريق تطبيق المقياس على (30) أماً وحيدةً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، والجدول (8) يوضح معاملات الارتباط.

الجدول (8):

معاملات ارتباط الفقرة مع البعد والدرجة الكلّية لمقياس قلق المستقبل

الشخصي			الأسري			الشخصي			الأسري		
رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ
1	.571**	.590**	2	.790**	.772**	16	.645**	.624**	17	.859**	.873**
6	.717**	.768**	7	.793**	.864**	21	.752**	.858**	22	.678**	.764**
11	.830**	.810**	12	.621**	.696**	26	.688**	.801**			

الاقتصادي			الاجتماعي			الاقتصادي			الاجتماعي		
رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ	رقم	البعد	المقياس ككلّ
3	.764**	.826**	4	.718**	.737**	16	.645**	.624**	17	.859**	.873**
8	.807**	.909**	9	.656**	.803**	21	.752**	.858**	22	.678**	.764**
13	.662**	.790**	14	.826**	.755**	26	.688**	.801**			
18	.587**	.824**	19	.697**	.757**						
23	.918**	.927**	24	.638**	.810**						

الصحي		
رقم	البعد	المقياس ككلّ
5	.881**	.905**
10	.765**	.896**
15	.868**	.914**
20	.819**	.874**
25	.693**	.854**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (8) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلّية للمقياس تراوحت بين (.590 – .927)، ومعاملات ارتباط الفقرة بالأبعاد تراوحت بين (.571 – .918)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$).

ثبات مقياس قلق المستقبل

للتأكد من ثبات مقياس قلق المستقبل، طُبق على عينة مكونة من (30) أماً وحيدةً من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمعها، وحساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، ومعاملات ارتباط التجزئة النصفية، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9):

معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية

البعد	معامل الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية
الشخصي	.836	.878
الأسري	.854	.869
الاقتصادي	.907	.931
الاجتماعي	.830	.832
الصحي	.933	.899
الدرجة الكلية للمقياس	.967	.955

يبين الجدول (9) أن معاملات ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد والمقياس تراوحت بين (.830 – .967)، وأن معاملات ارتباط التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.832 – .955)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض استخدام المقياس.

- **تصحيح المقياس**

تكون سلم الإجابة لفقرات المقياس من تدريج رباعي على النحو الآتي: موافق بشدة وله (4 درجات)، وموافق وله (3 درجات)، وغير موافق وله (درجتان)، وغير موافق بشدة وله (درجة واحدة). وجميع الفقرات ذات اتجاه إيجابي، أي أن الدرجة العليا تشير إلى قلق المستقبل وتتراوح الدراجات على المقياس ما بين (26 – 104).

وجميع فقرات المقياس إيجابية أي تدل على شعور الأم بقلق المستقبل.

وكان توزيع فقرات المقياس على أبعاده على النحو الآتي:

- الشخصي: هو حالة من عدم الإستقرار نتيجة أفكار لم يستطيع الفرد إيجاد حل حتمي لها نحو ذاته و أموره الشخصية، وتكون من الفقرات (1، 6، 11، 16، 21، 26).

- الأسري: هو حالة من عدم الإستقرار نتيجة أفكار حول مستقبل الأسرة ورفاهيتها، وأثر المهنة، والوضع الاقتصادي على سلامة واستقرار الأسرة، وتكون من الفقرات (2، 7، 12، 17، 22).

- الإقتصادي: هو حالة من عدم الإستقرار في الأفكار نتيجة التذبذب في الموارد الاقتصادية، وتكون من الفقرات (3، 8، 13، 18، 23).

- الإجتماعي: هو حالة من عدم الإستقرار في الأفكار نحو الآخرين في المجتمع بطريقة سلبية، وتكون من الفقرات (4، 9، 14، 19، 24).

- الصحي: هو حالة من عدم الإستقرار في الأفكار بسبب التغيرات الإقتصادية، والتقدم في العمر، وما يرافقه من تغيرات جسدية وأمراض، وتكون من الفقرات (5، 10، 15، 20، 25).

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المتنبئة: المرونة النفسية، واليقظة الذهنية.
- المتغير المتنبأ به: قلق المستقبل.
- المتغيرات التصنيفية: العمر، مدة الإنفصال، العمل.

المعالجات الإحصائية:

حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على متغيرات الدراسة، كذلك استخدم تحليل الإنحدار الخطي (Stepwise) للتنبؤ بقلق المستقبل من خلال المرونة النفسية واليقظة الذهنية، واستخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في المرونة النفسية واليقظة الذهنية وقلق المستقبل تبعاً لمتغيرات العمر، ومدة الإنفصال، واستخدم اختبار (t - test) لمتغير العمل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ستعرض نتائج الدراسة ومناقشتها بناءً على أسئلتها:

◄ **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المرونة النفسية واليقظة الذهنية وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؟**

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة المرونة النفسية، واليقظة الذهنية، وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، والجدول (10) يبين النتائج.

الجدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المرونة النفسية واليقظة الذهنية وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ

المقياس	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المرونة النفسية	الكفاية الشخصية والقوة الداخلية	3.18	.402	مرتفع
	السيطرة على الذّات والالتزام بالعمل	3.17	.441	مرتفع
	القبول	3.12	.476	مرتفع
	الثقة بالذات والقدرة على التّحمّل	3.12	.485	مرتفع
	الوعي باللحظة الحالية	2.89	.453	متوسط
	الدرجة الكلية للمرونة النفسية	3.10	.372	مرتفع
اليقظة الذهنية	التمييز اليقظ	3.16	.468	مرتفع
	الوعي والانتباه والتمركز حول الحاضر	3.11	.427	مرتفع
	الوصف	3.11	.501	مرتفع
	الملاحظة	2.83	.438	متوسط
	عدم التفاعل	2.79	.507	متوسط
	الدرجة الكلية لليقظة الذهنية	3.01	.382	مرتفع
قلق المستقبل	الأسري	3.30	.649	مرتفع
	الشّخصي	3.14	.625	مرتفع
	الاقتصادي	3.02	.703	مرتفع
	الاجتماعي	2.97	.669	متوسط
	الصحي	2.78	.665	متوسط
	الدرجة الكلية لقلق المستقبل	3.04	.580	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن درجة المرونة النفسية واليقظة الذهنية وقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن مكاتب الإصلاح الأسري في المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الاردن مرتفعة، فبلغ المتوسط الحسابي للمرونة

النفسية (3.10)، أما المتوسط الحسابي لليقظة الذهنية فقد بلغ (3.01)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لقلق المستقبل (3.04). أما المتوسطات الحسابية لأبعاد درجة المرونة النفسية لدى الأمهات الوحيدات تراوحت بين (2.89 – 3.18)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد درجة اليقظة الذهنية لدى الأمهات الوحيدات بين (2.79 – 3.16)، أما المتوسطات الحسابية لأبعاد درجة قلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات فقد تراوحت بين (2.78 – 3.30).

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى الأم الوحيدة من خلال أنها تمتلك خبرات متعددة، ومواجهتها للعديد من المواقف الضاغطة، والمشكلات التي تعاملت معها، وهذا منحها المهارة في التعامل مع المشكلات الجديدة التي تواجهها، مما أعطاها قوة وثقة في ذاتها، بالإضافة إلى أن الأم الوحيدة لديها القدرة على التكيف باستمرار مع مستجدات الحياة التي تمر بها، وقدرتها على تنظيم مشاعرها وامتلاكها التقبل والوعي لمشاعرها وأفكارها. وربما جاءت المرونة النفسية نتيجة الدعم النفسي والاجتماعي والمادي التي تتلقاه الأم الوحيدة من قبل الأسرة الأصلية، والأسرة الممتدة، ومن الأصدقاء، ومن مراكز المجتمع المحلي، ومن الأبناء الكبار الذين يشكّلون مصدر الدعم الأول للأم الوحيدة.

ويمكن تفسير هذا الجانب أيضاً بسبب الدور الفعّال الذي تمتلكه السيدة الأردنية في المجتمع سواءً أكانت متزوجة أم عزباء أو بعد الانفصال أو الترمل أو الهجران، فالمهارات والمعارف التي تمتلكها السيدة قبل الانفصال وقبل أن تكون أمًّا وحيدة تساعدها على التعامل مع الظروف الضاغطة عندما تصبح كذلك.

هذه العوامل مجتمعة تدعم الأم الوحيدة، وتزيد من وعيها وقدرتها على تقدير ذاتها والتكيف مع المجتمع؛ فامتلاكها التكيف في المجالات المعرفية والانفعالية والحسية يجعلها أكثر قدرة على توفير الحماية لذاتها ولأطفالها، وأكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات الحياتية، وهذا ما يفسر امتلاكها لمرونة نفسية مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ويليمز (Williams, 2016)، ومع نتائج دراسة هانج و ولش (Hong & Welch, 2013).

ويمكن تفسير ارتفاع اليقظة الذهنية من خلال الإدراك أن ثمّة علاقة ارتباطية ايجابية ما بين اليقظة الذهنية والمرونة النفسية؛ أي أن من يمتلك اليقظة الذهنية فبالضرورة أن يكون ممتلكًا للمرونة النفسية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، كدراسة (شعيب، 2020؛ إسماعيل، 2017؛ McCarthy, 2018; Ashe, 2016) فالأمهات الوحيدات مطالبات بأن يكنّ على وعي بالمتغيرات والمواقف المحيطة بهن، لأنهن المسؤولات الوحيدات عن حياتهن وحياة أسرهن.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى قلق المستقبل بسبب زيادة الوعي لدى الأم الوحيدة بالمتطلبات، والمهام الجديدة نحو ذاتها، ونحو أسرتها في الوقت الحالي، وفي المستقبل، بالإضافة إلى قلقهن حول صحتهن وأنفسهن، أو القلق من التقدم بالعمر، وعدم قدرتهن على توفير الرعاية اللازمة لأطفالهم، بالإضافة إلى شعورهم بالقلق من أن يكنّ عبئاً على أبنائهن في المستقبل بعد زواجهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى نظرة المجتمع السلبية تجاه الأم الوحيدة، سواءً أكانت سيدة مطلقة أم أرملة أم مهجورة بالإضافة إلى شعورها بالإحباط، وخيبة الأمل والفشل، خاصة إن كانت مطلقة أو مهجورة، مما يزيد الأمر تعقيداً فتزداد الصعوبة في التكيف مع الوضع الحالي الذي تمر به؛ ويزداد شعورها بالخوف والقلق نحو المستقبل. وتوافقت هذه النتائج مع دراسة كل من (عواوده، 2017؛ Bujnowska, et al. , 2019)، ولم تتوافق مع دراسة (ريان، 2018) في مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما درجة مساهمة المرونة النفسية واليقظة الذهنية بتنبؤ قلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؟**

لمعرفة درجة مساهمة كل من المرونة النفسية واليقظة الذهنية بالتنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، استخدم تحليل الانحدار المتعدّد، والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11):

درجة مساهمة كل من المرونة النفسية واليقظة الذهنية بالتنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	التباين المفسر R^2	معامل الانحدار (B)	قيمة F	الدلالة الاحصائية
المرونة النفسية	.22 -	.048	.22 -	6.502	.012

يشير الجدول (11) إلى وجود مساهمة للمرونة النفسية بالتنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات الوحيدات، ويظهر ذلك من خلال قيمة ف (6.502)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، كما تشير قيمة معامل التحديد (R^2) إلى أن المرونة النفسية تفسر ما نسبته (4.8%) من التغيرات الحاصلة في مستوى قلق المستقبل، كما بلغت قيمة معامل الارتباط (– 22.)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى المرونة النفسية تراجع قلق المستقبل، وأظهرت النتائج عدم وجود قدرة تنبؤية لليقظة الذهنية في قلق المستقبل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الدور الذي يؤديه امتلاك الأم الوحيدة للمرونة النفسية للحد من المعاناة من قلق المستقبل، فإن امتلاك الأم الوحيدة للمرونة النفسية يعني قدرتها على التعامل بطريقة فعّالة لحل المشكلات التي تواجهها؛ وانخفاض القلق في أية تغييرات مستقبلية لها علاقة في المشكلات التي تواجهها في تنشئة أطفالها وحدها، وتأمين احتياجاتهم، بالإضافة إلى أن إدراك الأم الوحيدة لأهميتها وقدرتها على المساهمة الإيجابية والقيمة داخل أسرتها يقلل من قلقها المستقبلي، فامتلاك الأم الوحيدة القدرة على السيطرة الذاتية، والتنظيم الذاتي لانفعالاتها، وامتلاكها لمهارات الاتصال، واتخاذ القرارات، وهذا يؤدي إلى انخفاض الشعور بالقلق لدى الأم الوحيدة في حال وجود أية تغيرات مادية أو اجتماعيّة أو أسرية أو صحية في مستقبل أسرتها. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من موتيا و هارجيانا (Mutia & Hargiana, 2021)، التي أشارت إلى أن ثمّة علاقة ارتباطية سلبية بين المرونة النفسية وقلق المستقبل. ولم تظهر قدرة تنبؤية لليقظة الذهنية بقلق المستقبل،

وربما يعود ذلك الى أن اليقظة الذهنية تركز على الحاضر أكثر من تركيزها على المستقبل، فاليقظة الذهنية تعني التركيز على الأحداث والخبرات الحالية، وإدراكها بصورة واعية دون إصدار أحكام عليها.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل هناك فروق دالة إحصائياً في قلق المستقبل تعزى للعمر لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؟**

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمر لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، والجدول (12) يبين ذلك:

الجدول (12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35 فأقل	26	3.04	.790
من 36 – 45	54	3.08	.513
46 فما فوق	50	3.01	.531

يلاحظ من خلال الجدول (12) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى قلق المستقبل تعزى للعمر لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، استخدم تحليل التباين الأحادي One – Way ANOVA، وجاءت النتائج كما في الجدول (13).

الجدول (13):

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.116	2	.058		
داخل المجموعات	43.339	127	.341	.169	.844
المجموع	43.455	129			

يلاحظ من خلال الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى للعمر لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، فبلغت قيمة ف (.169)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه بالرغم من عمر الأم الوحيدة إلا أن القلق نحو المستقبل يكون متشابها لديهن؛ إذ إن مستقبل الأم الوحيدة يعد غير واضح ومبهم بالإضافة إلى قلقها الدائم بشأن أبنائها، وقلقها من عدم قدرتها على الاستمرار في تقديم الرعاية لأبنائها بغض النظر عن عمرها، بالإضافة إلى أن قلق المستقبل لا علاقة له بالعمر أو النضج؛ إنما يرتبط بعدم ثبات الظروف التي تعيشها الأم الوحيدة، وعدم وجود معيل وداعم لها آخر يساندها. وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة، (Perez, 2016)، و دراسة (paredes et all, 2021).

أما بالنسبة للفروق في قلق المستقبل تبعاً لمدة الإنفصال، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغير مدة الانفصال لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، والجدول (14) يبين ذلك:

الجدول (14):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق المستقبل تبعاً لمتغير مدة الانفصال

مدة الانفصال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3 وأقل	31	3.13	.690
4 – 8 سنوات	60	3.06	.534
9 سنوات فما فوق	39	2.96	.557

يلاحظ من خلال الجدول (14) وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لمستوى قلق المستقبل تعزى لمدة الانفصال لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، استخدم تحليل التباين الأحادي One – Way ANOVA، وجاءت النتائج كما في الجدول (15)

الجدول (15):

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير مدة الانفصال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.534	2	.267		
داخل المجموعات	42.921	127	.338	.789	.456
المجموع	43.455	129			

يلاحظ من خلال الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمدة الانفصال لدى الأمهات الوحيدات اللواتي يراجعن المحاكم الشرعية، وجمعية المركز الإسلامي في الأردنّ؛ فبلغت قيمة ف (.789)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الإدراك أن المسؤولية التي تتحملها الأم الوحيدة هي مسؤولية دائمة، ولا تتوقف بمرور فترة زمنية محددة؛ إذ إنه لا يختلف القلق نحو المستقبل سواء إن كانت الأم الوحيدة تعيل أبناءها مؤخراً، أو منذ فترة زمنية طويلة، فالتحديات التي تواجهها هي ذاتها، والمخاوف التي ترادوها متشابهة بغض النظر عن مدة انفصال الأم الوحيدة عن زوجها، وتحمل مسؤولية أولادها.

وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عواوده، 2017).

وبخصوص الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمل، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت للعينات المستقلة (Independent t - test) لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل، وذلك تبعاً لمتغير العمل، والجدول (16) يبين النتائج:

الجدول (16):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمل

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
قلق المستقبل	عاملة	3.07	.540	.873	43.9	.387
	ربة منزل	2.96	.693			

يظهر الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير العمل، وكانت قيمة ت (.873)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.05).

وتعزى النتيجة الحالية إلى أن عدم ثبات واستدامة العمل وخاصة بعد الآثار السلبية لجائحة كورونا على الاقتصاد، فقد تمت الملاحظة بأن هناك عدم استقرار في العمل، وإنهاء خدمات كثير من العاملين بالإضافة إلى عقود العمل محددة المدة، وغلاء المعيشة في الجوانب جميعها سواء إيجارات السكن، أو المواد التموينية، وهذا سبب ضغطاً وقلقاً بالمستقبل على الأم الوحيدة سواءً أكانت الأم عاملة أم ربة منزل. وهذا ما أكدته دراسة (Duplaga & Grysztar, 2021)، التي أشارت إلى تأثير جائحة كورونا على الصحة النفسية للأفراد، وإلى الشعور بالقلق نحو المستقبل، وذلك بسبب حدوث أحداث مفاجئة لا يمكن التنبؤ بها.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (ريان، 2018) ؛ فأشارت النتائج إلى أن ثمّة فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى المطلقات تعزى لطبيعة العمل لصالح السيدات غير العاملات.

توصيات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة، يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

1. التوصية لمؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية التي تعتني بالمرأة بتطوير برامج إرشادية علاجية وتوعوية ونمائية لتطوير المهارات لدى الأمهات الوحيدات.
2. التوصية لمؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية التي تعتني بالمرأة بتقديم برامج للكسب المادي، وإكساب الأمهات الوحيدات مهارات وثقافة مالية لفتح مشاريع صغيرة، لتخفيف قلق المسقبل لديهن.
3. إجراء دراسات أخرى تتعلق بالأمهات الوحيدات لمعرفة التحديات والمشكلات التي تواجههن لتقديم خدمات مختصة تناسب احتياجاتهن.
4. إجراء دراسات مقارنة بين الأمهات الوحيدات، وغير الوحيدات على متغيرات الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو نواس، فرح (2018). قلق المستقبل وعلاقته بالتفكير الفوضوي لدى عينة لدى طلبة جامعة مؤتة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردنّ.
- إسماعيل، هالة (2017). المرونة النفسية وعلاقتها باليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية. مجلة الإرشاد النفسي، 50، 287 – 335.
- البستنجي، ولاء (2018). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية اليقظة العقلية وخفض أعراض وتيرة النوم – اليقظة اليومي لدى مستخدمي الأجهزة الذكية من طلبة الجامعة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردنّ.
- البشر، سعاد والدغيشم، حصة (2019). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية في خفض أعراض القلق والاكتئاب لدى السيدات المتعرضات للخيانة الزوجية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2 (20)، 341 – 375.
- الحارثي، سعد (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأعراض القلق لدى طلاب الكلية التقنية بمحافظة بيشة. المجلة التربوية، (57)، 129 – 157.
- الحمدان، ندى والعدوان، فاطمة (2020). قلق المستقبل وعالقته بالتكيف النفسي لدى عينة من المتأخرات عن الزواج في عمان. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (1)، 832 – 852.
- الحويان، علا و داوود، نسيمة (2015). فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جسدياً، مجلة دراسات العلوم التربوية، 42 (2)، 405 – 420.
- الخمايسة، معاذ (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة جامعة مؤتة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردنّ.
- الداهري، صالح (2005). مبادئ الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رزوقي، رعد و عبدالكريم، سهى (2015). التفكير وأنماطه، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الرويلي، النشمي (2019). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (3)، 114 – 130.
- ريان، سندس (2018). الرضا عن نوعية الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى المطلقات في منطقة المثلث، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردنّ.
- الزويري، مرام (2015). المرونة النفسية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من المطلقات وأبنائهن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردنّ.

- السيد، هدى (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. دراسات نفسية، 4 (28)، 883 – 945.
- الشرعة، حسين و الحمدان، منى (2021). التمكين النفسي ومهارات التعايش لدى الأمهات الوحيدات والأمهات غير الوحيدات في دولة الكويت – دراسة مقارنة، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 7 (2)، 191 – 219.
- شعيب، علي (2020). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الإنفعالي كمنبئات بالتعلم الإنفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطالب المعلمين بكلية التربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (2)، 65 – 104.
- شقير، زينب (2005)، مقياس قلق المستقبل، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.
- صالح، صالح وشامخ، بسمة (2011)، التحدث مع الذات وبعض الإضطرابات النفسية والسلوكية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبدالحميد، هبة (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات في تحسين المرونة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة الإرشاد النفسي، 51، 143 – 210.
- عكاشة، أحمد (2003)، الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العناني، حنان عبدالحميد (2000)، الصحة النفسية للطفل، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العنزي، مريم (2015). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الفردي في خفض مستوى الضغط النفسي ورفع مستوى الصلابة النفسية والشعور بالإستقلالية لدى الأمهات الوحيدات في المملكة العربية السعودية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردنّ.
- عواوده، زينب (2017). العوامل المتنبئة بمصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى النساء المعيلات لأسرهن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردنّ.
- قاسم، نعمات (2018). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربوية، 54، 677 – 714.
- القرامسة، دانا (2019). المرونة النفسية وعلاقتها بالإهتمام الأسري لدى طلبة كلية معان الجامعية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردنّ.
- الكشكي، مجدة وشعث، وسام. (2020). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتخفيض قلق المستقبل مدخلاً لتحسين الاستمتاع بالحياة لدى عينة من أمهات ذوي الإحتياجات الخاصة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 60 (1)، 1 – 24.
- محمد، حسناء حمدى (2020)، المرونة النفسية كمنبئ بدوافع الاتجاه نحو المنافسة الرياضية لدي لاعبي بعض الرياضات الفردية. المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية. (3)، 78 – 96.
- مدوخ، رجاء (2016). الاغتراب النفسي وعلاقه بقلق المستقبل لدى الطالبات لأسر مغتربة في الجامعات بقطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المصري، عبدالله (2019). قلق المستقبل وعلاقته بالحساسية الإنفعالية لدى محققي الشرطة الفلسطينية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المقطف، سميرة (2018). اليقظة الذهنية وعلاقتها بقلق الإختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في ليبيا، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردنّ.
- مهيدات، ميس (2019). فاعلية العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي في تحسين نوعية الحياة وخفض مشاعر الفقدان وقلق المستقبل لدى عينة من النساء الأرامل، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردنّ.
- ندا، مرفت. (2019). اليقظة العقلية لدى الوالدين وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من والدي الأطفال ذوي اضطراب فرط النشاط الحركي وقصور الانتباه، دراسات نفسية، 1 (29)، 129 – 187.
- وحيد، أميرة ومحمود، محمد (2008). التأثيرات الاجتماعية والإقتصادية لفقدان الأب على الأسرة: دراسة ميدانية في مدينة الموصل. مجلة دراسات موصلية، 22 (7)، 157 – 189.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu nawwas, Farah. (2018). Future anxiety and its relationship with chaotic thinking among Mu'tah University students. Unpublished Master's Thesis, Mu'tah University, Al Karak, Jordan.*
- *Ismail, Hala. (2017). Psychological resilience of college of education students and their relation to Their Mindfulness: a predictive study. Psychological Counseling Journal, 50, 287 - 335.*
- *Al - Bustanji, Walaa. (2018). Effectiveness of a counseling program in the development of mindfulness and reduction symptoms of sleep frequency daily vigilance among users of smart devices of university students. Unpublished Doctoral dissertation, Mu'tah University, Al Karak, Jordan.*
- *Albesher, Souad & Aldeghaishem, Hasa. (2019). The efficacy of a counseling program of improving psychological resilience to reduce anxiety and depression symptoms in women prone infidelity. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (20) , 341 - 375.*
- *Alharithi, Sa'ed. (2019). Mindfulness and its relationship to anxiety symptoms among technical college students in Bisha governorate. The Educational journal, (57) , 129 - 157.*
- *Al - Hamdan, Nada & Al adwan, Fatema. (2020). Future anxiety relation with adaptation in a sample of unmarried young ladies in Amman. Journal of Educational and Psychology Sciences, 28 (1) , 832 - 852.*
- *Al - Hwayan, Ola & Dawud, Naseema. (2015). The effectiveness of a counseling program based on play therapy in improving the level of social skills and psychological resilience of physically abused children, Journal of Educational Sciences Studies, (42) 2, 405 - 420.*
- *Al Khameseh, Mouath. (2018). Mindfulness and its relationship to quality of life among Mu'tah University students. Unpublished Master's Thesis, Mu'tah University, Al Karak, Jordan.*
- *Al - Dahiri, Saleh. (2005). Principles of mental health. Amman: Dar Al Massira For Publishing, Printing & Distribution.*
- *Rzoqi, Raed & Abdel Kareem, Souha. (2015). Thinking and its patterns. Amman: Dar Al Massira For Publishing, Printing & Distribution.*
- *Alroili, Al nashmi. (2019). Mental alertness and flexibility*

International Journal of Psychological and Mathematical Sciences. (3) , 78 - 96.

- *Mdawikhk, Rajaa. (2016). Psychological alienation and its relationship to future anxiety with concern for the families of expatriate students of universities in the Gaza Strip. Unpublished Master's Thesis, the Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.*
- *Almasri, Abdulla. (2019). Future anxiety and its relationship with emotional sensitivity of Palestinian police investigators. Unpublished Master›s Thesis, the Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.*
- *Al Maqtaf, Samira. (2018). Mindfulness and its relationship to the test anxiety among students secondary school in Libya. Unpublished Master's Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Muhidat, Mais. (2019). The effectiveness of rational emotive behavioral therapy in improving quality of life and reducing feelings of loss and future anxiety among a sample of widowed women. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Nada, Mervat. (2019). Mindful Parenting and its relation to coping styles in a sample of parents of children with attention deficit and hyperactivity disorder. Psychological Studies, 1 (29) , 129 - 187.*
- *Waheed, Amira. & Mahmoud, Mohammad (2008). The social and economic effects of losing a father on the family: a field study in the city of Mosul. Conductivity Studies Journal, 22 (7) , 157 - 189.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Al Hwayan, O. (2020). Predictive Ability of Future Anxiety in Professional Decision Making Skill among a Syrian Refugee Adolescent in Jordan. Occupational Therapy International, 9, 1 - 6.*
- *Ashe, C. (2016). The Relationship between Psychological Flexibility, Mindfulness, and Goal - Directed Behaviors Controlled by Executive Function, Unpublished Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale, Carbondale.*
- *Bear, R. A. , Smith, G. Hopkins, J. Krietemeyer, J. Toney, L. (2006). Using Self - Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. Assessment, 13 (1) , 27 - 45.*
- *Bujnowska, B. Rodríguez, C. García, T. Areces, D. & Marsh, N. (2019). Parenting and Future Anxiety: The Impact of Having a Child with Developmental Disabilities. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16 (4) , 668 - 684.*
- *Chi, S. , Byoum, S. , & Kim, E. (2020). Unwed single mothers in South Korea: Increased vulnerabilities during the COVID - 19 pandemic. International Social Work, 63 (5) , 676 - 680.*
- *Corthorn, C. (2018). Benefits of Mindfulness for parenting in mothers of preschool in chile. Journal Frontiers in Psychology, 9 (1443) , 1 - 11.*
- *Duplaga, M. and Grysztar, M. (2021). The Association between Future Anxiety, Health Literacy and the Perception of the COVID - 19 Pandemic: A Cross - Sectional Study. Healthcare Journal, 9 (1) , 43 - 61.*
- *Felten, B. & Hall, J. (2001). Conceptualizing resilience in women older than 85. Journal of Gerontological Nursing, 27 (11) , 46 - 53.*
- *Hashim, I. , Azmawati, A. , & Endut, N. (2015). Stress roles and responsibilities of single mother in Malaysia. SHS Web of Conferences, 18, 1 - 8.*
- *Hong, R. , & Welch, A. (2013). The lived experiences of single and psychological flow of the student counselors in Traif Governorate, Saudi Arabia: a comparative study between new and old Mentors. Journal of Educational and Psychological Sciences. 7 (3) , 114 - 130.*
- *Rayan, Soundous. (2018). Satisfaction with quality of life and its relationship with future anxiety among divorced women in the Muthaleth area. Unpublished Master's Thesis, Amman arab university, Amman, Jordan.*
- *Al Zwiri, Maram. (2015). The relationship between resilience and social anxiety among divorced women and adolescent girls. Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.*
- *El - Said, Huda. (2018). The Mindfulness and its relation with life satisfaction in a sample of the teenagers of both sexes. Psychological studies. 4 (28) , 883 - 945.*
- *Al - Sharah, Hussen & Al hamdan, Mona. (2021). Psychological Empowerment and Coping Skills for Single and Non - Single Mothers in the State of Kuwait - A Comparative Study. Al - Hussein Bin Talal University Journal of Research, 7 (2) , 191 - 219.*
- *Shoeib, Ali. Mindfulness, psychological resilience, and emotional intelligence as predictors of social emotional learning in a sample of student teachers in the College of Education. International Journal of Research in Educational Sciences, 3 (2) , 65 - 104.*
- *Shoqer, Zainab. (2005). Future anxiety scale. Cairo. The Anglo Egyptian Bookshop.*
- *Saleh, Saleh & Shamekh, Basma. (2011). Self - talk and some psychological and behavioral disorders. Amman. Dar Safa for Printing, Publishing & Distribution.*
- *Abdel Hamed, Heba. (2017). Effectiveness of counseling program for the development self - esteem in improving psychological resilience among children's mothers with intellectual disabilities. Psychological Counseling Journal, 51, 143 - 210.*
- *Akasha, Ahmad. (2003). Contemporary psychiatry. Cairo. The Anglo Egyptian Bookshop.*
- *Alanani, Hanan. (2000). Child mental health. Amman, Dar al - Fiker for Publishing & Distributing.*
- *Alanazi, Mariam. (2015). The effectiveness of a counseling program based on individual psychology in reducing the level of stress and enhancing the psychological hardness and the level of independency among single mothers in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Doctoral dissertation, University of Jordan, Amman, Jordan.*
- *Awawdeh, Zainab. (2017). The predicting Factors of sources psychological stress and future anxiety among Single parents women. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Qasem, Nemat. (2018). Psychological flexibility and its relationship to moral thinking among a sample of university students, The Educational Journal, 54, 677 - 714.*
- *Al - Qaramseh, Dana. (2019). Psychological resilience and its relationship with family interest among students of Ma'an University College. Unpublished Master's Thesis, Mu'tah University, Al Karak, Jordan.*
- *El - keshky, Majeda & Shaath, Wesam. (2020). The effectiveness of an eclectic counseling program for reducing future anxiety a an approach to improving the enjoyment of life for a sample of mothers with special needs. Professor's Journal for Humanities and Social Sciences. 60 (1) , 1 - 24.*
- *Mohammad, Hasnaa Hamdi. (2020). Psychological flexibility as a predictor of the motives for the trend towards sports competition among the players of some individual sports.*

Unpublished Doctoral dissertation, Walden University, Minnesota.

- *Wilson, A. , Henriksen Jr, R. , Bustamante, R. , & Irby, B. (2016). Successful black men from absent - father homes and their resilient single mothers: A phenomenological study. Journal of multicultural counseling and development, 11, 189 - 208.*
- *Workman, K. (2018). Raising A Child with autism spectrum disorder: Exploring the role of parental Distress, Psychological flexibility, And parental adherence in the context of child ABA programs. Unpublished Doctoral dissertation, University of la Verne, California.*

taiwanese mothers being resilient after divorce. Journal of Transcultural Nursing, 24 (1) , 51 - 59.

- *Hunter, J et al. (2019). Feasibility of an app - based mindfulness intervention among women with an FMR1 premutation experiencing maternal stress. Research in Developmental Disabilities, 89, 76 - 82.*
- *Kashdan, T. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. Clinical Psychology Review, 30 (7) , 865 - 878.*
- *Kennedya, L. , Misyak, S. , Hosig, K. , Duffey, K. , Ju, Y. , & Serrano, E. (2018). The Slowdown program: A mixed methods pilot study of a mindfulness based stress management and nutrition education program for mothers. Complementary Therapies in Medicine, 38, 1 - 6.*
- *Kjellstrand, E. , & Harper, M. (2012). Yes, she can: An examination of resiliency factors in middle - and upper - income single mothers. Journal of Divorce & Remarriage, 53, 311–327.*
- *Lau, M. , Bishop, S. , Segal, Z. , Buis, T. , Anderson, N. , Carlson, L. , Shapiro, S. , Carmody, J. , Abbey, S. , & Devins. , G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: development and validation. Journal of clinical psychology, 62 (12) , 1445 - 1467.*
- *McCarthy, C. (2018). An Examination of Mindfulness and Psychological Flexibility as Moderators of the Association Between Exercise and Psychological Well - Being. Unpublished Doctoral dissertation, Kean University, New Jersey.*
- *Moreira, H. Carona, C. Silva, N. Nunes, J. & Canavarro, M. (2015). Exploring the link between maternal attachment - related anxiety and avoidance and mindful parenting: The mediating role of self - compassion. The British Psychological Society, 89, 369–384.*
- *Mutia, H. and Hargiana, G. (2021). Future anxiety in students of communication and Islamic broadcasting program: The correlation with resilience. Journal of Public Health Research, 10 (1) , 2401 - 2407.*
- *Paredesa, M. , Apaolazab, V. Fernandez - Robin, C. & Yañez - Martinez, D. (2021). The impact of the COVID - 19 pandemic on subjective mental well - being: The interplay of perceived threat, future anxiety and resilience. Personality and Individual Differences. 170, 1 - 6.*
- *Pearson, S. (2018). Spirituality as a Moderator of the Relationship between Mindfulness and Subjective Well - Being, Unpublished Doctoral dissertation, Sofia University, Bulgaria.*
- *Pérez, M. (2016). The Relationship between Self - Efficacy and Career Decision Making Among Single Mothers Attending A Welfare - To - Work Training Program, Unpublished Doctoral dissertation, Alvernia University, Pennsylvania.*
- *Rolffs, J. L. , Rogge, R. D. , & Wilson, K. G. (2018). Disentangling components of flexibility via the Hexaflex model: development and validation of the multidimensional psychological flexibility inventory (MPFI). Assessment, 25 (4) , 458 - 482.*
- *Singh, A. K. Choubey, A. K and Singh,S. (2016) , Does Mindfulness Enhance Psychological Well - being of the Students. Journal of Psychosocial Research, 11 (2) , 241 - 250.*
- *Taylor, Z & Conger, R. (2017). Promoting strengths and resilience in single - mother families. Child Development, 88 (2) , 350 - 358.*
- *Williams, N. (2016). The relationship between stress, coping strategies, and social support among single mothers.*

درجة ممارسة مديري المدارس الثّانوية لإدارة الانطباع وعلاقتها بالهويّة التنظيميّة للمعلّمين في مديرية تربية جنوب الخليل

The Practice of Secondary School Principals on Impression Management and Its Relationship to Teachers' Organizational Identity at the Hebron Southern Directorate of Education

كمال خليل مخامرة
أستاذ مشارك/ جامعة الخليل/ فلسطين

Kamal Kahlil Makhamreh
Associate Professor/ Hebron University/ Palestine
kamalm@hebron.edu

تاريخ الاستلام: 4/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 17/ 11/ 2021م.
Received: 4/ 1/ 2021, **Accepted:** 17/ 11/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-002
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الإنطباع وعلاقتها بالهويّة التنظيميّة لدى معلميهم، ومعرفة تأثير كلٍّ من متغيّرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة) على درجة ممارسة إدارة الانطباع، ومستوى الهويّة التنظيميّة لدى المعلميّن. تكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي المدارس الثّانوية، البالغ عددهم (722) معلماً في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، أجريت الدّراسة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (361) معلماً، بنسبة 50% من مجتمع الدّراسة، استخدم الباحث استبانة إدارة الانطباع، واستبانة الهويّة التنظيمية، توصلّت الدّراسة إلى النتائج الآتية: درجة ممارسة إدارة الانطباع، جاءت (مرتفعة)، ومستوى الهويّة التّنظيميّة، جاء بدرجة (مرتفعة)، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة، بين ممارسة إدارة الانطباع، ومستوى الهوية التنظيمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد المعلمين لدرجة ممارسة إدارة الانطباع، ومستوى الهويّة التنظيميّة، يُعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة)، وفي ضوء هذه النتائج صيغت مجموعة من التوصيات أهمها: أن تحرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على تبني أساليب إدارة الانطباع على مستوى مدارسها لما لها من دور في تشكيل الهوية التنظيمية للمعلمين، وتقديم برامج تنمية مهنية متنوعة لمديري المدارس على الأساليب القيادية الحديثة، وتصميم برامج تدريبية للمعلمين، من شأنها رفع مستوى الهوية التنظيمية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: إدارة الانطباع، الهوية التنظيميّة، مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل

Abstract:

This study aimed to identify the degree of public secondary school principals' practice of impression management and its relationship to the teachers' organizational identity. It also aimed at testing the effect of each of the variables of gender, academic qualification, and years of experience on the degree of the practice of impression management and the level of organizational identity among teachers. The population of the study consisted of all secondary school teachers with a total of 722 in the Hebron Directorate of Education. The study was conducted on a stratified random sample of 361 teachers, forming 50% of the population of the study. The researcher Developed the impression management questionnaire and the organizational identity questionnaire. The study showed the following results: The degree of practicing impression management and the level of the organizational identity both came with high degrees with a positive statistically significant correlation between the practice of impression management and the level of organizational identity. Results also showed no statistically significant differences in the estimates of the subjects of the sample for the degree of impression management practice and the level of organizational identity attributed to the variables of gender, qualification, and years of experience.

Keywords: *Impression management, organizational identity, Directorate of Education/ South Hebron*

المقدمة:

من الأساليب الحديثة في تكوين الصورة المدركة لدى الآخرين «أساليب إدارة الانطباع» التي أشار العديد من الدراسات إلى أهميتها بالنسبة للعاملين والقادة على حد سواء في كسب السمعة والمكانة، والمصداقية، والثقة، والشعور بالرضى، وتحقيق الفرص المهنية، وتقييمات الأداء المرتفعة، وهذا يفرض على مدير المدرسة ضرورة المبادرة دائما في التأثير في معلميهم، والعمل على تنميتهم، وفق آليات وأساليب حديثة، أكثر مرونة، منها أساليب إدارة الانطباع في إدارته لمدرسته لتعزيز الأهداف وتحقيقها بدرجة عالية من الفاعليّة.

استخدام المدير أساليب إدارة الانطباع بتركيز واحتراف، دائما يؤدي إلى نتائج إيجابية وناجحة، تُعزز من وجود الفرد، مما يُكوّن صورة إيجابية عالية عنه لدى رؤسائه وزملائه، وهذا ينعكس إيجاباً على المناخ العام في العمل، مثل الثّقة، والاعتمادية، وروح الفريق (Terrell & Kwok, 2012). وبالمقابل فإنّ استخدام إدارة الانطباع بطرق غير صحيحة، من المحتمل أن تُفقد صاحبها المصداقية، وتؤثر سلباً على مناخ العمل. وعبر (Westphal, 2010) عن مضمون إدارة الانطباع، بأنها نشاط الفرد الذي يأمل أن يراه الآخرون على درجة عالية من الكفاءة في تنفيذ أعماله، ماهر في التّعامل مع محيطه، وقويّ في شخصيته، على درجة من الالتزام في عمله، ومع فريق العمل، واتجاه المنظمة التي يعمل فيها.

ظهرت بدايات الاهتمام بالهوية التنظيمية على يد كلّ من (Albert & Whetten) عندما قدّما بحثا عن الهوية التنظيمية عام 1985 والذي يعد البداية لمزيد من الأبحاث، التي أشارت إلى أهمية اكتشاف الهوية التنظيمية وبنائها وتوظيفها لما لها من تأثير على كثير من النتائج في بيئة العمل. فكلّما زاد شعور العاملين بهويتهم التنظيميّة، زاد إيمانهم بالمنظمة، مع زيادة في الإيجابيات، مما يؤثر على سلوكهم، فتصبح أهداف المنظمة أهدافهم، من حيث النجاح والإخفاق (عبد الفتاح وابو يوسف، 2010).

تشكل الهويّة التنظيميّة أساساً في تقدم المدارس أو تراجعها، بقائها أو انهيارها، وتحتاج المدارس إلى ترسيخ مفهوم الهويّة الخاصة بها، والتي تجعل المعلم يتفانى من أجل بقائه في هذه المدرسة، ودوام نجاحها وتفوقها، فمجموعة القيم التي تتبناها المدرسة، تعكس ولاءً تنظيمياً وشعوراً بالرّضا، نابعاً من إيمان المعلم بانتسابه إلى هذه المدرسة، وهو ما يسمى بالهويّة التنظيميّة. وتتشكل الهويّة التنظيمية من القيم والمعتقدات، التي توجه تصرفات العاملين، إذ يكون للمدير الدور الأساسي في تشكيلها، ونظراً لأهمية الهوية التنظيميّة في كسب ولاء الأفراد، يسعى القادة إلى انتهاج أساليب إداريّة، أكثر تأثيراً فيهم، ومن هذه الأساليب

إدارة الانطباع، فهي محاولة لإثبات الذات والكفاءة في محيط العمل، المؤدية إلى نتائج موفقة في تكوين صورة ذهنية إيجابية لدى الأفراد، تتمثل في الاحترام والاحترافيّة، وثبات الشّخصية في مجال العمل (Guadagno,2007). وقد أشار العديد من الدراسات إلى أهميّة إدارة الانطباع على مستوى الأفراد العاملين والقادة، وكذلك على مستوى المنظمة في كسب السمعة، والمكانة، والمصداقية، والثقة، والتأثير على النتائج الإيجابية، مثل: تقييمات أداء مرتفعة، والشعور بالرضا، وسلوكات المواطنة، وأساليب للخروج من موقف معين (بكر، 2018).

تعود جذور إدارة الانطباع إلى نظرية (Coffman) في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، عندما بين أن الأفراد يسعون في حياتهم إلى إضفاء الانطباع المرغوب به من قِبلهم لدى الآخرين، مثل الممثل في أدائه للدور المطلوب منه في فلم أو مسرحية (Drory & Zaidman, 2007). تباينت وجهات نظر الباحثين حول مفهوم إدارة الانطباع، فقد أشار (Necef, 2002) أن إدارة الانطباع تكمن في توظيف أساليب واستراتيجيات، يعمل من خلالها الأفراد في المواقف، والوظائف، أو هي سلوكيات لفظيّة، أو غير لفظية، لإدخال تعديلات في المظهر، والسلوك (Iddekinge, et,al,2007). ويرى (Robbins,2015) الوارد في (منهل، 2016) أنها تأثير خاص، يُمارس بدهاء، بقصد تعزيز الفرد لصورته عند الآخرين، وكذلك هي محاولات ضرورية لإثبات الذات والكفاءة في العمل من خلال مواقف تهدف إلى تكوين صورة ذهنية إيجابية لدى المحيطين، تتمثل في الاحترافية والاحترام، وإثبات الشخصية في العمل (Guadagno, 2007). ويرى الباحث أنّ إدارة الانطباع هي عملية واعية، تكمن في محاولة الفرد خلق تصورات عنه عند الآخرين، لتحقيق أهداف معينة.

تعددت محاولات الباحثين في تحديد أساليب إدارة الانطباع، ومنها (Erdogan, 2011) أولا: تعزيز الذات، وهي محاولة الفرد إظهار نفسه أنه مميز، والشخصية النموذجية من خلال السلوك الدال على وعي الفرد وكياسته. ثانيا: الدّفاع: وهو إصلاح الصورة السلبية الناتجة من الإخفاق والتَّلكُؤ في العمل. وثالثا: الأساليب غير اللفظية، مثل انشراح الوجه، وأناقة الملابس. ورابعا: احترام الوقت. وأوضح (Ivancevch & Matteson, 2002) أن أساليب إدارة الانطباع تكمن في: إبراز الذات، والاعتذار، وتقبل المسؤولية، وعدم إلقاء اللوم على الآخرين، والأداء المسبق الذي يشير إلى التدابير المسبقة للاعتذار عن الفشل. وأشار (Jounes & Pittman) إلى أن أساليب إدارة الانطباع تكمن في: الحظوة، والترهيب، وتعزيز الذات، والقدوة، والتضرع (Barash, 2010)

فقد تبنى الباحث الأساليب التالية، وهي: 1. التعزيز الذاتي والترويج لها، إذ يقوم الفرد بسلوكات تظهر كفاءته وموهبته في العمل، من خلال تقديم معلومات للآخرين عن إنجازاته، والترويج لها من خلال قيام الأفراد بإظهار قدراتهم أو إنجازاتهم، من أجل أن ينظر إليهم المراقبون على أنهم متخصصون وذوو كفاءة (Gwal,2015) 2. القدوة: أي تصرف المديرين والرؤساء كنموذج يُقتدى بهم من خلال أعمالهم، وسلوكاتهم وأدوارهم، وإظهار أنفسهم بأنهم جديرون بالثقة والاحترام. 3. الإطراء والتقدير: ويعكس هذا الأسلوب سلوكات تنطوي على مساندة وتأييد ومدح الآخرين، والاهتمام بحاجاتهم ومشاعرهم، ومجاملة الزملاء وتحيتهم، وتقديم خدمات لهم، وإظهار اهتمام بحياة الآخرين في مكان العمل، وغيرها من السلوكات.

ويمكن أن يكون الأفراد أكثر حماساً لإدارة انطباعاتهم عندما يدركون أنّ هذه الانطباعات تساعدهم في تحقيق أهدافهم، ورصد تأثيرها في الآخرين. وقام (Yilmaz, 2014) بإيجاد المكونات الثلاثة لدافع الانطباع، وهي: 1. أهمية هدف إدارة الانطباع، فالأفراد أكثر حماساً لإدارة الانطباع، عندما تكون الانطباعات ذات صلة بتحقيق أهدافهم. 2. قيمة الهدف المرجو من الانطباع، فالباحث عن وظيفة يكون أكثر حماساً لإدارة انطباعاته أمام لجنة المقابلة. 3. التناقض بين الصورة المطلوبة والحالية، والذي ينطوي على درجة من التناقض بين صورة واحدة، يرغب الآخرون بتكوينها عن الشخص، وصورة يعتقد الآخرون أنها موجودة بالفعل.

يقدم الفرد نفسه في كثير من المواقف بصفته عضواً في المنظمة التي يعمل فيها، والعمل يعد عنصراً مهما في تكوين هوية الفرد، لأنه يحتاج إلى جماعة ينتمي إليها، ويتَّبع تقاليدها، والفرد الذي يعمل في منظمة، تنسجم قيمه مع قيمها، ويتكون لديه شعور أقوى بالهويّة التنظيميّة، إذ إنّ الهوية التنظيميّة تتعلق بمدى انتماء الفرد إلى المنظمة ككل، بدلاً من الوحدات التي يعمل فيها، أو مجال تخصصه المهنيّ (حريم، 2004). ويصف (Aust) الوارد في (عبد الفتاح وأبو سيف، 2016). الهوية التنظيمية، تعبّر عن الصورة الانطباعية في ذهن الفرد عن منظمته بجوانبها، السلبية والإيجابية، وهي انعكاس ديناميكي عن الثقافة التنظيمية (البريدي، 2007). وتشير الهوية التنظيمية إلى السلوك الجماعي، والذي بوساطته يعبر أعضاء المنظمة عن علاقاتهم بخصائص المنظمة الأساسية وأبعادها، كالقيم، والمعتقدات والمبادئ، والقيادة، وما يشكل معنى لأولئك الأعضاء (رشيد، 2003). ويرى الباحث أن الهوية التنظيمية هي الوسط الذي يحيط بالمنظمة وأعضائها وأعمالها، وقيمها ومعتقداتها، ومواردها المادية والبشرية، مما يشكّل صورة عند الأفراد عن منظماتهم.

وللهوية التنظيمية أهمية بالغة بالنسبة للمنظمة، وكذلك للعاملين فيها، إذ تُعد الهوية التنظيميّة القويّة داعمة لبقاء الفرد في الاستمرار في المنظمة، والالتزام بقيمها التنظيمية، وتبني سياساتها، وأهدافها، وهذا مؤشر للولاء التنظيمي، وهي الأهمية ذاتها للمنظمة، فالولاء التنظيمي يكسب الطرفين كثيراً من الخصائص الإيجابية (براهمية، 2018). لذا تتأثر أهمية الهوية التنظيمية حسب تصنيفها، ويمكن تصنيف الهوية التنظيمية إلى مستويين، هما: الهويّة التنظيميّة الضعيفة، والتي تشير إلى أن شعور الأطراف المعنيين بالهوية التنظيمية ضئيل، إذ قد تتوافر السمات الجوهرية، وقد تكون السمات مميزة على المنظمات كلها، في حين تشير الهوية التنظيمية القوية إلى شعور الأطراف المعنيين بالهوية التنظيمية القويّة عن وجود السمات الجوهرية التي تميزها عن غيرها من المنظمات، مع مرور زمن طويل على تلك السمات (عبد اللطيف وجودة، 2010). ويرى الباحث أن الهوية التنظيميّة الضعيفة لها تأثير سلبيّ في تنفيذ أعمال المنظمة، وعلى العكس من ذلك، إن الهوية التنظيمية القوية، تستطيع الوصول إلى أفضل النتائج في تحقيق أهداف المنظمة.

وهناك أبعاد عدة للهوية التنظيميّة، حددها (Albertana) الوارد في (عبد الستار، 2013) بثلاثة أبعاد أساسية، وهي: السِّمَات المركزيّة، وتشير إلى تلك السمات التي تعد جوهرية فيما يخص المنظمة، والسمات المتفردة، والتي تشير إلى السمات التي تميز المنظمة عن غيرها، والاستمرارية، وهي تشير إلى ديمومة السمات المركزية والمتفردة في المنظمة. في حين تناول (Alvessona & Empsonb, 2008) الهوية التنظيمية في أربعة أبعاد، هي: البعد المعرفي، ويشير إلى مدى امتلاك العاملين للمعرفة، وكيفية أدائهم للعمل، وبعد الإدارة والعضوية، ويشير إلى أسلوب إدارة المنظمة، ومدى ارتباط الفرد بها، وشعوره بعضويتها، البعد الشخصيّ، ويشير إلى نوعية الأفراد داخل المنظمة، وأثر الهوية التنظيميّة في شخصية الأفراد، وبعد الصورة الخارجية، ويشير إلى صورة المنظمة لدى المجتمع.

هناك العديد من الدراسات التي تناولت ادارة الانطباع، وكان من هذه الدراسات: دراسة الحدراوي (2019): التي كشفت تأثير استراتيجيات إدارة الانطباع على سلوكات الصوت الوظيفي بالقطاع المصرفي في العراق، وكانت عينة البحث متمثلة بفروع مصرف الرشيد في محافظة النجف الأشرف، واعتمدت على منهج دراسة الحالية، كما استعانت بأداتين رئيستين لجمع البيانات والمعلومات، تمثلتا بالمقابلات الشخصية مع عدد من أفراد العينة، وقائمة الاستبيان التي وجهت إلى عيّنة من الموظفين في فروع المصرف المذكورة. وتوصلت إلى عدد من الاستنتاجات شَخَّصَتْ واقع استراتيجيات إدارة الانطباع، وكان أهمها: وجود تأثير عكسي لاستراتيجية الترهيب في ممارسة سلوكيات الصوت الوظيفي، أي إن الموظفين لا يقبلون بممارسة هذه الاستراتيجية من قبل قاداتهم. وأوصى البحث بضرورة التخلي عن ممارسة هذه الاستراتيجية، لأنها تعمل على ترك انطباع سلبيّ لدى الموظفين اتجاه مصارفهم.

ودراسة شوالي وآخرون (2018): التي هدفت إلى التعرف على سلوكات إدارة الانطباع في شركات السياحة المصرية، وكذلك على أثرها في الدعم التنظيمي المدرك، وفي ضوء تحديد مشكلة الدراسة، فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على استطلاع الرأي، كما استعان بالمنهج الكمّي لدراسة البيانات وتحليلها، فاستخدم المعدلات والنسب المئوية والاختبارات الإحصائية أداة من أدوات التحليل. وقد جمع الباحث إلى البيانات الأولية اللازمة لمعالجة الجوانب التحليلية للدراسة، من خلال تصميم استمارة استبيان أداة رئيسية للبحث، ووزعت على العاملين بشركات السياحة فئة (أ)، بالقاهرة الكبرى، واستخدم مجموعة من المقاييس الإحصائية، منها: الوسط الحسابي، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت النتائج أن العاملين في شركات السياحة المصرية ينتهجون سلوكات إدارة الانطباع المتنوعة والمختلفة، مثل: ترويج الذات، والتمثيل، والتظاهر، والتخويف، والترهيب، والتذلل والتضرع، والتملق والإطراء، وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين اتّباع سلوكات إدارة الانطباع والدعم التنظيمي المدرك للعاملين في شركات السياحة.

وهدفت دراسة بكر (2018): إلى التعرف على أثر أساليب إدارة الانطباع في الهوية التنظيمية، بالتطبيق على عينة من العاملين الإداريين في جامعة الأزهر، والبالغ عددهم (377) موظفاً إدارياً، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وصممت قائمة استقصاء لجمع البيانات الأولية، والتأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب إدارة الانطباع (الإطراء وتقدير الآخرين، وإظهار الحاجة للمساعدة، ونموذج يقتدى به) والهوية التنظيمية، ووجود علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب (الإجبار أو التهديد) والهوية التنظيمية، وكانت أساليب إدارة الانطباع الأكثر تأثيراً في الآخرين وفي الهوية التنظيمية، وفقاً للترتيب التالي: الإطراء وتقدير الآخرين، التهديد، إظهار الحاجة للمساعدة، نموذج يقتدى به، الإجبار أو التهديد، بينما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الترويج الذاتي والهوية التنظيمية.

وهدفت دراسة (كاشاني وعبد الستار، 2018) إلى معرفة علاقة إدارة الانطباع في تعزيز الانغراز الوظيفي لدى العاملين في شركة أور العامة في محافظة ذي قار بالعراق، وتكون مجتمع البحث من (240) من الإداريين، واختيرت عينة بلغت (150) مديراً، استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، ومن أهم النتائج أن إدارة الانطباع تؤدي القيمة المستهدفة من هذا التفاعل، ودوراً بارزاً في محاولات العاملين رسم أو تشكيل الصورة المرغوبة عنهم لدى الآخرين.

وهدفت دراسة Shoko & Dzimiri (2018): إلى التحري عن استراتيجيات إدارة الانطباع، التي يستخدمها رؤساء المدارس الابتدائية في زيمبابوي للتأثير على قرارات الإدارة والقيادة في مدارسهم. واعتمدت على نموذج مختلط للمنهجية، واستخدم تصميم بحث مسح وصفي، شارك فيه خمسون من رؤساء المدارس المختارين. وقد كشفت البيانات أن رؤساء المدارس استخدموا أساليب الترويج الذاتي، وتكوين الجمعيات، والاندماج، والتضحية، والدعوة والترهيب، لبناء انطباعات حول قدراتهم القيادية. وكان الاستنتاج الرئيس استخدام أساليب إدارة الانطباع هذه بشكل مختلف في أنواع المؤسسات المختلفة.

وحددت دراسة (Chaubey & Kandpal 2017): استراتيجيات إدارة الانطباع التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في منطقة دهرادون في أوتارنتشال بالهند. بهدف معرفة استراتيجيات إدارة الانطباع التي اعتمدها المعلمون والمحاضرون والأساتذة في المدارس والكليات والجامعات. وقد توصلت الدارسة إلى أن معظم الموظفين يتبنون الترويج الذاتي والتكامل، لإقناع الآخرين في مكان العمل، ثم استراتيجية التخويف، إذ يشير الناس إلى قوّتهم أو قدرتهم على العقاب، حتى ينظر إليهم على أنهم خطرون، والادعاء والتضرع لطلب المساعدة، ومعظم الأكاديميين يعتمدون عليها بغرض البحث عن نمو في حياتهم المهنية.

وهدفت دراسة الكوري (2016): إلى الكشف عن مستوى إدارة الانطباع في بعض الكليات الحكومية في بغداد، ودرجة تأثيرها في مستوى سلوكات المواطنة التنظيمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة مستمدة من مقاييس جاهزة، ومثلت عينة الدراسة (450) عضواً تدريسياً، موزعين على أربع كليات حكومية في بغداد، ووزعت (210) استبانة، أي بنسبة (46.66%) من المجتمع، والمسترجع منها كان (121) استبانة، والتي مثلت عينة

الدراسة، وقد كشفت الدراسة أن الكليات – عينة الدراسة – تهتم بشكل رئيس ببعدي إدارة الانطباع، والتعزيز الذاتي والحظوة، وأن إدارة الانطباع لها دور معنوي في سلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة الدراسة في الكليات المبحوثة (على المستوى الكلي) وأيضاً وجود تقبل عالٍ لدى أفراد عينة البحث اتجاه ممارساتهم لهذا السلوك، أي إنهم يمارسون بشكل عالٍ بعض السلوكات التي تتمثل بمد يد العون للزملاء الآخرين، وتجنبهم لصعوبات العمل ومشكلاته، وإلى عدم التذمر والشكوى، وإبدائهم روح التسامح والصبر، فضلاً عن انغماسهم بالمشاركات البناءة في الحياة الاجتماعية للكلية.

وهدفت دراسة أحمد (2014): إلى اكتشاف طبيعة علاقة الارتباط ونوعها، والتأثير بين المهارة السياسية، وإدارة الانطباع، تكونت عينة من (56) فرداً من رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية: توافر أبعاد المهارة السياسية لدى عينة الدراسة، تؤدي إلى رفع سلوكات إدارة الانطباع أساليبها.

وهدفت دراسة فندي وآخرون (2013): إلى بناء واختبار أنموذج يفسر الأثر المترتب على العلاقة بين ثلاثة أساليب لإدارة الانطباع، والأدوار الثلاثة الرئيسية للقيادة الرؤيوية، واعتماداً على ذلك فقد افترضنا أن تطبيق القيادة الرؤيوية لعدد من أساليب إدارة الانطباع، ستؤثر على تحقيق الأدوار الرئيسة التي يضطلع بها القائد الرؤيوي، وهو يسعى نحو تحقيق رؤيته، وللوصول إلى هذا الهدف، جرى تنظيم منهجي لفرضيات منطقية تجسدت بأنموذج افتراضي، وحللت البيانات التي جمعت في ضوء استجابة عينة من قيادات وزارة النقل الإدارية، بلغ عددها (28) استبانة صممت لأغراض البحث، أكدت نتائج الدراسة صحة الفرضيات المبنية، والتي كان من أبرزها وجود علاقة ارتباط بين أساليب إدارة الانطباع، وأدوار القيادة الرؤيوية، فضلاً عن الأثر الموجب لتطبيق أساليب إدارة الانطباع على أدوار تلك القيادة ونجاحها.

وكان من الدراسات المتعلقة بالهوية التنظيمية: دراسة علي (2020): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة التحويلية، والالتزام التنظيمي، في الجامعات الخاصة العراقية في مدينة كركوك. إضافة إلى تحديد ما إذا كان للهوية التنظيمية دور وسيط في تلك العلاقة، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُورت مقاييس الدراسة، وصممت الاستبانة لجمع البيانات الأولية، وجرى توزيع (300) استبانة، وقد توصلت الدارسة إلى مجموع من النتائج: أهمها وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية على الالتزام التنظيمي، كما أوضحت الدراسة وجود أثر ذي تأثير معنوي للهوية التنظيمية على الالتزام التنظيمي، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة بين القيادة التحويلية والهوية التنظيمية. كما كشفت الدراسة أن الهوية التنظيمية تتوسط العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي.

وهدفت دراسة عبد الفتاح وأبو يوسف (2016): إلى معرفة دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم بمصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت مجموعة الدراسة من (399) مدرساً ومدرسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2015/ 2016م، وقد أُخذت العينة بطريقة عشوائية طبقية، حسب المؤهل والخبرة والجنس والمرحلة الدراسية. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القيادة الخادمة، ومقياس الهوية التنظيمية. وطبقت أدوات الدراسة على مجموعة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى ضعف تواصل المدرسين بالمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، مما ولد لديهم فراغاً من المعلومات حول رأي المجتمع في المدرسة، وأن توافر قيم إيجابية لدى المدرسة، ينعكس إيجابيا على المدرسين العاملين فيها، وبالتالي، ينعكس على تطوير أدائهم وتحقيق أهداف المدرسة. كما توصلت الدراسة إلى أن تماثل الهوية التنظيمية يخلق قيماً إيجابية لدى المدرسين، وأن تمثل الهوية التنظيمية مرتبط ارتباطاً كليّاً أو جزئياً بالنمط القيادي المتبع في المؤسسة.

وهدفت دراسة عبد الستار (2014): إلى التعرف على العلاقة بين القوة التنظيمية، والهوية التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وضمت عينة البحث مديري المدارس الإعدادية ذكوراً وإناثاً لمديرية تربية الكرخ الأولى، والبالغ عددهم (20) مديراً ومديرة، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغت النسبة المئوية لعينة البحث (58.8%) من مجتمع البحث، البالغ (34) مديراً ومديرة في الكرخ الأولى، إذ جرى إعداد استبانة مكونة من مقياسين (القوة التنظيمية والهوية التنظيمية) التي أعدت مسبقاً بعد إجراء بعض التعديلات ليلائم بيئة المدرسة، ووزعت الاستبانة الخاصة بالبحث على مديري المدارس الإعدادية، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين القوة التنظيمية، والهوية التنظيمية لدى مديري المدارس الإعدادية.

وهدفت دراسة عبد الطيف وجودة (2010): إلى معرفة الدور الذي تؤديه الثقافة التنظيمية في التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية. ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة من أربع جامعات أردنية خاصة بصفة عشوائية، ووزعت (280) استبانة على أعضاء هيئة التدريس فيها، واستُرجع منها (226) استبانة أُخضعتْ للتحليل التمييزي. وقد استطاعت الدراسة بناء نموذج يتكون من الأبعاد الداخلة في التحليل كلها (التعاون، والابتكار، والالتزام، والفاعلية) وقد تمكن النموذج من تصنيف المبحوثين إلى مجموعتين: من لديهم شعور ضعيف بالهوية التنظيمية، ومن لديهم شعور قوي بها، بدقة وصلت إلى (83.2%) كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بالهوية التنظيمية، تعزى إلى العمر، والجنس، والرتبة الأكاديمية، مع وجود فروق تعزى إلى مدة العمل في الجامعات الخاصة.

وهدفت دراسة Jarne & Maritz (2014): إلى التعرف على إدراك العاملين لهويتهم التنظيمية، ومدى اندماجهم في أعمالهم اليومية، وكيفية انعكاسها على الصورة الخارجية للمنظمة وسمعتها، باستخدام أسلوب المقابلات المعمقة مع عينة من مديري التسويق والموارد البشرية في شركة (Foods Arla) وأشارت نتائجها إلى أن العاملين يعكسون هوية منظمتهم، وأن هناك فجوة بين ما يعكسونه، وما يمارسونه بالفعل، إذ يوجد اختلاف في فهم العاملين للهوية التنظيمية وإدراكها، والذي ينعكس على صورة المنظمة، ومن ثم على سمعتها.

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وأدوات الدراسة، ومناقشة نتائج الدراسة، وأعطت الدراسات السابقة إثراء معرفياً يفيد الدراسة الحالية لتأطير الظواهر والمتغيرات ذات العلاقة بالدراسة، إن أغلب الدراسات المتعلقة بمتغير إدارة الانطباع

والثقة التنظيمية كان في بيئات خارجية، وهذا عامل محفز لإجراء هذه الدراسة في البيئة الفلسطينية، ومع ذلك فإن للدراسة الحالية ميزة سد الفراغ في البحث التربوي الفلسطيني، بهدف الكشف عن إدارة الانطباع وعلاقتها بالهوية التنظيمية للمعلمين في مديرية تربية جنوب الخليل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نالت أساليب إدارة الانطباع اهتماما كبيراً من قبل الباحثين، لما لها من تأثير على العديد من النتائج للعاملين والمديرين، فاختيار مدير المدرسة أساليب إدارة الانطباع المناسبة له أثر إيجابي على المعلمين وأدائهم الوظيفي ألأمر الذي يؤدي إلى تشكيل هويتهم التنظيمية التي تعد أحد المؤشرات لتحليل العديد من الظواهر السلوكية الايجابية والسلبية للمعلمين، أذ إن قوة الهوية التنظيمية وجاذبيتها للمعلمين تؤدي إلى الثقة والالتزام والأداء الوظيفي الفاعل، ولما كانت المدارس بمختلف أنواعها تسهم مباشرة في تحقيق فاعلية الأهداف التربوية والتعليمية التي تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي من أجلها أنشئت المدارس. ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة هذه الدراسة لتسليط الضوء على علاقة إدارة الانطباع بالهوية التنظيمية للمعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الانطباع وعلاقتها بالهوية التنظيمية للمعلمين في مديرية تربية جنوب الخليل؟** ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الانطباع من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارس مديريهم لإدارة الانطباع تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ؟
- ما مستوى الهوية التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعا لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة إدارة الانطباع لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى الهوية التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟

فرضيات الدراسة:

انبثق عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الانطباع تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الانطباع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لإدارة الانطباع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لهويتهم التنظيمية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.
- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لإدارة الانطباع وعلاقتها بمستوى هويتهم التنظيمية من وجهة نظرهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على درجة ممارسة المديرين لإدارة الانطباع في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة المديرين لإدارة الانطباع، ومستوى الهوية التنظيمية لدى المعلمين، تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- الكشف عن مستوى الهويّة التنظيميّة لدى المعلمين في مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظرهم.
- تقصي العلاقة بين درجة ممارسة المديرين لإدارة الانطباع ومستوى الهويّة التنظيميّة لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة مما يأتي:

- الأهمية النظرية: ندرة الدّراسات التي تناولت ممارسة مديري المدارس لإدارة الانطباع، والهوية التنظيمية لدى المعلمين، وخاصة في الميدان التربويّ الفلسطينيّ. وتفيد الدّراسة الحاليّة في إغناء المكتبة العربيّة والفلسطينية، في مجال الدّراسات النظريّة المتعلّقة بإدارة الانطباع والهويّة التنظيميّة.
- الأهمية التطبيقية: إمكانية الإفادة من نتائج هذه الدراسة

لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم، في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتعزيز ممارسة إدارة الانطباع لدى المديرين، والهوية التنظيمية لدى المعلمين.

حدود الدراسة محدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد الزماني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي: 2019/ 2020
- الحد المكاني: أُجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.
- الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية بمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.
- الحد المفاهيمي: تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **إدارة الانطباع**: هي الصورة الذهنية التي يريد الفرد إضفاءها على نفسه عند الآخرين، التي تؤثر في الصورة الذهنية عن المنظمة (Lussier, 2005)، وتعرف إجرائيا: أنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمون من الإجابة عن فقرات مقياس إدارة الانطباع الذي أعد لهذا الغرض.

◄ **الهوية التنظيمية**: الصورة المرسومة في ذهن الفرد عن منظمته بجوانبها، السلبية والإيجابية، وهي انعكاس ديناميكي عن الثقافة التنظيمية (البريدي، 2007). الهوية التنظيمية: هي الشخصية المميزة للمنظمة، التي تُدرك من خلال القيم المنتشرة، التي تظهر في اتصالات المنظمة في الخارج. وبذلك تعرف الهوية التنظيمية أنها فهم الأفراد للسِّمَات الأكثر جوهرية في المنظمة، والتي تميزها عن غيرها، وتتصف بالاستمرارية (Albert & David).

وتعرف إجرائيا: أنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمون من الإجابة عن فقرات مقياس الهوية التنظيمية الذي أعد لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استُخدم المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدّراسة.

مجتمع الدراسة والعينة: شكل مجتمع الدراسة أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، البالغ عددهم (722) مدرساً، جرى توزيع الاستبانة على عينية عشوائية بسيطة بلغت (361) مدرساً، بنسبة 50% من مجتمع الدراسة لكي تكون أقرب لتمثيل المجتمع الاحصائي وللحصول على نتائج أكثر دقة وشمول، وجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة حسب متغيراته.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	فئة المتغير	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	169
	أنثى	192
	المجموع	361
المؤهل العلمي	بكالوريوس	276
	أعلى من بكالوريوس	85
	المجموع	361
سنوات الخبرة	1 - 5 سنوات	75
	6 - 10 سنوات	103
	أكثر من 120 سنوات	183
	المجموع	361

أداة الدراسة:

من حيث التطوير وصدق وثبات

جرى بناء استبانتين وتطويرهما بالاستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة الأولى استبانة إدارة الانطباع جرى بناؤها بالرجوع إلى دراسة (بكر، 2018)، ودراسة (الحدراوي، 2019)، وتكونت في صورتها الأولية من (24) فقرة، واستبانة الهوية التنظيمية جرى بناؤها بالرجوع إلى دراسة (عبد الفتاح ويوسف، 2016) ودراسة (عبد الستار، 2013)، وتكونت في صورتها الأولية من (20) فقرة، وجرى التحقق من صدق الاستبانتين من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (12) محكماً، من أصحاب الخبرة في التربية، والتزم بملاحظاتهم حول سلامة اللغة، وملاءمة الفقرات لهدف الدراسة، وتغطيتها لمحاور الدراسة، وأصبحت استبانة إدارة الانطباع في صورتها النهائية مكونة من (21) فقرة، واستبانة الهوية التنظيمية بصورتها النهائية مكونة من (17) فقرة.

وجرى التأكد من ثبات الاستبانتين بإيجاد معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha)، فبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة إدارة الانطباع (0.82) واستبانة الهوية التنظيمية (0.84).

التصميم والمعالجة الإحصائية: تضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة وهي: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، أما المتغير التابع فهو درجة إدارة الانطباع والهوية التنظيمية.

وتفسر المتوسطات الحسابية إدارة الانطباع وعلاقتها بالهوية التنظيمية والعلاقة بينهما، حسب المقياس الوزني التالي:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفض	2.33 فأقل
متوسط	2.34 - 3.66
مرتفع	3.67 فأعلى

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

◄ سؤال الدراسة الأول الذي نص: **ما درجة ممارسة المديرين لإدارة الانطباع من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين لكل مجال من مجالات إدارة الانطباع، كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات إدارة الانطباع مرتبة تنازلياً

مجال تعزيز الذات وترويجها:	المتوسط	الانحراف المعياري
يظهر نفسه ليكون ذا قيمة للمدرسة.	4.46	.62
يحاول تضخيم حجم الحدث الايجابي المسؤول عن حدوثه.	4.12	.76
يبعد نفسه عن الأحداث السلبية وإن كان جزءاً منها.	4.11	.86
يسعى لقول الحقيقة دائماً.	4.06	.88
يتميز بدراية تامة بما يفعله ومبررات ذلك.	4.02	.77
يتكلم بفخر عن إنجازاته السابقة.	3.99	.82
يقلل من حدة وقع الحدث السلبي المسؤول عن حدوثه.	3.93	.85
الدرجة الكلية	4.02	2.35
مجال القدوة:		
يحترم المعلمين وخاصة كبار السن.	4.57	.66
يعطي من وقته كثيرا لمساعدة المعلمين.	4.44	.73
يحضر مبكراً ويغادر المدرسة بعد المعلمين.	4.36	.77
يتعامل مع المعلمين بصدق.	4.25	.73
يعمل المدير بعد ساعات الدوام.	4.19	.77
يتقن العمل مهما تطلب من تكلفة وجهد.	4.10	.44
لديه استعداد لإعلان أخطائه أمام المعلمين.	4.02	.87
الدرجة الكلية	4.32	.87
مجال الإطراء والتقدير:		
يهتم بالحياة الشخصية للمعلمين.	4.39	.65
يجامل المعلمين ويقدم الإطراء لهم.	4.36	.91
يمدح جهود المعلمين وإنجازاتهم.	4.30	.72
يقدر الظروف الشخصية للمعلمين ليترك انطباعاً أنه ودّي.	4.25	.81
يعرض المساعدة للمعلمين وإن لم يطلبوا ذلك.	4.23	.74
يظهر اتفاقه مع أفكار المعلمين ومعتقداتهم.	4.10	.91
يقضي وقتاً بالاستماع لمشاكل المعلمين.	3.70	.97
الدرجة الكلية	4.29	.41
الدرجة الكلية للمجالات جميعها	4.20	.36

يوضح الجدول (2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (للمجالات جميعها) بلغ (4.20)، وهو درجة مرتفعة، وأن القيم لهذه المجالات قد تراوحت بين (4.29) و (4.32)، فقد حصل مجال القدوة على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.32)، وهو درجة مرتفعة، يليه مجال الإطراء والتقدير، بمتوسط حسابي مقداره (4.29)، وهو درجة مرتفعة، يليه مجال تعزيز الذات، بمتوسط حسابي مقداره (4.02)، وهو درجة مرتفعة أيضاً.

وأشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل يمتلكون أساليب إدارة الانطباع بدرجة مرتفعة، ربما تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المديرين يهتمون بتشكيل الانطباعات الإيجابية لدى معلميهم حول أنفسهم والمدرسة التي يديرونها، أذ تعد التأثيرات الإيجابية على تصورات المعلمين في أثناء إدارة الانطباع السمة المميزة لشخصية المدير، لذلك تعمل إدارة الانطباع على التواصل الناجح بين المدير والمعلمين مما يزيد من الثقة والاحترام والتعاون بينهما، مما أدى إلى أنّ المعلمين يدركون ممارسة مديريهم لأساليب إدارة الانطباع المتمثلة بتعزيز الذات وترويجها والقدوة، والإطراء والتقدير بدرجة مرتفعة، وربما يرجع ذلك أيضا إلى التجربة والخبرة المتراكمة في مجال العمل، وكذلك إلى إدراك المديرين لأهمية استخدام إدارة الانطباع، وأثرها في تحقيق أهداف المدرسة، كلّ ذلك يؤهلهم ليكونوا متميزين وقدوة في أداء واجباتهم، وقادرين على تعزيز ذواتهم، وتعزيز معلميهم وتقديرهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بكر، 2018) التي أكدت أن أساليب إدارة الانطباع الأكثر تأثيراً في الآخرين هي تقدير الآخرين، ونموذج يقتدى به، والإطراء، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (Shoko & Dzimiri, 2018) التي بينت استخدام أساليب الترويج الذاتي لبناء انطباعات حول القدرات القيادية، واتفقت مع نتيجة دراسة (Chaubey & Kandpal,2017) التي أشارت إلى أنه من بين استراتيجيات إدارة الانطباع المستخدمة، الترويج الذاتي، واتفقت مع نتيجة دراسة (شوالي وآخرون، 2018) التي أشارت إلى أنه من أكثر سلوكات إدارة الانطباع المستخدمة ترويج الذات والإطراء، واتفقت مع نتيجة دراسة (الكوري، 2016) التي أوضحت أن الكليات تهتم وبشكل رئيس ببعد إدارة الانطباع المتمثل في التعزيز الذاتي.

◄ نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: **هل توجد فروق في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديريهم لإدارة الانطباع تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة)** ؟

للإجابة عن هذا السؤال، وُضعت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديريهم لإدارة الانطباع تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. للتحقق من صحة الفرضية الأولى استُخدم اختبار (t - test) للفروق بين تقديرات المعلمين

وذلك كما هو موضح في الجدول (3)

الجدول (3)

نتائج اختبار (t - test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي).

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أُنثى	169	3.91	.03	360	.842	.401
ذكر	192	3.87	.04			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (النوع)، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارس مديريهم لإدارة الانطباع تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الأُولى استُخدم اختبار (t - test) للفروق بين تقديرات المعلمين

وذلك كما هو موضح في الجدول (4)

الجدول (4)

نتائج اختبار (t - test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	276	3.67	.19	360	.83	.17
أعلى من بكالوريوس	85	3.81	.21			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديريهم لإدارة الانطباع تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

وذلك كما هو موضح في الجدول (5)

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 - 5 سنوات	75	2.90	1.23
6 - 10 سنوات	103	3.06	1.19
أكثر من 10 سنوات	183	3.10	1.89

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرة بين تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما يظهر في الجدول (6):

الجدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
إدارة الانطباع	بين المجموعات	.109	2	.054	.306	.737
	داخل المجموعات	63.477	356	.178		

يتبين من الجدول (6) أنّ قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.306) ومستوى الدلالة (0.737)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية تربية جنوب الخليل لإدارة الانطباع تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). أشارت نتائج سؤال الدراسة الثاني: إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم لإدارة الانطباع تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل، سنوات الخبرة)، وقد يعزى عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين – بغض النظر عن الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة – إلى تشابه ظروفهم وتأهيلهم وخبرتهم، وتشابه المديرين في استخدامهم لإدارة الانطباع، كذلك إلى إدراكهم لأهمية استخدام إدارة الانطباع وأثرها في تحقيق أهداف المدرسة.

◄ نتائج سؤال الدراسة الثالث: **ما مستوى الهوية التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين لفقرات الهوية التنظيمية، كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الهوية التنظيمية مرتبة تنازلياً.

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أشعر بالفخر أن أكون معلماً في المدرسة.	4.33	1.100
إن عملي في المدرسة يشعرني باحترام كبير داخل المجتمع.	4.01	1.216
أشعر أن نجاح المدرسة نجاح شخصي لي.	4.00	1.268
أشعر أن عملي له تأثير في نجاح الإدارة المدرسية.	3.99	1.10
تتوافق قيم المدرسة مع قيمي الشخصية.	3.98	86.
إن عملي في المدرسة يشعرني باحترام كبير داخل المجتمع.	3.90	1.22
عندما يمدح أحد المدرسة أشعر كأنها مجاملة شخصية لي.	3.90	1.12
أثق في قيادة المدرسة.	3.88	1.13
يقدر مديري ما أسهم به في العمل.	3.88	1.17
أفخر دائما أني أعمل في هذه المدرسة.	3.87	1.01
أندمج مع زملائي في العمل.	3.86	1.00
عندما أتحدث عن المدرسة أقول (نحن نعمل كذا) بدلاً من (هم يعملون كذا).	3.85	1.12
أشعر بالانتماء والولاء للمدرسة.	3.77	1.04
أشعر في المدرسة أنني جزء من عائلة.	3.77	1.13
أشعر أنني جزء مهم من مجموعة العمل في المدرسة.	3.77	.89
إن المدرسة لم تعد من أكثر الأماكن المرغوب العمل فيها.	2.12	1.03
يوافق مديري على أسلوبي في أداء وظيفتي.	1.60	1.09
الدرجة الكلية	3.95	1.23

يوضح الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (للفقرات جميعها) بلغ (3.95)، وهو درجة مرتفعة، وأن القيم لهذه الفقرات قد تراوحت بين (4.33) و (1.60)، فقد حصلت الفقرة التي نصها «أشعر بالفخر أن أكون معلماً في المدرسة» على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.33)، وهي درجة مرتفعة، تليها الفقرة التي نصها «أشعر أن نجاح المدرسة نجاح شخصي لي» على متوسط حسابي مقداره (4.00). وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمين يشعرون بالاعتزاز والفخر لأنهم جزء من جماعة العمل في المدارس، وأن عملهم في المدارس يكسبهم احتراماً كبيراً في المجتمع، نظراً لتقدير المجتمع لمهنة التعليم والعاملين فيها، لذا، فهم يعتقدون أن نجاح المدرسة هو نجاحهم، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Jarne,2014) التي أشارت إلى أنه يوجد اختلاف في فهم العاملين وإدراكهم للهوية التنظيمية.

◄ نتائج سؤال الدراسة الرابع: **هل توجد فروق في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعا لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)** ؟

للإجابة عن هذا السؤال، وضعت الفرضيات الآتية:

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي).

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخدم اختبار (t - test) للفروق بين تقديرات المعلمين

وذلك كما هو موضح في الجدول (8)

الجدول (8)

نتائج اختبار (t - test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي).

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أنثى	169	3.96	.12	360	.781	.23
ذكر	192	3.90	.05			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي)، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة، استُخدم اختبار (t - test) للفروق بين تقديرات المعلمين

وذلك كما هو موضح في الجدول (9)

الجدول (9)

نتائج اختبار (t - test) للفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	276	3.67	.34	360	.56	.53
أعلى من بكالوريوس	85	3.78	.29			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، إذ كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

وذلك كما هو موضح في الجدول (10)

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 - 5 سنوات	75	3.99	.34
6 - 10 سنوات	103	4.15	.28
أكثر من 10 سنوات	183	4.08	.36

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ظاهرة في متوسطات تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)، ولمعرفة دلالة الفروق جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) كما يظهر في الجدول (11):

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الهوية التنظيمية	بين المجموعات	.385	2	.193	.681	.507
	داخل المجموعات	10.665	356	.283		
	المجموع	101.050	358			

يتبين من الجدول (11) أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.681) ومستوى الدلالة (0.507) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة). أشارت نتائج سؤال الدراسة الرابع: إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى هويتهم التنظيمية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وقد يعزى إلى أن المعلمين لديهم شعور يتَّسم بالإيجابية المرتفعة نحو هويتهم التنظيمية، فهم يشعرون بالاعتزاز والفخر، وأن عملهم بالمدارس يكسبهم احتراماً كبيراً في المجتمع، لذا فهم يعدون نجاح المدرسة هو نجاحهم، بغض النظر عن جنسهم ومؤهلهم وسنوات خبرتهم. واتفقت هذه نتيجة مع نتيجة دراسة (عبد اللطيف وجودة، 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إجابات المبحوثين فيما يتعلق بالهوية التنظيمية تعود إلى متغيّر الجنس.

◄ نتائج سؤال الدراسة الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة إدارة الانطباع لدى المديرين ومستوى الهوية التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال صيغت الفرضية السابعة التي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم لإدارة الانطباع وعلاقتها بمستوى هويتهم التنظيمية من وجهة نظرهم.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة جرى استخدام معامل الارتباط (بيرسون) كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12)

معامل الارتباط بيرسون بين درجة ممارسة إدارة الانطباع لدى مديري المدارس ومستوى الهوية التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
درجة ممارسة إدارة الانطباع ومستوى الهوية التنظيمية	.85	.03

- بناء على المعطيات الواردة في الجدول (12) رُفضت الفرضية الصفرية، إذ يوجد علاقة ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة ممارسة إدارة الانطباع لدى مديري المدارس، ومستوى الهوية التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، لأن مستوى الدلالة (0.03) أقل من (0.05). وكان مقدار العلاقة إيجابيّاً وقويّاً (. 85). أي أنه كلّما زاد مستوى ممارسة إدارة الانطباع عند المديرين يزيد مستوى الهوية التنظيمية عند المعلمين.

التوصيات:

- أن تحرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على تبني أساليب إدارة الانطباع على مستوى مدارسها لما لها من دور في تشكيل الهوية التنظيمية للمعلمين.
- تقديم برامج تنمية مهنية متنوعة لمديري المدارس على الأساليب القيادية الحديثة.
- تصميم برامج تدريبية للمعلمين، من شأنها رفع مستوى الهوية التنظيمية.
- عقد ندوات مجتمعيّة لتعزيز دور المجتمع في دعم المعلمين.
- البحوث المقترحة في الميدان التعليمي:
- دور أساليب إدارة الانطباع في تطوير أداء المعلمين.
- الهوية التنظيمية وآليات تفعيلها في المدارس.
- دور الهوية التنظيمية في تطوير الأداء المدرسي.

المصادر والمراجع العربية:

- أحمد، جنان. (2014). المهارات السياسية وإدارة الانطباع: العلاقة والأثر دراسة تحليلية لآراء رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية. المجلة العراقية للعلوم الإدارية، 10 (40)، 204 – 233.
- البريدي، عبد الله. (2007). الهوية التنظيمية كيف ينظر الأفراد إلى منظماتهم. مجلة التدريب والتقنية. المؤسسة العالمية للتدريب التقني. الرياض، (96).
- بكر، سوزان. (2018). دراسة الاتجاهات نحو أساليب إدارة الانطباع وأثرها على الهوية التنظيمية بين العاملين الإداريين في جامعة الأزهر. المجلة العربية للإدارة. 38 (2)، 167_ 19.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- الحدراوي، رافد. (2019). استراتيجيات إدارة الانطباع التنظيمي وعلاقتها بسلوكيات الصوت الوظيفي: دراسة حالة في فروع مصرف الرشيد بمحافظة النجف الأشرف. مجلة العربية للإدارة، 39 (1)، 23_44.
- حريم، حسين. (2004). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- رشيد، مازن. (2003). الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمي: تحليل للمفهوم والأبعاد السلوكية لتطبيقاته. مركز بحوث كلية العلوم الإدارية. جامعة الملك سعود: الرياض.
- الركباني، كاشاني، وعبد الستار، رانا. (2018). تـأثير إدارة الانطباع في تعزيز الانغراس الوظيفي دراسة تحليلية لآراء عينة من المديرين العاملين في شركة أور العامة في محافظة ذي قار. مجلة الإدارة والاقتصاد. 7 (27)، 63_98.
- شوالى، عبدالفتاح، و محمد، حميدة، و فهمي، تقي. (2018). أثير إدارة الانطباع على الدعم التنظيمي للعاملين بشركات السياحة. مجلة كلية السياحة والفنادق. 2 (2)، 109 – 123.
- عبد الستار، ماجدة. (2014). القوة التنظيمية وعلاقتها بالهوية التنظيمية لدى مدراء المدارس الإعدادية في مديرية الكرخ الأولى. مجلة كلية التربية الرياضية. جامعة بغداد، 6 (1)، 103_113.
- عبد الفتاح، محمد وابو سيف، علي. (2016). دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي بمصر من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة. 24 (2)، 263_31.
- عبد اللطيف، عبد اللطيف وجود، محفوظ. (2010). دور الثقافة التنظيمية في التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 26 (2)، 119_156.
- علي، عدي. (2020). الدور الوسيط للهوية التنظيمية في العلاقة بتن القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي «دراسة تطبيقية على عينة من الكليات العراقية الخاصة في مدينة كركوك» رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- فندي، علي، وسعيد، هديل، وطه، أسماء. (2013). اثر تطبيق أساليب ادارة الانطباع على ادوار القيادة الرؤيوية دراسة وصفية تحليلية في وزارة النقل والمواصلات. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، (34). 88_118.
- الكروي، كراز. (2016). دور ادارة الانطباع في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية دراسة تحليلية لآراء عينة من التدريسين في بعض الكليات الحكومية في بغداد. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الادارة والاقتصاد، جامعة كربلاء.
- منهل، محمد. (2016). تأثير استراتيجيات إدارة الانطباع في اضطرب ما بعد الصدمة: الدراماتوج متغيراً تفاعلياً دراسة ميدانية في شركة الحفر العراقية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. 22 (9)، 240_ 265.

- *Ahmed, Jenan. (2014). Political Skills and Impression Management: Relationship and Impact: An analytical study of the heads› Opinions of scientific departments in the faculties of the University of Al - Qadisiyah, the Iraqi Journal of Administrative Sciences, Issue (40) , Volume (10) , p.: 204_233.*
- *Al - Baridi, Abdullah. (2007). Organizational Identity: How do Individuals View their Organizations, Training and Technology Journal, Issue (96) , International.*
- *Bakr, Susan. (2018). A study of Trends towards Impression Management Methods and their Impact on Organizational Identity among Administrative Workers at Al - Azhar University, The Arab Journal of Management, Issue (2) , Volume (38) , p.: 197_19.*
- *. - Al - Hadrawi, Rafid. (2019). Strategies for Managing the Organizational Impression and its Relationship to the Behavior of the Functional Voice: a case study in the branches of Al - Rasheed Bank in the Al - Najaf Governorate, Al - Arabiya Journal of Management, Vol. 39, p. 1, p.: 23_44.*
- *Hareem, Hussein. (2004). Organizational Behavior, Individual and Group Behavior in Business Organizations, Dar Al - Hamid for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Rashid, Mazen. (2003). Organizational Identity and Organizational Symmetry: an Analysis of the Concept and the Behavioral Dimensions of its Applications, Research Center of the College of Administrative Sciences, King Saud University: Riyadh.*
- *Al - Rukbani, Kashani, and Abdul - Sattar, Rana. (2018). The Effect of Impression Management in Enhancing job Engulfment: An Analytical Study of a Sample of Managers' Opinions Working in Ur State Company in Dhi Qar Governorate, Journal of Administration and Economics, Volume (7) , Issue (27) , Pg: 63_98.*
- *Shawali, Abdel Fattah, Muhammad, Hamida, and Fahmy, Taqi. (2018). Effect of Impression Management on Organizational Support for Workers in Tourism Companies, Journal of the College of Tourism and Hotels, Volume 2, Volume 2, p.: 109 - 123.*
- *Abdel - Sattar, Magda. (2014). Organizational Strength and its relationship to Organizational Identity among Middle School Principals in the First Karkh District, Journal of the College of Physical Education, University of Baghdad, Volume VI, Issue 1, p.: 103_113.*
- *Abdel - Fattah, Muhammad and Abu Seif, Ali. (2016). The role of Servant Leadership in Achieving Symmetry with the Organizational Identity in Pre - university Schools in Egypt from the Point of View of Teachers, Journal of Educational Sciences, Cairo University, No. 2, Vol. 24, p.: 263_31.*
- *Abdel Latif, Abdel Latif and Joud, Mahfouz. (2010). Role of Organizational Culture in Predicting the Strength of Organizational Identity: A field study on faculty members in private Jordanian universities, Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, Issue (2) , Volume (26) , p.: 119_156.*
- *Ali, Uday. (2020). The Mediating role of Organizational Identity in the Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment "An applied study on a sample of Iraqi private colleges in the city of Kirkuk" unpublished PhD thesis, Sudan University of Science and Technology, Sudan.*
- *Fendi, Ali, Saeed, Hadeel, Taha and Asma. (2013). The Effect*

of Applying Impression Management Methods on the Roles of Visionary Leadership, a descriptive and analytical study in the Ministry of Transport and Communications, Journal of the University of Baghdad College of Economic Sciences, Issue (34) , p.: 88_118.

- *El - Karawy, Krazz (2016). Role of Impression Management in Promoting Organizational Citizenship Behavior: An analytical study of the opinions of a sample of teachers in some government colleges in Baghdad, unpublished master's thesis, College of Administration and Economics, University of Karbala.*
- *- Manhal, Mohammed. (2016). The Impact of Impression Management Strategies in Post - Traumatic Stress Disorder: Dramatization as an Interactive Variable, a field study in the Iraqi Drilling Company, Journal of Economic and Administrative Sciences, Issue (9) , Volume (22) , pp. 240_265.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Gwal, Rajeshwari. (2015) Tactics of Impression Management: Relative Success on Workplace. 44 - 37. Pp. 2 Issue, 2. Vol, Psychology Indian of The Journal International of Indian Psychology, Vol. 2, 2 Issue, Pp. 37 - 44.*
- *Jarne,sarah (2014). Organizational Identity in Practice_ How Theoretical Concepts of Organizational Identity are Perceived in the Empirical Setting of Arla Foods", Master Thesis, Department of Business, Studies, Uppsala University.*
- *Yilmaz, Ozgur D. (2014). Perception of Organizational Politics and Impression Management Behaviors: A Tourism Industry Perspective. International Journal of Business and Social Science Vol. 5, No. 8,pp,. 98 - 109.*
- *Albert, Stuart and David A. Whetten (2006) , "Organizational Identity" In. Organizational Identity, Edited by Mary Jo Hatch and Majken Shultz, Oxford University Press.*
- *Terrell ,K. ,& Kwok, L,. (2012). Organizational Impression Management Behaviors in Social Media: A Perspective of a Social Networking Site, Journal of Organizational Behaviour, P85 - 93.*
- *Inancevech, J. M. and Matteson , M. T. (2002). Organizational behavior and management, 6th. Ed. , McGraw –Hill/ Irwin.*
- *Barash, V. , Ducheneaut, N. , Isaacs, E & Bellotti, V. , (2010) , "Faceplate: Impression (Mis) management in Face book Status Updates", Proceedings of the Fourth International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, 207 - 21.*
- *Erdogan. Irmak, Development of a Scale to Measure Impression Management in Job Interviews, World Journal of Social Sciences, Vol. 1. No. 5. November 2011. Pp. 82 - 97.*
- *lussier , R. N. (2005) ,Human relations in organizations: Applications and skill building ,sixth Ed. McGraw –Hill/ Irwin , U. S. A.*
- *Guadagno. Rosanna & Robert B. Cialdini. (2007). Gender Differences in Impression Management in Organizations: A Qualitative Review, Springer Science, 10, p1 - 12.*
- *Westphal, J. D. (2010). Commentary An impression management perspective on job design: The case of corporate directors, Journal of Organizational Behavior, 31, p319– 327.*
- *Alvesson, Mats and Emposn, Laura. (2008). The construction of organizational identity: Comparative case studies of consulting firms, Scandinavian, Journal of Management, 24 (1) , 1 - 16.*
- *Necef, M. , (2002) , "Impression Management and Political Entrepreneurship in Denma" Paper prepared for the ECPR Joint Session Turin, Italy, Workshop No. 14 , 22 - 27.*
- *Iddekinge, C. , McFarland, L& Raymark, P. , (2007) ,*

درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القِيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين

The Practice Degree of Ethical Leadership by Government School Principals of Bani Kinana District from Teachers′ Point of View

أثير حسني الكوري
مُدرسة لغة إنجليزية/ مدرسة البحرينية الأساسية/ الأردن.

ميرنا سامي زريقات
باحثة/ الأردن.

أحمد غالب سليمان
مُدرس تاريخ وعلوم سياسية/ المدرسة الشاملة/ فلسطين (48).

Athir Housni Al-Kouri
English Teacher/ Al Bahrinia School/ Jordan
athirkouri@gmail.com

Merna Sami Zreqat
Researcher/ Jordan
mernasami197@yahoo.com

Ahmad Ghaleb Souliman
History and Political Science Teacher/ Al Shamelah School/ Palestine (48)
A.soli2000@gmail.com

تاريخ الاستلام: 10/ 6/ 2021م، **تاريخ القبول:** 21/ 11/ 2021م.
Received: 10/ 6/ 2021, **Accepted:** 21/ 11/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-003
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

المُلخص:

هدفت الدِّراسة التَّعرف إلى درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين، واتبعت الدِّراسة المنهجُ الوصفيُّ، واستخدمت الدِّراسة في جمع بياناتها استبانة درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة مُكونة من (41) فقرة، وجرى التَّأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (330) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطَّريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين جاءت بدرجة متوسطة على المجالات جميعها، وأظهرت النَّتائجُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في استجابات أفراد العينة تبعاً للجنس، وتعزى هذه الفروقات في المجالات جميعها لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة حسب متغير المؤهل العلمي، باستثناء مجال العلاقات الانسانية، وتعزى هذه الفروقات في المجالات جميعها لصالح حملة البكالوريوس، ووجود فروق أيضاً ذات دلالة إحصائيّة حسب متغير سنوات الخبرة، وتعزى هذه الفروقات في المجالات لصالح سنوات الخبرة 10 سنوات فأقل.

الكلماتُ المفْتاحيّة: درجةُ المُمارسة، مُديري المدارس، القيادة الأخلاقيّة، المُعلمون، لواء بني كنانة، الأردن.

Abstract:

This study aims to identify the practice degree of ethical leadership by government schools' principals from the teachers› point of view in Bani Kinanah District. The researchers follow the descriptive method and designed a questionnaire of 41 questions. The study sample consists of 418 teachers chosen randomly. The results indicate that the practice degree is a medium degree in all domains. The results indicate statically significant differences in the participants' responses according to gender in favor of males. The results also indicate that there are statistically significant differences according to the academic qualifications except for human relations. There are statistically significant differences according to years of experience in all domains, in favor of participants of less than ten years of experience.

***Keywords**: The practice degree, schools principals, ethical leadership, teachers, Bani Kinana District, Jordan.*

المقدمة:

يَشهد العالم تطوراً واسعاً في مُختلف المجالات والأنشطة في ظِل المُتغيرات السَّريعة، ويظهر تأثيرهُ جلياً في المُؤسسات التَّربوية، فالعصر الذي نعيشهُ هو عصر الثَّورة التكنولوجيَّة والمعرفيّة، إذ يُمكن مُواكبته بالتَّميز الإداري النَّاجح الذي يَعتمد على القيادة الأخلاقيّة والتي تقف وراء كل نجاح تُحققه ، لأنها اللَّبنة الأساسيّة لِبناء وتقدُّم المُجتمعات، وتُعد المدرسة في جوهرها مُؤسسة أخلاقية صُممت لترتقي ولِتعلو بالمُستوى التَّربوي، إذ يُعد مُدير المدرسة قُدوة للمُوظفين وللمُعلمين وللطُلاب بكلامه وبتصرفاته، ونظراً لحساسيّة سُلوكه خُصوصاً أمام الطلبة الذين ما زالوا يَعيشون مرحلة بناء الذّات والشَّخصية، مما يجعل هُناك حاجة ماسة إلى ضرورة التَّأكد على أن يكون سُلوكه أخلاقياً يُتيح فُرص الأخذ بيدهم والارتقاء بهم إلى أقصى حد مُمكن.

"نظام الأخلاق يُعد من القيم والقوانين التي تُحدد سلوك الفرد الصحيح سلوكياً ومعرفياً، وما يجب أن يكون عليه فهي تُهذب وتصقل النَّفس البشرية، وتُغير الإنسان تغييراً جذرياً، وتجعل منه إنساناً صالحاً واعياً يُقدِم على الفعل الصالح وينصرف عن الفعل السيِّئ" (الساموك والشمري، 2003: 164).

وذكر قطب (2013: 21) "أنّ التزام المُؤسسة التَّعليمية بالقيم الأخلاقية تكون لها الدِّرع الواقي وتحميها من المخاطر أو الأزمات التي قد تتعرض لها، وتُحصنها من أي انزلاق مُعقد تملأه المخاوف وعدم الاستقرار، فالقيم الأخلاقية تُحصن المُجتمعات التَّعليمية من حالة التَّردي والضعف في بُنيتها المُجتمعية وتفكك أواصر الألفة والمودة بين أفرادها".

«تُعد المدرسة النُّواة الأساسيّة للتَّربية فهي تؤدي دوراً بارزاً في تأهيل وتدريب وتربية أفراد المُجتمع وفق القواعد الأخلاقيّة والسلوكيّة المُستمدة من الفكر التَّربوي والسِّياسي والعادات والتَّقاليد للمُجتمع، بالإضافة لدورها الكبير بتفاعلها البَّناء مع المُجتمع المحلي في أغلب الظُّروف والمُناسبات بما يتناسب مع التَّعليمات الإلهية التي تزخر بها الديانة الإسلاميّة» (الحياري، 2001: 122).

"لقد تغيرت أدوار الإدارة المدرسيّة واتسع مجالُها، فلم تعد تقتصر فقط على مُجرد أعمال روتينيّة تهدف إلى تسيير شُؤون المدرسة وفق قواعد وتعليمات مُعينة تُركز على النَّواحي الإداريّة، بل أصبحت لها أدوار اضافية ومجالات أوسع تُعنى بكل ما يتّصل بالعمليّة التَّربوية من طلبة ومُعلمين وطرائق تدريس وأنشطة مدرسيَّة ، وأيضاً تعزيز العلاقة بالمُجتمع المدني، ولهذا كان وجود إدارة مدرسيّة مُمثّلة بمُدير المدرسة الذي يمتلك سمات أخلاقية في سلوكه وقيادته للمواقف الإدارية يعد عُنصراً حيوياً في تحقيق أدوار المدرسة وتنظيمها" (القرعان والحراحشة، 2011: 25).

فالمدرسة هي الجهة المسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية وتنمية وإعداد الطلبة، وتقع مهمة نجاحها في أداء رسالتها على العنصر البشري من مُعلمين ومُديرين، فتُعد القيادة الأخلاقيّة من الضروريات الأساسيّة في الإدارة المدرسيّة، ولابد لكل إداري تربوي أن يتحلى بها، ولذلك يقتضي منه أن يمتلك جانبا كبيرا من سعة الصدر، والأخلاق القيادية، وفتح قنوات التواصل، وتنعكس آثارها الإيجابية على العملية التَّربوية وعلى مُستوى الرُّوح المعنوية، وعلى العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة (درادكة والمطيري، 2017).

«وأصبح من الضروري الاهتمام بالمُدير وتعزيز نُموه وبناء شخصيته الأخلاقيّة، وتفعيل مبادئ القيادة الأخلاقيّة لديه في إطار أخلاقي إنساني يتزامن مع الارتقاء في تطوير أداء المُؤسسات

التَّعليمية ومواجهة مُشكلاتها وتحدياتها، بما يُمكنها من المنافسة، والقُدرة على التَّكيف مع متطلبات العصر" (البشري، 2011: 12).

«فالقيادة الأخلاقية «هي مجموعة من السُّلوكات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المُتعلم مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل المُلائمة، والتي يمكن من خلالها إكساب المُتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه» (العتيبي، 2013: 12).

"إنّ مهنة مُدير المدرسة والسلوك العام مُرتبطة بالقيادة الأخلاقية، فهي تستند إلى مجموعة القواعد والضوابط التي يحتاجها مُدير المدرسة للحفاظ على مهنة الإدارة المدرسية والرَّفع من شأنها" (عابدين، 2001: 245). "ومن المُسلم به أنّ نجاح المدرسة مُرتبط بكيفيّة تطبيق مُدير المدرسة للأسلوب القيادي الذي يُمارسه، لأنه المسؤول عن تنفيذ السِّياسات والبرامج التَّعليميّة، والقيادة الأخلاقيّة في مجال الإدارة المدرسيّة تتمثل في مُدير المدرسة عندما يكون قُدوةً وأنموذجاً لعاملين والمعلمين والطلبة بالمدرسة، إذ يُقدم المصلحة العامة للمدرسة فوق كل اعتبار، ويُراعي العدالة التَّنظيميّة، ويحرص على بناء المنظومة القيمة والأخلاقيّة" (الجعيثي، 2017: 27).

ذكر كل من الجعيثني (2017)، وأبو علبة (2015) أبعاد القيادة الأخلاقيّة التي تُوضح الخصائص والسِّمات التي ينبغي أن تتوافر في مُدير المدرسة قائدا يتسم بصفات القيادة الأخلاقيّة ويطبقها عملياً في مؤسسته التَّربوية: أولاً: الصِّفات الشَّخصية لمُدير المدرسة: وهي مجموعة الخصائص والسِّمات التي يجب أن يتميّز بها مُدير المدرسة التي تُؤهله للتفاعل الإيجابي مع المُعلمين وتزيد من ثقتهم به، فهو قائد وإداري يتحرى الصِّدق في تعاملاته معهم، ويَتميز بالنَّزاهة والأمانة في سلوكه وتصرفاته، ويَتحمل المسؤولية تجاه أخطائه ويَعترف بها، ويَتقبل النَّقد برحابة صدر، ولا يُستثار بسهولة، ويفي بوعوده التي يقطعها على نفسه، وهو القائد القُدوة للآخرين في سُلوكه وتعامُلاته. ثانياً: الصِّفات الإدارية لمُدير المدرسة: من أهم الأهداف لمُدير المدرسة تحقيق رُؤية المدرسة وأهدافها المرسومة والعمل مع أفراد المُؤسسة التَّعليمية وتشجيعهم على تحقيقها، ولنجاح مُدير المدرسة عليه أن يتحلى بصفات أخلاقيّة منها: تشجيعه للعامِلين والمُعلمين على الإبداع والتَّجديد، فيُشركهم في التَّخطيط وصناعة القرارات، ويُوزع المهمات حسب مقدراتهم ورغباتهم ويُراعي الفروق الفردية بين المُعلمين في الأداء، ويُوفر لهم التَّسهيلات لأداء أعمالهم، كما يَحرص على تنمية المُعلمين مِهنياً والارتقاء بكفاياتهم، ويُكافئ المُجتهدين ويُحاسب المُقصرين بعد توضيح جوانب القُصور لديهم، وهو قائد يعتمد على معايير واضحة لتقييم أداء العاملين، ويتخذ القرارات العادلة. ثالثاً: العلاقات الإنسانية: يَحرص القائد الأخلاقي على أن يتسم بقيادة إنسانية، وبناء علاقات تفاعليّة مع أولياء الأمور والطلبة والمُشرفين والمسؤولين، ويَحترم أداء وقُدرات المُعلمين ، ويُنصت لهم باهتمام، ويُراعي حاجاتهم ومشاعرهم، ويُقدر ظُروفهم، ويَبذل جهداً كبيراً لتحسين أوضاعهم وتوفير بيئة تعليميّة، ويُساعدهم في حل مُشكلاتهم، ويَحرص على حفظ أسرارهم ويكسب صداقتهم، ويسأل عنهم ويَطمئن عن أحوالهم، ويُشاركهم مُناسباتهم، ويَتسامح مع المُقصرين والمُخطئين وإعطاء فرص لِتصحيح وإصلاح الأخطاء، وهذا كُله يُؤثر على العلاقات التَّبادلية التي تسود داخل المُؤسسة التَّربوية، وهو القائد الإنسان الذي يتمثّل معاني الإنسانيّة في تعاملاته مع طلبته ، فيكسب حُبهم وثقتهم وتقدير آبائهم مما يَنعكس إيجاباً على الرُّوح المعنوية لديهم. رابعاً: العمل بروح الفريق: يَحرص المُدير الذي يتّسم بالأخلاق على أن يُعزز ثقة العامِلين والمُعلمين بأنفسهم وبمقدراتهم، ويَتواصل مع المُعلمين بفعاليّة لتنسيق الجُهود ، والعمل الجماعي لاستثمار طاقاتهم من أجل مَصلحة الطّلبة والمُؤسسة التَّربويّة، ويُنمي القائد الأخلاقي لديهم روح المَسؤوليّة الجماعيّة والالتزام، ويُعزز لديهم روح التَّعاون والانسجام، ويَحرص على توفير البيئة المُناسبة للتواصل وتَحقيق الأهداف المنشودة، ويُعزز لديهم مَهارة صناعة القرارات الجماعيّة مُقدراً لآرائهم وأفكارهم، وينسب النَّجاحات التي تتحقق إليهم وإلى تعاونهم واجتهادهم.

استطاع الباحثون التوصل إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، وتم استعراضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو الآتي:

أجرى تورهان وسيلكي (Turhan & Celike, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد أثر سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية والمهنية على تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس العادية والمهنية لسلوكات القيادة الأخلاقية متدن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وخاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارات الأخلاقية الخاصة بالعدالة بين المعلمين والمعلمات. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس وبين العدالة التنظيمية.

وقام أبويلا (Abwalla, 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير أساليب القيادة التي يمارسها المديرون ودورهم في أداء المعلمين الوظيفي في المدارس الثانوية العامة في ولاية جامبيلا في أثيوبيا، وتكونت عينة الدراسة من عشر مدارس ثانوية عامة؛ (170) معلماً و (20) مديراً، واستخدمت الاستبانة والمقابلة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين أساليب القيادة وأداء المعلمين، وكشفت النتائج أن النمط الديمقراطي كان يمارس في المدارس الثانوية العامة وأن أداء المعلمين كان متوسطاً وأن هناك دوراً لدى المديرين في صنع القرار والاتصال وتحسين مستوى أداء المعلمين.

وأجرى الشتوي (2017) دراسة هدفت التَّعرف إلى درجة مُمارسة مُديري المدارس الثّانوية للقيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر مُعلميهم، بمنطقة الرّياض، المملكة العربية السعودية. واستخدم المنهج الوصفي المسحي، ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (367) معلماً. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مُديري المدارس الثانوية بمنطقة الرّياض يُمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة، إذ تأتي الخصائص الشَّخصية الأخلاقية بالمرتبة الأولى، تليها العلاقات الانسانية، وفي الأخير السلوكات الإدارية الأخلاقيّة، كما أظهرت نتائج الدِّراسة أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول درجة مُمارسة مُديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية بمنطقة الرّياض باختلاف مُتغير المُؤهل العلمي، وعدم وُجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول درجة مُمارسة مُديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية باختلاف مُتغير سنوات الخدمة، وباختلاف مُتغير نظام الدِّراسة.

وأجرى أوزان وآخرون (Ozan, Odemir and Yirci, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة درجة مُمارسة مُديري المدارس الابتدائية القيادة الأخلاقيّة من وجهة نظر المُعلمين في تركيا، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدِّراسة من (371) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة عند مُديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر مُعلمي كانت مُرتفعة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية لدى المُديرين تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة، ولصالح أصحاب الخبرة (16) سنة فأكثر، كما أظهرت نتائج الدِّراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لدى المُديرين تُعزى لمُتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وقام درادكة والمطيري (2017) بدراسة هدفت التَّعرف إلى درجة مُمارسة مُديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقيّة ودورها في تعزيز الثقة التّنظيمية من وجهة نظر المُعلمات في الطائف، المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عيّنة الدراسة من (432) معلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية عند مُديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المُعلمات مُرتفعة على المحاور جميعها. كما أظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عيِّنة الدِّراسة في مستوى القيادة الأخلاقية التي تُمارسها مُديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المُعلمات تعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة.

وقام إيرنيل ووزبيلين (Eranil and Ozbilen, 2017) بدراسة هدفت التَّعرف إلى درجة مُمارسة مُديري المدارس للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمُستوى المناخ التّنظيمي لدى مُعلمي المدارس التابعة للهيئة وزارة التَّربية الوطنية في كندا، كما هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة حول المُمارسات الأخلاقيّة للقيادة الأخلاقية تُعزى للمتغيرات (الجنس، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (383) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة مُمارسة مُديري المدارس الثّانوية للقيادة الأخلاقية كانت مُنخفضة، كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول المُمارسات الأخلاقية للقيادة تُعزى لمُتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة)، وجاءت الفُروق لصالح الإناث، ولأصحاب سنوات الخبرة الأكثر (عشر سنوات فأكثر) على الترتيب. في حين أظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات تقديرات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول المُمارسات الأخلاقية للقيادة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقامت الدجاني (2018) بدراسة هدفت التَّعرف إلى درجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لدى مُديري المدارس الثانويّة الخاصة في مُحافظة العاصمة عَمان وعلاقتها بالالتزام التَّنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (370) معلماً ومعلمة، وتحقيقاً لأهداف الدِّراسة أستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية لدى مُديري المدارس الثانوية الخاصة كانت مُتوسطة. كما أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات أفراد عيِّنة دراسة في مستوى القيادة الأخلاقيّة تُعزى إلى مُتغير (سنوات الخبرة)، وجاءت الفُروق لصالح أصحاب الخبرة عشر سنوات فأكثر، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيري الجنس والمُؤهل العلمي.

كما قام الجبوري (2018) بدراسة هدفت الكشف عن درجة مُمارسة مُديري المدارس الأساسيّة للقيادة الأخلاقيّة وعلاقتها بالمُساءلة الإدارية من وجهة نظر المُعلمين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (450) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدِّراسة إلى أنّ مُديري المدارس الأساسية يُمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة مُرتفعة، كما بيّنت وُجود علاقة طردية بين درجة مُمارسة مُديري المدارس الأساسيّة للقيادة الأخلاقيّة والمُساءلة الإدارية من وجهة نظر المُعلمين.

وقام العبادي (2019) بدراسة هدفت التَّعرف إلى درجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لدى مُديري المدارس في لواء الأغوار الشَّمالية وعلاقتها بالتّميز الإداري من وجهة نظر المُعلمين والمُعلمات، والكشف عن المُشكلات التي تَحُد من مُمارسة المُديرين للقيادة الأخلاقيّة والتَّميز الإداري من وجهة نظر القادة الإداريين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج النوعي، وتكونت عيِّنة الدراسة من (317) معلماً ومعلمة، وتحقيقاً لأهداف الدِّراسة قام الباحث بإجراء المُقابلات مع الإداريين لمعرفة المُشكلات التي تَحُد من مُمارسة المُديرين للقيادة الأخلاقيّة والتَّميز الإداري، ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة، وأظهرت النَّتائج أنّ ممارسة القيادة الأخلاقيّة والتَّميز الإداري لدى مُديري مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المُعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النَّتائج عدم وُجود فُروق ذات دلالة إحصائية في مُتوسطات تقديرات المُعلمين لدرجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لدى مُديري المدارس في لواء الأغوار تُعزى لمُتغير الجنس، بينما وجدت فُروق ذات دلالة إحصائية في مُتوسطات تقديرات المُعلمين لدرجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة لدى مُديري المدارس في لواء الأغوار تُعزى لمُتغير الخبرة ولصالح الخبرات المُتقدمة (10سنوات فأكثر)، كما بينت وُجود علاقات موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة مُمارسة مُديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية للقيادة الأخلاقية ، والتميز الإداري من وجهة نظر المُعلمين.

وأجرى الملاحيم (2020) دراسة هدفت إلى التَّعرف على القيادة الأخلاقيّة لدى مديري المدارس الثّانوية الحُكوميّة في لواء الشوبك من وجهة نظر المُعلمين. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي لمُناسبته لطبيعة الدِّراسة، ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة، وتكونت عيِّنة الدراسة من (115)

معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن المُتوسط الحسابي الكلي للقيادة الأخلاقية كان بدرجة مُتوسطة، إذ أتى مجال السُلوكات الإدارية الأخلاقيّة بالمرتبة الأولى، يليها مجال العلاقات الانسانية، وفي الأخير مجال السِّمات الشَّخصية وجميعها بدرجة مُتوسطة، كما أظهرت نتائج الدِّراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد القيادة الأخلاقيّة وأبعاد الـأداء الوظيفي لدى مُديري المدارس.

كما أجرى مومني (2020) دراسة هدفت إلى التَّعرف على درجة مُمارسة مُديري المدارس في مُديرية التَّربية والتَّعليم بمُحافظة عجلون، الأردن للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة، وتكونت عيِّنة الدراسة من (438) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنّ درجة مَمارسة مَديري المدارس في مُديرية التَّربية والتَّعليم بمُحافظة عجلون من وجهة نظر المُعلمين جاءت مُرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات المُعلمين نحو مُمارسة مُديري المدارس لسلوكات القيادة الأخلاقيّة تُعزى لمُتغير الجنس في المجالات ما عدا مجال العدالة والإنسانية، وجاءت الفُروق لصالح المُعلمات، ولمُتغير المُؤهل العلمي في المجالات ما عدا مجال الاعتدال وضبط الذّات والأداة ككل، وجاءت الفُروق لصالح حملة الدِّراسات العُليا، ولمُتغير سنوات الخبرة.

وأجرى المرقطن (2020) دراسة هدفت إلى التَّعرف على القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المُعلمين. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة، وتكونت عيِّنة الدراسة من (331) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنّ درجة مَمارسة مَديري المدارس للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المُعلمين جاءت مُرتفعة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمُمارسة مُديري المدارس لسلوك القيادة الأخلاقيّة تُعزى لمُتغير سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي في المجالات ما عدا مجال العلاقات الإنسانية، وجاءت الفُروق لصالح «أقل من خمس سنوات»، ولصالح مؤهل البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المجالات ما عدا مجال العلاقات الانسانية.

وتباينت الدِّراسات السّابقة من حيث أهدافها والمُتغيرات التي تناولتها، وتميَّزت هذه الدِّراسة عن غيرها من الدِّراسات السّابقة أنّها الدِّراسة الأولى –في حُدود علم الباحثين– التي حاولت تسليط الضوء على درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين، بالإضافة إلى تميزها عن غيرها من الدِّراسات السابقة في مجالات أداة الدِّراسة وعينتها، ومن هنا يمكن القول إن هناك حاجة مُلحة لإجراء هذه الدراسة، وقد تحققت الإفادة من الدِّراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، وتطوير أداة الدِّراسة، والأساليب الإحصائية المُتبعة، ومُناقشة النَّتائج ومُقارنتها.

مُشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

تُعد القيادة الأخلاقيّة نمطا من أنماط القيادة التي تؤدي دوراً مهماً في الأداء الوظيفي للعاملين إيجاباً وسلباً، وهي أحد أهم أسباب نجاح المُؤسسة التَّربوية، من حيث دور مُدير المدرسة في تحسين العمليّة التَّعليميّة والتَّربوية وتأثيره في سُلوك العاملين معه، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدِّراسات التَّربوية مثل دراسة الملاحيم (2020) فجاء مجال السُلوكات الإداريّة الأخلاقيّة بالمرتبة الأولى، ودراسة مُومني (2020) أشارت إلى أنَّ درجة مُمارسة مُديري المدارس في مُديرية التَّربية والتَّعليم جاءت مُرتفعة، وينخفض الأداء والرُّوح المعنوية للعاملين في المُؤسسة التَّربوية عندما يُلاحظون تدنيا في السُلوك الأخلاقي لمُدير المدرسة الذي يُمكن أن يستخدم الأنماط الدكتاتورية الاستبدادية في التَّعامل، ومن خلال واقع عمل الباحثين في مجال التَّدريس ومعايشتهم للواقع وتواصلهم المباشر مع مُديري المدارس، فقد لاحظوا اختلاف المُمارسات الأخلاقية لدى المُديرين وما له من تأثير كبير على العاملين ومُخرجات التَّعليم، وهذا يُعد مؤشراً سلبياً قد يُؤثر على طبيعة العمليّة التَّعليمية ومخرجاتها.

وبناءً على ما سبق تتمثل مُشكلة الدِّراسة في محاولة معرفة درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين وذلك بالإجابة على الاسئلة الآتية:

- ما درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين؟
- هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين مُتوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة حول درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين تُعزى لاختلاف مُتغيرات: (الجنس، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) ؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى هذه الدِّراسة إلى التَّعرف إلى درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين، والكشف عن فُروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيِّنة الدِّراسة لمُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين تُعزى لمُتغيرات الجنس، والمُؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهميّة الدِّراسة:

نظراً لأهمِّية دور مُدير المدرسة الفعّال في التأثير وتنشيط العَمليّة التَّعليميّة وتطويرها وباعتماده على القيادة الأخلاقية في التعامل، تأتي أهمِّية الدِّراسة الحاليَّة من الأهمِّية النَّظريّة والأهمِّية العمليَّة لها على النحو الآتي:

- **الأهمِّية النَّظريّة:** تتمثل بقلة الدِّراسات الأردنية – على حد علم الباحثين – التي تتناول القيادة الأخلاقية، وبهذا تكون هذه الدِّراسة انطلاقة لدراسات أخرى وتسد أي فجوات قد توجد في هذا المجال، وكما تبرز أهمية هذه الدِّراسة بسبب استهدافها فئة مهمة ذات الدور الأكبر بالمنظومة التعليمية وهم مُديري المدارس

الحُكومية الذين تقع عليهم مسؤولية تسيير العملية التَّعليمية من خلال تأثيرهم وتفاعلهم المُباشر مع المُعلمين.

- **الأهمِّية العَمليّة:** تتمثل في امكانية توظيف النَّتائج في المدارس الحُكومية، لأن فهم القائمين أهمية القيادة الأخلاقية في تنظيم الأداء الدِّراسي والتأثير على سلوك المعلمين والطلبة يُسهم في الارتقاء بالمُستوى التَّعليمي ورفع الرُّوح المعنوية.

التَّعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة:

تضمَّنت الدِّراسة تعريف بعض المُصطلحات اصطلاحياً وإجرائياً كما يأتي:

◄ **القيادة الأخلاقية:** «كل ما يتسم به المُديرون والقادة نتيجة الخبرات التي مروا فيها داخل المُنظمة وخارجها، والقيم التي يحملونها التي تقودهم إلى التَّصرف بأخلاقية في كل موقف، مُتطلعين إلى تمكين الآخرين من النُّمو والتطور، وإلى أذكاء روح التَّفاؤل والتَّحدي» (الجبوري، 2018، 20)، وتُعرف إجرائياً أنها: المبادئ التي يمتلكها مُديرو المدارس الحُكومية في لواء بني كنانة، والتي يمكن قياسُها من خلال استجابات أفراد عينة الدِّراسة على استبانة القيادة الأخلاقيّة في مجالات عدة (مجال الصِّفات الشَّخصية لمُدير المدرسة، مجال الصِّفات الإدارية لمُدير المدرسة، مجال العلاقات الإنسانية، مجال العمل بروح الفريق) والتي جرى توزيعها إلكترونياً.

◄ **مُدير المدرسة:** "القائد التربوي والإداري للمدرسة، وهو الذي يؤدي دوراً مهماً في تسيير العملية التربوية وإنجاحها ودعم التغيير الإيجابي، والمسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية وصحية" (العجمي، 2010، 9)، ويُعرّف الباحثون مدير المدرسة إجرائيًا أنَّه: مُدير أو مُديرة في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة ومُكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتَّعليم في إدارة المدرسة.

ويُعرّف الباحثون درجة المُمارسة إجرائياً أنها: الدَّرجة التي يسجلها المستجيبون لأداة الدِّراسة التي أعدها الباحثون لقياس مستوى مُمارسة مُديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المُعلمين في لواء بني كنانة في أثناء قيامهم بالعمل.

ويُعرّف الباحثون المُعلم إجرائياً أنه: الشَّخص الذي يمتلك المهارة والقُدرة على تحسين مُستوى الطلبة بمختلف الجوانب التَّربوية، ويُعين رسمياً في دائرة التَّربية والتَّعليم ويكون مسؤولاً مُباشراً عن العمليّة التَّعليميّة.

حُدود الدِّراسة ومُحدداتها:

تتحدد هذه الدِّراسة بالحُدود الآتية:

- **الحُدود الموضوعيّة:** اقتصرت هذه الدِّراسة على درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين.
- **الحُدود البشريّة:** اقتصرت هذه الدِّراسة على عيّنة من المُعلمين والمُعلمات في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة.
- **الحُدود المكانيّة:** اقتصرت هذه الدِّراسة على المدارس الحكومية في لواء بني كنانة.
- **الحُدود الزَّمنيّة:** طُبقت هذه الدِّراسة في العام الدِّراسي (2020/ 2021).

أما مُحدداتها فإنها تتحدد بمستوى صدق وثبات الأداة وموضوعية استجابة أفراد العيّنة لفقرات الأداة.

الطَّريقة والإجراءات:

تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدِّراسة، ومُجتمع الدِّراسة ، وعينتها وأداة الدِّراسة ، والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة، والإجراءات والطُرق الإحصائيّة التي جرى استخدامها في تحليل البيانات.

منهج الدِّراسة:

في ضوء طبيعة الدِّراسة والأهداف التي سعى الباحثون إلى تحقيقها استخدم المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي ميدانياً ويهتم بوصفها، فهو المنهج الأكثر ملاءمةً واستخداماً لمثل هذا النوع من الدِّراسات والتي تستخدم أداة لجمع البيانات، وجرى جمع البيانات الكميّة عن طريق الاستبانة، إضافة إلى سهولة فهم الظاهرة وفق هذا المنهج وسهولة تفسيرها.

مُجتمع الدِّراسة:

تكوّنَ مجتمع الدِّراسة من المعلِّمين البالغ عددهم (776) والمعلِّمات والبالغ عددهن (1216) في المدارس الحكومية في لواءِ بني كِنانة، خلال العام الدِّراسي (2020/ 2021) والبالغ عددهم الكلي (1992) معلماً ومعلمة، واختيرت العيِّنة بالطريقة العشوائيَّة، والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في لواءِ بني كِنانة

المديرية	المعلمين	المعلمات	المجموع
لواءِ بني كِنانة	776	1216	1992

عيِّنة الدِّراسة:

جرى اختيار عيِّنة الدِّراسة بالطريقة العشوائيّة من مُجتمع الدِّراسة، واشتملت عيّنة الدِّراسة على (330) مُعلماً ومُعلمة في المدارس الحكومية، ووزعت (350) استبانة على أفراد عيِّنة الدِّراسة، وت واستردت (330) استبانة، بنسبة (94%)، والجدول (2) يوضح التِّكرارات والنِّسب المئوية لأفراد عيِّنة الدِّراسة حسب مُتغيراتها.

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	150	45.5
	انثى	180	54.5
	المجموع	330	100.0

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	279	84.5
	دراسات عليا	51	15.5
	المجموع	330	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	103	31.2
	10سنوات فأكثر	227	68.8
	المجموع	330	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة، استناداً لمراجع الأدب النظري والدِّراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة مقابلة (2020)، ودراسة المرقطن (2020).

صدق أداة الدِّراسة:

1. صدق المُحتوى (صدق المُحكمين):

جرى التَّحقق من صدق الأداة بعد عرضها بصورتها الأولية على (10) مُحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من المُختصين في الإدارة التربوية واللغة العربية، للحُكم عليها من حيث الصياغة اللّغوية ومُناسبة الفقرات، وإضافة أو حذف، أو اقتراح فقرات، وفي ضوء آراء المُحكمين ومُلاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر، لتستقر الاستبانة بصورتها النهائية على (41) فقرة.

2. صدق البِّناء :

لاستخراج دلالات صدق البِّناء طُبقت الدراسة على عينّة استطلاعيّة تألفت من (30) معلماً ومعلمة، من خارج عيّنة الدِّراسة المستهدفة، من أجل حساب معامل الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدّراسة وبالمجال الذي تنتمي إليه، وكما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين مجالات استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة والدرجة الكليّة ببعضها

المجالات	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	العلاقات الإنسانية	العمل بروح الفريق	الدرجة الكلية
الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	1				
الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	.962**	1			
العلاقات الإنسانية	.934**	.953**	1		
العمل بروح الفريق	.931**	.943**	.963**	1	
الدرجة الكلية	.977**	.984**	.981**	.978**	1

ثبات أداة الدِّراسة:

لأغراض التَّحقق من ثبات الأداة وثبات الاتساق الدّاخلي للأداة ومجالاتها، حُسب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cron-bach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعيّنة الاستطلاعية، ولأغراض التَّحقق من ثبات الإعادة لأداة الدِّراسة ومجالاتها؛ جرى التَّحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عيِّنة الدِّراسة مُكوّنة من (30) معلماً ومعلمة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدِّراسة، وذلك كما في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة والدّرجة الكليّة

المجال	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	.98	10
الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	.97	12
العلاقات الإنسانية	.98	11
العمل بروح الفريق	.97	8

المجال	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الاداة ككل	.99	41

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم كرونباخ الفا لمجالات استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والدّرجة الكلية بلغت (0.99)، وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

إجراءات الدراسة:

تحديد مُشكلة الدِّراسة ووضع مخطط لها، وإعداد أداة الدِّراسة، والتَّحقق من صدقها وثباتها، ثم أخذ المُوافقة لتطبيق الدِّراسة بالتنسيق مع الجهات المعنية، ثم توزيع الاستبانات على أفراد عيِّنة الدِّراسة ثم جمعهما بعد فترة من الزمن وتفريغها ، وإدخالها إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) لمعالجتها إحصائياً، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة ثم استخراج النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات الملائمة في ضوء النتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، جرى استخدام الأساليب

الإحصائية الآتية: للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل لها). واعتمدت الدِّراسة سلم ليكرت الخماسي: وهي: درجة (1) قليلة جداً، ودرجة قليلة (2)، ودرجة (3) متوسطة، ودرجة (4) كبيرة، ودرجة (5) كبيرة جداً، ثم اعتمد المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة؛ لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعادلة التالية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات

مدى الفئة= 5 – 1= 4 ÷ 5 = 0.8 وبذلك حدد الباحثون خمسة مستويات، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5)

المعيار الإحصائي لتحديد درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 أقل من 1.80	قليلة جداً
من 1.80 أقل من 2.60	قليلة
من 2.60 أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 أقل من 4.20	كبيرة
من 4.20 – 5.00	كبيرة جداً

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

تضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدِّراسة من خلال إجابة أفراد العينة على أسئلة الدِّراسة، على النحو الآتي:

◄ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: **ما درجة مُمارسة مُديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المُتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجات الفقرة لكل فقرة على حده ، ثمّ الدرجة الكليّة لكل مجال من مجالات الاستبانة، مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية، والجدول (6) يوضّح النتائج المتعلّقة بذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين.

الرُتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	العلاقات الإنسانية	3.01	.490	متوسطة
2	2	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	3.00	.500	متوسطة
3	1	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	2.99	.520	متوسطة
4	4	العمل بروح الفريق	2.98	.500	متوسطة
		الاداة ككل	3.00	.490	متوسطة

يبيّن الجدول رقم (6) أنّ المُتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.98 – 3.01) فحصل المجال الثالث: العلاقات الإنسانية على المرتبة الأولى بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.01)، وبانحراف معياري (0.49)، والمجال الثاني: الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.00)، وبانحراف معياري (0.50) على التوالي، أمّا المجال الأول: الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة فقد جاء بالمرتبة الثالث بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (2.99)، وبانحراف معياري (0.52)، أمّا المجال الرابع: العمل بروح الفريق فقد جاء بالمرتبة الرابعة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (2.98)، وبانحراف معياري (0.50)، أما المتوسط العام لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين لدرجة فقد بلغت قيمته (3.00)، وبانحراف معياري (0.49) وبدرجة (متوسطة) أيضاً.

وهذا يُشير إلى أنّ دور القيادة الأخلاقيّة مُهم ومُرتبط بالإدارة المدرسيّة ويُحقق التَّميز والإبداع في الأهداف التَّربويّة، ويرتبط بمُستقبل المُؤسسة التَّربويّة، إذ إنَّ نجاح الإدارة المَدرسيّة مُرتبط بمدى التزام مُدير المدرسة بالسُّلوك الأخلاقي الذي يُسهم في ابتكار سُبل النَّجاح ورفع الكفاءة والفاعليّة والإنتاجيّة في مُختلف المجالات، وهذا ما يُؤكده المُتخصصون؛ فمُدير المدرسة الناجح بقيادته للمُؤسسة التَّربوية هو الذي يحظى بتقدير كبير من الآخرين، وهو الذي يستطيع أن يُلهم الآخرين ، ويُفجر طاقاتهم لاستثمارها في تعاون مُثمر فعّال، وقد تُعزى هذه النَّتيجة إلى أنّ بعض مُديري المدارس الحُكوميّة يمتلكون نمطا من أنماط القيادة وهو القيادة الأخلاقيّة الذي يُؤثر في دافعيّة العمل للمُعلمين داخل المدرسة، فالمعلمين ينظرون للمدير القائد باحترام وتقدير مما يساعد على العمل ضمن منظومة واحدة مشتركة، وقد تُعزى هذه النَّتيجة أيضاً إلى قِلة تعاون واعتماد بعض مديري المدارس الحُكوميّة مبدأ التَّعاون والتَّشاركية وتطوير العلاقات الإنسانية مع المُعلمين للحصول على أداء إيجابي ، وشُعور المُعلمين بأثر هذا النَّمط الأخلاقي وتقديرهم للمُدير. وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الملاحيم (2020) التي أظهرت أنَّ المُتوسط الحسابي الكلي للقيادة الأخلاقية كان بدرجة (مُتوسطة)، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة المرقطن (2020) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة مُمارسة مُديري المدارس للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المُعلمين جاءت (مُرتفعة).

- **أولاً: مجال الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة**

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة
1	6	يَحث مُدير المدرسة على ثقافة التَّعاون.	3.01	.578	متوسطة
2	7	يُقدِّر مُدير المدرسة انجازات المُعلمين.	3.01	.573	متوسطة
3	4	يَتحرى مُدير المدرسة الصدق في تعامله مع المُعلمين.	3.00	.56	متوسطة
4	5	يَتحمل مُدير المدرسة مسؤولية قراراته.	3.00	.537	متوسطة
5	9	يُوفر مُدير المدرسة مناخ يُعزز الدعم النفسي والوظيفي لدى المُعلمين.	3.00	.565	متوسطة
6	3	يَعتمد مُدير المدرسة على المبادئ الأخلاقية في تعامله.	2.99	.562	متوسطة
7	2	يَعمل مُدير المدرسة على حل المُشكلات والعقبات التي تواجه المُعلمين.	2.98	.567	متوسطة
8	8	يَنشر مُدير المدرسة الألفة والمحبة بينه وبين المُعلمين.	2.98	.57	متوسطة
9	10	يُعزز مُدير المدرسة الشعور بالارتياح والرضا الوظيفي لدى المُعلمين.	2.97	.561	متوسطة
10	1	يَتقبل مُدير المدرسة النَّقد البناء برحابة صدر.	2.95	.557	متوسطة
		المجال ككل	2.99	.520	متوسطة

يبين الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.95 – 3.01)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (2.99)، وبانحراف معياري (0.52) وبدرجة (مُتوسطة) ، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ بعض مديري المدارس الحكوميّة لا يعتمدون كثيرا على المبادئ الأخلاقيّة في التَّعامل مع المُعلمين لحل المُشكلات والعقبات التي تواجههم، وقد تُعزى هذه النَّتيجة أيضاً لعدم قيام بعض مُديري المدارس بتقدير المُعلمين كثيرا لإنجازاتهم وعدم توفير المناخ المُؤسسي الإيجابي الذي يُعزز دعماً معنوياً لتحسين الأداء الوظيفي.

جاءت الفقرة (6) التي نصها " يَحث مُدير المدرسة على ثقافة التَّعاون.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.01)، وبانحراف معياري (0.578)، وبدرجة (مُتوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام بعض مُديري المدارس بمبدأ التَّعاون في التَّعامل مع المُعلمين أكثر من الأمور الأخرى، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى اعتقاد عيِّنة الدِّراسة أن بعض ا المديرين يرون انعكاس هذا المبدأ بشكل إيجابي على المناخ التَّعليمي وعلى رسالة المدرسة وتحقيق أهدافها.

جاءت الفقرة (1) التي نصها «يَتقبل مُدير المدرسة النَّقد البناء برحابة صدر.» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.95)، وبانحراف معياري (0.557) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى اعتقاد أفراد عيِّنة الدِّراسة أن بعض مديري المدارس الحُكومية لا يتقبلون التَّعديل على قراراتهم المُتخذة في حل المُشكلات والعقبات، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى المركز الوظيفي الذي يشغله مُدير المدرسة إذ يعتقد بعضهم أنه لا مجال للخطأ لديه، فلابد أن يمتلك المُديرون قناعة أنّ النَّقد المُوجه لهم من قبل مُعلميهم ليس للتقليل من عملهم وكفاءتهم وإنَّما نقد بناء يأتي في خدمة مصلحة العمل داخل المُؤسسة التَّربوية، وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة العبادي (2019) التي أظهرت أنَّ مُمارسة القيادة الأخلاقيّة والتَّميز الإداري لدى مُديري مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المُعلمين جاءت بدرجة (متوسطة)، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة تورهان وسيلكي (Turhan & Celike, 2011) التي أظهرت نتائجها أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس العادية والمهنية لسلوكات القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة (متدنية).

- **ثانياً: مجال الصِّفات الإدارية لمُدير المدرسة**

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	يَلتزم مُدير المدرسة بالقوانين والتعليمات الضابطة للعمل.	3.02	.591	متوسطة
2	12	يَأخذ مُدير المدرسة بعين الاعتبار الاقتراحات والآراء التي يُقدمها المُعلمون.	3.01	.581	متوسطة
3	13	يُقوّم مُدير المدرسة الأداء التَّدريسي للمُعلمين ضمن معايير واضحة.	3.01	.537	متوسطة
4	19	يُحاسب مُدير المدرسة المُعلمين المُقصرين بعد توضيح جوانب القصور لهم.	3.01	.529	متوسطة
5	14	يُشجع مُدير المدرسة المُعلمين على بذل جهد أكبر لتطوير وتَحسين مهاراتِهم الأدائية.	3.00	.557	متوسطة
6	15	يُراعي مُدير المدرسة الفروق الفردية بين المُعلمين في الأداء.	3.00	.535	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	16	يُوضح مُدير المدرسة أولويات العمل للمُعلمين بشكل واضح.	3.00	0.562	متوسطة
8	21	يَعتمد مُدير المدرسة على مبدأ التشاركية مع المُعلمين في عملية صناعة القرارات التي تهمهم.	3.00	0.532	متوسطة
9	11	يَستخدم مُدير المدرسة أساليب التعزيز لإثارة الدافعية للمُعلم.	2.99	0.517	متوسطة
10	18	يُقدم مُدير المدرسة تعليمات وإرشادات للمُعلمين لإدارة الصف بنجاح باستخدام الأساليب الحديثة.	2.99	0.54	متوسطة
11	22	يَحرص مُدير المدرسة على التنمية المهنيَّة للمُعلمين باستمرار.	2.99	0.543	متوسطة
12	17	يُوزيع مُدير المدرسة المهام الوظيفية على المُعلمين بعدالة.	2.98	0.52	متوسطة
		المجال ككل	3.00	.500	متوسطة

يبين الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.98 – 3.02)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.00)، وبانحراف معياري (0.50) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى المهام التي تقع على عاتق مُدير المدرسة من مسؤوليات ووظائف تربويّة كثيرة منها توزيع المهام ، وتقويم المُعلمين ، والحرص على التَّنمية المهنيَّة للمُعلمين باستمرار، إذ ينبغي على مُدير المدرسة مُمارستها بفعالية كبيرة ووضع وتطبيق خُطط مُبتكرة للارتقاء بالمدرسة ، والنهوض بها في جميع المجالات.

جاءت الفقرة (20) التي نصها « يَلتزم مُدير المدرسة بالقوانين والتعليمات الضابطة للعمل.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.02)، وبانحراف معياري (0.591)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ مُدير المدرسة يضع التَّعليمات والقوانين على رأس سُلم الأولويات ، وهو من أحد أهم مصادر القُوة التي يعتمد عليها أمام المُعلمين التي يُلزم المُعلمين بتطبيقها والتَّقيد بها، وقد يُعزى ذلك أيضاً أن أغلب عيِّنة الدِّراسة ترى أنَّ مُديري المدارس يُركزوا على تطبيق التَّعليمات المُتصلة بإدارة المدرسة أكثر من الاعتماد على الإدارة الانسانية في توجيه وضبط العمل، أي أنّ اعتماد مُديري المدارس الرئيس على تطبيق سلطة الوظيفة الرَّسمية.

جاءت الفقرة (17) التي نصها على «يُوزيع مُدير المدرسة المهام الوظيفية على المُعلمين بعدالة.» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.98)، وبانحراف معياري (0.52) وبدرجة (مُتوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى اعتقاد عيِّنة الدِّراسة أنّ بعض المديرين يغيب عنهم تطبيق مبدأ العدالة والإنصاف في توزيع المهام التي يجب أن تُمارس على الكادر الإداري والتَّعليمي، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى وُجود العلاقات الشَّخصية والمحسوبية بين مُدير المدرسة وبعض المُعلمين مما يُؤدي إلى شُعور بعضهم بعدم وُجود عدالة بالتعامل وتوزيع المهام، وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة العبادي (2019) والتي أظهرت أنَّ مُمارسة القيادة الأخلاقيّة والتَّميز الإداري لدى مُديري مدارس لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (متوسطة)، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة مومني (2020) والتي أظهرت نتائجها أنّ درجة مُمارسة مُديري المدارس في مُديرية التَّربية والتَّعليم بمُحافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين ة (مُرتفعة).

- **ثالثاً: مجال العلاقات الإنسانية**

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًّا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال العلاقات الإنسانية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	يُشارك مُدير المدرسة المُعلمين في المناسبات الاجتماعية الخاصة.	3.05	.592	متوسطة
2	27	يَهتم مُدير المدرسة بالحاجات الانسانية لدى المُعلمين.	3.03	.514	متوسطة
3	23	يَحترم مُدير المدرسة أداء وقدرات المُعلمين.	3.02	.49	متوسطة
4	25	يَعمل مُدير المدرسة على تطوير علاقات إنسانية مع مختلف الأفراد الذين يتعامل معهم.	3.02	.522	متوسطة
5	29	يَحرص مُدير المدرسة أن يكون قدوة حسنه للمُعلمين.	3.02	.511	متوسطة
6	28	يَتصف مُدير المدرسة بالأمانة والنزاهة في تأدية المهمات وفي تعامله مع الآخرين.	3.01	.546	متوسطة
7	32	يَحرص مُدير المدرسة على سمعة العاملين معه.	3.01	.546	متوسطة
8	26	يُحافظ مُدير المدرسة على أسرار المُعلمين الخاصة.	3.00	.551	متوسطة
9	33	يَبذل مُدير المدرسة جهداً كبيراً لتحسين أوضاع المُعلمين وتوفير لهم بيئة تعليمية.	3.00	.529	متوسطة
10	30	يَتعامل مُدير المدرسة مع المُعلمين بكل تواضع واحترام.	2.99	.543	متوسطة
11	31	يَسعى مُدير المدرسة إلى كسب جميع العاملين بأسلوبه اللين والحضاري.	2.99	.532	متوسطة
		المجال ككل	3.01	.490	متوسطة

يُبين الجدول (9) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت بين (2.99 – 3.05)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.01)، وبانحراف معياري (0.49) وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى وجود علاقات مترابطة يسودها طابع المحبة والتقدير والتواضع والاحترام المتبادل بين بعض مديري المدارس والمعلمين التي لها الأثر الكبير في التأثير على مخرجات التعليم داخل المؤسسة التعليمية ، والدور الفعال في دفع مسيرة العطاء نحو التقدم والتميز، وتتفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الدجاني (2018)، والتي أظهرت أنَّ درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية لدى مُديري المدارس الثانوية الخاصة كانت مُتوسطة.

جاءت الفقرة (24) التي نصها "يُشارك مُدير المدرسة المُعلمين في المناسبات الاجتماعية الخاصة." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05)، وبانحراف معياري (0.592)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى سعي بعض مُديري المدارس بتوثيق العلاقات والتَّفاعل اجتماعياً مع الكادر التعليمي، وهذا التَّفاعل له أهمية كبيرة تُؤثر على التَّوافق الاجتماعي وتيسير عملية الاندماج في الحياة الاجتماعية وتقوية أواصر المحبة والمودة والتآخي.

جاءت الفقرة (31) التي نصها «يَسعى مُدير المدرسة إلى كسب العاملين جميعا بأسلوبه اللين والحضاري.» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.99)، وبانحراف معياري (0.532) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك أن عيِّنة الدِّراسة ترى بأن بعض مُديري المدارس بعيدون عن استخدام الأسلوب اللَّين والحضاري ، كإعطاء فُرصة لتصليح الأخطاء دون المُعاقبة، فالأولى أن يكون العقاب تصليح الأخطاء ، والتَّعلم منها ، وتعميم التَّجربة لأفراد المجموعة لتفادي الأخطاء مستقبلاً ، ولتعزيز النمط الحضاري في العلاقة بين المُدير والعاملين لابد أن تكون العلاقات الانسانية وقيم التسامح مُتغلبة على الشعور السائد، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة الشتوي (2017) والتي أظهرت أنَّ مُديري المدارس الثانوية بمنطقة الرّياض يُمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة (كبيرة)، تتختلف هذه النَّتائج أيضاً مع نتائج دراسة إيرنيل ووزبيلين (Era-nil and Ozbilen, 2017) والتي أظهرت نتائجها أن درجة مُمارسة مُديري المدارس الثّانوية للقيادة الأخلاقية كانت (مُنخفضة).

- **رابعاً: مجال العمل بروح الفريق**

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال العمل بروح الفريق

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	34	يُشجع مُدير المدرسة على العمل بروح الفريق الواحد.	3.02	.52	متوسطة
2	38	يَسعى مُدير المدرسة لتعميق الحوار بين المُعلمين.	3.01	.526	متوسطة
3	40	يَتواصل مُدير المدرسة مع المُعلمين بفعالية لتنسيق الجهود.	3.00	.546	متوسطة
4	37	يُنمي مُدير المدرسة رُوح التَّعاون والانسجام بين المُعلمين.	2.99	.546	متوسطة
5	35	يَنسب مُدير المدرسة الانجازات لجميع العاملين.	2.98	.545	متوسطة
6	36	يُساعد مُدير المدرسة المُعلمين في الأعمال المطلوبة منهم.	2.98	.526	متوسطة
7	39	يُنمي مُدير المدرسة الاحساس بالمسؤولية لدى المُعلمين.	2.98	.531	متوسطة
8	41	يُقرب مُدير المدرسة وجهات النَّظر المُختلفة بين المُعلمين ما أمكن.	2.97	.545	متوسطة
		المجال ككل	2.99	.500	متوسطة

يُبين الجدول (10) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت بين (2.97 – 3.02)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (2.99)، وبانحراف معياري (0.50) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك لوجود عدد مُتوسط من مُديري المدارس الذين يهتمون بالعمل الجماعي وبروح الفريق والتَّعاون ، والانسجام في تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى وجود مهارات التَّواصل الفعّالة التي قد يستخدمها بعض مُديري المدارس لتنسيق الجُهود والعمل ضمن فريق واحد مُتكامل، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة أوزان وأوزدمير وبيرسي (Ozan, Odemir and Yirci, 2017)، التي أظهرت أنَّ درجة مُمارسة القيادة الأخلاقيّة عند مُديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر المُعلمين كانت (مُرتفعة).

جاءت الفقرة (34) التي نصها «يُشجع مُدير المدرسة على العمل بروح الفريق الواحد.» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.02)، وبانحراف معياري (0.52)، وبدرجة (مُتوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ أغلب المديرين يفضلون من طاقم المدرسة العمل مجموعة واحدة ليتشاركوا في تحقيق أهداف المُؤسسة التَّعليمية ، وهذا يعطي انطباعا ايجابيا لعمل المُدير الذي يُوحد أفراد المُؤسسة للغايات والأهداف المرسومة.

جاءت الفقرة (41) التي نصها "يُقرب مُدير المدرسة وجهات النَّظر المُختلفة بين المُعلمين ما أمكن." في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.97)، وبانحراف معياري (0.545) وبدرجة (متوسطة)، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام بعض المديرين بالأهداف التي يجب الوصول إليها، وتحقيق ذلك بالعمل معاً وتنسيق الجهود والتعاون على ذلك أكثر من تقريب وجهات النَّظر المختلفة التي قد تحظى بقدر قليل من انتباهه منشغلاً بأعمال ومسؤوليات بحكم مركزه الوظيفي، وتختلف هذه النَّتائج مع نتائج دراسة درادكة والمطيري (2017) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية عند مُديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المُعلمات كانت

(مُرتفعة) على المحاور جميعها.

◄ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السّؤال الثاني: **هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين تُعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)** ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجداول ذوات الأرقام (11، 12) تبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة ممارسة مديري المدارس القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي, وسنوات الخبرة

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.10	.45	150
	أنثى	2.91	.51	180
	المجموع	3.00	.49	330
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.01	.47	279
	دراسات عليا	2.91	.62	51
	المجموع	3.00	.49	330
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.09	.58	103
	10 سنوات فأكثر	2.96	.44	227
	المجموع	3.00	.49	330

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين فيها بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولفحص أثر كل مال على حده حسبت نتائج تحليل التباين الثلاثي -way ANO 3 (VA)، والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12)

تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين، وفقاً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	4.294	1	4.294	17.069	.000*
	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	3.061	1	3.061	12.838	.000*
	العلاقات الإنسانية	2.793	1	2.793	12.189	.001*
	العمل بروح الفريق	3.098	1	3.098	13.107	.000*
	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	1.233	1	1.233	4.903	.027*
المؤهل العلمي	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	.957	1	.957	4.013	.046*
	العلاقات الإنسانية	.612	1	.612	2.672	.103
	العمل بروح الفريق	.926	1	.926	3.918	.049*
	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	1.618	1	1.618	6.430	.012*
سنوات الخبرة	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	1.766	1	1.766	7.407	.007*
	العلاقات الإنسانية	1.005	1	1.005	4.385	.037*
	العمل بروح الفريق	1.016	1	1.016	4.298	.039*
الخطأ	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	82.004	326	.252		
	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	77.723	326	.238		
	العلاقات الإنسانية	74.696	326	.229		
	العمل بروح الفريق	77.055	326	.236		
المجموع	الصِّفات الشخصية لمُدير المدرسة	3036.370	330			
	الصِّفات الإدارية لمدير المدرسة	3054.014	330			
	العلاقات الإنسانية	3071.719	330			
	العمل بروح الفريق	3039.656	330			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤.05)

يبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) لمجالات درجة مُمارسة مُديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين على حسب مُتغير الجنس، وتُعزى هذه الفروقات في المجالات جميعها لصالح الذكور، وترجع هذه النَّتيجة إلى أنّ مجالات اهتمام مُديري المدارس من فئة الذُّكور بالقيادة الأخلاقيّة أكثر، لطبيعة الشَّخصية الذكرية المُنطلقة من ثقافة مُتمحورة حول وصولهم للهدف المطلوب في جو يملؤُه الألفة بعيداً عن عقبات شخصيّة مُؤثرة على العمل؛ لأن لدى الذُّكور قُدرة أكبر على الفصل بين الحياة الشَّخصيّة والعمليّة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) لمجالات درجة مُمارسة مُديري المدارس الحكومية القيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين على حسب مُتغير المُؤهل العلمي، باستثناء مجال العلاقات الانسانية، وتُعزى هذه الفروقات في المجالات لصالح حملة البكالوريوس، ويعزو الباحثون السَّبب أنّ أصحاب البكالوريوس بالأغلب يعدوا أقل خبرة من ناحية أكاديمية ، وأنّ توكيل المهمات والعمل المباشر مع الإدارة والمُدير يكون في الغالب من أصحاب الدِّراسات العُليا؛ ولهذا فان نظرة أصحاب البكالوريوس تكون لقلة العمل المُباشر مع المُدير ، ولقلة مُشاركتهم في المهمات المدرسية.

وجود فُروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq .05$) لمجالات درجة مُمارسة مُديري المدارس الحُكومية القيادة الأخلاقيّة في لواء بني كنانة من وجهة نظر المُعلمين على حسب مُتغير سنوات الخبرة، وتُعزى هذه الفروقات لصالح سنوات الخبرة (10 سنوات فأقل)، وهذا يدل على أنَّ معظم المديرين يكون اعتمادهم ومُشاركتهم للمهمات للمُعلمين من ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) إذ تكون العلاقة قوية من النَّاحية العمليّة والاجتماعيّة، وأيضاً يعزو الباحثون السَّبب أنّ مُديري المدارس يتصرفون في ضوء الصَّلاحيات التي تمنحها لهم الأنظمة والقوانين، ويكون تعاملهم مُختلفا مع المُعلمين من ذوي (10 سنوات فأقل)، وكذلك الاعتبارات التي يعتمدها المُعلمون في تقديراتهم لدرجة مُمارسة مُديرهم للقيادة الأخلاقيّة تتأثر بالعلاقات المتغيرة عبر السنوات المُختلفة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1. ضرورة تشجيع مديري المدارس على تأدية دور أكبر فيما يتعلق بغرس وتطبيق مفاهيم القيادة الأخلاقية لكسب جميع العاملين بالأسلوب اللين والحضاري ، وباستخدام الطرق العملية التي تعود بآثار ايجابية على مخرجات التعليم وتحقق الأهداف التربوية.

2. تنظيم لقاءات تدريبية فعالة لمديري المدارس من قبل متدربين قادرين على تنمية دورهم في تطبيق القيادة الأخلاقية مع المعلمين لتقريب وجهات النظر المختلفة ولتحقيق أكبر فائدة مرجوة والوصول للأهداف المطلوبة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو علبة، نور. (2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- البشري، قدرية. (2011). أخلاقيات مهنة التعليم. عمان: دار الخليج للنشر.
- الجبوري، حسيب. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالمسائلة الادارية من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الجعيثني، ختام. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحياري، حسن. (2001). معالم الفكر التربوي للمجتمع الإسلامي. إربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الدجاني، ياسمين. (2018). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عَمان وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عَمان، الأردن.
- درادكة، أمجد والمطيري، هدى. (2017). دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13 (2)، 223 – 237.
- الساموك، سعدون والشمري، هدى. (2003). أساسيات التربية الإسلامية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الشتوي، سليمان والحبيب، عبد الرحمن. (2017). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6 (4)، 120 – 134.
- طقن، حسن. (2009). الإدارة التربوية في المدارس العربية بكينيا: الصعوبات والحلول دراسة تقويمية (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- عابدين، محمد. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العبادي، أحمد. (2019). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالتميز الإداري لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر معلمي المدارس والقادة الإداريين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العتيبي، أحمد. (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عَمان، الأردن.
- العجمي، ناصر. (2010). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر معلميهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان.

- القرعان، أحمد والحراحشة، إبراهيم. (2011). مفاهيم الإدارة المدرسية. عمان: مؤسسة البلسم للنشر والتوزيع.
- قطب، عامر. (2013). مدى ممارسة المرشد الطلابي لبنود الميثاق الأخلاقي للإرشاد الطلابي بالتعليم العام للبنين بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المرشدين والمشرفين والمديرين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- المرقطن، محمد ومقابلة، عاطف. (2020). القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- الملاحيم، عودة. (2020). القيادة الأخلاقية لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في لواء الشوبك وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (35)، 1 – 18.
- مومني، خالد. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين. المجلة التربوية، (69)، 435 – 393.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Elba, Nour. (2015). Ethical leadership of UNRWA School Principals in Gaza Governorate and its Relationship to Organizational Loyalty from the Teachers' Point of View. Unpublished Master's Thesis, Al - Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Albshry, G. (2011). Ethics of the Teaching Profession. Amman: Gulf Publishing House.*
- *Al - Jubouri, H. (2018). The Degree of Basic School Principals› Practice of Ethical Leadership and its Relationship to Administrative Accountability from the Teachers› Point of View. Unpublished Master›s Thesis. Jordan, Mafraq: Al Al - Bayt University,*
- *Al - Jaithni, K. (2017). The Degree to Which Primary School Principals Practice Ethical Leadership and its Relationship to the Organizational Citizenship Behavior of their Teachers. Unpublished Master›s Thesis. Palestine, Gaza: The Islamic University.*
- *Hiyari, H. (2001). Milestones of Educational Thought for the Islamic Community. Jordan, Irbid: Dar Al - Amal for Publishing and Distribution.*
- *Dajani, Y. (2018). The degree of Moral Leadership Practice Among Private Secondary School Principals in the Capital Amman Governorate and its Relationship to Teachers› Organizational Commitment from their Point of View. Unpublished Master›s Thesis, University of the Middle East, Amman, Jordan.*
- *Daradkeh, A. & Al - Mutairi, H. (2017). The Role of Ethical Leadership in Enhancing Organizational Confidence Among Principals of Primary Schools in Taif from the Point of View of Teachers. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13 (2) , 223 - 237.*
- *Al - Samouk, S. & Al - Shammari, H. (2003). Fundamentals of Islamic Education. Amman: Al - Warraq Publishing and Distribution Corporation.*
- *Al Shtwy, S. & Habib, A. A. (2017). Ethical Leadership for Secondary School Principals. Specialized International Educational Journal, 6 (4) , 120 - 134.*
- *Taqn, H. (2009). Educational Administration in Arab Schools in Kenya: Difficulties and Solutions, an Evaluation Study. Unpublished PhD Thesis. Sudan: Omdurman Islamic University.*
- *Abdeen, M. (2001). Modern School Administration. Amman: Dar Al - Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Al - Abadi, A. (2019). The Degree of Ethical Leadership Practice and its Relationship to Administrative Excellence Among School Principals in the Northern Jordan Valley from the Point of View of School Teachers and Administrative leaders. Unpublished Master›s Thesis. Jordan, Irbid: Yarmouk University.*
- *Al - Otaibi, A. (2013). The Degree to Which Secondary School Principals Practice Ethical Leadership and its Relationship to their Organizational Values from the Point of View of Teachers in Kuwait. Unpublished Master's Thesis. Jordan, Amman: University of the Middle East.*
- *Al - Jami, N. (2010). The Degree of Application of Secondary and Primary School Principals in Kuwait to Participatory Leadership from the Point of View of their Teachers, Unpublished Master's Thesis. Amman: Arabic Amman.*
- *Al - Quraan, A. & Al - Harasheh, I. (2011). School Management Concepts. Amman: Al - Balsam Corporation for Publishing and Distribution.*
- *Qutb, A. (2013). The Extent to Which the Student Advisor Practices the Provisions of the Ethical Charter for Student Guidance in General Education for Boys in the City of Makkah Al - Mukarramah from the Point of View of Counselors, Supervisors and Managers. Unpublished Master's Thesis. Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al - Qura University,.*
- *Al - Marqatan, M. & Magableh, A. (2020). Ethical Leadership and its Relationship to Organizational Culture Among Government Secondary Principals in Zarqa Governorate from the Point of View of Teachers. Unpublished Master's Thesis. Jordan, Amman: Middle East University.*
- *Al - Malahim, O. (2020). Ethical Leadership of Public Secondary School Principals in Shobak Brigade and its Relationship to Teachers' Job Performance from their Point of View. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (35) , 1 - 18.*
- *Momani, K. (2020). The Degree of School Principals in the Directorate of Education in Ajloun Governorate Practice Ethical Leadership and its Relationship to Teachers' Job Involvement. Educational Journal, (69) , 435 - 393.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abwalla B. (2014). The Principals Leadership Style and Teacher Performance in Secondary Schools of Gambella Regional States, Unpublished MA. Thesis. Jimma. University Ethiopi.*
- *Eranil, A. , &Özbilen, F. (2017). Relationship Between School Principals' Ethical Leadership Behaviours and Positive Climate Practices, Journal Of Education And Learning, 6 (4) , 99 - 112.*
- *Özan, M. B. ,Özdemir, T. Y. , &Yirci, R. (2017). Ethical Leadership Behaviours of School Administrators from Teachers' Point of View, Foro De Educación, 15 (23) , 161 - 184.*
- *Turhan, M. & Celike, V. (2011). The Effect of Ethical Leadership Behavior of School Principals on Social Justice in School, E - Journal of New World Science Academy Educational Science, 6 (1) , 23 - 29.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (13) - No. (38) - April 2022 المجلد (13) - العدد (38) - نيسان 2022م

بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة

Constructing a Criterion - Referenced Test in Mathematics Using the Three–Parameter Logistic Model

مهدي محمد عليمات
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Mahdi M. Olimat
Ministry of Education\ Jordan
drmahdiolimat@gmail.com

تاريخ الاستلام: 27/ 8/ 2021م، **تاريخ القبول:** 17/ 11/ 2021م.
Received: 27/ 8/ 2021, **Accepted:** 17/ 11/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-004
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدّراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، وجرى بناء اختبار تحصيلي مكوّن من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وطُبّق الاختبار على عينة الدّراسة وعددها (968) طالباً وطالبة.وحذفت فقرة واحدة كان تمييزها سالبا، وأظهرت النتائج عدم مطابقة (3) فقرات للنّموذج المستخدم.وبلغت قيمة معامل لفنجستون 0.83. وبلغ معامل الثبات الإمبريقي للاختبار (0.833). كما تحققت افتراضات النّموذج المستخدم، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، والتمييز، والتخمين) كانت مقبولة.وحددت درجة القطع بطريقة أنجوف وكانت تساوي (22). وأوصى الباحث باستخدام الاختبار أو أي اختبار جزئي منه من قبل معلمي الرياضيات، ومن قبل الباحثين، وأوصى بإفادة من المنهجية المستخدمة في بناء الاختبار لبناء اختبارات لمقررات أخرى.

الكلمات المفتاحية: اختبار رياضيات، النهايات والاتصال، اختبار محكي المرجع، درجة القطع، نظرية الاستجابة للفقرة، النموذج ثلاثي المعالم.

Abstract:

This study aimed to construct a criterion - referenced test in mathematics using the Three Parameters Logistic Model. To achieve this aim, 35 multiple - choice items with four alternatives were prepared. A sample of 968 students responded to the items. One item with a negative discrimination was deleted. In addition, 3 items did not fit the used model. The value of Livingstone's coefficient was equal to 0.83. Test empirical reliability coefficient was 0.833. The assumptions of the model were verified. The results also indicated that items parameters estimations comprising difficulty, discrimination, and guessing were acceptable within the indexes available in educational measurement literature. Cut off score using the Angoff method was equal to 22. The researcher recommended taking advantage of the methodology used in building the test to build tests for other courses.

***Keywords**: Math test, limits and continunity, criterion - referenced test, cutoff score, item response theory.*

المقدمة:

يعد التقويم أحد أهم عناصر المنهاج، ويشير الحكمي (2007) إلى بروز توجهات عديدة في مختلف أنحاء العالم من أجل إصلاح عمليات التقويم، وجعلها مستمرة مع استخدام أساليب متعددة، وتطبيق اختبارات معدة بإحكام على المستويين الوطني والعالمي. والتقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة صفية يُستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير في مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة. وتعد الاختبارات من أهم أدوات التقويم، فالاختبار الجيد مقياس لا غنى عنه لمعرفة مدى نجاح المواقف التعليمية المختلفة. مما يبين تزايد الاهتمام بدراسة أساليبها، وأنواعها، وطرق صياغة فقراتها لتطويرها لتؤدي الغرض المطلوب منها.

تتعدد أنواع الاختبارات حسب الأغراض والأهداف التي أعدت لأجلها، لذلك يمكن تصنيف الاختبارات وفقاً لمعايير مختلفة.

وذكر عودة (2010) أن الاختبارات تصنف حسب تفسير للنتائج إلى قسمين: الاختبارات معيارية المرجع (Norm - Ref-erenced - Test) (NRT) يقارن أداء الطالب في الاختبار بأداء مجموعته المعيارية (Norm - Group)، وهذه المجموعة قد تكون من طلاب صفه، أومن المرحلة العمرية نفسها. ويتركز الاهتمام فيه على ترتيب الفرد لأقرانه في القدرة التي يقيسها الاختبار. وفي هذا النوع من الاختبارات يحصل الفرد على درجة كلية تمثل أداءه بوجه عام محتوى معين، وكثير من الاختبارات التحصيلية المقننة (Stan-dardized Tests) تعد من هذا النوع. ولكن من الصعب استخدام هذه الاختبارات لتحديد وتشخيص مواطن القوة والضعف في التحصيل الدراسي للأفراد (علام، 2001). والاختبارات محكية المرجع (CRT) (Criterion - referenced Test) وفيها يقارن أداء الطالب بمستوى أداء معين يحدد بصرف النظر عن أداء المجموعة (عودة، 2010). ويتطلب الاختبار محكي المرجع تحديد مستويات مسبقة للأداء، كأن يجيب الطالب على 80% من أسئلة الاختبار على الأقل، وذلك يفيد في تحديد مستويات إتقان كل فرد لأهداف معينة مرتبطة بمحتوى دراسي أو تدريبي، ويساعد هذا النوع من الاختبارات في اتخاذ قرارات تعليمية تختلف عن القرارات التي تتخذ في حالة الاختبارات المعيارية المرجع، ففي الاختبارات محكية المرجع نهتم باتخاذ قرار على مستوى أداء كل فرد بالنسبة إلى مجموعة من المهام أو المهارات أو المعارف التي تشكل النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار، وهذا النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار يكون المحك (Criterion) الذي ينسب إليه أداء الفرد (علام، 2001).

وتختلف الاختبارات محكية المرجع عن اختبارات معيارية المرجع من جوانب عدة، فمن حيث الهدف الرئيس للاختبار، فإن الاختبار محكي المرجع يهدف إلى مقارنة أداء المفحوص بمحك محدد مسبقاً لمعرفة الأهداف التي حققها المفحوص وتلك التي لم يحققها، أما الاختبار معياري المرجع فيهدف إلى مقارنة أداء المفحوص لأفراد مجموعته من خلال تحديد الأسئلة التي أجاب عنها المفحوص إجابة صحيحة. كما أن الدرجة في الاختبار محكي المرجع تفسر بناءً على درجة القطع، بينما تفسر الدرجة في الاختبار معياري المرجع بناءً على درجات معيارية تمثل موقع المفحوص في مجموعته. وتبنى فقرات الاختبار محكي المرجع بالاعتماد على مدى تحقيق المفردة للهدف السلوكي التعليمي، وبالمقابل فإن

بناءها في الاختبار معياري المرجع يعتمد على تباين الدرجات ومعامل التمييز، وتجنب الفقرات السهلة جداً، والصعبة جداً. يسعى الاختبار محكي المرجع إلى تحديد جوانب الضعف والقوة في أداء المفحوصين والبرامج التعليمية، بينما يسعى الاختبار معياري المرجع إلى تقويم أداء الطالب ومقارنته مع أداء الطلاب الآخرين.

ذكر علام، (2001) مجموعة من المواقف التي تستخدم فيها الاختبارات محكية المرجع هي:

تقويم أداء الفرد (المفحوص) كل حسب قدراته واستعداداته.

قياس إتقان (تمكن) المهارات يسعى أو الكفايات الأساسية لمجال معين سواء كان مجالات تعليمية، أو مهنية. وتحديد مستوى إتقان الأفراد (المفحوصين) للمتطلبات المحددة مسبقة للبدء بدرس جديد، أو مادة جديدة. كذلك الحكم على سلوك الفرد (المفحوص) بالنسبة لقدراته واستعداداته وإمكانياته الذاتية، لا بالنسبة لقدرات وإمكانيات الآخرين، وهذا يمثل قيمة تربوية كبيرة لتعديل وتغيير في بعض البرامج التربوية والتعليمية.

تتميز الاختبارات مرجعية المحك عن الاختبارات معيارية المحك بالمميزات الآتية: (علام، 2001).

الاختبارات مرجعية المحك تعمل على تحديد مستوى أداء الفرد (المفحوص) في ضوء مستويات معينة من الإتقان (التمكن) محددة مسبقة. وأن الاختبارات مرجعية المحك تركز على مجموعة محددة ومعينة من سلوكيات المتعلم مما يجعل المدرس قادرا على أن يحدد إتقان طلبته مهارة أو كفاية، أو عدم اتقانهم كماأن فقرات الاختبارات مرجعية المحك تكون ذات صعوبة تتناسب مع المهام التعليمية المطلوبة والمحددة مسبقا.

درجات الاختبارات مرجعية المحك تكون على بنسب مئوية من الإجابة الصحيحة، أو على بمؤشر يدل مدى التمكن أو الإتقان من التعلم أو من عدمه.

إضافة إلى أن الاختبارات مرجعية المحك ترتبط بالتعليم الفردي، أو التدريس بمجموعات صغيرة (Small groups). كما أن الاختبارات مرجعية المحك تستعمل في الاختبارات التحصيلية فقط، وليس في الاختبارات النفسية. ومن مميزاتها أن مدى التباين (الفروق الفردية أو الاختلافات) يصبح أقل ما يمكن أن يكون عليه عندما يتقن (يتمكن) الطلبة جميعا، العناصر الأساسية للموقف التعليمي. بالإضافة إلى ذلك فإن تفسير درجة الفرد (المفحوص) يتحقق بالرجوع إلى الدرجة الفاصلة، أو درجة القطع، وليس بالرجوع إلى درجات الزملاء، أو الأقران في الصف ذاته، لإن أداء كل فرد (مفحوص) يُقارن بمستوى أداء محدد ومعين مسبقا، وليس له علاقة بأداء زملائه في الصف الدراسي الذي ينتمي إليه.

وذكر عودة (2010) خطوات لبناء الاختبار محكي المرجع: فالخطوة الأولى هي تحديد الكفايات الرئيسية المرجو تحققها، وتحديد مجالها السلوكي. يجري بعد ذلك تحليل الكفايات الرئيسية إلى مكوناتها تحليلاً إجرائياً، وترتيب مكوناتها ترتيباً منطقياً يكشف عن العلاقات بينها (أي تحليل السلوك إلى مكوناتها البسيطة). والخطوة التالية صياغة الأهداف السلوكية في ضوء نواتج تحليل الكفايات، وتحديد السلوك الذي يحتويه المجال لسلوكي المراد قياسه تحديداً تفصيلياً. وإعداد المواصفات التفصيلية للاختبار (جدول المواصفات). يلي ذلك كتابة فقرات الاختبار لتقيس الأهداف السلوكية والمواقف السلوكية المحددة في المجال السلوكي، ويراعى في كتابة فقرات الاختبار بعض القواعد العامة مثل: قياس الكفاية أو المهارة التي حددت بأبعادها كلها. وكتابة عدد أكبر مما هو مطلوب من الفقرات، لأن بعضها سيستبعد. وصياغتها بأسلوب واضح وبسيط، وبلغة سليمة، وبإيجاز غير مخل. وجعلها مستقلة عن بعضها بعضا، أي لا يعتمد إجابة إحدى الفقرات على إجابة فقرة أخرى. وتحديد تعليمات الإجابة بوضوح للمفحوصين. وأخيراً مراجعة الفقرات وتدقيقها بعناية. أما الخطوة التالية فهي تحليل فقرات الاختبار، والتأكد من مطابقتها للمجال لسلوكي للاختبار استرشاداً بأحكام الخبراء وتحليلهم المنطقي لمحتوى الفقرات في ضوء مواصفات المجال المحدد. يلي ذلك تحديد مستوى الأداء المقبول (المحك) في الاختبار: والذي يمكن أن يكون وقتاً محدداً، أو درجة أداء، أو عدد أخطاء مسموح به. والذي يمكن تحديده بطرق عديدة، يمكن حصرها في ثلاث مجموعات. والخطوة الأخيرة هي التجريب الميداني للفقرات، ويتطلب ذلك تطبيق الاختبار الذي يتكون من هذه الفقرات على عينة من المفحوصين.

وهنالك طرق عدة لتحديد درجة القطع (مستوى الإتقان، منها:

الطرق التحكيمية: يكون الاعتماد على آراء المحكمين المختصين في مجال محتوى الاختبار، أو خبراء القياس والتقويم، والاعتماد على آرائهم في تحديد المستوى الأدنى من الكفاية للمفحوص. ومن هذه الطرق: طريقة إيبل Ebel's method، وطريقة أنجوف Angoffs method، وطريقة ندلسكي Nedlesky's Method، وطريقة ندلسكاي – أنجوف Angoff Nedelsky combination method -، وطريقة تقدير أهمية الصعوبة difficulty importance method.

والطرق التي تعتمد جزئياً على التحكيم، وتسترشد ببيانات تجريبية: أدرك الباحثون قصوراً ملحوظاً في الطرق التحكيمية، ومن ذلك القصور اعتمادها تحكيم مفردات الاختبار دون النظر إلى الأداء الفعلي للمختبرين مما يؤدي إلى الحصول على معايير غير متميزة بدرجة عالية من الصدق. (علام، 2005).

اقترح علماء القياس العديد من الطرق المختلفة لتحديد مستويات الأداء التي تتضمن طرقاً تجريبية محاولين في ذلك تجاوز عيوب الطرق التحكيمية، والحصول على مستويات أداء دقيقة يمكن الاعتماد عليها، ومن هذه الطرق: الطريقة التحكيمية المعززة بالمعلومات Informed Judgment method، وطريقة أنجوف التجريبية المعدلة Modified Angoff Empirical method، وطريقة توفق بين الطرق المطلقة والطرق النسبية Absolute Relative Compromise method. وأخيراً طرق تعتمد على البيانات التجريبية وتسترشد بالتحكيم Empirical Judgmental: ومن هذه الطرق: طريقة المجموعات المحكية Criterion Groups، وطريقة المجموعات المتضادة Contrasting Groups method، وطريقة المجموعة الحدية Borderline Group، وطريقة المحك معياري ا – لمرجع Normed Referenced Criterion method، وطريقة الناتج التربوي Educational Consequences method، وطريقة إيمريك لتقييم اختبار التمكن Emrick's Mastery testing Evaluation. (علام، 2005).

وتمثل درجات القطع المحور الأساسي في كل الاختبارات محكية المرجع التي تستخدم في اتخاذ قرارات تعليمية تتعلق بدرجة إتقان الفرد المجال السلوكي من المعارف والمهارات لملمحددة، ومستوى التمكن المطلوب من محتوي هذا المجال (Do-main). وتستخدم درجات القطع في هذه الاختبارات لتصنيف الأفراد إلى حالتين من التمكن (متمكن، غير متمكن)، واتخاذ قرارات التصنيف ينبغي أن تعتمد على تحديد مسبق لمستويات الأداء في الاختبار (علام، 2005).

طور أنجوف Angoff عام 1971 طريقه عرفت باسمه (طريقه انجوف Angoff Method) لحساب درجة القطع. وتعد من أسهل الطرق في التطبيق وأكثرها شيوعا، وتناسب أنواع الاختبارات. ففي هذه الطريقة يجري تحديد درجة القطع التي طورها أنجوف Angoff عام 1971، وتعد من أسهل الطرق في التطبيق وأكثرها شيوعا، وتناسب أنواع الاختبارات. ففي هذه الطريقة يجري تحديد درجة القطع كالتالي: يطلب من كل محكم في هذه الطريقة فحص كل مفردة من مفردات الاختبار، ثم يطلب منهم تصور مجموعة من الأفراد الذين حققوا الحد الأدنى للكفاية التي يقيسها الاختبار، ثم يقدر نسبة عدد الأفراد الذين يحتمل أن يجيبوا إجابة صحيحة عن كل مفردة من مفرداته، ويمثل متوسط هذه النسب الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار. (الزيلعي، 2014).

أما بالنسبة لنظرية الاستجابة للفقرة، فتشير الناغى (2011) أنه على الرغم من انتشار استخدام نظرية الاختبارات التقليدية في بناء وتحليل البيانات المشتقة من الاختبارات التحصيلية المختلفة، إلا أنه تبين قصور هذه النظرية في مواجهة هذه المشكلات، بالإضافة إلى قصورها في الوفاء بمتطلبات كثير من التطبيقات المعاصرة مثل: بناء بنوك الأسئلة، وبناء الاختبارات مرجعية المحك، والكشف عن دالة المفردة المميزة (تحيز المفردة)، وبناء الاختبارات الموائمة بالحاسب، ومعادلة درجات الاختبارات التحصيلية.

وقد فطن علماء القياس النفسي والتربوي إلى خطورة تلك المشكلات، وما يترتب عليها من أضرار بالغة بناء على نتائج غير دقيقة نتجت عن تلك الاختبارات التحصيلية المستخدمة بشكل واسع في مؤسساتنا التربوية والتعليمية، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير صائبة. وبناء على ذلك، تضافرت الجهود البحثية للتغلب على تلك المشكلات إلى حد ما بغرض الوصول إلى الموضوعية المنشودة في القياس النفسي والتربوي، فأدى إلى ظهور العديد من للتطورات المعاصرة من أهمها نظرية الاستجابة للمفردة Item Re-sponse Theory لمواجهة قصور نظرية الاختبارات التقليدية في معالجة الكثير من المشكلات السيكومترية، ومواجهة الانتقادات العديدة التي وجهت لبناء الاختبارات التحصيلية وتحليلها وتفسير نتائجها، وقصورها في تلبية متطلبات التطبيقات المعاصرة في مجال القياس والتقويم.

ويندرج في نظرية الاستجابة للمفردة مجموعة من النماذج الرياضية تعرف باسم نماذج الاستجابة للمفردة Item Response Models التي تحقق القياس الموضوعي، وتعالج كثيرا من مشكلات القياس النظرية والتطبيقية التي عجزت نظرية الاختبارات التقليدية عن مواجهتها، ولعل أكثر هذه النماذج استخداما وانتشارا في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي، النموذج اللوغاريتمي أحادي المعلم، والنموذج اللوغاريتمي ثنائي المعلم، والنموذج اللوغاريتمي ثلاثي المعلم.

وهذه النماذج تصف التفاعل بين قدرة الفرد الممتحن ومفردات الاختبار من خلال دالة احتمالية تربط بين معلمين إحداهما يتعلق بالفرد يعرف بمعلم القدرة (0)، والأخر يتعلق بخصائص المفردة الاختبارية المتمثلة في: معلم الصعوبة (b)، ومعلم التمييز (a)، ومعلم التخمين (ع)، ومن ثم تهدف هذه النظرية إلى الوصول إلى قيم تقديرية عددية واحدة تتعلق بالفرد وتسمي بمعلم القدرة أو السمة المقاسة لدى الفرد "Ability Parameter"، وقيمة تقديرية عددية واحدة أو أكثر تتعلق بالمفردة الاختبارية، وتسمي بمعلم أو معلمات المفردة "Item Parameter".

ومن أهم مميزات نماذج نظرية الاستجابة للفقرة أن استخدامها يجعل خصائص الفقرة (الصعوبة، والتمييز، والتخمين) مستقلة عن عينة الأفراد المستخدمة في تقدير هذه الخصائص، وكذلك تجعل تقديرات قدرات الأفراد مستقلة عن فقرات الاختبار المستخدمة في الحصول على هذه التقديرات، وكذلك تحسين دقة النتائج وثباتها من خلال تحديد وحذف الأفراد والفقرات غير المطابقة للنموذج المستخدم (Hambleton,1989).

وتفترض نظرية الاستجابة للفقرة مجموعة من الافتراضات وهي: أحادية البعد (Unidimensionality) وتعني أنَّ أداء الفرد المفحوص على الاختبار يمكن أن يُعْزى إلى سمة مهيمنة، أو قدرة واحدة فقط، وتفْترض بعض نماذج السِّمات الكامنة (Latent - trait models) وجود سمة واحدة تكْمن وراء تفسير أداء الفرد المفحوص على الاختبار، وهذا دعا لتسمية مثل هذه النَّماذج النَّظرية بالنماذج أُحادية البعد، ويتحقَّق هذا الافتراض عندما تقيس فقرات الاختبار سمة أو قدرة واحدة فقط، وعندها يمكن القول إنَّ إجابة الفرد المفحوص تُعْزى لهذه القدرة التي تقيسها فقرات الاختبار، وهنالك العديد من الإجراءات والطرق الإحصائيَّة، التي يجري التحقُّق من افتراض أُحادية البعد لمجموعة من الفقرات في اختبار ما. ومن الجدير بالذِّكر أنَّه من الممكن للاختبار أنْ يكون أُحادي البعد في مجتمع ما، ومتعدد الأبعاد في مجتمع آخر؛ وذلك عندما تكون فقراته متحيِّزة.

والافتراض الثاني هو الاستقلال الموضعي للفقرات (Local Item Independence): ويعني هذا الافتراض أنَّ استجابات الأفراد المفحوصين على الفقرات المختلفة للاختبار مستقلة إحصائياً (Statistically Independent) ؛ بمعنى ألَّا يؤثِّر أداء الفرد المفحوص على فقرة ما في الاختبار سلباً أو إيجاباً على استجابته على أيّ فقرة أخرى من فقرات الاختبار، وعند تحقُّق الاستقلال الموضعي لفقرات اختبار ثنائي الاستجابة (بحيث تعطى الاستجابة الصحيحة القيمة 1، والاستجابة الخاطئة القيمة 0) ؛ يكون احتمال الحصول على نمط معين لاستجابة فرد مفحوص يجري اختياره عشوائياً على فقرات الاختبار مساوياً لحاصل ضرب احتمالات استجابته لكل فقرة من فقرات ذلك الاختبار وفق النمـــط موضـــع الاهتمام. على سبيل المثال، هبْ أنَّ هناك اختباراً مكوَّناً من خمس فقرات، وحصل فرد مفحوص ما على العلامة (3) من (5)، وكان نمط استجابته (Response Pattern) على الفقرات الخمس كالآتي: = (10110)

U، حيث U: تعني نمط الاستجابة على الفقرات الخمس، 1: تعني إجابة صحيحة للفقرة، 0: تعني إجابة خاطئة للفقرة، فإنَّ احتمال الحصول على هذا النَّمط من الاستجابة للفرد المفحوص المقصود ذو القدرة المقدَّرة θ هو:

$$P(U\backslash\theta) = P_1 \times (1 - P_2) \times P_3 \times P_4 \times (1 - P_5)$$

حيث:

الأرقام 1، 2، 3، 4، 5: تشير إلى الفقرات.

P_J احتمالية الإجابة على الفقرة J بشكل صحيح.

$1 - P_J$: احتمالية الإجابة على الفقرة J بشكل خاطئ.

أما الافتراض الثالث فهو: منحنى خصائص الفقرة (Item Characteristic Curve، ICC): وهو عبارة عن اقتران رياضي (Mathematical Function) يربط بين احتمال الاستجابة الصحيحة على فقرة ما، وبين قدرة الفرد المفحوص المُقاسة بمجموعة فقرات الاختبار، وصيغة معادلة هذا الاقتران الرياضية تختلف باختلاف نوع النَّموذج المستخدم من حيث كونه أُحادي المعلمة، أو ثنائي المعلمة، أو ثلاثي المعلمة كما سيتضح لاحقاً.

وعادةً يكون شكل منحنى خصائص الفقرة تراكميًا صاعدًا (Monotonic Increasing)، وهذا ما يدل على أنَّ احتمال الاستجابة الصحيحة على الفقرة يجب أنْ يزداد بزيادة القدرة، ويمكن استخدام أشكال مثل هذه المنحنيات في تحديد نوع الأداء التفاضلي الذي يمكن أنْ تُظْهره الفقرة، من حيث كونه منتظماً أم غير منتظم، وسيجري الحديث عن أنواع الأداء التفاضلي هذه لاحقاً.

االافتراض الأخير هو: افتراض انتفاء السُّرعة (Non - Speed-edness): والمقصود به أنَّ الأفراد المفحوصين ممن فشلوا في إجابة فقرات الاختبار قد فعلوا ذلك بسبب قدرتهم المحدودة، وليس بسبب فشلهم في الوصول لجميع فقرات الاختبار نظراً لضيق الوقت. (Hambleton & Swaminathan, 1985)

تقسم نماذج نظرية استجابة الفقرة ثنائية الإجابة حسب عدد المعالم كما أوردها أمبرينسون وريز (Embretson & Reise, 2000) إلى ثلاثة نماذج هي:

- النَّموذج اللوجستي أُحادي المعلمة (1PLM): تظهر في معادلته الرياضيّة معلمة الصعوبة (bj) فقط، ويفْترض هذا النَّموذج أنَّ معلمة التَّخمين تساوي صفراً، وأنَّ الفقرات جميعها لها معلمة التمييز نفسها وتكون معادلته على الصّورة:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-1.7(\theta - b_i)}} \quad \dots\dots\dots (1)$$

- والنموذج النَّموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (2PLM): وتظهر في معادلته الرياضيّة معلمة الصعوبة (bj)، والتمييز (aj) فقط، ويفْترض أنَّ معلمة التَّخمين تساوي صفراً، وتكون معادلته على الصّورة:

$$P_i(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-1.7a_J(\theta - b_i)}} \quad \dots\dots\dots (2)$$

- وأما النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة (3PLM): فتظهر في معادلته الرياضيّة المعالم الثلاث الصعوبة (bj)، والتمييز (aj)، والتَّخمين (cj)، وتكون معادلته على الصّورة:

$$P_i(\theta) = c_i + \frac{1}{1 + e^{-1.7(\theta - b_i)}} \quad \dots\dots\dots (1)$$

دراسة ويلسون وماكغليفيري (Wilson & Macgillivery, 2007) والتي هدفت قياس المهارات الرياضية باستخدام اختبار موضوعي (اختيار من متعدد) تكونت عينة الدراسة من (566) طالبا، ومعظم الطلبة أعطوا مهارات في الجبر والحساب تعتمد على المهارات الرياضية، وجرى استخدام نموذج راش عند تحليل البيانات لاعتماد الاختبار، ووصف مستويات الطلبة في المهارات الرياضية.

أظهرت النتائج أن درجات الطلبة على المقياس تعتمد على الأكبر سنا، ومعرفة بالمهارات الرياضية إضافة إلى مستوياتهم السابقة بالقدرات الرياضية، مفهوم الذات، والعمر، وأظهر النموذج تطابق في البيانات المجمعة من عينة الدراسة.

هدفت دراسة حمادنة (2009) إلى استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات، وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم.ولتحقيق هذا الهدف جرى بناء اختبار في الرياضيات يقيس تحصيل الطالب في الإحصاء، ومؤلف من (28) فقرة من نوع الاختيار من أربعة بدائل.تكونت عينة الدراسة من 411 طالبا وطالبة، من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي.أظهرت نتائج الدراسة تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة في بيانات الدراسة، ومطابقة الاستجابات عن 24 فقرة من فقرات الاختبار التوقعات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، وحذف 4 فقرات لم تطابق النموذج.وبينت النتائج المتعلقة بتقديرات معالم الفقرات (الصعوبة، والتمييز، والتخمين) أنها كانت مقبولة ضمن المحكات التي أوردتها أدبيات القياس التربوي.

وفي دراسة ادواردز والكوك (Alcock & Edwards, 2010) التي هدفت إلى تحليل نتائج اختبار للرياضيات تكون من (11) فقرة في بريطانيا، تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى في المرحلة الجامعية، طلب منهم ترتيب فقرات الاختبار وفق مستوى صعوبة كل فقرة، وجرى تحليل نتائج الدراسة وفق نموذج راش لتقييم مدى مطابقة الفقرات النموذج راش أحادي المعلمة، ودلت النتائج على مطابقة فقرات الاختبار لستة أشخاص فقط من عينة الدراسة بعد إعادة ترتيب فقرات الاختبار وفق نموذج راش.

وفي دراسة قام بها أون (Onn,2013) هدفت إلى المقارنة بين النظرية التقليدية والحديثة في القياس من حيث عدد الفقرات المنتقاة ومعامل الثبات.ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار في مادة الفيزياء مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد جرى تطبيقه على عينة مكونة من (69) طالبا وطالبة من طلبة المدارس في نيجيريا.وجرى تحليل فقرات الاختبار باستخدام برنامج SPSS لتحليل الفقرات وفق النظرية التقليدية في القياس، واستخدام برنامج X - Calibreprogramme لتحليل الفقرات وفق

النموذج اللوجستي ثنائي المعلمة في نظرية استجابة الفقرة.وقد أظهرت نتائج الحليل مطابقة (29) فقرة للنظرية التقليدية في القياس، ومطابقة (38) فقرة للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة. وبينت النتائج انخفاض معامل ثبات الاختبار في كلتاالنظريتين، فبلغت قيمة معامل الثبات في النظرية التقليدية في القياس (0.49) بينما بلغت قيمة معامل الثبات وفقا للنموذج اللوجستي ثنائي المعلمة (0.67).

ومن الدراسات ذات الصلة ببناء الاختبارات محكية المرجع دراسة علي (2012) التي هدفت إلى تعرف فاعلية بناء اختبار محكي المرجع لمقرر القياس والتقويم في التربية وفق نموذج راش؛ وتكون الاختبار من (99) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل، وتكونت عينة البحث من (426) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية في قسم معلم الصف من جامعة دمشق، الذين درسوا المقرر في العام الدراسي 2009/ 2010.وقسمت العينة إلى قسمين، وطبق الاختبار عليهما في وقت واحد.واستخدم برنامج (WINSTEPS) في تحليل البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبار محكي المرجع وفق نموذج راش، وقد نتج عن هذا البرنامج حذف عشر فقرات بسبب وقوعها خارج حدود المطابقة التي حددت بين (0.7 – 1.3)، وأصبح العدد النهائي لفقرات الاختبار (89) فقرة، تقع ضمن حدود المطابقة الداخلية والخارجية.وبينت النتائج أن معامل الثبات للفقرات بلغ (0.89)، ومعامل ثبات الأفراد بلغ (0.94) وكلاهما مرتفع.كما بينت النتائج أن تدريج الاختبار يحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة.

وهدفت دراسة حجازي والخطيب (2014) إلى الكشف عن التوافق بين النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة في مطابقة فقرات اختبار محكي المرجع في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد.ولتحقيق ذلك جرى بناء اختبار محكي المرجع في المادة النظرية لأحكام التلاوة والتجويد تكون من (41) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل، وطبق على عينة من طلبة بلغ عددها (404) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من (16) مركزًا قرآنيًا، (9 للذكور، و7 للإناث) في العاصمة عمّان للعام الدراسي 2011/ 2012.

أشارت نتائج الدراسة إلى مطابقة (40) فقرة للنظرية الكلاسيكية، و (39) فقرة للنموذج ثنائي المعلمة، كما تطابقت (39) فقرة مع كل من النظرية الكلاسيكية والنموذج ثنائي المعلمة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات وفق النظرية الكلاسيكية (0.927)، بينما كانت وفق والنموذج ثنائي المعلمة (0.943). أما معامل الصدق فقد بلغت قيمته وفق النظرية الكلاسيكية (0.73)، بينما كانت وفق والنموذج ثنائي المعلمة (0.65). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير معاملي الثبات وفق النظرية التقليدية والنموذج الثنائي المعلمة، ولصالح النموذج الثنائي المعلمة.

هدفت دراسة الطراونة (2016) إلى بناء اختبار محكي المرجع في الإحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام نظرية استجابة الفقرة، تكونت عينة الدراسة من (309) طالبا وطالبة من الماجستير في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.جرى التحقق من مطابقة عينة الدراسة وفقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش، وحسبت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار باستخدام البرنامج الإحصائي (Bigsteps)، وتكون الاختبار بصورته النهائية من (39) فقرة، وأظهرت النتائج تمتع الاختبار بدلالات صدق وثبات مقبولة.

وهدفت دراسة فريحات وبني يس (2016) إلى تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في الكيمياء وفق النظرية الحديثة في القياس النفسي والتربوي.ولتحقيق هدف هذه الدراسة بني اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء مؤلف من (57) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل، وطبق الاختبار على عينة الدراسة البالغ عددها (390) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مديرية التربية والتعليم الأولى في إربد.

أشارت نتائج الدراسة إلى مطابقة الاستجابات عن (47) فقرة من فقرات الاختبار الافتراضات النموذج أحادي المعلمة (نموذج راش)، وحذف (10) فقرات لم تطابق هذا النموذج، وكانت فقرات الاختبار بصورته النهائية ضمن حدود المطابقة بالنسبة لمؤشري متوسطات المربعات الداخلية والخارجية، وبلغ معامل ثبات الأفراد (0.89)، ومعامل ثبات الاختبار (0.97). وجرى التحقق من تمتع الاختبار بصدق المحتوى والصدق التلازمي.وأن الاختبار يقدم أكبر كمية من المعلومات عن أداء المفحوصين عند مستويات القدرة المتوسطة، ويقدم أقل كمية من المعلومات عند مستويات القدرة العالية والمنخفضة.

وفي السياق ذاته أجرى دراسة دبوس (2016) هدفت إلى استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء تجمع فقرات اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم. ولتحقيق هذا الهدف جرى إعداد تجمع من الفقرات ثنائية التدريج مكون من (50) فقرة، وتجمع من الفقرات متعددة التدريج مكون من (10) فقرات.وقد تكونت عينة الدراسة من (502) طالبًا وطالبة أجابوا عن الفقرات.وقد أظهرت النتائج تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة.كما بينت نتائج التحليل فيما يتعلق بمطابقة الفقرات الثنائية التدريج للنموذج الثنائي المعلم أن الفقرات كانت مطابقة للنموذج ثنائي المعلم، وأن الفقرات المتعددة التدريج كانت مطابقة لنماذج الاستجابة المتدرجة GRM.

هدفت دراسة صباح (2017) إلى استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبار محكي المرجع في اللغة الانجليزية (1) لطلبة جامعة القدس المفتوحة، وفق نموذج) راش (، ولتحقيق هذا الهدف جرى بناء اختبار تحصيلي في اللغة الانجليزية (1) مؤلفا من (45) فقرة من نوع الاختيار من متعدد من أربعة بدائل، يقيس تحصيل الطالب في اللغة الانجليزية (1)، ت وحذفت (5) فقرات. وأجمع المحكمون على أن هناك فقرات تؤدي غرضها، فأصبح الاختبار بصورته الأولية مكونا من (40) فقرة.وطبق على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (956) طالبا وطالبة، من طلبة السنة الأولى في جامعة القدس المفتوحة ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة في بيانات الدراسة، ومطابقة الاستجابات عن (38) فقرة من فقرات الاختبار الافتراضات نموذج (راش)، وحذف فقرتين، ولم تطابق النموذج، وحذف (63) فردا غير مطابقين للنموذج، كما بينت النتائج

المتعلقة بتقديرات معامل الصعوبة أنها كانت مقبولة.وأسفر التحليل عن اختبار جيد يتمتع بمظاهر متعددة من الصدق، وبثبات (0.99) لفقرات الاختبار، (0.80) لقدرات الأفراد، كما بينت النتائج أن قيمة دالة المعلومات كانت أقصى ما يمكن عندما كانت (θ = b) تقريبا، وذلك كما هو متوقع من نموذج (راش). وأن الاختبار يقدم أكبر كمية من المعلومات عند مستويات القدرة المتوسطة، ويقدم أقل كمية من المعلومات عند مستويات القدرة العالية والمتدنية.

وأجرى الزبيدي (2018) دراسة هدفت إلى استخدام النموذج الأحادي المعلم (راش) في بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مقرر الاختبارات والمقاييس لطلبة الدبلوم التربوي في كلية التربية في جامعة الطائف، ولتحقيق هذا الهدف جرى بناء اختبار محكي المرجع في مقرر الاختبارات والمقاييس يقيس تحصيل الطلبة، ويقدم تقويمات موضوعية للمهارات المطلوب إتقانها، وهو مكون من (37) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل، وطبق الاختبار على عينة مكونه من (147) طالبا.وأشارت النتائج على ملائمة الاستجابات عن (37) فقرة وهي فقرات الاختبار بصورته النهائية لافتراضات نموذج راش، وقد بلغ معامل الثبات للأفراد (0.90) أما معامل الثبات للاختبار فبلغ (0.79). وأوصى الباحث باستخدام الاختبار.

وكان الهدف من دراسة العطوي والمسعودي (2019) بناء اختبار محكي المرجع لقياس كفايات الإحصاء لدى طلبة الدراسات العليا وفق نموذج راش، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ وجرى بناء اختبار محكي المرجع مكون من (47) فقرة، تغطي الكفايات الضرورية للإحصاء.وللتأكد من صدق وثبات الاختبار تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (30)، وجرى التحقق من صدق المحتوى، وصدق البناء. وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.99) ؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية، وفحصت الخصائص السيكومترية للفقرات من خلال برنامج (SPSS)، فكانت معاملات الصعوبة متوسطة، ومعاملات التمييز مناسبة.وأشارت نتائج البحث بعد تطبيقه على عينة البحث المكونة من (200) فرد، باستخدام برنامج (Bilog - mg3) إلى مطابقة (47) فقرة النموذج راش، ومطابقة بيانات (200) فرد للنموذج، وحددت درجة القطع بطريقة أنجوف التحكيمية، وبلغت قيمتها (32)، وحاز الاختبار على معامل ثبات مرتفع وفق نظرية القياس الحديثة (0.94)، وهذا مؤشر على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الدقة والموضوعية، ومن شأنه التمييز بين المتقنين وغير المتقنين لكفايات الإحصاء من طلبة الدراسات العليا.وخرج البحث بمجموعة من التوصيات؛ منها: استخدام الاختبار الذي جرى بناؤه لقياس كفايات الإحصاء لدى طلبة الدراسات العليا.

وهدفت دراسة شحاتة (2020) إلى تطوير بنك أسئلة لقياس المهارات الابتكارية في مادة العلوم للصف الأول الإعدادي مستخدما تكامل مدخلي القياس محكي المرجع ونظرية الاستجابة للمفردة في بناء وتدريج البنك، ولتحقيق هذا الهدف أعدت قائمة بالمهارات الابتكارية في مادة العلوم في وحدة الطاقة مكونة من (6) مهارات أساسية يندرج أسفلها (30) هدفاً سلوكيا، كما وبنيت صورتان اختباريتان، كل صورة مكونة من (39) مفردة، وجرى التطبيق على عينة مكونة من (208) تلميذا في الصف الأول الإعدادي، منهم (118) تلميذا طبقت الصورة الاختبارية الأولى عليهم، و (140) تلميذا، وطبقت الصورة الاختبارية الثانية عليهم، وجرى التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، وتدريج الصورتين الاختباريتين، وأسفرت نتائج البحث عن؛ تحقق افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة، وأن المفردات في المهارات الابتكارية في الصورة الاختبارية الأولى جاءت مطابقة، بينما في الصورة الاختبارية الثانية رفضت بعض المفردات، وكانت قيم تقديرات الخطأ المعياري تقل عند المنتصف، وتزداد عند الأطراف في المهارات الابتكارية الثلاثة، وذلك دليل على دقة القياس وثباته، وبينت الباحثة إمكانية سحب صور اختبارية متكافئة ومتعادلة القياس من بنك الأسئلة القياس المهارات الابتكارية في مادة العلوم للصف الأول الإعدادي، وأوصت الباحثة بضرورة تطويع الاختبارات محكية المرجع في قياس المهارات الابتكارية في مواد دراسية أخرى، وتدريجها باستخدام أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة.

يتضح من الدراسات السابقة أهمية توظيف نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) في بناء الاختبارات؛ لما تتمتع به من خصائص كموضوعية القياس واستقلال في القياس؛ إذ إن تقدير معالم المفردات (الفقرات) تكون مستقلة عن خصائص الأفراد (Person Free)، وتقدير قدرات الأفراد مستقلة عن عينة الفقرات (Item Free) ؛

وأشارت نتائج دراسة حجازي والخطيب (2014)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير معاملي الثبات ولصالح النموذج الثنائي المعلمة، مما يؤكد أهمية بناء اختبارات وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT). وتبين تركيز أغلب الدراسات على استخدام نموذج واحد من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة وهو النموذج الأحادي المعلمة، ما عدا دراسة حمادنة (2009) – وهي قديمة نوعاً ما – ودراسة دبوس (2016) التي استخدم فيها النموذج ثنائي المعلمة.كما يمكن ملاحظة ندرة الدراسات التي تناولت بناء اختبارات في موضوع الرياضيات وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، وخاصة موضوع النهايات والاتصال على الرغم من أن هذا الموضوع يعد من أهم موضوعات الرياضيات؛ فهو في الغالب يدرس للطلبة في نهاية المرحلة الثانوية التي غالبا ما ككون اختبارات وطنية، أي أنها اختبارات واسعة النطاق (Exten-sive tests) تعتمد عليها وزارات التعليم العالي في قبول الطلبة في الجامعات؛ ولذا فإن معلمة التمييز تعد مهمة هنا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من التطورات المهمة التي حدثت في عملية التقويم، وبناء الاختبارات، والتوجه إلى الاختبارات القائمة على نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) والاختبارات محكية المرجع، إلا أننا نجد أن هناك قصوراً في إعداد الاختبارات التحصيلية في الأردن، ولاسيما الاختبارات محكية المرجع والتي تعد الأفضل لتحديد مستوى الأداء. إذ لا تزال علامة القطع ثابتة عند العلامة (50) للنجاح في المواد المدرسية.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد ندرة

في إعداد الاختبارات محكية المرجع للمواد المدرسية التي تبنى وفق أسلوب صحيح؛ ويعزى ذلك إلى ندرة الخبرات العربية في مجال تطوير هذا النوع من الاختبارات، والتحليلات الإحصائية المناسبة لكل خطوة، وكيفية تفسيرها، وكيفية استخدامها، والقرارات التي يمكن أن تصدر عنها، فإعداد هذه الاختبارات يحتاج إلى العناية والدقة واتباع خطوات معينة في بنائها، وتضافر جهود فريق من الاختصاصيين في هذا المجال، وتوافر مراجع وأدلة لتصميمها وبنائها.

وجد الباحث إن أغلب الدراسات التي استخدمت نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) قد استخدمت النموذج أحادي المعلمة (نموذج راش) ؛ لذا جاءت فكرة استخدام أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) وهو النموذج الثلاثي المعلمة من أجل بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات؛ لندرة مثل هذه الاختبارات في بيئتنا العربية عامة، والأردنية خاصة مما شكل دافعاً للباحث لإجراء مثل هذه الدراسة؛ إذ يتميز هذا النموذج عن نموذج راش أحادي المعلمة بأن هذا النموذج يقيس ثلاث معالم للفقرات وهي: معلمة الصعوبة، ومعلمة التمييز، ومعلمة التخمين، بينما يقيس نموذج راش معلمة واحدة للفقرات وهي معلمة الصعوبة. مما يؤكد تفضيل النموذج ثلاثي المعلمة على نموذج راش.

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معالم فقرات الاختبار محكي في الرياضيات في وحدة النهايات للصف الثاني الثانوي العلمي (الصعوبة، التمييز، والتخمين) المقدرة وفقًا للنموذج الثلاثي المعلمة للفقرات الاختبارية المطابقة للنموذج؟
- ما دلالات صدق وثبات الاختبار محكي في الرياضيات في وحدة النهايات للصف الثاني الثانوي العلمي وفقاً للنّموذج الثلاثي المعلمة؟
- ما درجة القطع الفاصلة بين الطلبة المتقنين للكفايات الرياضية في وحدة النهايات للصف الثاني الثانوي العلمي، والذين لا يتقنون هذه الكفايات بناءً على الاختبار؟
- ما مستوى أداء المفحوصين للاختبار مقارنة بمستوى الإتقان؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق لنماذج نظرية الفقرة (النموذج ثلاثي المعلمة) يتصف بمعايير الاختبار الجيد من حيث خصائصه السيكومترية من صدق وثبات، وتتميز فقراته بمعاملات صعوبة، وتمييز وتخمين مناسبة لموضوع النهايات؛ وذلك من أجل قياس تحصيل طلبة وتصنيفهم وفق علاماتهم على هذا الاختبار إلى متمكنين أو غير متمكنين.

أهمية الدراسة:

- تعد الاختبارات التحصيلية أهم أدوات قياس التحصيل.
- أهمية الاختبارات محكية المرجع التي تقارن أداء الفرد بمحك أداء محدد مسبقاً.
- إن بناء أي اختبار تحصيلي وفق نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) يجعله أكثر دقة وموضوعية واستقلالية في القياس.
- إمكانية الإفادة من الدراسة الحالية في التعرف على كيفية إعداد الاختبارات محكية المرجع باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة.
- قلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت هذا المجال، مما يجعل هذه الدراسة ذات أهمية.
- مساعدة المعلم ومتخذي القرار في تحديد مستوى الإتقان الذي وصله المتعلم، وعلى إصدار أحكام موضوعية على مدى نجاح أساليب التدريس في تنظيم العملية التعليمية التعلمية بتطبيق الاختبارات المبنية وفق نظرية الاستجابة للفقرة.

حدود الدّراسة ومحدّداتها:

تقتصر هذه الدراسة على:

- طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في المدارس الحكومية، والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق للعام الدّراسي 2019/ 2020 م.
- فقرات اختبار من نوع اختيار من متعدد، تعطى العلامة (1) للاستجابة الصحيحة على الفقرة، والعلامة (صفر) للاستجابة الخاطئة.
- استخدام نموذج واحد من نماذج الاستجابة للفقرة هو النموذج ثلاثي المعلم في بناء اختبار محكي المرجع من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل في مبحث الرياضيات، وحدة النهايات والاتصال في كتاب الصف الثاني الثانوي العلمي في الأردن.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

◄ **الاختبارات التحصيلية**: (Achievement Tests) يعرف الاختبار التحصيلي أنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية جرى تعلمها مسبقًا بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية (عودة، 2010).

◄ **الاختبار محكي المرجع**: (Criterion Referenced Test) الاختبار الذي يقارن أداء طالب بمستوى أداء معين يجري تحديده بصرف النظر عن أداء المجموعة (عودة، 2010).

ويعرف إجرائياً في هذا البحث أنه مجموعة من الفقرات من نوع الاختيار من متعدد من أربعة بدائل (أحدها صحيح والبقية خاطئة)، أعدت وفق نظرية الاستجابة للفقرة، وتحليل نتائج استجابات الطلبة باستخدام النموذج ثلاثي (3PLM) المعلمة بما يحقق دقة وموضوعية قياس تحصيل الطلبة في مقرر موضوع النهايات.

◄ **نظرية الاستجابة للفقرة**: (Item response theory) نظرية حديثة في القياس النفسي والتربوي تحدد العلاقة بين أداء المفحوص والسمة الكامنة موضع القياس وفق دالة رياضية محددة، وتعتمد هذه النظرية على عدد من النماذج تسمى نماذج لسمات الكامنة (Latent trait models) التي تربط بين الأداء على الفقرة وقدرة المفحوص (Hambelton & Swaminathan, 1985).

◄ **النموذج ثلاثي المعلمة**: هو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة ثنائية التدريج، أذ يمكن لهذا النموذج تقدير أربع معلمات، هي: قدرة الفرد، ومعامل صعوبة الفقرة، ومعامل التمييز، ومعامل تخمين الفقرة (بني عطا، 2014).

◄ **الخصائص السيكومترية**: يقصد بالخصائص السيكومترية وفق نظرية الاستجابة للفقرة: معالم الصعوبة والتمييز والتخمين للفقرات، ومعاملي الصدق والثبات للاختبار (علام، 2005).

◄ **درجة القطع (Cut-off Score)**: وهي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في المجال الشامل لفقرات الاختبار، لكي يكون متقنا لمحتوى أو مهارة معينة. وأحيانا تشير درجة القطع إلى الحد الأدنى للأداء المقبول، لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية (علام، 2005).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتبع هذا البحث المنهج الكمي التحليلي في تحليل الاختبار وفقراته وفق النموذج الثلاثي المعلمة من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، ولذا يعد هذا المنهج الأنسب استخدامًا في البحث الحالي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة المفرق المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي 2019/ 2020م.

عينة الدراسة

عينة المحكمين:

تشكَّلت عينة المحكمين من (15) محكماً ومحكمة لتحكيم ملائمة أهداف الوحدة الدراسية وجدول مواصفات الاختبار، و (10) محكمين لتحكيم ملائمة فقرات الاختبار لقواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد.

عينة المفحوصين:

تشكَّلت عينة المفحوصين من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي العلمي في المدارس الحكومية والخاصة الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للـواء قصبة المفرق، للعام الدّراسي 2019/ 2020م. وقد بلغ عددهم (968) طالباً وطالبةً، منهم (332) طالباً، و (636) طالبةً.

أداة الدراسة

تمَّ بناء اختبار تحصيلي في مبحث الرياضيات للصَّف الثاني الثانوي العلمي في وحدة «النهايات والاتصال» من كتاب الرياضيات المقرَّر في الفصل الدّراسي الأول للعام الدّراسي 2019/ 2020م، وجرى الاستعانة بدليل المعلّم في ذلك المبحث، وفيما يأتي وصفاً للإجراءات التي اتبعت في إعداد وبناء الاختبار:

1. تحديد الغرض من الاختبار: والذي تمثّل بقياس تحصيل طلاب وطالبات الصَّف الثاني الثانوي العلمي للعام الدّراسي 2019/ 2020م، في مبحث الرياضيات في وحدة «النهايات والاتصال». وتحديد درجة القطع للاختبار لتصنيف الطلبة (متقن، غير متقن) للمهارات الرياضية في الوحدة الدراسية.

2. تحديد النطاق السلوكي للاختبار: بعمل تحليل محتوى لوحدة النهايات والاتصال في كتاب الرياضيات للصف الثاني الثانوي العلمي، وتحديد الكفايات الرياضية المتضمنة فيها، وهذه الكفايات هي:

- مفهوم النهاية.
- قيمة نهاية اقتران عند عدد بيانياً.
- نظريات النهايات.
- نهايات الاقترانات النسبية والكسرية والمتشعبة والمثلثية.
- مفهوم اتصال الاقتران عند نقطة وعلى فترة.
- كيفية البحث في اتصال الاقتران عند نقطة وعلى فترة.

3. صياغة النتاجات التعليميّة الخاصّة (الأهداف التفصيليّة) للوحدة، وقد أعدت قائمة مكونة من خمسة عشر هدفا تفصيلياً شاملةً للموضوع، وهي:

يجد نهاية اقتران من خلال جدول يمثل قيم نقطة الاقتراب.	يجد نهاية اقتران من خلال رسم منحنى الاقتران.
يجد نهاية اقتران من خلال نظريات النهايات.	يجد نهاية اقتران كسري.
يجد نهاية اقتران كسري لاقتران دائري.	يجد نهاية اقتران متشعب.
يجد نهاية اقتران كسري من خلال معرفة نهاية معطاة تحوي الاقتران.	يجد قيم مجاهيل في نهاية معطى قيمتها.
يجد قيم مجاهيل في نهاية اقتران متشعب.	يبحث في اتصال اقتران عند نقطة قاعدته معطاه.
يجد قيم مجاهيل في اقتران متصل عند نقطة.	يستخدم نظريات الاتصال في البحث في اتصال اقتران عند نقطة.
يبحث في اتصال اقتران على فترة.	يجد قيم مجاهيل في اقتران متصل على فترة.
يبحث في اتصال اقتران عند نقطة من خلال رسم منحنى الاقتران.	

4. تحديد المستوى العقلي لتلك النتاجات بربط مستويات النتاجات التعليميّة الخاصَّة بالمحتوى الدّراسي موضوع الاختبار، وعرضت الأهداف على مجموعة من المحكمين الميدانيين (مختصين في مجال أساليب تدريس الرياضيات، ومختصين في مجال القياس والتقويم، ومعلمين، ومشرفين تربويين) لإبداء الرأي حول مدى شمول الأهداف موضوع الوحدة الدراسية وطريقة صياغتها، وجرت التعديلات بناءً على ملاحظاتهم.ليتمّ بعد ذلك إعداد جدول مواصفات الاختبار الملحق رقم (أ) وتحكيمه من قبل المحكمين للتحقيق من صدق البناء، والمذكورة أسماؤهم في الملحق رقم (ب).

5. صياغة فقرات الاختبار بصورته الأوليَّة: بالاعتماد على جدول مواصفات الاختبار، وجرت كتابة فقرات الاختبار بصورتها الأوليَّة حسب الأسس العلميّة والفنيّة المتّبعة في كتابة فقرات الاختبار، وتكوَّن الاختبار بصورته الأوليَّة من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل لكل فقرة، بديل واحد منها فقط صحيح.مع مراعاة قواعد صياغة هذا النوع من الفقرات، مع التحقق من أن تقيس كل فقرة هدفا محدداً، وفقا لقائمة الأهداف التفصيليّة الخاصة بالوحدة الدراسية.

6. عرضت الصُّورة الأوليَّة للاختبار على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، أستاذ جامعي، وثلاثة من مشرفي الرياضيات في وزارة التربية والتعليم، وستة مدرّسين ممن يدرّسون

المبحث، وطلب منهم الإجابة عن استبانة للحكم على مدى ملائمة فقرات الاختبار. والملحق رقم (ج) يبين أسماء المحكمين.وأعدت استبانة للحكم على الاختبار، تكونت من قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد.وقد وضع أمام كل فقرة مقياس تقدير متدرج من 1 – 3، وطلب منهم اقتراح التعديل الذي يراه مناسباً على الفقرة.والملحق رقم (د) يبين استبانة التحكيم التي قدمت للمحكمين المذكورين في الملحق (ج). وتراوحت قيم الأوساط الحسابية لتقديرات المحكمين لصياغة فقرات الاختبار بين 2.27 و3.0، وهي قيم مرتفعة مما يعني أن فقرات الاختبار مصاغة صياغة جيدة ومقبولة.و نسبة الاتفاق بين المحكمين زادت عن 80% في الفقرات، فكما يرى (عوده، 2010)، لم تحذف أي فقرة، ليبقى الاختبار بصورته الأوليّة بعد تعديلات المحكّمين مكوَّناً من (35) فقرة.وفي ضوء ملاحظات المحكّمين ومناقشة مقترحاتهم جرت التعديلات اللازمة على فقرات الاختبار.وأعيدت صياغة إحدى بدائل الفقرة رقم (17)، وأعيدت صياغة متن الفقرتين رقم (1) و (20).

7. إعداد تعليمات الاختبار والإجابة النموذجية: جرى إعداد ورقة تعليمات الاختبار، وورقة الإجابة النموذجية.

8. التجريب الأولي للاختبار:

بعد أنْ أصبح الاختبار بصورته الأوليّة والمكوَّن من (35) جاهزاً للتطبيق، جرى تطبيقه على العينة الاستطلاعيَّة المكونة من (35) طالباً، وذلك بعد الزيارة الأولى للمدرسة العينة الاستطلاعية، والتي هدفت إلى تعريف مدرّسي المبحث بالاختبار والاطلاع عليه، وآلية تطبيقه، وما يلزمها من إجراءات ومعلومات يستلزمها الاختبار، والتأكد من وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وتحرّي الفقرات التي يجري التساؤل حولها للكشف عن وجود غموض فيها أم لا، بالإضافة إلى ضبط الزمن الذي يستغرقه الطلبة في إنهاء الاختبار، كما جرى الاتفاق على موعد محدد باليوم والحصة لتطبيق الاختبار يُعْلم به الطلبة مسبقاً.وبناءً على عملية تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة حدد الزمن المناسب للإجابة على فقرات الاختبار: فوجـدَ أنّ معدَّل (95%) من الطلبة تقريباً أنهوا الإجابة على فقرات الاختبار بعد مرور (70) دقيقة على بداية الاختبار، وعليه اعتمد زمن الاختبار بفقراته الخمس والثلاثين ليكون (70) دقيقة؛ أي ما معدَّله دقيقتان لإجابة كل فقرة.كما تبين وضوح فقرات وتعليمات الاختبار للمفحوصين.وجرى التأكد من الإجابة عن الأسئلة قبل استلام الاختبار من الطلبة، وصححت فقراته. وفرغت استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات الاختبار، وحسبت معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار وفقاً للنظرية الكلاسيكية، والجدول رقم (1) يمثل هذه القيم.

الجدول (1)

قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.91	.45	10	.86	.67	19	.74	.27	28	.60	.61
2	.91	.22	11	.80	.58	20	.71	.40	29	.51	.40
3	.80	.22	12	.86	.40	21	.69	.52	30	.29	.23
4	.60	.32	13	.71	.18	22	.80	.61	31	.74	.28
5	.29	.42	14	.83	.47	23	.60	.49	32	.22	.30
6	.86	.18	15	.49	.59	24	.66	.53	33	.23	.23
7	.46	.39	16	.74	.27	25	.86	.23	34	.27	.42
8	.89	.38	17	.86	.31	26	.63	.49	35	.66	.52
9	.83	- .09	18	.54	.475	27	.66	.47			

يتضح من الجدول رقم (1) أن قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار تراوحت بين 0.22 و0.91، بمتوسط حسابي 0.66 وانحراف معياري 0.21.كما يتضح من الجدول رقم (2) أن تمييز الفقرة رقم 9 يساوي (– 0.09)، لذلك حذفت الفقرة، وتراوحت قيم معاملات التمييز لبقية الفقرات بين 0.18 و0.67، بمتوسط حسابي 0.4 وانحراف معياري 0.14.

كما وجد أن القيمة التقديرية لمعامل الثبات كودر – ريتشاردسون 0.85.ونظراً لأن هذه الطريقة تناسب الاختبارات معيارية المرجع، وتؤدي عادة إلى معاملات ثبات أقل نسبياً من غيرها من الطرق، فقد عد الباحث أن هذه القيمة مرتفعة ومقبولة.

ووجد أن قيمة معامل لفنجستون 0.83، وهذه القيمة تدل على مدى اتساق تصنيف الأفراد إلى متمكنين، وغير متمكنين باستخدام درجات الاختبار.

9. **تطبيق الاختبار على عينة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة طبق الاختبار على عينة الدراسة، وجرى التأكد من الإجابة على الأسئلة قبل استلام الاختبار من الطلبة، وصححت فقراته تمهيدا لاستكمال بناء الاختبار وفق النموذج ثلاثي المعلمة.وفرغت استجابات أفراد العينة على فقرات الاختبار لاستكمال عملية تحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة.

التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة:

تم التحقق من افتراضات النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة وهو أحادية البعد لما له من أثر في دقة التقديرات، باستخدام التحليل العاملي للاختبار باستخدام طريقة المكونات الرئيسة. (Analysis Principle Component) ويظهر جدول (2) قيم الجذر للكامن (Eigen Values)، ونسب التباين المفسر (Explained Vari-ance) للعوامل الخمسة الأولى للاختبار.

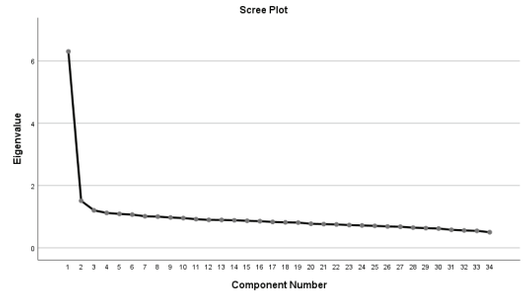
الجدول (2)

قيم الجذر الكامن ونسب التباين المفسر للعوامل الخمسة الأولى للاختبار

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %
1	6.306	18.547
2	1.514	4.452
3	1.206	3.548
4	1.123	3.303
5	1.045	3.112

يلاحظ من جدول (2)، أن قيمة الجذر الكامن للعامل (المكون) الأول (6.306)، وفسر ما نسبته (18.547 %) من التباين الكلي، وبلغت نسبة قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (المكون) إلى قيمة الجذر الكامن للعامل (المكون) الثاني (4.17)، ولأن هذه النسبة أكبر من (2) فإن هذا مؤشر على أن العامل الأول هو عامل مسيطر، وهذا يؤكد تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار، أي إن الاختبار يقيس سمة كامنة واحدة.

تطابقت نتائج اختبار فرز العوامل بالرسم البياني (Scree plot) الشكل (1) مع نتائج التحليل العاملي، فتبين من شكل (1) أن العامل الأول يمثل عاملا سائدا، وأن المنحنى قد تغير اتجاهه، وانعطف انعطافا ملحوظا عند العامل الثاني، مما يرجح افتراض أحادية البعد لأغراض التحليل وفق نظرية الاستجابة للفقرة.



الشكل (1)

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للاختبار

مؤشِّر الجذر التربيعي للوسط الحسابي لمربعات البواقي: Root Mean Square of Residuals (RMSR)

وقد بلغت قيمته المحسوبة (0.011) تقريباً لدى مجموعة الطلبة، وهي أقل من القيمة الحرجة له البالغة قيمتها (0.1318)، والتي تحسب من خلال المعادلة:

$$C.V. = 4.1/\sqrt{N}$$

حيث N: حجم العينة. والقيمة الناتجة (0.011) منخفضة وتكاد تقترب من الصفر، وهذا مؤشِّر كاف على تحقق افتراض أحادية البُعد (Fraser & McDonald, 1988).

الاستقلال الموضعي: Local Independence

ينص هذا الافتراض على أن استجابات المفحوصين الذين لديهم القدرة نفسها لفقرة ما مستقلة إحصائياً، أي أن استجابة المفحوص على فقرة ما يجب ألا تؤثر في استجابته على أي فقرة أخرى، بمعنى أن إجابة الفقرة لا تُعطي تلميحات أو معيقات لإجابة فقرة أخرى.وهذا الافتراض يعني أن لا شيء يؤثر في التحصيل في الاختبار سوى قدرة المفحوص وخصائص الفقرة.ويشير هامبلتون وسوامنيثان (Swaminathan & Hambleton, 1985) إلى أن هذا الافتراض يكافئ افتراض أحادية البعد، وهذا يعني أنه إذا تحقق افتراض أحادية البعد في الاختبار فإن الاختبار يحقق افتراض الاستقلال لموضعي.وهذا ما حصل في الدراسة الحالية.

افتراض التحرر من السرعة في الأداء.

أشار الزبيدي، (2018) إلى أنه يمكن التأكد من أن الاختبار ليس اختبار سرعة من خلال فحص نسبة الذين أنهوا الاختبار، ففحص الفقرات التي لم يجب عنها الأفراد.ويرى هامبلتون (Ham-bleton,1994)، إذا كان (75%) من الأفراد أكملوا الإجابة على الاختبار، و (80%) من فقرات الإجابة قد تمت الإجابة عنها، فإن السرعة لن تعد في هذه الحالة عاملا مهما في الأداء على الاختبار، إذ إن نسبة الطلاب والطالبات الذين أكملوا هذا الاختبار هي (100%)، وأن نسبة الفقرات التي تمت الإجابة عنها أيضا تساوي (100%)، فإن هذا الاختبار يقيس القوة، ولا يقيس السرعة.

وجرى التأكد من مطابقة الأفراد والفقرات للنّموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة (3PLM) باستخدام برنامج (BILOG - MG3) بعد تزويده بالملف الناتج من تحويل البيانات إلى صورة صفر وواحد، وحذف الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النّموذج المستخدم، ويتحقق ذلك عندما تكون القيمة لاحتمالية لتقدير القدرة لديهم أقلّ من 0.01 (Fit Proba-bility < 0.01)، أو عند تعذّر تقدير الخطأ المعياري لقدراتهم، وقد أظهرت نتائج التحليل عدم مطابقة (19) طالباً وطالبةً للنّموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة كانت القيم الاحتمالية لتقدير القدرة لديهم أقلّ من (0.01).

وجرى فحص مطابقة فقرات الاختبار للنّموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، فأعيد التحليل مرة ثانية بعد حذف استجابات الطلاب والطالبات غير المطابقين، وحذفت (3) فقرات لعدم مطابقتها للنّموذج المستخدم، وهي الفقرات ذوات الأرقام (15، 34، 35)، ولم تُطابِق لأسباب تتعلق بنظرية الاستجابة للفقرة من حيث انخفاض احتمالية الخطأ لهذه الفقرات دون مستوى الدلالة المُتبنَّى في البرنامج، والبالغة قيمته (0.01). وأظهرت نتائج التحليل مطابقة جميع الفقرات للنّموذج المستخدم، ليبقى الاختبار بشكله النّهائي مكوّناً من (31) فقرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: **ما معالم فقرات الاختبار محكي في الرياضيات في وحدة النهايات للصف الثاني الثانوي العلمي (الصعوبة، التمييز، والتخمين) المقدرة وفقًا للنموذج الثلاثي المعلمة للفقرات الاختبارية**

المطابقة للنموذج؟

جرى تقدير قيم معالم فقرات الاختبار (معلمة الصعوبة b، ومعلمة التمييز a، ومعلمة التخمين c) لمجموعة الطلبة، وفقاً للنّموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة (3PLM) في نظرية الاستجابة للفقرة، باستخدام برنامج (BILOG - MG3) والجدول (3) يبين قيم معالم هذه الفقرات.

الجدول (3)

القيم المقدَّرة لكلٍ من معلمة الصعوبة والتمييز والتّخمين لفقرات الاختبار وِفقاً للنّموذج ثلاثي المعلمة

رقم الفقرة	الصعوبة b	الخطأ المعياري للصعوبة	التمييز a	الخطأ المعياري للتمييز	التخمين c	الخطأ المعياري للتخمين
1	- 1.984	.505	.904	.158	.233	.107
2	- 1.092	.364	1.243	.232	.226	.095
3	- 1.242	.327	1.526	.278	.245	.099
4	.044	.184	1.241	.206	.248	.060
5	1.914	.242	1.416	.422	.147	.027
6	- 1.976	.418	1.207	.209	.248	.108
7	.344	.188	1.091	.193	.238	.057
8	- .919	.312	1.289	.22	.193	.089
10	- 1.330	.435	.963	.168	.240	.101
11	- 1.068	.383	.950	.160	.188	.094
12	- 1.117	.267	1.420	.223	.228	.088
13	.000	.323	.892	.157	.202	.078
14	- .918	.266	1.191	.176	.222	.082
16	.315	.188	1.451	.319	.249	.057
17	- .397	.158	1.897	.312	.249	.061
18	- .512	.227	1.256	.190	.207	.072
19	- .306	.170	1.244	.169	.213	.058
20	- .636	.197	1.515	.240	.239	.072
21	- .257	.158	1.400	.193	.231	.057
22	- .833	.152	1.998	.298	.241	.060
23	- .963	.119	1.898	.260	.207	.057
24	- .327	.246	1.203	.211	.228	.074
25	- .555	.168	1.770	.275	.209	.066
26	- 1.096	.139	1.901	.366	.241	.069
27	- .4.2	.139	1.727	.238	.242	.057
28	- .451	.130	1.832	.234	.231	.056
29	- .273	.159	1.613	.241	.249	.060
30	- .190	.137	1.622	.233	.232	.054
31	.044	.105	1.542	.236	.177	.039
32	- .862	.179	1.694	.219	.204	.071
33	1.681	.212	1.151	.305	.181	.036

رقم الفقرة	الصعوبة b	الخطأ المعياري للصعوبة	التمييز a	الخطأ المعياري للتمييز	التخمين c	الخطأ المعياري للتخمين
الوسط الحسابي	- .009	.254	1.421	.245	.222	.073
الانحراف المعياري	.850	.105	.3.18	.062	.025	.020

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معلمة الصعوبة تراوحت ما بين (– 1.984) و (1.914)، وبمتوسط مقداره (– 0.499)، في حين أنّ قيم معلمة التمييز تراوحت ما بين (0.892) و (1.998)، وبمتوسط مقداره (1.421)، في حين تراوحت قيم معلمة التَّخمين ما بين (0.147) وَ (0.249)، وبمتوسط مقداره (0.222).

ويشير هامبلتون (Hambleton,1989) إلى أنه عندما تتراوح قيم معلم الصعوبة بين 2 – و 2، والتمييز بين 0.4 و 2 والتخمين بين صفر و 0.25، فإن المعالم تتمتع بالاتساق (Consistency). وعند مقارنة هذه القيم بنتائج الدراسة الحالية في الجدول 2، نجد بأن المعالم متسقة.

يتضح أيضاً أن مدى صعوبة الفقرات كان كبيراً، وأن قيم معاملات التمييز كانت مرتفعة، وهذا ما أشار إليه امبرتسون و رايس (Embretson & Reise, 2000) إلى أن منحنى توزيع العلامات الخاص به منبسط نسبيا (Flat) على مدى متصل السمة، وهذا يعني أن مجموعة من الفقرات ذات تمييز عال، وبمدى واسع من معلم الصعوبة.

وفيما يتعلق بمعلمة التخمين فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع القيم التي حصل عليها (حمادنة، 2009) فبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمعلمة التخمين التي حصل عليها 0.264.وبهذا يمكن القول إن تقديرات معالم الفقرات في هذه الدراسة مقبولة ضمن محكات القياس التربوي والنفسي.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: **ما دلالات صدق وثبات الاختبار وفق النّموذج المستخدم؟**

يشير عبابنة (2009) إلى أن المبادئ الأساسية في صدق الاختبارات لا تختلف، سواء كان الاختبار معياري المرجع، أو محكي المرجع؛ إذ يشير مصطلح صدق الاختبار (Validity) إلى قياس الاختبار ما صمم لقياسه أصلاً، فالصدق عادة يرتبط بغرض الاختبار وبهدفه، وبالقرارات التي يجري اتخاذها بناء على درجات الطلبة على الاختبار، ولأن الاختبار يستخدم لأغراض مختلفة، فإن دلائل وجود صدق الاختبار تتنوع بتنوع أغراضه. ولقد استخدم المختصون بالقياس والتقويم مصطلحات عدة تتعلق بصدق الاختبار؛ منها: الصدق العاملي، والصدق التجريبي، والصدق التمييزي، إلا أن أحد أشهر أهم التقسيمات المستخدم في حالة الاختبارات معيارية المرجع هي صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك، والصدق البنائي.

- **أولاً: صدق المحتوى:**

جرى التحقق من أن فقرات الاختبار تقيس المهارات الخاصة بالوحدة الدراسية من خلال حساب الأوساط الحسابية لتقديرات المحكمين التي تخص مدى ارتباط الفقرة بالهدف الذي تقيسه الفقرة، فبلغت قيمته 3 بانحراف معياري صفر، وهذا يدل على اتفاق المحكمين على أن الفقرات تقيس الأهداف التي تقيسها.

- **ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:**

جرى التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار بصورته النهائية بعد حذف الفقرات غير المطابقة للنموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة والدرجة الكلية عليه، والجدول رقم (4) يبين معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية عليه، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية عليه بين 0.13 إلى 0.59.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية عليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.29	10	.31	19	.47	27	.59
2	.13	11	.36	20	.49	28	.48
3	.38	12	.42	21	.57	29	.52
4	.42	13	.36	22	.59	30	.48
5	.28	14	.42	23	.41	31	.49
6	.27	16	.48	24	.51	32	.30
7	.42	17	.43	25	.57	33	.31
8	.40	18	.47	26	.53		

يتبين من خلال الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وبذلك تحقق من صدق الاختبار منطقياً من خلال صدق المحتوى (اتفاق المحكمين) وإحصائياً من خلال الاتساق الداخلي.

يمكن اعتبار التحقق من أحادية البعد (Unidimensionality)، أن الاختبار يقيس سمة واحدة، وكون نسبة الاتفاق بين المحكمين حول قياس الفقرات للأهداف كانت عالية، فإن ذلك يعد مؤشرا آخر على صدق الاختبار، وأنه يقيس السمة التي أعد لها.

ثبات الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وجد أن القيمة التقديرية لمعامل الثبات كودر – ريتشاردسون 0.85.ونظراً لأن هذه الطريقة تناسب الاختبارات معيارية المرجع، وتؤدي عادة إلى معاملات ثبات أقل نسبياً من غيرها من الطرق، فقد عد الباحث أن هذه القيمة مرتفعة ومقبولة.

وعندما طبق الاختبار بصورته النهائية على عينة الدراسة المكونة من 968 طالبا أصبحت قيمة لمعامل الثبات كودر – ريتشاردسون 0.81، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبار.

إن الاختبارات مرجعية المحك تستخدم عادة لأغراض

تصنيف الطلبة إلى (متقين و غير متقين)، وبيان درجة تمكنهم من المجال أو النطاق السلوكي المراد قياسه والمحدد مسبقا، لذا فان ثبات هذا النوع من الاختبارات يطلق عليه ثبات التصنيف الاختبارات الإتقان، أو ثبات تقدير درجات الأفراد في نطاق سلوكي معين (Ojer,2010).

جرى التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معامل لفنجستون (Livingston Index)، وهي إحدى طرق تقدير ثبات درجات المفحوصين في النطاق السلوكي، ويجري من خلال هذه الطريقة تعديل أو تصحيح معامل الثبات المحسوب بأي طريقة من طرق حساب الثبات المعروفة (كرونباخ، كودر ريتشاردسون، ...) بما يتناسب مع المحك حسب المعادلة المشار إليها في (عودة، 2010):

$$L_i = \frac{\rho_{xx}\sigma_x^2 + (\bar{X} - c)^2}{\sigma_x^2 + (\bar{X} - c)^2}$$

حيث:

Li: معامل لفنجستون.

P_{xx}: باين الدرجات على الاختبار.

$\bar{X}$: الوسط الحسابي للدرجات على الاختبار.

C: العلامة التي اعتمدت كمحك.(عودة، 2010)

وعند حساب قيمة معامل لفنجستون وجد أنها تساوي 0.83، وهذه القيمة تدل على مدى اتساق تصنيف الأفراد إلى متمكنين وغير متمكنين باستخدام درجات الاختبار.

ولأن مفهوم الثبات في نظرية الاستجابة للفقرة يرتبط بدالة معلومات الفقرة والاختبار، فقد حسبت معامل الثبات الأمبريقي (empirical reliability) المنبثق من نظرية الاستجابة للفقرة، والذي يقدر بإيجاد النسبة بين تباين الدرجة الحقيقية وتباين الدرجة الملاحظة، فتباين الدرجة الملاحظة يتكون من تباين الدرجة الحقيقية وتباين الخطأ، ويقدر تباين الدرجة الحقيقية مباشرة من خلال حساب تباين تقديرات قيم القدرة للمفحوصين، ويقدر تباين الخطأ بإيجاد دقة القياس الذي يسمى الانحراف المعياري البعدي (posterior standard deviation). وبلغت قيمة معامل الثبات الإمبريقي (التجريبي) للاختبار (0.833). وهذه القيمة مرتفعة وتقدم مؤشراً جيداً على توفر دلالة مقبولة لثبات الاختبار.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: **ما درجة القطع الفاصلة بين الطلبة المتقنين للكفايات الرياضية في وحدة النهايات للصف الثاني الثانوي العلمي، والذين لا يتقنون هذه الكفايات بناءً على الاختبار؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث طريقة أنجوف لتحديد درجة القطع، فجرى الالتقاء بعينة المحكمين المكونة من محكمي ملائمة فقرات الاختبار لقواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد، وطلب منهم تحديد درجة القطع للاختبار بعد توضيح هدف الدراسة لهم، وتوضيح الأساس المنطقي لطريقة أنجوف التي يستخدمونها في تحديد الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، وتطبيق مثال توضيحي على كفية استخدام طريقة أنجوف.كما جرى تزويدهم بنشرة تفصيلية عن خطوات تحديد مستوى الأداء وفق أسلوب أنجوف، وتطبيق مثال توضيحي على كفية استخدام طريقة أنجوف.وجرى إعلام المحكمين بضرورة تخيل مجموعة مكونة من (100) طالب ممن يمتلكون الحد الأدنى من الكفاية (مستوى الأداء المقبول من وجهة نظرك) « كم منهم سيجيب عن المفردة إجابة صحيحة؟ « بمنحهم استمارة خاصة لتدوين تقديراتهم أمام كل مفردة من مفردات الاختبار، وجرى الحصول على مجموع القيم الاحتمالية التي قدرها كل محكم كل مفردة من مفردات الاختبار، وحسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري.والجدول رقم (5) يبن نتائج تحديد درجة القطع بطريقة أنجوف.

الجدول (5)

تحديد درجة القطع بطريقة أنجوف

رقم الفقرة في الاختبار	متوسط تقديرات المحكمين	رقم الفقرة في الاختبار	متوسط تقديرات المحكمين	رقم الفقرة في الاختبار	متوسط تقديرات المحكمين
1	.90	13	.78	25	.72
2	.91	14	.69	26	.84
3	.62	16	.75	27	.72
4	.25	17	.73	28	.75
5	.92	18	.65	29	.71
6	.57	19	.64	30	.66
7	.81	20	.76	31	.50
8	.82	21	.61	32	.81
10	.85	22	.86	33	.34
11	.82	23	.81		
12	.86	24	.71		
المجموع الكلي لمتوسط تقديرات المحكمين					.72
درجة القطع					22/ 31

يتضح من الجدول (5) أن درجة القطع للاختبار المكون من الفقرات المطابقة للنموذج المستخدم من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة تساوي (22) ؛ أي أن الطالب الذي يحصل على العلامة (22) فأعلى يكون قد أتقن المهارات المستهدفة في هذه الوحدة الدراسية، وأنه وصل إلى مستوى التمكن من الأهداف التدريسية في الوحدة. وكانت درجة القطع جاءت أعلى من (50%) التي تؤكد النتيجة التي توصل إليها شانج (change ,1999) المشار إليه في (أبو جراد، 2017) أن أسلوب أنجوف ينتج درجات قطع عالية وغالبا ما تكون أعلى من (50%)، وقد برر ذلك أن معظم المحكمين غالبا ما يفكرون في الطالب في مستوى المتوسط (أداؤه على الاختبار مقارنة بغيره يكون في وسط التوزيع) أو فوقه، ولا يفكر إلا القليل منهم في الطالب الذي يمتلك الحد الأدنى من الكفاية، كما أنهم يتأثرون بقدرات الطلبة الذين يدرسونهم وتوقعاتهم العالية لهم، مما يجعل تقديراتهم لدرجات القطع تميل نحو التشدد.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: **ما مستوى أداء المفحوصين للاختبار مقارنة بمستوى الإتقان؟** استخدم اختبار (t) لعينة واحدة، والجدول رقم (6) يبين نتائج الاختبار.

الجدول (6)

نتائج اختبار t لمقارنة متوسط أداء المفحوصين بدرجة القطع

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القطع	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
22.9	5.94	22	10.17	967	.00

يتضح من الجدول رقم (6) أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط أداء الطلبة، ودرجة القطع مما يدلل على زيادة نسبة المتمكنين من المهارات المتضمنة في الاختبار.

مستخلص للنتائج

تبين من نتائج تحليل البيانات النتائج الآتية:

1. مطابقة 31 فقرة من فقرات الاختبار الذي جرى بناؤه للنموذج ثلاثي المعلمة.
2. تمتعت تقديرات معالم الفقرات بقيم مقبولة ضمن محكات القياس التربوي والنفسي.
3. تحقق نوعان من الصدق لأداة الدراسة (الاختبار) هما: الصدق المنطقي من خلال صدق المحتوى (اتفاق المحكمين). وإحصائياً من خلال الاتساق الداخلي.
4. أظهرت النتائج أن الاختبار يتمتع بقدر عالٍ من الثبات إذ تبين أن قيمة لمعامل الثبات كودر – ريتشاردسون للصورة النهائية للاختبار كانت 0.81.بينما كانت قيمة معامل لفنجستون تساوي 0.83 وهذه القيمة تدل على مدى اتساق تصنيف الأفراد إلى متمكنين، وغير متمكنين باستخدام درجات الاختبار.
5. تبين من النتائج أن درجة القطع للاختبار المكون من الفقرات المطابقة للنموذج المستخدم من نماذج نظرية الاستجابة للفقرة تساوي (22) ؛ أي أن الطالب الذي يحصل على العلامة (22) فأعلى يكون قد أتقن المهارات المستهدفة.
6. كما أظهرت النتائج ارتفاع نسبة المتمكنين من المهارات المتضمنة في الاختبار.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث ما يلي:

1. استخدام الاختبار أو أي اختبار جزئي منه من قبل معلمي ومعلمات الرياضيات، الذي جرى التأكد من خصائصه السيكومترية.
2. الإفادة من المنهجية المستخدمة في بناء الاختبار لبناء اختبارات لمقررات أخرى.
3. استخدام الاختبار أو أي اختبار جزئي منه من قبل الباحثين في دراسة أثر أي متغير على متغير آخر يتعلق باختبار محكي المرجع مثل: (أثر عدد فقرات الاختبار محكي المرجع في دالة الاختبار للاختبار، ...).

المصادر والمراجع العربية:

- أبو جراد، حمدي. (2017). فاعلية النموذج اللوجستي ثالثي المعلمة في معايرة مفردات اختبار تحصيلي محكي المرجع في مقرر الرياضيات للصف السابع، مجلة اربد للبحوث والدراسات، 19 (1): 268 – 293.
- بني عطا، زايد. (2014). تقصي دقة تقدير النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة لعالم الفقرة وقدرة الأفراد في ضوء تغير طول الاختبار وحجم العينة: دراسة محاكاة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 11 (2): 1 – 37.
- حجازي، تغريد والخطيب، عبد الله. (2014). التوافق بين نظرية الاختبار الكلاسيكي ونموذجي المعلمات اللوجستي في تصنيف العناصر للاختبار المرجعي المعياري في أحكام التلاوة والتجويد، مجلة جامعة النجاح للبحوث – ب (العلوم الإنسانية)، 28 (10): 2239 – 2270.
- الحكمي، علي. (2007). تقويم التعليم وضمان الجودة. ورقة مقدمة الاجتماع السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية، جامعة القصيم، القصيم، السعودية 15 – 16 أبريل2007م.
- حمادنة، إياد. (2009). استخدام نظرية الاستجابة للمفردة في بناء اختبار محكي المرجع في الرياضيات وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2): 215 – 238.
- دبوس، محمد. (2016). استخدام نظرية الاستجابة للعناصر في بناء تجمع العناصر في المعيار – الاختبار المرجعي مع العناصر ثنائية التفرع ومتعددة العناصر وفقًا للنموذج اللوجستي ذي المعاملين، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 30 (7): 1453 – 1480.
- الزبيدي، محمد. (2018). بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مقرر الاختبارات والمقاييس باستخدام النموذج الأحادي المعلم نموذج راش لطلبة الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7 (2): 40 – 54.
- الزيلعي، محمد. (2014). إنشاء اختبار مرجعي للمعايير التشخيصية لقياس مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- شحاته، غادة. (2020). تكامل مدخلي القياس محكي المرجع ونظرية الاستجابة للمفردة في تقييم المهارات الابتكارية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 80 (2): 479 – 583.
- صباح، عبد الهادي. (2017). استخدام نظرية الاستجابة للفقرة في بناء اختبار محكي المرجع في اللغة الانجليزية (1) لطلبة جامعة القدس المفتوحة وفق نموذج (راش)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6 (20): 133 – 151.
- الطراونة، صبري. (2016). بناء اختبار محكي المرجع في الإحصاء التحليلي لطلبة الدراسات العليا في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية باستخدام نظرية استجابة الفقرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17 (1): 515 – 542.

- عبابنة، عماد. (2009). الاختبارات محكية المرجع: فلسفتها وأسس تطويرها، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- علام، صلاح الدين. (2001). الاختبارات التشخيصية المرجعية المعيارية في المجالات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين. (5200). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، نداء. (2012). فاعلية استخدام نموذج راش في بناء اختبار مرجعي معياري في مقرر القياس والتقويم في التعليم (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- العطوي، تهاني والمسعودي، أحمد. (2019). بناء اختبار محكي المرجع لقياس كفايات الإحصاء لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1 (7): 97 – 123.
- عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التعليمية. اربد: دار الأمل.
- فريحات، أيمن وبني يس، عمر. (2016). الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في الكيمياء وفق النظرية الحديثة في القياس النفسي والتربوي، مجلة دراسات الجامعة عمار ثلج، 42: 70 – 88.
- الناغي، هبة (2011). أثر عدد مفردات الاختبار على تقدير قدرات الأفراد ودالة المعلومات لاختبار تحصيلي مرجعي المحك في الرياضيات باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، 10: 676 – 721.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Jarad, Hamdi. (2017). The effectiveness of the three - parameter logistic model in calibrating the vocabulary of a criterion achievement test in the seventh grade mathematics course, Irbid Journal for Research and Studies, 19 (1): 268 - 293.*
- *Ali, Neda'. (2012). Effectiveness of Using Rasch Model in Constructing a Criterion Reference Test in Course of Measurement and Evaluation in Education (Unpublished Ph. D.) , Faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria.*
- *Allam, S. (2001). Criterion Reference Diagnostic Tests in Educational & Psychological Domains, first Ed. , Cairo: Dar Al - Fikre Alarabi.*
- *Allam, S. (2005). Models of uni and multi - dimensional in Item Response Theory, Principles and Application in Educational and Psychological Measurement, first Ed. , Cairo: Dar El - fikr El - Arabi for publication and distribution.*
- *Ababneh, Imad. (2009). Criterion - referenced tests: their philosophy and the foundations of their development, 2nd Ed. , Amman: Dar Al Masirah for publication, distribution and printing.*
- *Al - Atwi, T. & Al - Masaudi, A. (2019). Building a criterion - referenced test to measure students' statistical competencies Postgraduate studies at the University of Tabuk, International Journal of Educational and Psychological Studies, 1 (7): 97 - 123.*
- *Bani Atta, Zayed. (2014). Investigating the accuracy of estimating the three - parameter logistic model of the item world and the ability of individuals in light of the change in test length and sample size: a simulation study, University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 11 (2): 1 - 37.*
- *Dabous, M. (2016). Using Item Response Theory in Constructing the Item Pool in Criterion - Referenced Testing with Dichotomous and polychromous Items according to Two – Parameter Logistic Model, Najah University Journal of Human Sciences, 30 (7): 1453 - 1480.*
- *Fraihat, Ayman and Bani Yassin, Omar (2016). Psychometric properties of the Criteria - referenced test in chemistry According to the modern theory of Psychological and educational measurement. University Studies Journal, Ammar Thaleji. 42: 70 - 88.*
- *Al - Hakami, A. (2007). Education Evaluation and Quality Assurance, Paper presented at the 14th annual meeting of the Saudi Society for Educational Sciences held in Qassim in the period 15 - 16 April 2007.*
- *Hamadna, Iyad. (2009). Using the vocabulary response theory in constructing a reference test in mathematics according to the three - teacher logistic model, Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (2): 215 - 238.*
- *Hegazy, T. & Al - Khatib, A. (2014). The compatibility between the theory of the classical test and the two models of logistic parameters in the classification of items for the standard reference test in the provisions of recitation and intonation, Najah University Journal of Research - B (Humanities) , 28 (10) , 2239 - 2270.*
- *Al - Naghi, H. (2011). The effect of the number of test items on estimating individuals› abilities and the information function of a reference achievement test in mathematics using item response theory models, Journal of the Faculty of Education - Port Said University, 10: 676 - 721.*
- *Odeh, A. (2010). Measurement and Evaluation in the teaching process, 4th ed. , Irbid: Dar Al - Amal for publication and distribution.*
- *Sabah, A. (2017). The use of item response theory in constructing a Criteria - reference test in language English (1) for Al - Quds Open University students, according to the (Rush) model, Journal of Al - Quds Open University Educational and Psychological Research and Studies, 6 (20): 133 - 151.*
- *Shehata, Ghada (2020). The integration of the two approaches to measurement, the Criteria - reference and the theory of response to the singular in assessing the innovative skills in science for first - grade intermediate students, The Educational Journal, Sohag University, 80 (2): 479 - 583.*
- *Al - Tarawneh, S. (2016). Constructing Criteria - reference test in Analytical statistics for Higher Basic Students Classes in Jordan Using Item response theory, Educational and Psychological Scientific Journal, 17 (3): 547 - 568.*
- *AL - Zayla'I, Mohammad. (2014). Constructing a Diagnostic Criterion Referenced Test for the Measuring of Scientific Research Skills of the graduate Students in the Collage of Education at Al - Baha University, (Unpublished MA thesis) , faculty of education, Umm Al - Qura University, Mecca, ….. Saudi Arabia.*
- *Al Zubaidy, M. (2018). Building Criterion - Reference Achievement Test for the Tests and Stands Course by Using the Monochrome Monochrome Model (Rash Model) for the Students of Educational Diploma in the Faculty of Education at Taif University, International Interdisciplinary Journal of*

Education, 7 (2): 40 - 54.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Du Toit, M. (Ed.). 2003. IRT from SSI. BILOG - MG, MULTILOG, PARSCALE, TESTFACT, Lincolnwood, IL: Scientific Software International.*
- *Edwards. H & Alcock. L. (2010). Using Rasch analysis to identify uncharacteristic responses to undergraduate assessment, Teaching Mathematics and Its Applications, 29: 165 - 175.*
- *Embretson, S. & Reise, S. (2000). Item response theory for psychologists. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.*
- *Fraser, C. , & McDonald, R. P. (1988). NOHARM: least squares item factor analysis. Multivariate Behavior Research, 23: 267 - 269.*
- *Hambleton, R. (1989). Principles and selected applications of item response theory. New York: Macmillan Publishing Company.*
- *Hambleton, R. (1994). The rise and fall of criterion – referenced measurement. Educational Measurement, 13 (4): 21 – 26.*
- *Hambleton, R. , & Swaminathan, H. (1985). Item Response Theory: principles and Applications. Boston: Kluwer–Nijhoff publishing.*
- *Hambleton, R. K. , & Swaminathan, H. (1989). Item Response Theory Principles and Applications. Kluwer - Nijh of publishing, Boston, U. S. A.*
- *Hambleton, K & Swaminathan, H. & Rogers, H. (1999). Fundamentals of item response theory. Newbury Park, CA: Sage Publication.*
- *Lord, F. & Stocking, M. (1989). Item Response Theory. New York: Pergamon Press.*
- *Ojer. L. (2010). Measurement and Evaluation. New York: Holt Rinehart and Winston.*
- *Onn, D. (2013). Classical test theory versus Item response theory: An evaluation of the comparability of item analysis results, Joint Admission and Matriculation Board. 1 - 23.*
- *Stocking. M. (1999). Item response theory. In: G. Masters, & J. Keevs (Eds). Advances in Measurement in Educational Research and Assessment. (322) the Boulevard, UK: Pergamon.*
- *Wilson, T. & Mac Gillivray, H. (2007) , Counting on the Basics: Mathematical Skills among Tertiary Entrants, Retrieved 27/ 10/ 2021 from International Journal of Mathematical Education in Science & Technology.*

أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الاحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي

The Effect of Using Problem Solving Strategy in Improving Statistical Thinking for the Sixth Grade Primary Students

عدنان محمود موسى
استاذ مساعد/ الكلية العلمية الإسلامية/ الأردن

شاكر محمد الجبر
أستاذ مساعد/ مدارس بكالوريا الرواد - نابلس/ فلسطين

Adnan Mahmoud Musa
Assistant Professor/ The Islamic Scientific College/ Jourdan
adnanma3@yahoo.com

Shaker Muhammad Al-Jabr
Assistant Professor/ Pioneer Baccalaureate Schools - Nablus/ Palestine
ShakerJaber91@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 10/ 8/ 2021م، **تاريخ القبول:** 17/ 11/ 2021م.
Received: 10/ 8/ 2021, **Accepted:** 17/ 11/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-005
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. بلغ عدد أفراد الدراسة (51) طالبا من مدارس الكلية العلمية الإسلامية، جرى اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية العنقودية من بين (3) شعب للصف السادس، وتعيين إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبية وعددها (25) طالباً، والأخرى ضابطة وعددها (26) طالباً. خضعت المجموعتان لاختبار التفكير الاحصائي في وحدة الإحصاء للصّف السّادس الأساسي كاختبار قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجيات حلّ المسألة مقارنة بالمجموعة الضابطة، والتي جرى التدريس فيها بالطريقة الاعتيادية. أوصت الدراسة بتفعيل استخدام استراتيجيات حلّ المسألة لما لها من أثر على تنمية مهارات التفكير الرياضي بشكل عام والتفكير الإحصائي بشكل خاص، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال تنمية التفكير الإحصائي، إضافةً إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تنمية أنواع أخرى من التفكير الرياضي كالتفكير المكاني والتفكير الهندسي وغيرها.

الكلمات المفتاحية: حل المسألة الرياضية، استراتيجيات حل المسألة، التفكير الإحصائي.

Abstract:

The study aims at investigating the effect of using problem - solving strategies in improving statistical thinking for sixth - grade primary students. The study sample contains 51 students from the Islamic Educational College chosen by the clustered sample method from three sections divided into two groups: The experimental group, which includes 25 students who were examined in accordance with using a problem - solving strategy, and a control group of 26 students who were examined in accordance with the regular method. The study tools consist of a statistical thinking test for statistical unit applied before and after the experiment for the two groups. The results showed a statistically significant difference between the experimental and control groups at the scale of 0.05 in favor of the experimental group. The study recommended activating the use of problem - solving strategies because of their impact on developing mathematical thinking skills in general and statistical thinking skills in particular. In addition, the study recommends holding training courses for teachers in developing statistical thinking abilities as well as conducting more studies aimed at improving other types of mathematical thinking like spatial, geometric, and others.

***Keywords**: Problem - solving, problem - solving strategy, statistical thinking.*

المقدمة:

إن التطور العالمي الحاصل في المجالات كافة أساسه التطور المعرفي لدى البشر في العلوم وخاصة الرياضيات، ذلك أن تطور تعلم الرياضيات وتعليمه يثري العالم بالعلماء القادرين على تطبيق الرياضيات بما يخدم البشرية، ويحسن من مستوى معيشتهم خلال تمكين الطلبة من ممارسة الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية في المواد التي يواجه الطلبة صعوبة في فهمها مثل مادة الرياضيات (Looneya & Klenowskib, 2008)

ويعد الإحصاء أحد أهم الموضوعات الرياضية ارتباطاً بواقع الحياة اليومية التي يعيشها الناس، ومعرفة رياضية تطبّق في كثير من مجالات الحياة، ونجد ذلك في كل من التجارة والطب والصيدلة والزراعة وغيرها الكثير، إضافة إلى أن موضوعات الإحصاء تعد من الموضوعات التي تدرس على نطاق واسع في كل من المدرسة والجامعة على حد سواء. إن تطبيق المعرفة الرياضية يحتاج إلى تنمية وتطوير مهارات التفكير لدى المتعلم، فالحاجة إلى التفكير تتطلّب البحث عن مصادر المعلومات والتأكد من صحتها، بالإضافة إلى استخدامها في الموقف المناسب ثمّ توظيف هذه المعلومات في حلّ المسائل الحياتيّة التي نواجهها (أبو زينة وعبابنة، 2007).

ولأن التفكير يشغل دوراً مهماً في عملية التعلم والتعليم أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية بشكل عام والمعلم بشكل خاص توفير الفرصة المناسبة، والبيئة الملائمة التي تحفّز المتعلم على التفكير، وممارسته بشكل حقيقي في المواقف الصفية واللاصفية (الشلبي و الخليفة، 2017). ويمكن تعريف مصطلح التفكير بأنه نشاط معرفي مرتبط بالمواقف المحيطة بالفرد والمشكلات المرتبطة بتلك المواقف، وقدرته على تحليل المعلومات المتوفرة لديه معتمداً على الحصيلة المعرفية السابقة الموجودة لديه، حيث يتكون التفكير من مكونات متنوعة أهمها العمليات العقلية والمعرفية المعقدة والمركبة كحل المشكلات (العتوم وآخرون، 2011).

وقد عرف جروان (2011) التّفكير أنّه عملية عقلية يوظف الفرد فيها تجاربه السابقة وخبراته ومعارفه وقدراته الذهنية في استقصاء ما يقابله من مشكلات بهدف الوصول إلى نتائج أو حلول أو قرارات، كما عرفته الأسمر (2016) أنه نشاط معقد يتكون من مجموعة من العمليات العقلية المنطلقة من المعرفة السابقة لدى الفرد، وتمضي بخطوات منطقية متسلسلة من أجل التوصل إلى حل مشكلة أو الإجابة عن سؤال ما.

والإحصاء جزء أساسي من مادة الرياضيات نال اهتمام الكثير من الباحثين والتربويين، ويعدّ علم الإحصاء من العلوم الأساسية التي يدرسها الطلبة في المدارس والجامعات، وجاءت وثيقة معايير مناهج الرياضيات الصّادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية لتؤكد على أهمية تنمية المقدرة الرياضية في مجالات المحتوى الرياضي

المتعددة، وأبرزها الإحصاء (National Council of Teachers of Mathematics NCTM, 2000).

أكّدت وثيقة المعايير على أهمية تدريس الإحصاء، وتنمية التفكير الإحصائي في المراحل المدرسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وتمكّن البرامج التعليمية الطلاب من فهم المفاهيم الأساسية في الإحصاء وتطبيقها، واستخدامها، ليصبح لدى الطلبة معرفة سليمة بجمع البيانات وتنظيمها ووصفها وبناء الجداول والمخططات والأشكال وقراءتها وتفسيرها، وجمع وترتيب وتفسير بيانات مرتبطة بمشكلة أو موقف للوصول إلى إجابات وحلول، واستخدام الوسائل الإحصائية في تحليل البيانات، وتطوير وتقييم الاستدلالات والأحكام حول بيانات معطاة (NCTM,2000)

ظهرت العديد من المشكلات في تدريس الاحصاء وتنمية التفكير الاحصائي، فعلى صعيد التدريس بيّن أبو عواد (2010) أن تدريس الإحصاء اقتصر على التعريفات وإجراء العمليات الحسابية دون الاهتمام بنتائج تلك العمليات وما يمكن تعميمه منها، وفيما يتعلق بتنمية التفكير الإحصائي فقد ظهرت العديد من المشكلات أبرزها عدم القدرة على تطبيق الإحصاء في المواقف الحياتية اليومية وأن المعرفة الإحصائية تعد معرفة محدودة (Schield,2004)

وتعد تنمية التفكير الإحصائي بشكل خاص وتنمية التفكير بشكل عام أحد أهم الأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها ليصبح المتعلم قادراً على استيعاب المعارف والمعلومات الجديدة، والإفادة من تطبيقاتها، والقدرة على التأقلم معها (الغامدي، 2017). فقد عرّف بدوي (2008) التفكير الإحصائي أنه الطريقة التي يفكر بها الناس في الأفكار الإحصائية، ويفهمون المعلومات الإحصائية من خلالها، كما عرّفه أبو الرايات (2013) أنه عمليات ومهارات عقلية يقوم بها المتعلم خلال تعامله مع الإحصاء والبيانات والمعلومات والمشكلات الإحصائية، وهذه المهارات هي توضيح ووصف وتفسير المعلومات والبيانات وتلخيصها وتنظيمها وتمثيلها بيانياً، ثم تحليل البيانات والتوصل لاستنتاجات حول تلك البيانات وإصدار الأحكام عليها عند الحاجة.

وعرّف هيورال وسني (Hoerl and Snee, 2002) التفكير الإحصائي أنه فلسفة التعلم، وأنه يحدث ضمن نظام من العمليات المترابطة التي تختلف فيما بينها، وأن فهم تلك العمليات والتقليل من الاختلافات يعد أساساً للنجاح في التفكير الإحصائي. كما عرّف الغامدي (2017) التفكير الإحصائي أنّه قدرة الطالب على التعامل مع البيانات الإحصائية بعمق من خلال وصفها وقرائتها، وتمثيلها بيانياً، وترتيبها وتنظيمها وتلخيصها، واستخلاص النتائج وتحليلها وإصدار الأحكام حولها، كما عرّف جردات (2013) التفكير الإحصائي أنه عمليات عقلية ومهارات يقوم بها الفرد لتطوير الأفكار ذات العلاقة بالمواقف والمشكلات، وهو أيضاً القدرة على عرض البيانات، ووصف البيانات والتوصل إلى استنتاجات من خلال معطيات معينة لفظية أو شكلية أو غيرها، وكل التعريفات المذكورة أعلاه مرتبطة بمجال الإحصاء الذي عرفه علي (2011) أنه عملية جمع البيانات، وتعريفها وتصنيفها، واستخلاص النتائج منها، وتفسيرها بالإضافة إلى عمليات الاستنتاج والاستدلال وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

بيّن بدوي (2008) بعض أنواع التفكير الإحصائي: كالتفكير في البيانات، والتفكير في طريقة تمثيل البيانات، والتفكير في المقاييس الإحصائية، والتفكير في الشك، والتفكير في العينات، والتفكير في الارتباط أو التلازم، وترتبط تلك الأنواع بمستويات محددة للتفكير الإحصائي الصحيح وهذه المستويات هي: تفسير الاحتمال تفسيرا صحيحا، وفهم إمكانية اختبار متوسط ملائم، وفهم تغيير العينات، والتمييز بين الارتباط والسبب، والتفسير الصحيح لجدول ثنائي الاتجاه، وفهم أهمية العينات الكبيرة. ولأن التفكير الإحصائي مرتبط بالعديد من المهارات، فإن أحد أهم أهداف التفكير الإحصائي هو توفير القدرة لدى الطالب ومساعدته في حل المشكلات (حل المسألة) بتنمية مهاراته في جمع بيانات مرتبطة بمشكلة ما، وتجهيزها وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها تمهيداً للوصول إلى حل لها (القحطاني، 2017).

يتضح أن هناك ارتباطا بين التفكير الإحصائي وحل المسألة في الرياضيات (بدوي، 2008)، فالرياضيات هي أداة مهمة في مساعدة الطلبة على التفكير، واكتشاف النماذج، وحل المشكلات، وإجراء الاستنتاجات، كما أنها مهمة في التواصل بالأفكار والعلاقات الرياضية مع الآخرين (ابراهيم، 2011). فقد عرّف مارتينيز (Martinez,2003) حل المسألة بالوصول إلى هدف معيّن عندما يكون مسار ذلك الهدف غير محدد وغير واضح. ولا شك أن مهارة حل المسألة هي نوع من التفكير الذي يتطلب مهارات أساسية ومختلفة ينبغي على المتعلم أن يتعلمها، وأن يعمل على ممارستها، وهذا يؤكد أهمية دور المعلم في توفير البيئة المناسبة، والظروف الملائمة للمتعلم حتى يستطيع التعامل مع المسألة بصورة صحيحة (حمادنة والنزعاني، 2017).

ولعل أبرز استراتيجيات التدريس التي ظهرت هي استراتيجيات حل المسألة التي تنطلق من فكر النظرية البنائية، فقد حدّد (NCTM) معايير محتوى منهاج الرياضيات للصفوف من رياض الأطفال وحتى الثاني عشر وهي: الأعداد والعمليات عليها، الجبر، الهندسة، والإحصاء والاحتمالات. ومعايير العمليات وهي: حل المسألة، البرهان، الاتصال، الربط، والتمثيل والنمذجة (NCTM, 2000).

ومن أكثر الاستراتيجيات شيوعا في حل المسألة الرياضية ما يعرف بالاستراتيجيات العامة لحل المسألة لجورج بوليا التي حددها في كتابه البحث عن الحل (How To Solve It)، فحدد أربع خطوات أساسية في حل المسألة وهي: فهم المسألة، وابتكار خطة الحل، وتنفيذ خطة الحل، والمراجعة والتحقق من الحل (Polya,1945). وهنالك الاستراتيجيات الخاصة لحل المسألة التي عرضها سيلفر (silver,1987) وهي استراتيجيات لا يشترط أن تحل كل المسائل بها، بل من الممكن أن تحل المسألة بأكثر من استراتيجية، وهذا مجال حقيقي لتنمية التفكير، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية المحاولة والخطأ، واستراتيجية عمل نموذج أو رسم شكل، واستراتيجية البحث عن نمط، واستراتيجية عمل جدول، واستراتيجية الحل بشكل عكسي، واستراتيجية عمل قائمة منظمة، واستراتيجية حل مسألة أسهل وغيرها. ومن الضروري على المتعلم عند التفكير في حل المسألة الرياضية أن يبدأ برسم شكل مبسط يساعده وييسر له الحل (Ersoy, and Guner,

2015)، كما يمكن للمعلم أن يكتب استراتيجيات حل المسألة على اللوح، ويشجع الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات المختلفة لحل المسألة، ويترك المجال أمام الطلبة لاختيار الاستراتيجية المناسبة (Miller,2000)

بيّن زيتون (2004) أن استراتيجية حل المسألة تعد من الاستراتيجيات الفاعلة والمهمة في التدريس داخل وخارج الغرفة الصفية، لأنها تساعد الطلبة في إيجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث والتحري والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم في تحليل وتنظيم وترتيب أفكارهم ومعارفهم عند مواجهة مشكلة ما، أو تعرضهم لموقف غير تقليدي، ومن ثم تنمية قدرتهم على إيجاد حلول لتلك المشكلة أو ذلك الموقف. ويمكن أن تظهر صور إبداعية عند حل المسألة الرياضية من خلال محاولة حلّها، وإعادة تكوينها بطرق مختلفة (silver,1997).

أكد شاين (Shain,2007) أن استراتيجية حل المسألة تعد من أهم الاستراتيجيات التي يعمل المتعلم بها لإيجاد فهما ذا معنى من خلال مشكلات تواجهه، فيعمل من خلال مهارات معينة على إيجاد حلول لها، فالهدف من التدريس وفق استراتيجيات حل المسألة هو أن يكون المتعلم قادرا على التعامل مع المسائل المتنوعة، وتطوير قدراته ومهاراته في حلها. فقد عرّفها زيتون (2003) أنها استراتيجية بنائية يعتمد التدريس فيها على وجود مهمة تتضمن موقفاً معقداً يجعل المتعلم يستشعر بوجود مشكلة ما، فيجبر المتعلم على البحث والتفكير لإيجاد حلول لتلك المشكلة، وعرفها الزعبي (2014) أنها مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تقوم على تقديم مسألة رياضية، وحلها من خلال تحديد المعطيات، والمطلوب، وتحديد خطة للحل، وتنفيذ الحل، ومراجعته والتحقق منه، كما عرفت شتات (2005) المسألة الرياضية أنها مشكلة رياضية مكتوبة بمفردات ورموز لغوية وهي تدور حول موقف يتطلب من المتعلم إيجاد حل لها دون الإشارة فيها لنوع العملية المطلوبة عند الحل، وتعتمد على القراءة والتحليل والترجمة والتفسير والتحليل والتأكد من صحة الحل ومعقوليته.

أورد ماير ووايترك (Mayer, & Whitrock, 2006)اطارين رئيسين لحل المسائل الرياضية هما: المعرفة، والعمليات المعرفية، وتشتمل المعرفة على الحقائق والمفاهيم والمعرفة الاستراتيجية والإجرائية والمعتقدات، بينما يشتمل الاطار الثاني على تمثيل المسألة في صور مختلفة، وكذلك التّخطيط والمراقبة والتّقييم، ومن ثمّ مراجعة الحل والعمل على إيجاد حلول بطرق مختلفة، كما ذكر الحارني (2000) أنّ استراتيجية حلّ المسألة الرياضية تساعد المتعلم على تعلّم واستيعاب مفاهيم رياضية جديدة، لأنّها وسيلة وطريقة لإثارة البنية المعرفية لديه من خلال طرح مشكلات جديدة ومواقف غير متوقعة تجبره على التّفكير بطريقة معمقة.

ويتضح ممّا سبق أن هنالك ارتباطا وثيقا بين التّفكير الإحصائي وحلّ المسألة، فيرى المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) أن التفكير الإحصائي يتطلب وعي المتعلم بالخطوات والاستراتيجيات التي يقوم بها في أثناء حله للمسائل الإحصائية، وكذلك قدرته على التخطيط، والمراقبة، والتقييم في أثناء حله لمسألة ما (وهبي، 2013).

أجريت العديد من الدراسات حول استراتيجية حل المسألة فهدفت دراسة البنا (2007) إلى تقصي أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الهندسية في تنمية القدرة على حل المسألة الهندسية، وعلى التّفكير الرّياضي والتّحصيل، تكوّنت عيّنة الدّراسة من (159) طالبا وطالبة في الأردن موزعين على أربع شعب، وزّعت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكوّنت كل مجموعة من شعبتين إحداهما للإناث والأخرى للذكور، استخدم الباحث (3) اختبارات من إعداده، الأول لحل المسألة الهندسية، والثاني للتّفكير الرياضي، والثالث اختبار تحصيلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية، والمتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارات الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجية حل المسألة.

أجريت العديد من الدراسات حول التّفكير الإحصائي، فقد قامت مبلار (Tempelaar, 2004) بدراسة هدفت إلى تقييم التفكير الاحصائي عند عينة من الطلبة المبتدئين في مساق التبرير الاحصائي في هولندا، وجرى التقييم من خلال تطبيق مقياس هدف إلى الكشف عن المفاهيم السابقة لدى الطلبة في مقدرتهم على التفكير الإحصائي، وبيّنت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا طرقا للدراسة تعتمد على الفهم حصلوا على علامات أعلى في التفكير الإحصائي.

وهدفت دراسة لافين ولاجوي (Lavign & Lajoie, 2007) إلى تحديد أنماط التفكير الإحصائي لدى ستة أفراد من عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في إحدى المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت أدوات الدراسة من مقابلات للطلبة، والاطلاع على كتاباتهم بالإضافة إلى تسجيل مرئي. وقد أظهرت نتائج الدراسة عددا من الصعوبات في المفاهيم الإحصائية، وظهور عدد من أنماط التفكير التي تتعلق بمهارة طرح الأسئلة عند البدء بحل مشكلة ما.

سعت دراسة أبو عواد (2010) إلى تقصّي مدى امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث في الأردن لمهارات التفكير الإحصائي (الوصفي، الاحتمالي، الاستدلالي، والشكلي)، تبعاً لاختلاف تخصصاتهم في الثانوية العامة (علمي، أدبي)، وعلاماتهم بمساق الإحصاء الذي درسوه في الكلية ومعدلاتهم التراكمية، تكوّنت عينة الدراسة من (145) طالباً وطالبة من تخصص معلم الصف طبّق عليهم اختبار من متعدد مكون من (40) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة لمهارات التفكير الإحصائي كان متوسطاً عامة، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين المعدّل التراكمي للطلبة وعلاماتهم في مساق الإحصاء من جهة، والعلامة التي حصلوا عليها في الاختبار الذي يقيس مهارات التفكير الإحصائي من جهة أخرى.

لم يجد الباحثان دراسات تحدثت عن أثر استراتيجية حل المسألة مباشرة على التفكير الإحصائي الباحثان وهذا يزيد من أهمية هذه الدراسة والقيمة البحثية لها.

بعد اطّلاع الباحثين على ما سبق من دراسات وجد أن هناك دراسات هدفت إلى تقصّي أثر استراتيجيات حل المسألة الهندسية في تنمية القدرة لحل المسألة الهندسية، وعلى التفكير الرياضي والتحصيل، وتبيّن وجود أثر لاستراتيجيات حلّ المسألة

على التفكير الرياضي عامة، كما في دراسة البنا (2007)، وجرى تقييم مستوى وقدرة الطلبة على التفكير الإحصائي فالطلبة الذين حصلوا على أفضل العلامات استخدموا الفهم في التفكير الإحصائي كما في دراسة تمبلار (Tempelaar, 2004) مما يعطي انطباعا أن فهم المسألة الرياضية يؤثر في التفكير الإحصائي، وأنّ العديد من الصعوبات قد تظهر عند التعامل مع المفاهيم الإحصائية كما في دراسة لافين ولاجوي (Lavign&Lajoie, 2007)، كما يمكن البحث في مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الإحصائي كما دراسة أبو عواد (2010)، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالاطلاع على الاستراتيجيات المستخدمة، والاختبارات المعدة للقياس، وكيفية تنمية التفكير الإحصائي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثان من خلال الخبرة الطويلة لهما في مجال تدريس الرياضيات أن تدريس وحدة الإحصاء في المراحل الدراسية المختلفة يكون بالاعتماد على الطرق والأساليب التقليدية التي تركز على تدريس المفاهيم والقوانين الإحصائية من خلال حفظ المعلومات واستحضارها في أثناء الحل دون الاهتمام بتدريب الطلبة على التفكير بكيفية الحل، وذلك أدّى إلى ضعف عام عند الطلبة في التفكير عندما تعرض مسألة ما تتطلب التفكير الرياضي، وأن هذا التفكير محدود، ويقوم الطالب بتكرار ما يقوم به المعلم عند حل المسألة وبالطريقة نفسها، والمتتبع لنتائج الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) يجد أن معظم دول العالم بما فيها الأردن تعاني من ضعف تحصيل طلبتها في الرياضيات عامة، بالإضافة إلى ضعف مستواهم في التفكير الرياضي عند حل المسائل (TIMSS, 2015)، وعلى الصعيد المحلي كشفت نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم الذي قامت به إدارة الاختبارات في العام الدراسي 2018/ 2019م أن متوسط أداء الطلبة في اختبار الرياضيات في المملكة (38.5%) والذي يبيّن ضعف مستواهم في الرياضيات بوضوح (وزارة التربية والتعليم، 2019)، وأن هذا الضعف مردّه العديد من الأسباب نحو التفكير الرياضي، والضّعف في حلّ المسألة.

وفي ضوء ما سبق استعراضه من واقع لمستوى الطلبة في الأردن في الاختبارات المحلية والدولية، ومن منطلق السعي لتحسين مستوى الطلبة في الرياضيات ليستطيعوا اللحاق بمتطلبات العصر، فقد دعت الحاجة إلى البحث في أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الإحصائي لدى الطلبة.

وبناءً عليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى التفكير الإحصائي عند طلبة الصّف السّادس الأساسي؟
- السؤال الثّاني: ما أثر استخدام استراتيجيات حلّ المسألة في تنمية التّفكير الإحصائي لدى طلبة الصّف السّادس الأساسي؟

فرضية الدراسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=.05) في تنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى لطريقة التدريس (استخدام استراتيجيات حل المسألة، الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، بالإضافة إلى التعرف على مستوى التفكير الإحصائي عند طلبة الصف السادس الأساسي في وحدة الإحصاء.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تبحث فيه، وهو تقصي أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، بالإضافة إلى التعرف على مستوى التفكير الإحصائي عند طلبة الصف السادس الأساسي في وحدة الإحصاء. كما أنها تأتي استجابة للتوجهات العالمية الحديثة المهتمة بتنمية التفكير الرياضي عامة.

يعتقد الباحثان أنّ هذه الدراسة تسهم في لفت نظر التربويين والمسؤولين في أثناء وضع السياسات التعليمية للمدارس، والجامعات وكليات التربية فيها إلى ضرورة التركيز على التفكير الإحصائي لدى الطلبة من خلال استراتيجية حل المسألة مما يعود بالفائدة على المنظومة التربوية خاصة والمجتمع عامة، كما أنها يمكن أن تفيد الباحثين في إجراء دراسات مستقبلية مرتبطة بمتغيرات الدراسة، وباستخدام استراتيجيات تدريسية أخرى، إضافة إلى طرح عدد من التوصيات المستقبلية في مجال تنمية وتقويم وتعليم وتطوير الإحصاء والتفكير الإحصائي، فتتحقق الإفادة منها من قبل الباحثين والمعلمين والطلاب وواضعي المناهج المدرسية الخاصة بمادة الرياضيات، كما تأتي استجابة لما أكّد عليه المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) من ضرورة تطوير قدرة المعلم على فهم معايير المحتوى الرياضي التي تشمل الأعداد والعمليات والجبر والهندسة والإحصاء والاحتمالات من جهة، ومعايير العمليات التي تشمل الربط، والتمثيل، والتواصل، وحل المسألة من جهة أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة بالآتي:

- طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التعليم الخاص في العاصمة الأردنية عمّان في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 م.
- اقتصرت الدراسة على وحدة الإحصاء من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي.
- صدق وثبات أدوات الدراسة وموادها التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **استراتيجيات حل المسألة:** تعّرف استراتيجية التدريس

أنها إجراءات معينة لتدريس موضوع محدد (أبو زينة، 2010)، وهي في هذه الدراسة مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم من حيث التخطيط وتنظيم المادة الدراسية، وتقوم على طرح الموضوع الإحصائي بصورة مسائل يجري التعامل معها وفق خطوات محددة تتمثل بالاستراتيجيات الخاصة بحل المسألة التي عرضها سيلفر (silver, 1987) ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية المحاولة والخطأ، واستراتيجية عمل نموذج أو رسم شكل، واستراتيجية البحث عن نمط، واستراتيجية عمل جدول، واستراتيجية الحل بشكل عكسي، واستراتيجية عمل قائمة منظمة، واستراتيجية حل مسألة أسهل وغيرها، ويكون دور المعلم في أثناء التدريس التوجيه الإرشاد وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم.

◄ **التفكير الرياضي**: يعرّف التفكير أنه عملية عقلية يوظف الفرد فيها تجاربه السابقة وخبراته ومعارفه وقدراته الذهنية في استقصاء ما يقابله من مشكلات بهدف الوصول إلى نتائج أو حلول أو قرارات (جروان، 2011)، كما يعرّف باستخدامه للتفكير في خصائص الأشياء الرياضية، وتطوير التعميم الذي يطبق على كل من الأعداد، العمليات، الهندسة، الإحصاء وغيرها (Russell, 1999).

◄ **التفكير الإحصائي**: يعرّف التفكير الإحصائي أنه طريقة منهجية للتفكير في كيفية وصفنا للعالم، واستخدام البيانات لاتخاذ القرارات والتنبؤات (Russell ,2019)، وهو يتضمن وضع تفسيرات بناء على مجموعة بيانات أو تمثيلات للبيانات، وغالبا ما يجمع التفكير الإحصائي بين الأفكار حول البيانات والصدفة، وهو ما يؤدي إلى صنع استدلالات، وتفسير النتائج الإحصائية (بدوي، 2008)، ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة أنه قدرة الطالب على الاستجابة في اختبار التفكير الإحصائي الذي أعده الباحثان لذلك.

وعند النظر إلى العلاقة والفرق بين الرياضيات والإحصاء فإن الرؤية الحالية تميز بينهما كنظامين معرفيين منفصلين، فقد بيّن مور (Moore,1992) المشار إليه في بدوي (2008) أن الإحصاء علم رياضي انبثق بوضوح كنظام معرفي قائم بذاته، وله طرق تفكير تميزه عن طرق التفكير الرياضي، وعليه يمكن القول عندما نفكر رياضياً فإننا نفكر في خصائص الأشياء وفي التفكير الإحصائي نركز على التفكير في البيانات.

◄ **الصف السادس الأساسي**: أحد صفوف المرحلة الأساسية التي تبدأ من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي، وتتراوح أعمار الطلبة في الصف السادس بين (11 – 12) سنة.

◄ **وحدة الإحصاء**: هي إحدى موضوعات كتاب الصف السادس الأساسي الجزء الثاني، وتتكوّن من الموضوعات الآتية: تمثيل البيانات، والمدرج التكراري، والمضلع التكراري والمنحنى التكراري، والقطاعات الدائرية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

لمام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي (Quasi Ex-perimental Design) واعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي القائم على التصميم المنتمي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ات القياس القبلي والبعدي Per – Test , Post – Test , Con-trol Group Design وقام الباحثان باختيار مجموعتين عشوائياً، أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتطبيق اختبار التفكير الإحصائي عليهما قبلياً، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (استراتيجيات حل المسألة)، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة، ثم في نهاية الوحدة جرى إخضاع المجموعتين لاختبار التفكير الإحصائي بعدياً ومقارنة النتائج.

الجدول (1)

عينة الدراسة

المجموعة	عدد الطلاب
التجريبية	25
الضابطة	26

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التعليم الخاص في العاصمة الأردنية عمان في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 م، وقد جرى اختيار مدارس الكلية العلمية الإسلامية، واختيار شعبتين بطريقة عشوائية إحداهما المجموعة التجريبية (25) طالبا جرى تدريسها وحدة الإحصاء بالاعتماد على استراتيجيات حل المسألة، والأخرى ضابطة (26) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على:

- **المتغير المستقل** ويتمثل بطريقة التدريس وله مستويان (استخدام استراتيجيات حل المسألة، الطريقة الاعتيادية).
- **المتغيرات التابعة** وتتمثل بتنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

أدوات الدراسة وتحكيمها:

- **اختبار التفكير الإحصائي**:

قام الباحثان بإعداد اختبار التفكير الإحصائي في وحدة الإحصاء للصف السادس الأساسي بعد الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والدراسات الشائعة التي تناولت بناء اختبار التفكير الإحصائي ومنها الرفاعي (2015)، والزهراني (2015)، والغاوي (2017). وجرى تحديد المهارات التالية التي يقيسها اختبار التفكير الإحصائي في هذه الدراسة وهي:

- تمثيل البيانات بيانياً Representing data
- وصف البيانات وقراءتها Describing data
- تنظيم البيانات وتلخيصها Organize and reducing data
- تحليل البيانات وتفسيرها Analyzing and intercept

- **إعداد الاختبار في صورته الأولية**:

قام الباحثان بإعداد مجموعة من الأسئلة لقياس التفكير الإحصائي في وحدة الإحصاء في مستوى طلاب الصف السادس

الأساسي وفق المهارات المحددة وفي ضوء المحتوى المقرر، فأعد الاختبار في صورته الأولية بهيئة نمط الاختيار من متعدد، ويعتمد هذا النوع من الاختبارات والأسئلة على إدراك وفهم وقدرة الطالب على تفسير البيانات والأشكال والرسوم البيانية، وما يستنتجه من علاقات فيها، وأسئلة اختيار من متعدد مرتبطة بواقع الطالب، علماً أن أسئلة الامتحان اشتملت على مهارات التفكير الإحصائي الأربع كاملة، وجرت صياغة 6 أسئلة في مهارات التمثيل بيانياً، و 9 أسئلة في وصف البيانات وقراءتها، و 5 أسئلة في تنظيم البيانات وتلخيصها و 6 أسئلة في مهارة تحليل البيانات وتفسيرها.

- **صدق المحكمين لاختبار التفكير الإحصائي:**

التأكد من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين بالتحقق بالمطابقة بين معطيات تحليل محتوى وحدة الإحصاء، والمهارات الرئيسية في التفكير الإحصائي (تمثيل البيانات بيانياً، ووصف البيانات وقراءتها، وتنظيم البيانات وتلخيصها، وتحليل البيانات وتفسيرها) وبين محتوى الاختبار، وعرض الباحثان الصورة الأولية من اختبار التفكير الإحصائي المكون من 26 سؤالاً على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، مع قائمة بمهارات التفكير الإحصائي المعتمدة في هذه الدراسة وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى طلبة الصف السادس، ووضوح تعليمات الاختبار، ومدى قدرة مفردة الاختبار على قياس ما وُضعت لقياسه، وصحة الصياغة الرياضية للسؤال، وخلو الاختبار من الأخطاء اللغوية والعلمية ومدى صلاحية السؤال لقياس مؤشرة المهارة المحددة أمامها.

واعتماداً على تعليقات المحكمين قام الباحثان بإجراء التعديلات المطلوبة ليكون الامتحان في صورته النهائية من 26 سؤالاً.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف السادس الأساسي التي تكونت العينة من 25 طالباً من إحدى شعب الصف السادس الأخرى غير مجموعتي البحث، وجرى حساب الاتساق الداخلي للاختبار كما يلي:

- حساب معامل الارتباط بين درجات كل مهارة من مهارات التفكير الإحصائي الفرعية ودرجة التفكير الإحصائي الكلية

الجدول (2):

الاتساق الداخلي لمهارات اختبار التفكير الإحصائي:

المهارة الفرعية	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
تمثيل البيانات بيانياً	.57 **
وصف البيانات وقراءتها	.77 **
تنظيم البيانات وتلخيصها	.63 **
تحليل البيانات وتفسيرها	.54 **

** دالة عند مستوى (0,01)

- **ثبات اختبار التفكير الإحصائي:**

من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية حُسب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق للاختبار بعد مرور 12 يوما من التطبيق الأول فكان معامل الارتباط يساوي 0.752، كما حسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون فبلغ 0.813 وهذا يعني أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

تطبيق الدراسة:

قام الباحثان بإجراء التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإحصائي على المجموعتين قبل بدء التجربة للتأكد من تكافؤ المجموعتين بالضبط القبلي لهذا الاختبار وكانت النتائج على الشكل التالي:

الجدول (3)

الضبط القبلي لاختبار التفكير الإحصائي

المستوى	المجموعة التجريبية ن = 25		المجموعة الضابطة ن = 26		قيمة ت	مستوى الدلالة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
تمثيل البيانات بيانياً	.9	.78	.88	.71	.7	.94	غير دالة
وصف البيانات وقراءتها	1.3	.8	1,3	.74	.2	.84	غير دالة
تنظيم البيانات وتلخيصها	1	.91	1,2	.79	.32	.77	غير دالة
تحليل وتفسير البيانات	1,1	.94	.95	.91	.85	.38	غير دالة
مهارات الاختبار الكلي	4,3	2,2	3,97	1,79	.42	.5	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات علامات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الإحصائي القبلي بمستوياته، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في مهارات التفكير الإحصائي قبل إجراء التجربة. وبعد تأكد الباحثين من تكافؤ المجموعتين جرى تطبيق التجربة، فقام أحد الباحثين بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بغرض ضبط المتغير الخاص بالمعلم، وجرى تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتدريس المجموعة التجريبية

باستخدام استراتيجيات حل المسألة. وبعد ذلك تطبيق اختبار التفكير الإحصائي بعد انتهاء تدريس وحدة الإحصاء مباشرة للمجموعتين الضابطة والتجريبية معاً في الوقت نفسه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول **ما مستوى التفكير الإحصائي عند طلبة الصف السادس الأساسي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال طبق الاختبار القبلي على المجموعتين معاً في الوقت نفسه، وجرى اعتماد علامة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار وعددها 26، وعدد طلبة المجموعتين معاً51 طالبا وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (5)

مستوى التفكير الإحصائي عند الطلبة

المستوى	العلامة	عدد الطلبة	النسبة المئوية
مرتفع	26 - 21	4	7.8%
متوسط	20 - 9	18	35.3%
غير مرض	صفر – 8	29	56.9%
المجموع		51	100%

يلاحظ من الجدول أعلاه أن أكثر من 50% من طلبة العينة كانت نتائجهم أو مستواهم « غير مرض « في الاختبار، وهذا يعود من وجهة نظر الباحثين لأسباب منها: أن وحدة الإحصاء تُدرس مرة واحدة في كل عام دراسي في مناهج الرياضيات المدرسية، بالإضافة إلى عدم انتقال أثر التعلم في وحدة الإحصاء لدى الطلبة من عام دراسي إلى آخر، وعدم قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في المنهاج في سياقات حياتية متنوعة، وتركيز الطلبة على حفظ القوانين والتعريفات والخطوات أكثر من تحقيق الفهم الحقيقي للمفهوم الإحصائي، وعدم قدرة المناهج على ربط تعلم وتعليم وحدة الإحصاء بواقع الطلبة ومحيطهم، وعدم قدرتهم على إدراك دور الإحصاء، وأهمية فهم المفهوم في مساعدة الطلبة على حل مشاكل حياتية، وحاجة الطلبة الماسة للتعامل مع الإحصاء عامة من خلال سياقات تثير الاهتمام لديهم وتجذبهم للتفكير، وتطوير البنى المعرفية والمفاهيمية لديهم بطرح وتقديم مادة الإحصاء على شكل مشاكل، وتطوير استراتيجيات حل المسألة لديهم لتحسين قدرتهم على التعامل معها.

◄ ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الإحصائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار ت (T - test) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات علامات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الإحصائي، فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الإحصائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الجدول (4)

اختبار ت

المجموعة المتغير	التجريبية ن=25		الضابطة ن=26		T قيمة	D قيمة	قيمة ايتا تربيع المحسوبة
	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري			
التفكير الإحصائي	19.3	3.77	13.76	2.84	5.76	1.66	.637

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلبة المجموعة الضابطة، وعلامات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإحصائي، ويعود ذلك إلى تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات حل المسألة)، وهذا يدل على أثر استراتيجيات حل المسألة في تحقيق الفهم العميق والحقيقي لدى الطلبة، وتطوير مهاراتهم في التحليل والتفكير والاستنتاج، وزيادة قدرة الطلبة على ربط التعلم بواقع الطلبة والاستنباط والمقارنة، وكذلك تنمية قدرة الطلبة على التفسير، وترتيب المعطيات والبيانات وتنظيمها. كما حسب حجم الأثر (effect size) في القياس البعدي باستخدام اختبار (مربع كاي) وتبيّن أنه يساوي (0.71)، ويعني ذلك أن مستوى حجم الأثر كبير (الكيلاني، والشريفين، 2014)، بمعنى أن هناك تأثيرا كبيرا لاستراتيجيات حل المسألة على التفكير الإحصائي.

ويتضح أيضاً من الجدول السابق أن قيمة ايتا تربيع المحسوبة لمعرفة تأثير انعدام استراتيجيات حل المسألة على التفكير الإحصائي ومستواه لدى الطلبة كبير جداً، وهذا يدل على الأثر الإيجابي لتلك الاستراتيجيات وضرورة العمل على دمجها في طرق التدريس الخاصة بالمعلمين، والعمل على تحضير وتخطيط وتقديم المحتوى باستخدامها، وذلك لدورها الإيجابي في مساعدة الطلبة في تطوير مهارات التمثيل الرياضية لديهم، ومساعدتهم على التفكير بشكل رياضي ومنطقي، وتطوير قدراتهم أيضاً على فهم العلاقات بين المفاهيم الإحصائية والأشكال البيانية، والسبب والنتيجة والعلاقة بينهما.

وعند مناقشة نتائج الدراسة وربطها بالأدب التربوي السابق تبيَن وجود أثر لاستراتيجيات حل المسألة في تنمية التفكير الإحصائي وتطوير مهارات الطلبة في التحليل والتفكير والاستنتاج، وكذلك تنمية قدرتهم على التفسير، وترتيب المعطيات والبيانات وتنظيمها، وقد أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM,2000) ضرورة تنمية المقدرة الرياضية في مجالات المحتوى الرياضي المتعددة التي أبرزها الإحصاء، فالتفكير الإحصائي يتطلب وعي المتعلم بالخطوات والاستراتيجيات التي يقوم بها في أثناء حله للمسائل الإحصائية، وكذلك قدرته على التخطيط، والمراقبة، والتقييم في أثناء حله لمسألة ما (وهبي، 2013)، وتتوافق النتائج من حيث المبدأ مع دراسة البنا (2007) إذ وجد أثر لاستراتيجيات حل المسألة الهندسية في تنمية القدرة على التفكير الرياضي، وهذا يدعو إلى التفكير بأثر استراتيجيات حل المسألة على أنماط التفكير المختلفة الأخرى، مثل التفكير الهندسي والمكاني وغيرها، ويدعو إلى البحث عن أفضل استراتيجيات

التدريس التي قد تؤثر في التفكير الرياضي.

بالإضافة إلى مزيد من الاهتمام بالبحث بمستوى تفكير الطلبة عامة والتفكير الإحصائي خاصة كما في دراسة تمبلار (Tempelaar, 2004) التي اهتمت بتقييم التفكير الإحصائي عند الطلبة، وأيضاً في دراسة أبو عواد (2010) التي هدفت إلى تقصي مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الإحصائي (الوصفي، الاحتمالي، الاستدلالي، والشكلي)، وكانت نتائج أكثر من 50% من طلبة العينة في الدراسة الحالية أو مستواهم " غير مرض " في الاختبار، وهذا يمثل دعوة للباحثين للنظر بأفق واسع عند إجراء دراسات مستقبلية بهدف الوقوف على الأسباب الحقيقية وراء ضعف مستوى تفكير الطلبة، والتي تؤدي إلى اتخاذ قرارات صحيحة من قبل واضعي المناهج.

التّوصيات

في ضوء النتائج ومناقشتها توصلت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1. ضرورة تطبيق معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المسألة العامة والخاصة في غرفة الصف.
2. تضمين كتاب دليل المعلم في الرياضات نماذج تدريسية للاستراتيجيات الخاصة بحل المسألة.
3. تزويد كتب الرياضيات بمسائل وتدريبات تساعد في تحسين مستوى التفكير الإحصائي، فيكون لها الأثر الإيجابي على تعلم الطالب للإحصاء.
4. إجراء المزيد من الدراسات المماثلة والمتعلقة باستراتيجيات حل المسألة، وتأثيرها على أنماط أخرى للتفكير، كالتفكير المكاني، والتفكير الهندسي وغيرهما.

المصادر والمراجع العربية:

- ابراهيم، أحمد (2011). مهارات التفكير الابتكاري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.
- أبو الرايات، علاء (2013). فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والدّافعية نحو تعلم الإحصاء لدى طالبات الصف الثامن المتوسط. مجله كلية التربية طنطا، (52)، 84 – 127.
- أبو زينة، فريد، عبابنة، عبد الله (2007). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، عمان، دار المسيرة.
- أبو زينة، فريد (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، عمان، دار وائل للنشر.
- أبو عواد، فريال (2010). مستوى التفكير الإحصائي لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (4)، 1017 – 1024.
- الأسمر، الاء (2016). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزه.
- البنا، جبر (2007). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الهندسية في تنمية القدرة على حل المسألة الهندسية وعلى التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- الحارثي، ابراهيم (2000). تعليم التفكير، عمان، دار الكتاب للنشر والتوزيع
- الرفاعي، أحمد (2015). مستويات التفكير الإحصائي لدى طلبة كلية العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المجلة الدّولية التربوية المتخصصة، 4 (4)، 11 – 24.
- الزعبي، على (2014). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م (15) ع (3)، 305 – 320.
- الزهراني، عبد الرحمن (2015). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الالكتروني لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة التربية، 2 (162)، 471 – 502.
- العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (2011). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية (ط3)، عمان، دار المسيرة.
- الغامدي، ابراهيم (2017). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والحس الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تربويات الرياضيات 20 (1)، 97 – 148.
- الشلبي، الهام والخليفة، شذى (2017). مستوى مهارات التفكير العلمي والتفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (3) (1).
- القحطاني، عثمان (2017). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالعقود في تدريس مقرر الإحصاء التربوي على تنمية مهارات التفكير الإحصائي وخفض القلق الإحصائي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة تبوك. المجلة التربوية المتخصصة، 6 (1)، 229 – 244.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال. (2014). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، الطبعة الرابعة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بدوي، رمضان (2017). تضمين التفكير الرياضي فيبرامج الرياضيات المدرسية (ط1)، عمان، دار الفكر.
- جرادات، هاني (2013). مستوى التفكير الإحصائي لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1 (40): 96 – 114.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (2011). تعليم التفكير، عمان، دار الفكر.
- حمادنة، مؤنس والترعاني، ايمان (2017). أثر استخدام استراتيجية بوليا في تدريس المسألة الرياضية اللفظية في مقدرة طلبة الصف الثامن الأساسي على حلها في مدارس البادية الشمالية الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15 (2)، 140 – 167.
- زيتون، حسن، زيتون، كمال (2003). التعلم والتدريس من منظور البنائية (ط1)، القاهرة، عالم الكتب.
- شتات، رباب (2005). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية المقدرة الرياضية ومهارة حل المسائل اللفظية الرياضية من لتلاميذ المرحلة

الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قناة السويس مصر.

- عبد القادر، خالد (2017). صعوبات حل المسالة اللفظية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 12 (1) 218 – 246.
- علي، عبد الهادي (2011). فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والتحصيل وبقاء أثر التعلم في الإحصاء لدى طلاب كليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، 1 (112)، 45 – 80.
- وزارة التربية والتعليم (2019). التقرير الإحصائي لنتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للعام الدراسي 2018 – 2019، مديرية الاختبارات، عمان، الأردن.
- وهبي، امتنان (2013). التبرير الإحصائي لدى طلبة المرحلة الجامعية وعلاقته بوعيهم ما وراء المعرفي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، اربد.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, Ahmed (2011). Innovative thinking and mathematical communication skills for first year preparatory students. Unpublished master›s thesis, Ain Shams University, Egypt.*
- *Abu Alrayat, Alaa (2013). The effectiveness of using real data entry and problem solving in developing statistical thinking skills and motivation towards learning statistics for eighth grade students in the middle school. Journal of the College of Education - Tanta University, (52) ,84 - 127.*
- *Abu Zina, Farid, Ababneh, Abdullah (2007). Mathematics teaching curricula for first grades, Amman, Dar Al Masirah.*
- *Abu Zina, Farid (2010). Developing and teaching school mathematics curricula, Amman, Dar Waelfor Publishing*
- *Abu Awwad, Ferial (2010). The level of statistical thinking among students of the Faculty of Educational Sciences of the University of UNRWA in the light of some variables. An - Najah University Journal for Research (Humanities) , 24 (4) , 1017 - 1024.*
- *Al - Asmar, Alaa (2016). Productive thinking skills included in the content of mathematics curricula for the upper basic stage, and the extent to which tenth grade students acquire them. Unpublished Master›s Thesis, The Islamic University, Gaza.*
- *Al - Banna, Jabr (2007). The effect of a training program for engineering problem solving strategies on developing the ability to solve a geometric problem and on mathematical thinking and achievement among tenth grade students in Jordan, Unpublished Ph. D. thesis. University of Jordan, Amman, Jordan.*
- *Al - Harthy, Ibrahim (2000). Teaching Thinking, Amman, Dar Al - Kitab for Publishing and Distribution.*
- *Al - Rifai, Ahmed (2015). Levels of statistical thinking among students of the College of Science at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Specialized International Educational Journal, 4 (4) , 11 - 24.*
- *Al - Zoubi, Ali (2014). The effect of a teaching strategy based on problem solving in developing mathematical creative thinking skills among classroom teacher students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Vol. (15) p. (3) , 305 - 320.*
- *Al - Zahrani, Abdul Rahman (2015). The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing the level of cognitive achievement for the e - learning course among students of the College of Education at King Abdulaziz University, Education Journal, 2 (162) , 471 - 502.*
- *Al - Atoum, Adnan, Al - Jarrah, Abdel Nasser and Bishara, Mowaffaq (2011). Developing thinking skills: theoretical models and practical applications (I 3) , Amman, Dar Al Masirah.*
- *Al - Ghamdi, Ibrahim (2017). The effectiveness of the flipped learning strategy in developing statistical thinking skills and statistical sense among graduate students. Journal of Mathematics Education 20 (1) , 97 - 148.*
- *Shalaby, Elham and the Alkalifa, Shatha (2017). The level of scientific thinking and mathematical thinking skills among primary school students. Journal of Educational and Psychological Sciences (3). (1).*
- *Al - Qahtani, Othman (2017). The effect of using the contract learning strategy in teaching the educational statistics course on developing statistical thinking skills and reducing statistical anxiety among graduate students at the College of Education, University of Tabuk. Specialized Educational Journal, 6 (1) , 229 - 244.*
- *Al - Kilani, Abdullah and Al - Sharifen, Nidal. (2014). Introduction to Research in Educational and Social Sciences, Fourth Edition, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Badawi, Ramadan (2017). Inclusion of Mathematical Thinking in School Mathematics Programs (I 1) , Amman, Dar Al - Fikr.*
- *Jaradat, Hani (2013). The level of statistical thinking among students of the scientific departments of the College of Arts and Sciences in Wadi Al - Dawasir and its relationship to some variables, Arab Studies in Education and Psychology, 1 (40): 96 - 114.*
- *Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2011). Teaching thinking, Amman, Dar Al - Fikr.*
- *Hamadna, Monis and Al - Tarani, Iman (2017). The effect of using the Polya strategy in teaching the verbal math problem on the ability of eighth grade students to solve it in the schools of the northeastern Badia. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 15 (2) , 140 - 167.*
- *Zeitoun, Hassan, Zeitoun, Kamal (2003). Learning and Teaching from the Perspective of Constructivism (I 1) , Cairo, Alam Al - Kutub.*
- *Shatat, Rabab (2005). The effectiveness of a proposed strategy in developing the mathematical ability and the skill of solving verbal mathematical problems for primary school students. Unpublished master's thesis, Suez Canal University, Egypt.*
- *Abdel Qader, Khalid (2017). Difficulties of Mathematical Word problems Solution among Secondary school students in Gaza Governorates. Al - Aqsa University Journal (Humanities Series) , 21 (1) ,218 - 246.*
- *Ali, Abdel Hadi (2011). The effectiveness of using the constructivist learning model in developing statistical thinking skills and achievement, and the survival of the effect of learning in statistics among students of faculties of education. Reading and Knowledge Journal, 1 (112) , 45 - 80.*
- *Ministry of Education (2019). Statistical report of the results of the national test to control the quality of education for the academic year 2018 - 2019, Directorate of Tests, Amman, Jordan.*
- *Wehbe, Imtenan (2013). Statistical justification for undergraduate students and its relationship to their metacognitive awareness. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Arteaga, P. ,Batanero, C. , Contreras,J. M. and Canadas,B. R. (2012). Understanding Statistical Graph A Research Survey. Boletin de Estadistica e InvestigacionOperativa, 28 (3) , 227 - 261.*
- *Ersoy, E. and GÜNER, P. (2015). Theplace of problem solving and mathematical thinking in the mathematical teaching. The Online Journal of New Horizons in Education, 5 (1) , 120 - 130.*
- *Lavigne, N. and Lajoie, S. (2007). Statistical reasoning of middle school children engaged in survey inquiry. Cotemporary Education Psychology, 32 (10) , 630 - 666.*
- *Looneya, A. ,&Klenowskib, V. (2008). Curriculum and assessment for the knowledge society: interrogating experiences in the Republic of Ireland and Queensland, Australia. The Curriculum Journal, 19 (3) , 177–192. Retrieved from: http:// www. iaea. info/ documents/ paper_1162a1941 2. pdf 12/ 8/ 2014*
- *Mayer, R&Whitrock, M. (2006). Ch. 13 Problem Solving. Handbook of Educational Psychology , Second Edition. Edited by Patricia A. Alexander and Philip H. Winne. Erlbaum; New Jersey; 287 - 303.*
- *Martinez, M. (2003). What is problem solving? EBSCO Publishing, http: www. search. epnet. com.*
- *Miller, C. M. (2000). Student - Researched Problem - Solving Strategies. Mathematics Teacher, 93 (2) , 136 - 138.*
- *National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA.*
- *Polya, G. (1945). How to Solve It, Princeton NJ: Princeton U. Press.*
- *Russell, S. (1999). Developing Computational Fluency With Whole Numbers In The Elementary Grades. Cambridge , England. Retrieved Oct 25 , 2015 , from http:// www - tc. pbs. org/ teacherline/ courses/ math250/ pdfs/ dev_comp_fluency. pdf.*
- *Russell A. Poldrack, (2019). Statistical Thinking for the 21st Century, Stanford University. Retrieved from https:// open. umn. edu/ opentextbooks/ textbooks/ 746*
- *Şahin, M. (2007). The importance of efficiency in active learning. Turkish Science Education Journal, 4 (2) , 61 - 74.*
- *Silver, E. (1987). Foundations of cognitive theory and research for mathematics problem - solving instruction. In A. H. Schoenfeld (Ed.) , Cognitive science and mathematics education (p. 33–60). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- *Silver, E. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. International Reviews on Mathematical Education, 29, 75 - 80.*
- *Tempelaar, D. (2004). Statistical Reasoning Assessment: an Analysis of the SRA Instrument. A Paper presented at the ARTIST Roundtable Conference on Assessment in Statistical. Version 3. 2. Lawrence University. DOI: 10. 1. 1. 128. 6478*
- *Trends In International Mathematics And Science Study (TIMSS) , (2015). Reporting Student Achievement in Mathematics and Science. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School Of Education.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (13) - No. (38) - April 2022 المجلد (13) - العدد (38) - نيسان 2022م

القدرة التنبؤية للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بمعنى الحياة والشعور بالرضا عن الحياة لدى خريجات الجامعات

Predictive Ability of the Social Networking Site Addiction in Meaning Life and Life - Satisfaction Among Female University Graduates

Naela Abdul-Kareem Al-Guzo
Minstry of Education\ Jordan
nailasamer@yahoo.com

نائلة عبد الكريم الغزو
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Received: 24/ 7/ 2021, **Accepted:** 13/ 11/ 2021.
تاريخ الاستلام: 24/ 7/ 2021م، **تاريخ القبول:** 13/ 11/ 2021م.
DOI: 10.33977/1182-013-038-006
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى الفروق في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، والرضا عن الحياة لدى عينة من الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة، واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة في محافظة عجلون، الأردن. تكونت العينة من (182) خريجة حديثًا من محافظة عجلون. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التنبؤي، وثلاثة مقاييس هي: مقياس للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، ومقياس المعنى في الحياة، وآخر للرضا عن الحياة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي كان لدى الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة أعلى بشكلٍ دالٍ مما هو لدى الخريجات اللواتي يوجد لديهن معنى في الحياة، وأنّ مستوى الرضا عن الحياة لدى الخريجات اللواتي يوجد لديهن معنى في الحياة أعلى بشكلٍ دالٍ مما هو لدى الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة. كما تبين أنَّ الإسهام النسبي الأعلى تأثيرًا لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) كان لبُعد الانسحاب، يليه بُعد تعديل المزاج، وأنَّ الإسهام النسبي الأعلى تأثيرًا لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات اللواتي يوجد لديهن معنى في الحياة عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) كان لبُعد الصراع، يليه بُعد البروز. وتضمنت التوصيات عقد ندوات أو برامج إرشادية ووقائية تهدف إلى مساعدة خريجي الجامعات في حل مشكلاتهم وتزويدهم بالأساليب التكيفية في التعامل مع ضغوط الحياة.

الكلمات المفتاحية: الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، المعنى في الحياة، الرضا عن الحياة، خريجات الجامعات حديثًا.

Abstract:

The current study aims to explore the differences in social networking site addiction and life satisfaction among recent female university graduates with and without meaning of life in Ajloun Governorate in Jordan. The study sample consists of 182 recent female graduates from Ajloun Governorate. The participants complete three scales: Social networking site addiction scale, meaning of life scale, and life satisfaction scale.

The results indicate that the level of social networking site addiction is significantly high among recent female university graduates without meaning of life, and the level of life satisfaction is significantly high among recent female university graduates with the meaning of life scale. Furthermore, the study shows that the highest relative contributions of social media addiction impact in life satisfaction among recent female university graduates without meaning in life at the level of $p<0.05$ is withdrawal then mood adjustment. Moreover, the study shows that the highest relative contribution of social media addiction impacts in life satisfaction among recent female university graduates with meaning of life at the level of $p<0.05$ is conflict and salience.

Furthermore, the study recommends conducting counseling programs and workshops for graduates to address their problems and face life pressures.

***Keywords**: Social networking site addiction, Meaning in life, Life satisfaction, Recent female university graduates.*

المقدمة:

أدى النمو السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى زيادة سهولة الوصول إلى الإنترنت في أنحاء العالم، كما أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية للأفراد، العلمية والاجتماعية والمهنية، وعلى الرغم من أهميتها بوصفها وسيلة للتواصل والحصول على المعلومات والتدريب على المهارات وغيره، كان لها تأثير واضح على الفرد، حتى أصبح مدمنًا عليها؛ مما أدى إلى ظهور العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية، والشعور باليأس وفراغ حياته من معناها لعدم قدرته على إشباع حاجاته، وتحقيق ما يتطلع إليه من أهداف، كما انعكست سلبيا على مستوى رضاه عن حياته.

كانت يونج «Young» أول من استخدمت مصطلح اضطراب إدمان الإنترنت، ثم عدلته إلى مصطلح أطلقت عليه استخدام الإنترنت المرضي، ثم شاع مصطلح الاستخدام المشكل للإنترنت، على الرغم من أن الباحثين يفضلون أن يطلق عليه إدمان الإنترنت (Young, 1998). ويُعرِّف أندرسون وبالسن (Andreassen & Pal-lesen, 2014) الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالقلق المفرط المصاحب لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ويكون الفرد مدفوعًا بدافع قوي لاستخدام تلك المواقع، وتكريس كثير من الوقت والجهد لها بشكل يعيق ممارسته للأنشطة الاجتماعية الأخرى، كالدراسة والعمل، وعلاقاته الشخصية، وصحته النفسية والبدنية. ومن أكثر الفئات إدمانًا على مواقع التواصل الاجتماعي فئة الشباب، وهذا يشكل عاملًا خطيرًا لهذه الفئة العمرية، إذ لوحظ أن أكثر من (68.5%) من المراهقين والشباب البالغين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بشكلٍ غير منتظم (Zaremohzzabieh et al. , 2014). كما تبين في دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في الأعمار ما بين (18 – 29) قد بلغ حوالي (90%)، وكانت نسبة الإناث حوالي (75%) (Clement, 2019).

تباينت وجهات النظر حول ما تتركه مواقع التواصل الاجتماعي من آثار في حياة الفرد من مختلف جوانبها، فهناك من يرى أن لمواقع التواصل آثارًا إيجابية، وآخرون يرون أن هناك آثارًا سلبية لهذه المواقع، أما من حيث الإيجابيات فقد أجمع الباحثون على أن هذه التكنولوجيا قد فتحت عصرًا جديدًا من الاتصال والتفاعل بين الجميع على الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وغيرها (Griffiths, 2003). أما من الناحية السلبية فقد وجد أن هناك مشكلات صحية ومشكلات في الأداء

والإنجاز بشكل عام؛ فهي تؤدي إلى تغير كبير في الطقوس اليومية للفرد (Köse & Doğan, 2019)، كالعزلة الاجتماعية، والبعد عن الحياة الواقعية، وفقدان الشهية، وانخفاض معدل تناول الطعام، إضافة إلى انخفاض عدد ساعات النوم وما يترتب عليه من إجهاد وتوتر (Anderson, 2001). كما حاول عدد من علماء النفس تفسير إدمان مواقع التواصل الاجتماعي في ضوء النظريات النفسية، فيرى سكنر "Skener" في النظرية السلوكية، أنَّ الفرد يقوم بمجموعة من السلوكات والأنشطة بهدف الحصول على المكافأة والتعزيز، والمكافآت التي توفرها مواقع التواصل الاجتماعي مختلفة؛ فهي تتراوح ما بين ما تقدمه تلك الشبكة للفرد من الراحة والمتعة النفسية إلى المعلومات العديدة، إلى جانب أنها طريقة بسيطة وسهلة للهروب من الواقع بهدف الحصول على معززات السلوك (Hinic et al. , 2008). ويقترح الاتجاه المعرفي أن المعارف سيئة التكيف المتمثلة بالتشوهات المعرفية؛ كافية للتسبب في ظهور مجموعة من الأعراض المرتبطة باضطراب وإدمان الإنترنت. (Davis, 2001) ويرى أصحاب النموذج المعرفي السلوكي أن التواصل الاجتماعي غير الطبيعي ينشأ من الإدراك غير الملائم، ويتضخم بعوامل بيئية مختلفة؛ مما يؤدي في النهاية إلى الإدمان، كما يؤكد نموذج المهارات الاجتماعية أن التواصل الاجتماعي غير الطبيعي ينشأ لأن الناس يفتقرون إلى مهارات تقديم الذات، ويفضلون التواصل الافتراضي على التفاعلات المباشرة، مما يؤدي في النهاية إلى الإدمان. (Sahin, 2018)

يعتقد الناس أن الإدمان يقتصر على تعاطي المواد مثل الكحول والمخدرات، إلا أنه يشمل العادات والممارسات التي لا نستطيع التحكم بها، والتي تصنف ضمن سياق الإدمان السلوكي الذي اكتسب أهمية في ظل التطور التكنولوجي الهائل (Sahin, 2018). ترى يونغ (Young, 1996) أنه يمكن تشخيص الفرد المصاب بالإدمان على الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، إذا ظهرت عليه ثلاثة أعراض أو أكثر من الأعراض التي أشار إليها الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والعقلية الرابع (DSM IV)، وعملت يونغ على تعديلها حتى تتناسب مع إدمان استخدام الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي. وتتمثل هذه الأعراض في: البروز (Salience) أي الانشغال السلوكي والمعرفي والعاطفي باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، فيصبح استخدامها أكثر الأنشطة البارزة التي يقوم الفرد بها؛ التحمل (Tolerance) أي الاستخدام المتزايد لمواقع للتواصل الاجتماعي مع مرور الوقت؛ وتعديل المزاج (Mood Modification) أي أن الانخراط على مواقع التواصل الاجتماعي يؤدي الى تغير إيجابي في الحالة الانفعالية للفرد؛ والانتكاس (Relapse) أي العودة بسرعة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بعد فترة من الامتناع عنها؛ والانسحاب (Withdrawal) أي المعاناة من أعراض جسدية وانفعالية ونفسية غير سارة عند التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي؛ والصراع (Conflict) أي حدوث تعارض بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والأنشطة الحياتية الأخرى مثل العمل والدراسة (Monacis et al. , 2017).

ويرى ماي (May, 2009) أنَّ المشكلة الرئيسية منذ أواسط القرن العشرين هي الفراغ من وجود معنى في الحياة، والفراغ هذا لا يشير إلى مجموعة من الناس لا يعرفون ماذا يريدون، بل هم دائمًا ليس لديهم أية فكرة واضحة عما يشعرون، وعندما يتحدثون عن قلة الاستقلالية، أو يعانون من عجز في صنع القرارات، ستظهر لديهم مشكلة الافتقار إلى خبرة محددة حول رغباتهم أو حاجاتهم، وينجم عن ذلك شعورهم بالألم وضعف القدرة بسبب شعورهم بالفراغ، وفقدان المعنى في الحياة. ومن المتوقع أن تتفاقم هذه المشكلة بدرجة خطيرة على مرّ الأيام نتيجة التقدم الآلي والتكنولوجي الذي من شأنه أن يطرح فائضًا وقتيًا رهيبًا في حياة الشخص العادي، ولنا أن نتوقع أعدادًا هائلة من البشر لا يعرفون ماذا يفعلون بكل هذا الوقت (فرانكل، 2011). وقد أشار جايلي (Jilee, 2002) إلى أنَّ فقدان المعنى في الحياة ظاهرة واسعة الانتشار في الوقت الراهن، ويعدُّ من أهم المخاطر الوجودية الكبرى التي تواجه الإنسان المعاصر، ويعاني الأفراد من الفراغ بالشكوى أن حياتهم بلا معنى يعيش لأجله، وقد اتفق المنظرون في هذا المجال على أهمية وجود معنى لحياة الإنسان، وأن الإحساس بالامتلاء بوجود المعنى يكون ضروريًا كي يتمتع الفرد بصحة نفسية جيدة. وقد اتخذت ظاهرة فقدان المعنى في الآونة الأخيرة بالانتشار بين الشباب والمثقفين أكثر من بقية فئات المجتمع الأخرى مما جعل منها مشكلة نفسية صحية اجتماعية تحتاج إلى الدراسة والبحث، ولا سيما الدراسات الحديثة في علم النفس التي أثبتت أن مشاعر فقدان المعنى من شأنها أن تؤثر سلباً على حياة الإنسان، وصحته الجسمية والنفسية وقد تؤدي به إلى الاكتئاب أو إلى الإدمان على الكحول والمخدرات، أو إلى أمراض جسمية مختلفة أو إلى إيذاء النفس أو الآخرين إلى الانتحار (Gallant, 2001).

ويعرِّف فرانكل (1982) معنى الحياة أنها حالة يسعى الإنسان للوصول إليها لتضفي على حياته قيمة ومعنى يستحق العيش من أجله، وتحدث نتيجة لإشباع دافعه الأساسي المتمثل بإرادة المعنى، وبالمقابل تنجم حالة نفسية سلبية يشعر الفرد داخلها باللامعنى والخواء والضيق النفسي لعدم تمكنه من إيجاد معانٍ في حياته، أو فشله في الحصول على الخبرات التي تعطي لحياته معنى إيجابيًا، وفقدان الهدف في الحياة والإحساس بالفراغ المرتبط بخواء المعنى يجعله يواجه العديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تعيق تحقيق صحته النفسية. إن معنى الحياة يقوم على عدد من العناصر التي تتمثل في الإيجابية، والإطار المرجعي للفرد، ورؤية الذات، والقدرة على إدراك الرضا عن الحياة (Steger & Frazier, 2005). ويرى كوروف (Korff, 2006) أنه حينما يكون للفرد معنى لحياته، ويستطيع إشباع حاجاته الأساسية بالتزامن مع إدراكه لنوعية الحياة خلال مروره بالخبرات؛ فإن ذلك هو الرضا عن الحياة، وتأتي درجة الرضا حسب تقييم الأفراد لأنفسهم؛ لأنها تختلف من ثقافة لأخرى، ومن مرحلة عمرية لأخرى، ويزداد رضا الفرد عن ذاته كلما فكر بالمواقف الحياتية بصورة إيجابية، وهو يرتبط بلا شك بالعديد من المتغيرات النفسية الهامة، كالسعادة والأمل والشعور بالمسؤولية وإدراك معنى الحياة.

ويعر ف الرضا عن الحياة أنه تقييم الأفراد لحياتهم حسب وجهة نظرهم الخاصة، وذلك من جانبين: الأول معرفي يتمثل في إدراك الفرد وتقييمه للحياة بشكل عام، أو تقييم جوانب محددة من الحياة، مثل البيئة والمجتمع والإنجاز والأسرة. أما الجانب الثاني فهو تقييم الأفراد لحياتهم من خلال الأحداث السارة التي تؤدي إلى السعادة والهناء الشخصي، أو التوتر والقلق والضغط (Pavot,

2009). وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعنى في الحياة والرضا عن الحياة لدى فئات عمرية مختلفة، كدراسة كل من (Panet al. , 2010; Petersonet al. , 2007; Harries, 2004) ودراسة خوج (2011)، كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين إدمان الإنترنت والرضا عن الحياة، ومنها دراسة (An-; Xiaoming, 2005 wer,2015; Cardak, 2013; Bozoglanet al. , 2013; Blachnio et al. , 2016) ودراسة رشوان (2013). إذ يشير جريفيث «Griffith» إلى أنَّ الإنترنت يجعل لدى الأفراد رغبة بخلق وتطوير الهوية الاجتماعية، والتمتع بشخصية مختلفة، وتحقيق الرضا عن النفس، كما أن الأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم بطريقة سلبية يمكن أن يعتبروا الإنترنت وسيلة للتعويض عن ذلك النقص، فيزيدوا من استخدامهم له (Bahrainian & Khazaee, 2014).

واهتم الباحثون باستكشاف علاقة كل من إدمان مواقع التواصل الاجتماعي والمعنى في الحياة والرضا عن الحياة بالمتغيرات الأخرى. فقد قام كل من بي وزميليه (Bai et al. , 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على الجوانب النفسية والاجتماعية المرتبطة بإدمان الإنترنت. وتكونت العينة من (251) شخصًا. وأشارت النتائج إلى أن 38 فردًا انطبقت عليهم المعايير الخاصة بإدمان الإنترنت، كما وجد أن المدمنين يكون لديهم شعور بالكآبة والعصبية عندما لا يكونون على اتصال بالإنترنت. وأجرى بلاشنو وآخرون (Blachnio et al. , 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى إدمان الفيسبوك، ومدى ارتباطه بتقدير الذات والرضا عن الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (381) مستخدمًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والرضا عن الحياة وإدمان الفيسبوك. وهدفت دراسة كادريك (Cardak, 2013) إلى بحث العلاقة بين إدمان الإنترنت والصحة النفسية. وتكونت عينة الدراسة من (479) طالبًا وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدمان الإنترنت يرتبط سلبيا بتقدير الذات والرضا عن الحياة.

هدفت دراسة بوزوجلان (Bozoglan et al. , 2013) إلى بحث العلاقة بين إدمان الإنترنت والوحدة وتقدير الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعات التركية. وتكونت عينة الدراسة من (89) طالبًا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية كبيرة بين إدمان الإنترنت وتقدير الذات، ووجد أن الرضا عن الحياة يؤثر في إدمان الإنترنت عبر تقدير الذات. وأجرى إكسيومنج (Xiaoming, 2005) دراسة بحثت العلاقة بين إدمان الإنترنت والاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعات. وتكونت العينة من (988) طالبًا جامعيًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيًا بين الطلاب مدمني الإنترنت، والطلاب غير المدمنين بالنسبة للمساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة والقلق التفاعلي والاكتئاب وتقدير الذات.

كما هدفت دراسة هاريس (Harries, 2004) إلى الكشف عن معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها. وتكونت العينة من عينة مفتوحة خلال الإنترنت وصلت لأكثر من 1000 فرد. وأشارت النتائج إلى أن الصحة النفسية تتحقق عندما يحقق الفرد الغرض والهدف من وجوده في الحياة، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين الرضا عن الحياة ومعنى الحياة وبين الحب والرضا عن العلاقات. وهدفت دراسة كل من بيترسون وزملائه (Peterson et al. , 2007) إلى بحث العلاقة بين قوة الشخصية والتفكير الإيجابي والرضا عن الحياة والتوجه نحو السعادة والمشاركة والبهجة ومعنى الحياة. وتكونت العينة من (12439) فردًا من الولايات المتحدة الأمريكية، وعينة من سويسرا بلغ عددها (445) فردًا. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين قوة الشخصية واستراتيجيات التفكير الإيجابي، مثل الحب والأمل وحب الاستطلاع لدى العينة الأولى، وارتباط بين التفكير الإيجابي مع المثابرة والتدفق لدى عينة سويسرا، كما لوحظ وجود كل من السعادة والرضا عن الحياة والتفاؤل ومعنى الحياة لدى العينتين. وفي دراسة قام بها من بان وآخرون (Pan et al. , 2010) هدفت إلى مقارنة التأثيرات التنبؤية لضغوط اختلاف الثقافات ومعنى الحياة والرضا عنها بين مجموعة من الطلاب الصينيين في أستراليا وهونغ كونغ. وتكونت العينة من (606) طلاب وطالبات في 6 جامعات مختلفة. وأشارت النتائج إلى أن العينة الأسترالية حصلت على مستوى أعلى في ضغوط اختلاف الثقافات بدرجة دالة عن عينة طلبة هونغ كونغ، ولم توجد فروق ذات دلالة في الرضا عن الحياة، وأسهم متغير معنى الحياة إيجابيا بالتنبؤ بالرضا عن الحياة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقًا مما أشارت إليه الدراسات السابقة والأدب التربوي والنفسي، مثل دراسة كل من (Bai et al. , 2001; Bahrainian, & Khazaee, 2014) أن أعداد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي الذين وصلوا لدرجة الإدمان عليها، أو من هم على حافة الإدمان في تزايد مستمر؛ إذ لا يستطيع عدد كبير من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي الابتعاد عنه، ويستخدمونه بأسلوب غير عادي؛ مما يؤثر في حياتهم الشخصية وعلاقاتهم بالآخرين. كما أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي يمثل مشكلة عالمية متزايدة في القرن الواحد والعشرين، واستخدامها دون وعي، يمكن أن يؤثر سلبًا في التطور البيولوجي والفسيولوجي والنفسي والاجتماعي ويسبب الخوف والقلق (Simsek et al. , 2019). وأثار علماء النفس حقيقةً مفادها أن هناك شخصًا من بين 200 شخص من مستخدمي الإنترنت تتضح عليه أعراض الإدمان، وأن هناك أشخاصًا يقضون 38 ساعة أو أكثر على مواقع التواصل الاجتماعي دون عمل يذكر (Thatcher & Goolam, 2005). وبالرغم من هذا التزايد في استخدام التكنولوجيا بين الشباب وما ينتج عنه من آثار سلبية، إلا أن هناك قلة من الدراسات التي تناولت موضوع الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي؛ فاستمرار الوضع على حاله ستكون له عواقب وخيمة في الجانب النفسي والاجتماعي بالدرجة الأولى.

انتشرت ظاهرة فقدان المعنى في الحياة بين الشباب والمثقفين أكثر من بقية فئات المجتمع الأخرى؛ مما جعل منها مشكلة نفسية صحية اجتماعية تحتاج إلى الدراسة والبحث، ولا سيما الدراسات الحديثة في علم النفس التي أثبتت أن مشاعر فقدان المعنى من شأنها أن تؤثر سلبًا في حياة الإنسان وصحته الجسمية والنفسية،

وقد تؤدي به إلى الاكتئاب أو إلى الإدمان على الكحول والمخدرات، أو إلى أمراض جسمية مختلفة أو إلى إيذاء النفس أو الآخرين، أو حتى إلى الانتحار. (Gallant, 2001) لذا فإن معرفة واقع الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى هذه الفئة من الشباب، وارتباطه بالمعنى في الحياة، ودرجة الرضا عن الحياة لديهن استشعار أن لهذه الفئة دورها ومكانتها في المجتمع باعتبارهم ضمانة لمستقبل العالم، وعماد تطوره من خلال الإنتاج والإبداع.

أهدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بين الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة، واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة؟
- السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن الحياة بين الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة؟
- السؤال الثالث: ما الإسهام النسبي لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة، واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة؟

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية الفئة العمرية التي جرت إجراء الدراسة عليها، إذ تعد فئة الشباب فئة مهمة من فئات المجتمع التي يعتمد عليها في تقدم المجتمعات، وبناء الحضارات، وهي الفئة الأكثر تأثرًا إيجابًا وسلبًا بما أفرزته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها جمعت بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي والمعنى في الحياة، والرضا عن الحياة معًا بين الخريجات حديثًا، وهذا من شأنه أن يعمق فهم الباحثين لكل متغير من متغيرات الدراسة؛ مما يقودهم إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء إدمانهن على مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا يساعد الجهات النفسية والاجتماعية والأكاديمية ذات العلاقة في البحث عن أساليب وطرق وبرامج للحد منه.

وتكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، في أنها ستكون خطوة للخروج بنتائج تزود الباحثين في المجال التربوي والنفسي بمعلومات تمكنهم من إجراء دراسات وبرامج وقائية وإرشادية وعلاجية لتحسين الصحة النفسية لدى الخريجين والخريجات. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تُعدّ مهمة لما تحتويه من الأدب النظري الذي يمكن من خلاله العمل على توعية الأهل والمربين بالإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وأهمية التدخل المبكر والمتخصص من خلال برامج واضحة وفاعلة من أجل ترشيد استخدامه.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- اقتصرت الدراسة الحالية على عينة متيسرة من الخريجات حديثًا في محافظة عجلون.
- اقتصرت الدراسة على تطبيق ثلاثة مقاييس هي: الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، والمعنى في الحياة، والرضا عن الحياة.
- انحصر تطبيق الدراسة في ظل ظروف انتشار جائحة كورونا.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي (Social Net-working Site Addiction)**: هو اضطراب التحكم والسيطرة بالدافع أو الرغبة نحو استخدم الإنترنت لدى الشخص، والذي لا يتوافق مع تناول مسكر أو مخدر، بحيث يتسبب في مشكلات مهنية واجتماعية وشخصية ونفسية. (Young, 2007) ويعرّف الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي إجرائيًا: أنه الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **المعنى في الحياة (Meaning in Life)**: يعرف ريكر (Reker, 2004) معنى الحياة أنه الشعور بالتماسك والنظام، وإدراك الهدف من وجود الإنسان في الحياة، والسعي لتحقيق أهداف ذات قيمة، والإحساس المصاحب لمشاعر الإنجاز جراء تحقيقها. ويعرَّف المعنى في الحياة إجرائيًا: أنه الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس المعنى في الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **الرضا عن الحياة (Life Satisfaction)**: هو كيفية تقييم الأفراد لحياتهم بأبعادها المختلفة، من خلال الصفات والسمات الشخصية والفروق الفردية، وتتأثر الأبعاد بالعوامل الديمغرافية والظروف البيئية، والعوامل الثقافية والنضج والواقعية، والاستقلالية التي يتمتع بها الفرد، والتقييم يكون ذاتيًا (Dienner, 2000). ويعرَّف الرضا عن الحياة إجرائيًا: أنه الدرجة التي تحصل عليها المفحوصة على مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **الخريجات حديثًا (Recent Female University Graduates)**: هن خريجات الجامعات الأردنية في محافظة عجلون، واللاتي أنهين مرحلة البكالوريوس، وتتراوح أعمارهن بين (23 – 29) عامًا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من عينة متيسرة (Convenience Sample) من خريجات الجامعات ممن تتراوح أعمارهن من (23 – 29) عاماً في محافظة عجلون، واختير أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة، لأن مجتمع الدراسة غير معروف وغير محدد من حيث

العدد، ولعدم وجود قوائم بأسماء الخريجات. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من (182) خريجة جامعية في مختلف التخصصات، أمكن التوصل إليهن من خلال تعاون المعارف والأصدقاء، وممن لديهن رغبة في المشاركة بهذه الدراسة، وتسكن في مدينة عجلون. وطبقت المقاييس الثلاثة على أفراد مجتمع الدراسة. وجرى تعبئة الاستبيانات إلكترونياً.

أدوات الدارسة:

- **أولًا: مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي**

(Social Net Working Sites Addiction Scale)

استخدم مقياس بيرغن للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي المطور من قبل آندرسين وآخرين (Andreassen et al., 2012) المترجم والمكيف للبيئة العربية من قبل (عبابنة، 2020)، واستخدمته الباحثة أداة لقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي في الدراسة الحالية.

- صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى قامت (عبابنة، 2020) بعرض نسخة أصلية من مقياس الإدمان في مواقع التواصل الاجتماعي، ونسخة مترجمة للأداة على مجموعة من المحكمين تكونت من (25) أستاذًا من المختصين بالإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم من قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك؛ لبيان مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومناسبتها للفئة المستهدفة، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات.

- صدق البناء: لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء المقياس؛ بحساب معاملات الارتباط؛ لإيجاد قيمة ارتباط الفقرة بالبعد، وقيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، ووصلت معاملات ارتباطها، سواء أكان مع البعد الذي تنتمي إليه أم المقياس ككل؛ أعلى من (0.30). كما حُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، وتراوحت بين (0.70 – 0.84)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.85 – 0.92)، وكانت القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01) ؛ وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: "هل قضيت وقتًا على مواقع التواصل الاجتماعي أكثر مما قررت قضاءه في البداية؟ "، وتجدر الإشارة إلى أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من الفقرات.

- ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك عن طريق توزيع المقياس على عينة استطلاعية عددها (40) طالبةً من خارج أفراد عينة الدراسة، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.89)، وهو معامل ثبات جيد، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

وضع الدرجات على المقياس: اشتمل المقياس على (18) فقرة، موزعة على ستة أبعاد، جرت الاستجابة له وفق تدريج خماسي: (1 = مطلقًا)، و (2= نادرًا)، و (3= أحيانًا)، و (4= غالبًا)، و (5= دائمًا). ولا توجد أية فقرات عكسية، وتتراوح الدرجات كل بعد من (3 – 15) درجة، وعلى المقياس ككل من (18 – 90) درجة، وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على ارتفاع مستوى الإدمان في مواقع التواصل الاجتماعي.

- **ثانيًا: مقياس المعنى في الحياة**

(Meaning in Life Questioniare)

بهدف الكشف عن المعنى في الحياة لدى خريجات الجامعات حديثًا، جرى استخدام مقياس المعنى في الحياة (MLQ) المطور من قبل ستيجر وزملائه (Steger et al, 2006)، بعد ترجمته إلى العربية. ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (10) فقرات، وتجري الاستجابة للمقياس وفق تدريج من سبع نقاط، صمّمت لقياس المعنى في الحياة. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، مثل الاتساق الداخلي، وثبات الاتساق الداخلي، ووصل معامل كرونباخ ألفا (0.80). وللتأكد من معاملات صدق المقياس تُرجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على من مترجم آخر، ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، ثم عُرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من ذوي الاختصاص للتأكد من صحة الترجمة؛ وطلب منهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، وبعد ذلك جرى الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها. وجرى التواصل إلكترونيًا من خلال الإيميلات الشخصية مع ذوي الاختصاص.

- صدق المحتوى: جرى التحقق من صدق المحتوى للمقياس؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين تكونت من (15) أستاذًا من المختصين بالإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، لبيان مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومناسبتها للفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وإضافة أية ملاحظة من شأنها تعديل المقياس بشكل أفضل. في ضوء آراء وملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وتجدر الإشارة إلى أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته بلغت (80%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة.

- صدق البناء: جرى التأكد من صدق بناء المقياس بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل (40 – 65)، وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: «حياتي لها هدف ذو معنى واضح ومحدد»، وكانت معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

- ثبات الاختبار: طبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (40) خريجة من محافظة عجلون، وهن من خارج عينة الدراسة، وطبق المقياس على العينة المذكورة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وباستخدام معادلة بيرسون، حسبت معامل الاستقرار (ثبات الاختبار – إعادة الاختبار) بين درجات المفحوصات في المرتين ا، ووجد أن قيمة الثبات باستخدام معادلة بيرسون كانت (0.81)، وتعد هذه القيم لثبات المقياس قوية ومقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة.

ولتقدير ثبات الاتساق للمقياس، استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، المكونة من (40) خريجة من محافظة عجلون، وهن من خارج عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.79)، وتعد هذه القيم قوية ومقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة. وبناء على ما سبق، تبين أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات، وبالتالي اعتمد لغايات الدراسة الحالية.

وضع الدرجات على المقياس: يتكون المقياس في صيغته النهائية من (10) فقرات، تكون الإجابة عن هذه الفقرات وفق تدريج من سبع نقاط، إذ يوجد أمام كل فقرة 7 بدائل هي على التوالي:) غير صحيح تمامًا، غير صحيح غالبًا، غير صحيح إلى حد ما، محايد، صحيح إلى حد ما، صحيح غالبًا، صحيح تمامًا)، وعلى المستجيب أن يختار إحدى البدائل لكل فقرة من 1 (غير صحيح مطلقًا) إلى 7 (صحيح تمامًا)، وتتراوح الدرجات على المقياس من 10 – 70، كلما ارتفعت الدرجة على المقياس كان ذلك مؤشرًا على معنى مرتفع في الحياة، ويحتوي المقياس على فقرة عكسية واحدة وهي فقرة رقم 9.

- **ثالثاً: مقياس الرضا عن الحياة**

(Life Satisfaction Scale)

لقياس الرضا عن الحياة لدى المشاركين في هذه الدراسة، استُخدم المقياس الذي طوّره دينر وزملاؤه (Diener et al. , 1985) وقام بترجمته وتعريبه جرادات (Jaradat, 2013)، واستخدمته الباحثة أداة لقياس الرضا عن الحياة في الدراسة الحالية.

- صدق المحتوى: للتأكد من الصدق الظاهري قام جرادات بترجمة المقياس، واستخدمه أداة لقياس الرضا عن الحياة، عرضت النسخة الأصلية من المقياس، ونسخة مترجمة للأداة على خمسة ممن يجيدون اللغتين الإنجليزية والعربية من بين المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس في جامعة اليرموك للاطلاع على وجهات نظرهم فيما يتعلق بدقة ترجمة مقياس الرضا عن الحياة من الإنجليزية إلى العربية، ومراجعة الصياغة اللغوية وإجراء صدق محتوى للمقياس. وفيما يتعلق بمدى ملائمة الفقرات لمجتمع الدراسة، أجمع المحكمون على أن الفقرات مناسبة.

- صدق البناء: لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق بناء المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على المقياس، لدى عينة استطلاعية مكونة من (40) طالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل (40 – 65)، وكأمثلة على فقرات هذا المقياس: "لو كان بإمكاني أن أعيش حياتي مرةً أخرى لما غيرت شيئاً فيها"، "حتى الآن حصلت على الأشياء التي أريدها في الحياة"، "ظروف حياتي ممتازة"، وجميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

- ثبات المقياس: قام جرادات بحساب معامل ثبات مقياس الرضا عن الحياة، بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا على درجات أفراد العينة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.79). وللتحقق من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حُسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك عن طريق توزيع المقياس على عينة استطلاعية عددها (40) طالبةً من خارج أفراد عينة الدراسة، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.78)، وهو معامل ثبات جيد، ويفي بأغراض الدراسة الحالية.

- وضع الدرجات على المقياس: يتكون المقياس في صيغته النهائية من) 5) فقرات، تكون الإجابة عن هذه الفقرات وفق تدريج سباعي، إذ يوجد أمام كل فقرة 7 بدائل هي على التوالي: (لا أوافق بدرجة عالية، لا أوافق بدرجة متوسطة، لا أوافق بدرجة منخفضة، محايد أوافق بدرجة منخفضة، أو أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة عالية)، وعلى المستجيب أن يختار إحدى البدائل لكل فقرة من 1 (لا أوافق بدرجة عالية) إلى 7 (أوافق بدرجة عالية)، ولا يحوي المقياس على فقرات عكسية، وتشير الدرجات الأعلى إلى رضا مرتفع عن الحياة.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: المعنى في الحياة.
- المتغيرات التابعة: الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي/ الرضا عن الحياة، وفق ما قاسته أدوات الدارسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة بحثية، وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة:

◄ السؤال الأول: **هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بين الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة، واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تبعًا لمعنى الحياة لديهن، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار «ت»، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (1)

نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الخريجات حديثًا تبعًا لمعنى الحياة لديهن على مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي

	المعنى في الحياة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البروز	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	10.25	2.378	- 6.521	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	7.57	3.058			
التحمل	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	10.30	2.213	- 5.394	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	8.16	2.992			
تعديل المزاج	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	10.29	2.392	- 6.231	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	7.71	3.075			
الانتكاس	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	10.33	2.269	- 5.254	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	8.28	2.868			
الانسحاب	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	10.42	2.231	- 6.682	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	7.74	3.036			
الصراع	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	10.43	2.232	- 5.237	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	8.43	2.815			
الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	62.02	13.514	- 6.476	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	47.89	15.565			

يتبين من جدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) تعزى للمعنى في الحياة بين درجات الخريجات حديثًا من الجامعات في مجالات مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وفي الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت متوسطات درجات الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة أعلى.

◄ السؤال الثاني: **هل هناك فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن الحياة بين الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة على مقياس الرضا عن الحياة تبعًا لمعنى الحياة لديهن، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، علمًا أنه جرى استخدام الدرجة (35) بوصفها درجة قطع بين الخريجات اللواتي لديهن معنى في الحياة، واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الجدول (2)

نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الخريجات حديثًا تبعًا لمعنى الحياة لديهن على مقياس الرضا عن الحياة

	المعنى في الحياة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مقياس الرضا عن الحياة	اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	83	13.72	6.146	14.461	180	.000
	اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	99	24.98	3.863			

يتبين من جدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p<0.05$) تعزى للمعنى في الحياة في درجات الخريجات على مقياس الرضا عن الحياة، وقد كانت متوسطات درجات الخريجات اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة أعلى.

◄ السؤال الثالث: **ما الإسهام النسبي لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة؟**

جرى استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتَنَبِّئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة Stepwise، تبعًا لمتغير المعنى في الحياة، علمًا أنه استخدمت الدرجة (35) بوصفها درجة قطع بين الخريجات اللواتي لديهن معنى في الحياة، واللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة، وذلك كما في جدول (3):

الجدول (3)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة (الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي) ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة تبعًا لمتغير المعنى في الحياة

	المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R^2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
اللواتي لا يوجد لديهن معنى للحياة	تعديل المزاج	.605	.283	.283	- 2.894	23.099	- 5.973	- 5.973	.000
	الانسحاب	.289	.366	.083	- .500	7.372	- 2.715		.008
اللواتي يوجد لديهن معنى للحياة	الصراع	.495	.245	.245	- 1.081	31.480	- 5.611	4.600	.000
	البروز	.546	.298	.053	- .574	20.360	- 2.687		.000

- **المتغير التابع: مقياس الرضا عن الحياة**

– أولا: الإسهام النسبي لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة.

يتضح من جدول (3) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الرضا عن الحياة هي الانسحاب، وتعديل المزاج، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (36.6%) من التباين المفسر لمقياس الرضا عن الحياة، وكان متغير تعديل المزاج الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الرضا عن الحياة؛ وقد فسّر ما نسبته (28.3%) من التباين، يليه متغير الانسحاب الذي فسّر (8.3%) وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.05). ولم تدخل أبعاد البروز، والتحمل، والانتكاس، والصراع في التنبؤ بمقياس الرضا عن الحياة لديهن، إذ إن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.05).

يتضح أيضًا من جدول (3) أن ارتفاع الانسحاب بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الرضا عن الحياة بمقدار (2.894) من الوحدة المعيارية، كما أن ارتفاع تعديل المزاج بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الرضا عن الحياة بمقدار (0.500) من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.05).

– ثانيا: الإسهام النسبي لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات حديثًا من الجامعات اللواتي لديهن معنى في الحياة.

يتضح من جدول (3) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس الرضا عن الحياة هي التحمل، والبروز، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (29.8%) من التباين المفسر لمقياس الرضا عن الحياة، وكان متغير التحمل الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس الرضا عن الحياة؛ وقد فسّر ما نسبته (24.5%) من التباين، يليه متغير البروز الذي فسّر (5.3%)، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.05). ولم تدخل أبعاد تعديل المزاج، والانسحاب، والانتكاس، والصراع في التنبؤ بمقياس الرضا عن الحياة، إذ إن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.05).

يتضح أيضًا من جدول (3) أن ارتفاع التحمل بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الرضا عن الحياة بمقدار (1.081) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع البروز بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يقلل من مقياس الرضا عن الحياة بمقدار (0.574) من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p<0.05).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

بينت نتائج الدراسة أن الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة أظهرن إدمانًا على مواقع التواصل الاجتماعي أعلى من الخريجات اللواتي يوجد لديهن معنى في الحياة؛ فكلما قل مستوى المعنى في الحياة زاد مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي والعكس صحيح، وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ ما تعيشه الخريجة التي تعاني من فقدان المعنى في الحياة من روتين يومي بعد التخرج من الجامعة داخل المنزل بدون هدف دراسي لأمور تتعلق بالأوضاع المادية للخريجة أو ذويها؛ أعاقت من قدرتها لاستكمال أهداف دراسية أخرى، كما لدى الخريجة التي لديها الإمكانات المادية والمعنوية لاستكمال الدراسات العليا؛ مما أدى إلى انخفاض تقدير الذات لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد المقصود (2003) في أن انخفاض تقدير الذات من العوامل المؤدية إلى الإدمان على الإنترنت؛ إذ إن الشعور بالدونية قد ينجم عنه الإحساس بالفراغ والخواء الداخلي؛ مما يدفع المرء لتحقيق ذاته بأية وسيلة أخرى، حتى لو كانت تلك الوسيلة نمطًا من أنماط المقامرة المرضية. بالإضافة إلى أنَّ عدم وجود وظيفة للخريجة التي تعاني من فقدان المعنى تعمل بها لتشعرها بأهميتها وأهمية وجودها كما لدى الخريجة التي لا تعاني؛ مما أدى إلى أن قسمًا كبيرًا من الخريجات اللواتي لم يحصلن على وظيفة يواجهن مواقف في حياتهن مصحوبة بالقلق وفقدان المعنى؛ لأنهن يشعرن بالضياع بدون هدف، فأصبحن يعشن حياه روتينية يملؤها السأم والملل واللامبالاة، وفقدان الأهمية فيما يدور حولهن. كما نلاحظ أن معظم شباب المجتمع الأردني، بما فيهم أفراد عينة الدراسة يعاني من قلة فرص العمل وقلة الوظائف، بالإضافة إلى غلاء الأسعار وتدني الأجور، وزيادة متطلبات الحياة، فيحدث اللجوء إلى مواقع التواصل الاجتماعي للبحث عن وظيفة خلال هذه المواقع؛ فعدم توفر وظيفة للفرد يمثل تحديًا كبيرًا له، لأنه لا يعلم ماذا ينتظره في المستقبل المجهول، ولا يعلم متى ولا كيف سيحصل على هذه الوظيفة، فيسعى إلى متابعة المواقع المتخصصة بالتوظيف أو الإعلانات الصادرة عن الشركات؛ حتى لا تفوته الفرصة أو للعمل

عن طريق الإنترنت الذي أصبح في الوقت الراهن خيارًا متوافرًا. وهذا ما أشار إليه تقرير منظمة العمل الدولية فرع بيروت (2004) ؛ وهو أن عدم الحصول على وظيفة يؤدي إلى القلق والتوتر والضغوط النفسية على الأفراد، التي تؤدي إلى العديد من المشاكل السلوكية والنفسية. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه جالنت (Gallant, 2001) أن علم النفس أثبت أن مشاعر فقدان المعنى من شأنها أن تؤثر سلبًا في حياة الإنسان وصحته الجسمية والنفسية، وقد تؤدي إلى الاكتئاب أو إلى الإدمان، أو إلى أمراض جسمية ونفسية مختلفة، أو إلى إيذاء النفس أو الآخرين، أو الانتحار.

وهذه النتيجة لا تعني أن الخريجات اللواتي لديهن معنى في الحياة ليس لديهن إدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وخاصةً في ظل أزمة كورونا، وما يعانيه الناس بسبب إجراءات الحظر من فائض في أوقات الفراغ؛ يحدث الإدمان السلوكي على مواقع التواصل الاجتماعي من أجل تجنب الفراغ، ويجري تعويض معنى الحياة بالجلوس فترات طويلة أمام الإنترنت. بالإضافة إلى ما تتمتع به هذه الوسائل من خصائص ومميزات، أهمها سهولة الحصول عليه بكلفة منخفضة، كما يمكنهن استخدامه في أي مكان وأي وقت. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه أندرسن وزملاؤها (Andreassen et al. , 2017) أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي أكثر انتشارًا بين النساء، إذ يستخدمن هذه المواقع للحصول على الدعم العاطفي، وتقليل الشعور بالوحدة، والتواصل مع الأصدقاء للحصول على معلومات حول حياتهن. كما تعد وسائل التواصل الاجتماعي نافذة للخريجات والفتيات عامة ليحققن من خلالها حاجات جمالية مرتبطة بالبحث عن معايير الجمال والجسم المثالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه السعود (Al Saud et al. , 2019) ؛ من أن هناك علاقة موجبة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي واضطرابات الأكل؛ حيث يشارك المشاهير صورهم على مواقع التواصل الاجتماعي، والتي قد تخلق نظرة للجمهور حول صورة الجسم المثالية، بالإضافة إلى أن معظم الإعلانات التي تروج للصورة المثالية للجسم تستهدف الإناث، ومن أهم الأشياء الأساسية للمرأة الجمال، والجسم النحيف هو أحد معايير الجمال الأكثر شيوعًا.

ينبغي تكثيف حملات التوعية وغرس السلوك الديني والتنشئة الاجتماعية في نفوس الشباب، وخاصةً خريجي وخريجات الجامعات، من خلال المحاضرات والندوات والنشرات وإقامة المعارض التي تزودهم بالمعلومات اللازمة لحل مشكلة الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وتعمل على توعيتهم بمخاطرها عليهم بكافة الجوانب، وضرورة توجيههم وإرشادهم بتعلم كيفية استبدال تصفح مواقع التواصل الاجتماعي بأمور عملية مفيدة تُستثمر بفائدة علمية، وليس لمجرد التسلية، وتعمل على مساعدة وتوجيه الخريجات على إيجاد معنى لحياتهن؛ كالرياضة، والمطالعة، والدراسة، وقراءة القرآن الكريم، وتأدية الصلوات في أوقاتها، والمساعدة في الأعمال المنزلية، وإعداد الطعام، وتصنيع المنتجات الغذائية البيتية، والحرف اليدوية، بالإضافة إلى العمل الجماعي والتطوعي، كما ينبغي تأكيد أهمية دور الأسرة والمجتمع والجامعات في تحمل مسؤولية المشاركة، إذ أشار ريكر ووو (Reker & Woo, 2011) إلى أن الأفراد يشتقون معنى لحياتهم من مصادر ومجالات عديدة، تتضمن العلاقات الاجتماعية، والأنشطة الدينية، والأنشطة الإبداعية، والإنجازات الشخصية، وإشباع الحاجات الأساسية، والأمن الاقتصادي، وأنشطة وقت الفراغ، والقيم والمثاليات، والميول الاجتماعية والسياسية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

بينت نتائج الدراسة أن الخريجات اللواتي لديهن معنى في الحياة أظهرن رضا عن الحياة أعلى من الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة، فكلما ارتفع مستوى المعنى في الحياة زاد مستوى الرضا عن الحياة، وكلما وجد الفرد معنى لحياته، وتحديدًا لأهدافه ودافعيةً ومسؤوليةً نحو تحقيقها؛ حقق رضا عن هذه الحياة، والعكس صحيح، كلما ارتفع رضا الفرد عن حياته وشعوره بالسعادة والاستقرار بها؛ زاد ذلك تحقيقه لأهدافه وزيادة الدافعية والمسؤولية تجاهها، وبالتالي يقل لديه مستوى الفراغ الوجودي. وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Pan, et al. , 2010; Peterson et al. , 2007; Harries, 2004) ودراسة خوج (2011) أن متغير معنى الحياة أسهم إيجابيا بالتنبؤ بالرضا عن الحياة. وتعزى هذه النتيجة إلى الاستقرار النفسي بالزواج والإنجاب أو الوظيفة أو الدراسة، وهي من الأمور التي لم تتحقق جزئيًا أو كليًا بعد لدى الخريجات اللواتي يعانين فقدان المعنى، وتحققت جزئيًا أو كليًا لدى الخريجات اللواتي لا يعانين من فقدان المعنى؛ وذلك بسبب الظروف الاقتصادية، وزيادة نسبة البطالة، وتأخر سن الزواج، وزيادة نسبة العنوسة والطلاق، والعديد من التحولات في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والمهنية، بالإضافة إلى العادات والتقاليد في المجتمعات العربية التي تحد من حرية الفتاة؛ مما انعكس سلبًا على إحساسها بالرضا عن حياتها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من أوشي ودينر وزميليه (Oishi et al. , 1999) أن الأفراد يشعرون بالرضا عندما يحققون أهدافهم، وأن الأفراد الذين يدركون حقيقة أهدافهم وطموحاتهم وأهميتها وينجحون في تحقيقها يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا عن الحياة مقارنة بأولئك الذين لا يدركون حقيقة أهدافهم، أو الذين تتعارض أهدافهم؛ مما يؤدي إلى الفشل في تحقيقها والشعور بعدم الرضا؛ لذلك فإن الرضا عن الحياة يتحقق إذا تمكن الفرد من جعل حياته ذات معنى يرضيه، وتمكن من تحقيق أهدافه وترتيب أموره بالأسلوب الذي يرضيه. ولتحسين الرضا عن الحياة لا بد من مساعدة الخريجات على إدراك حقيقة طموحاتهن وأهدافهن في الحياة بما يتناسب مع ظروفهن، والتركيز على أهمية الدعم الاجتماعي والأسري الذي يمكن تلقيه وتقديمه لهن بمساعدتهن على تحقيق الحب والتواصل الأسري مع أسرهن، سواء أَكُنَّ متزوجاتٍ أم غير متزوجات، والعودة إلى الحياة الاجتماعية والأصدقاء والاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية التي تساعد على شغل وقت الفراغ والابتعاد عن العزلة، وتغيير النظرة والأفكار التشاؤمية، والتفكير بالإيجابيات من خلال برامج إعادة بناء التفكير، وتدريبهن على مواجهة مشاعر الإحباط واليأس من خلال الاسترخاء، والتمسك بالقيم الدينية والأخلاقية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

بينت نتائج الدراسة أنَّ الإسهام النسبي الأعلى تأثيرًا لأبعاد

الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات اللواتي لا يوجد لديهن معنى في الحياة كان لبُعد الانسحاب، يليه بُعد تعديل المزاج؛ مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الخريجات على بعد الانسحاب، وتعديل المزاج قل الرضا عن الحياة، والعكس صحيح. كما بينت نتائج الدراسة أيضًا أنَّ الإسهام النسبي الأعلى تأثيرًا لأبعاد الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى الخريجات اللواتي يوجد لديهن معنى في الحياة كان لبُعد الصراع، يليه بُعد البروز؛ مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات الخريجات على بعد التحمل والبروز قل الرضا عن الحياة، والعكس صحيح أيضًا. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الإدمان على الإنترنت االرضا عن الحياة، مثل دراسة كل من (Xiaoming, 2005; Answer,2015; Cardak, 2013; Bozoglan et al. , 2013; Blachnio et al. , 2016; Shapira et al. , 2003) ودراسة رشوان (2013). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم الشباب يلجؤون إلى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، والجلوس لساعات طويلة أمامه لعيش حياة افتراضية بعيدة عن الواقع، يمكنه فيها الظهور بالصورة التي تعجبه، ولتعويض الشعور بالانتماء والأمن، وهروبًا من المشاكل والمسؤوليات، وبذلك تكون تلك المواقع وسيلة للهروب من الواقع المرير إلى واقع يراه وسيلة للتكيف مع هذا الواقع الذي لا يحبه وغير راضٍ عنه، ففيه يستطيع قول أو فعل ما يريده، ومتنفس يعبر فيه عن ميوله ويشبع فيه رغباته.

وخلاصة القول إن المعنى في الحياة يتوسط العلاقة بين الإدمان والرضا بشكل دال إحصائيًا، فإن تحسين وإيجاد معنى الحياة سيؤدي إلى تغيرات في المتغيرات الأخرى. وأكدت الدراسات مثل دراسة كل من (Ryff & Singer, 1998; Skrabski et al. , 2005) أن معنى الحياة كان أفضل متنبئ بالصحة النفسية والجسدية، كما يرتبط بالمراحل العمرية المختلفة للفرد، وهو عنصر جوهري في مفاهيم الناس عن الحياة الطيبة، ومؤشر على التفكير المتوافق والرضا عن الحياة وعلامة النمو الشخصي، وتجاوز السلبيات في الحياة أيضًا. كما أشار موران (Moran, 2001) إلى أنَّ الأفراد الذين لديهم إحساس واضح ومحدد بمعنى الحياة كانوا أكثر عقلانية ولديهم ضبط ذاتي، وأكثر تحملًا للمسؤولية، ويتمتعون بمستوى الاندماج في المواقف الاجتماعية، وعلى النقيض فإن الفراغ الوجودي، وفقدان المعنى في الحياة يؤديان للعديد من النتائج السلبية لجوانب الشخصية، ومنها الشعور بالفراغ والملل واللامبالاة، وهذا بدوره يؤدي إلى فقدان المتعة والدافعية والطاقة في عمل أي شيء مهم في الحياة. ويرى أصحاب نظرية المواقف أنَّ الإنسان يرضى عن الحياة عندما يعيش في ظروف معيشية جيدة، يشعر فيها بالأمن والنجاح في تحقيق ما يريد من أهداف، فيجد فيها الأصدقاء، ويستطيع الزواج، وتكوين أسرة، ويحصل على عمل جيد مع الصحة الجسدية. ففي هذه الظروف يكون الإنسان راضيًا وسعيدًا ومتمتعًا بصحة نفسية (مرسي، 2000). فإذا تمت مساعدة الخريجات في إدراك حقيقة أهدافهن بوضوح ومساعدتهن في تحقيقها بتحليل مصادر القوة لديهن وتوجيههن إلى استثمارها ضمن الظروف الممكنة على المستوى الشخصي والمجتمعي، فإنه يمكن أن يسهم في تحقيق معنى لحياتهن، وبالتالي تقل عدد ساعات جلوسهن أمام الإنترنت، وتزداد درجة رضاهن عن الحياة من خلال زيادة تقدير الذات لديهن بالإنجازات والأهداف التي يحققنها.

التوصيات

1. إجراء دراسات مشابهة على عينات من الذكور والإناث، لبحث الفروق بين الجنسين في الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، ومعنى الحياة والرضا عن الحياة.
2. إجراء دراسات مشابهة على فئات عمرية أخرى لمعرفة الفروق بينها ومتغيرات الدراسة الحالية.
3. إجراء دراسات تبحث أثر برامج إرشادية في المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع العربية:

- خوج، حنان أسعد. (2011). معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 3 (2)، 12 – 44.
- رشوان، الشيماء. (2013). إدمان الإنترنت وعلاقته بالبناء النفسي – الاجتماعي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- عبابنة، نور. (2020). فاعلية العلاج المختصر المركز على الحل في خفض الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من اللاجئات السوريات. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد المقصود، أماني. (2003). دليل مقياس الرضا عن الحياة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فرانكل، فيكتور. (1982). الإنسان يبحث عن معنى: مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامي بالنفس، (ترجمة: طلعت منصور)، ط1، الكويت: دار القلم.
- فرانكل، فيكتور. (2011). الإنسان يبحث عن معنى: معنى الحياة والعلاج بالمعنى، (ترجمة: طلعت منصور)، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- مرسي، كمال إبراهيم. (2000). السعادة وتنمية الصحة النفسية. الجزء الأول، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- منظمة العمل الدولية. (2004). الأمن الاقتصادي يدعم.

www.ilo.com.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ababneh, N. (2020). The Effectiveness of Solution - Focused Brief Therapy to Reduce the Addiction of Social Networking Sites among a Sample of Syrian Female Refugees. Master Thesis, Yarmouk University.*
- *Abdel - maqsoud, A. (2003). Life Satisfaction Scale Handbook. Cairo: the anglo egyptian library.*
- *Frankel, V. (1982). Man Searches for Meaning (Talaat Mansour translater) , Edition 1, Kuwait: Dar Al - Qalam.*
- *Frankel, V. (2011). The human Searches for Meaning (Talaat Mansour translater) , Edition 1, Cairo: the anglo egyptian library.*
- *International Labour Organization. (2004). Economic security supports. . www. ilo. com.*

- *Diener, E. , Emmons, R. A. , Larsen, R. J. , & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49 (1) , 71–75. doi: 10. 1207/ s15327752jpa4901_13.*
- *Gallant, Christina, M. (2001). "Existential Expeditions: Religious orientation and personal meaning", Graduate counseling psychology program. Published master thesis.*
- *Griffiths, M. (2003). Internet abuse in the workplace: Issues and concern for employment counselors. Journal of Employment Counseling. 40 (2) , 87 - 96.*
- *Harries, SH. K. (2004). Relationships Among Life Meaning, Relationship Satisfaction, And Satisfaction With Life. M. A. Thesis, Trinity Western University, Canada.*
- *Hinic, D. , Mihajlovic, G. , Spiric, z. , Dukić - Dejanović, S. , & Jovanovic, M. (2008). Excessive Internet use - - addiction disorder or not?. Vojnosanitetski Pregled, 65 (10): 763 - 7.*
- *Jaradat, A. M. (2013). Multidimensional perfectionism in a sample of Jordanian high school students. Australian Journal of Guidance and Counseling, 23 (1) , 95 - 105.*
- *Jilee, J. , Shin,K. , Choi, S. O. & Kim, S. N. (2002). Development of meaning in life measurement tool. Journal of Korean Academy of Nursing, 32 (7).*
- *Korff, S. (2006). Religious orientation as a predictor of life satisfaction within the elderly population. (PHD thesis) , Walden university, school of psychology. USA.*
- *Köse, Ö. B. , & Doğan, A. (2019). The relationship between social media addiction and self - esteem among turkish university students. The Turkish Journal on Addictions, 6 (1) , 175–190. https:// doi. org/ 10. 15805/ addicta. 2019. 6. 1. 0036*
- *May, R. (2009). Mans search for himself, first published, New York.*
- *Monacis, L. , De Palo, V. , Griffiths, M. D. , & Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian version of the Bergen social media addiction scale. Journal of Behavioral Addictions, 6 (2) , 178 - 186. doi: 10. 1556/ 2006. 6. 2017. 023.*
- *Moran, C. D. (2001). Purpose in life, student development, and Wellbeing: Recommendations for student affairs practitioners. NASPA, Journal, 38 (3).*
- *Oishi, SH. , diener, E. , Suh, E. & Lucus, R. (1999). Value as a moderate in subjective wellbeing. Journal of personality Blackwell publisher, 67 (1) , 157 - 184.*
- *Pan, J. , Wong D. , & Wan Chan, C. (2010). The protective function of meaning of life on life satisfaction among chinese students in australia and hong kong: a cross cultural comparative study. Journal of American College Health, 57 (2): 221 - 232.*
- *Pavot, M. (2009). Satisfaction with life scale: Evidence of validity and reliability in the brazllian context, 3rd ED. Newwark: Harper and Row Publishers.*
- *Peterson, C. , Ruch, W. , Beermann, N. & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. The Journal of Positive Psychology, 2 (3) , 149 - 156.*
- *Reker, G. T. , & Woo, L. C. (2011). Personal meaning orientations and psychosocial adaptation in older adults. SAGE Open, 1 (1) ,1 - 10. https:// doi. org/ 10. 1177/ 2158244011405217*
- *Reker, G. T. (2004). Personal meaning in life and psychosocial Adaptation in Youth and Emerging Adulthood. Talk given at Brock Research lnstitue for Yoth Studies.*
- *Ryff, C. , & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. Psychological Inquiry, 9 (1) , 1 - 28.*
- *Khoj, H. A. (2011). The relationship between meaning in life and life satisfaction among university students in the kingdom of saudi arabia. Umm Al - Qura University Journal, 3 (2) , 12 - 44.*
- *Morsi, K. (2000). Happiness and Mental Health Development. Cairo: University Press*
- *Rashwan, S. (2013). Relationship Btween Internet addiction and psycho - social construction. Unpublished MA Thesis, Faculty of Arts, Minia University.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Al Saud, D. F. , Alhaddab, S. A. , Alhajri, S. M. , Alharbi, N. S. , Aljohar, S. A. , & Mortada, E. M. (2019). The association between body image, body mass index and social media addiction among female students at a Saudi arabia public university. Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences, 15 (1) , 16 - 22.*
- *Andreassen, C. S. , & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction: An overview. Current Pharmaceutical Design, 20, 4053–4061.*
- *Andreassen, C. S. , Pallesen, S. , & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self - esteem: Findings from a large national survey. Addictive Behaviors, 64, 287–293.*
- *Andreassen, C. S. , Torsheim, T. , Brunborg, G. S. , & Pallesen, S. (2012). Development of a facebook addiction scale. Psychological Reports, 110, 501–517. doi: 10. 2466/ 02. 09. 18. PR0. 110. 2. 501 - 517.*
- *Andreassen, K. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. Journal of Amirican College Health, 50 (1) , 21 - 26.*
- *Anwar, N. (2015): Internet addiction as a predictor of loneliness, self - esteem and satisfaction with life. Journal of Pakistan Psychiatric Society. 12 (1) , 72 - 73.*
- *Bahrainian, A. , & Khazaee, A. (2014). Internet addiction among students: the relation of self - esteem and depression. Bulletin of Environment, Pharmacology and life sciences, 3 (3) , 1 - 6.*
- *Bai, Y. , Lin, C. , & Chen, J. (2001). Internet addiction disorder among clients of virtual clinic. Psychiatry Services, 52 (2) , 1397. Available at: www. apa. com.*
- *Blachnio, A. , Pezepiorka, A,. & Pantic, I. (2016). Association between facebook addiction, self - esteem and life satisfaction: Across - sectional study. Computer in Human Behavior, 55, 701 - 705.*
- *Bozoglan, B. , Demirer, V. , & Sahin, I. (2013): Loneliness, self - esteem, & life satisfaction as predictors of internet addiction: A cross - sectional study among Turkish university students. Scandinavian journal of psychology, (54) , 313 - 319.*
- *Cardak, M. (2013). Psychological wellbeing and internet addiction among university Students. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12 (3) , 134 - 141.*
- *Clement, J. (2019). Most famous social networking site 2019, ranked by number of active users. Social. Retrieved October 30, 2020 from https:// www. statista. com/ statistics/ 272014/ global - social - networks - ranked - by - number - of - users/*
- *Davis, R. A. (2001). A cognitive - behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior, 17 (2) , 187 - 195.*
- *Diener, E. (2000). Subjective well - being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55 (1) , 34–43. https:// doi. org/ 10. 1037/ 0003 - 066X. 55. 1. 34.*

- *Sahin, C. (2018). Social media addiction scale - student form: The reliability and validity study. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 17 (1) , 169 - 182.*
- *Shapira, NA. , Goldsmith, TD. , Keck, PE. , Jr - Khosla UM. , McElroy, SL. (2003). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. J Affect Disord, 57 (1 - 3) ,267 - 72. doi: 10. 1016/ s0165 - 0327 (99) 00107 - x. PMID: 10708842.*
- *Simsek, A. , Elciyar, K. , & Kizilhan, T. (2019). A comparative study on social media addiction of high school and university students. Contemporary Educational Technology, 10 (2) , 106 - 119. https:// doi. org/ 10. 30935/ cet. 554452.*
- *Skrabski, A. , Kopp, M. , Rozsa, S. , Janos, R. , & Richard, H. (2005). Life meaning correlate of health in the Hungarian population. International Journal of behavioral Medicine, 12 (2) , 78 - 85.*
- *Steger, M. F. , & Frazier, P. (2005). Meaning in life: One link in the chain from religion to well - being. Journal of Counseling Psychology, 52 (4) , 574 - 582.*
- *Steger, M. F. , Frazier, P. , Oishi, S. , & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. Journal of Counseling Psychology, 53 (1) , 80–93. https:// doi. org/ 10. 1037/ 0022 - 0167. 53. 1. 80*
- *Thatcher, A. , & Glooam, S. (2005). development and psychometric properties of the problematic internet use questionnaire south African. Journal of Psychology, 35 (4) , 793 - 809.*
- *Xiaoming, Y. (2005). The mental health problems of internet addicted college students. Psychological science, 28 (6) , 1476.*
- *Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Cyber Psychology and Behavior, 1 (3) , 237 - 244.*
- *Young, K. (2007). Cognitive Behavior Therapy with Internet Addicts: Treatment Outcomes and Implications. Cyber Psychology and Behavior, 10 (5) , 671 - 679.*
- *Young, S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet a case that breaks stereotype. Psychological Reports, 79 (3) , 899 - 902.*
- *Zaremohzzabieh, Z. , Abu Samahm, B. , Omar, S. , Bolong, J. , Akhtar, N. & Kamarudin, A. (2014). Addictive Facebook use among university students. Asian Social Science, 10 (6) ,11 - 107.*

أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان والفروق بينها تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية

Social Anxiety Disorder Symptoms Among Divorced Women in Amman and the Differences in It According to Some Demographic Variables

بهاء سهيل شواقفه
طالب دكتوراه/ الجامعة الأردنية/ الأردن

عبد الله سالم المهايره
أستاذ مشارك/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Baha' Suhail Shawaqfeh
Ph.D. student \ University of Jordan\ Jordan
Shawaqfehbahaa@gmail.com

Abdallah Salem Al-Mahaireh
Associate Professor\ The University of Jordan\ Jordan
a.mahaere@ju.edu.jo

تاريخ الاستلام: 18/ 7/ 2021م، **تاريخ القبول:** 25/ 9/ 2021م.
Received: 18/ 7/ 2021, **Accepted:** 25/ 9/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-007
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تبعاً للمتغيرات: مدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (378) مطلقة من العاصمة عمان، اخترن بالطريقة العشوائية البسيطة، وطوّر مقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لغايات تحقيق أهداف الدراسة بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته.

أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان، ووجود فروق في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى لمدة وقوع الطلاق لصالح سنة أو أقل ومن سنتين إلى 4 سنوات، والمستوى التعليمي لصالح الماجستير والبكالوريوس، وعدد الأبناء لصالح عدم وجود الأبناء، والوضع الاقتصادي لصالح المتوسط، ومدة استمرار الزواج لصالح السنة أو أقل وأكثر من 19 سنة، وأنه لا توجد فروق في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى للفئة العمرية، وأوصت الدراسة بتقديم برامج إرشادية وقائية وعلاجية، وبرامج لتمكين للمطلقات في عمان.

الكلمات المفتاحية: أعراض اضطراب القلق الاجتماعي، القلق الاجتماعي، المطلقات.

Abstract:

This study aims to identify the level of social anxiety disorder symptoms among divorced women in Amman and identify its differences according to the variables: Duration of divorce, age, educational level, number of children, economic status, duration of marriage. The study follows the descriptive - analytical approach, and the study sample consists of 378 divorced women selected using a simple random sample. Moreover, the social anxiety disorder symptoms scale is developed to achieve the study's objectives and verify its validity and reliability.

The results show a high level of social anxiety disorder symptoms among divorced women in Amman, and differences according to the duration of the divorce in favor of one year or less, educational level in favor of masters and bachelors degrees, number of children in favor of women without children, the economic situation in favor of moderate level, and duration of marriage in favor of one year or less, and more than 19 years. However, there are no differences according to age.

The study recommends providing a preventive, curative, and empowerment program for divorced women in Amman.

***Keywords**: Social anxiety disorder symptoms, social anxiety, divorced women.*

المقدمة:

إن رحلة حياة الإنسان مليئة بالتغيرات التي تؤثر عليه سلباً أو إيجاباً؛ إذ تساعده على التطور والنمو، أو تسبب مشكلات متنوعة قد تنمو لتصبح اضطرابات نفسية مختلفة، وإن العوامل النفسية والاجتماعية لدى الفرد تؤدي دوراً مهماً في اتجاه الفرد نحو أحد الخيارين، والطلاق كغيره من الضغوطات النفسية التي قد يمر فيها الفرد يتطلب من الفرد التكيف مع الوضع الجديد، إذ يسبب الطلاق ضغطًا نفسيًّا يؤثر على المرأة من نواحٍ عدة منها التكيف الاجتماعي، فقد تتعرض للإساءة والرفض والوَصمة الاجتماعية، وذلك يجعل المطلقة تختبر أعراض القلق الاجتماعي التي من الممكن أن تتطور إلى اضطراب.

ارتفعت معدلات الطلاق في المملكة الأردنية الهاشمية في الآونة الأخيرة، إذ نشرت جريدة الدستور الأردنية في عام 2017 أن الأردن يشغل المرتبة الأولى عربياً والرابعة عشر عالمياً من حيث معدلات الطلاق، وأوضحت أنهن يعانين من الثقافة المجتمعية ومن وصمة العار تحديداً؛ إذ ينظر لهن بنظرة دونية لا تحترم إنسانيتهن واحتياجاتهن، بالإضافة إلى حرمانهن من رسم مستقبلهن بأنفسهن (عطية، 2017).

وأظهرت الإحصائيات الصادرة عن دائرة قاضي القضاة عددًا مرتفعًا من حالات الطلاق اليومية؛ إذ بلغت النسبة (47) حالة يومية في عام 2020، وقد بلغ العدد الكلي للحالات (17144) في ذات العام، أما عن إجمالي حالات الطلاق في الفترة بين 2016 – 2020 فقد بلغت (99843) بنسبة (27%) من عدد حالات الزواج في المملكة (دائرة قاضي القضاة، 2020).

يعدّ الطلاق حلاً مناسباً لوضع أسري تستحيل فيه استمرارية الزواج، ولكنه يخلف العديد من الآثار السلبية ذات الأبعاد الاجتماعية والنفسية؛ إذ تتعرض المرأة بعد الطلاق للشك والشائعات والازدراء والنظرة الدونية من قبل أفراد المجتمع، والبيئة الأسرية التي تعيش فيها، ومن الآثار المترتبة على الطلاق؛ اضطراب العلاقات الاجتماعية والإحساس بالفشل مما يجعل تكيفها الاجتماعي مع وضعها الجديد صعباً (أبو درويش، أبو تايه، الطراونة والحروب، 2016).

يُسبّب الطلاق ضغطًا نفسيًّا يؤثر على كلا الزوجين خاصة على المرأة؛ إذ يلقى عليها اللوم في بعض المجتمعات، وقد يبدي المجتمع رفضاً لها، بالإضافة إلى ضغوط وحصار واحتمالية عدم الزواج مرة أخرى؛ لأنها وصمت بوصمة الطلاق، مما ينعكس سلباً على توافقها النفسي والاجتماعي. (قرشي والأمين، 2017).

بتغير الوضع الاجتماعي للمرأة بعد الطلاق تظهر لديها متطلبات مختلفة لإعادة انخراطها في المجتمع، ويرتبط ذلك مع فقدان الثقة بالذات والوضع المادي والمعاناة من الناحية النفسية، أما من الناحية الاجتماعية فيسبب الطلاق العزلة الاجتماعية والوحدة والحكم الاجتماعي السلبي على المطلقة، فقد أظهرت دراسة (Zafar & Kausar, 2014) أنها تعاني من الاكتئاب، والقلق، والوحدة،

وضعف الثقة بالنفس، إضافة إلى ضعف التفاعل الاجتماعي والرفض، وهذه المشكلات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقلق الاجتماعي.

يشير مفهوم اضطراب القلق الاجتماعي إلى وجود مستوى مرتفع من القلق عند القيام بنشاط اجتماعي أو أي نشاط أمام الجماعة، ويتصف الأشخاص المصابون به بضعف تقدير الذات، والثقة بالآخرين، والتفسيرات السلبية والخاطئة لاتجاهات الآخرين وسلوكهم، وأعراض اضطراب القلق الاجتماعي هي: خوف ملحوظ أو قلق حول واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية والتي يحتمل أن يتعرض فيها للتدقيق من قبل الآخرين، يخاف الفرد من أنه سيتصرف بطريقة محرجة أو سوف تظهر أعراض القلق التي سيجري تقييمها سلباً، ويثير التعرض للموقف الاجتماعي القلق أو الخوف دائما تقريباً والذي قد يتخذ شكل هجمة هلع مرتبطة بالمواقف الاجتماعية، ويجري تجنب المواقف الاجتماعية أو الأدائية المخيفة، أو بخلاف ذلك قد يتحملها الشخص مع قلق أو ضائقة شديدين، يعطل التجنب المواقف الاجتماعية بشكل بارز الأنشطة الروتينية الطبيعية (APA, 2013).

يختلف الوضع الاجتماعي والنفسي والاقتصادي للمرأة بعد الطلاق، فتظهر لديها متطلبات مختلفة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية التي تؤثر على القلق الاجتماعي وإعادة انخراطها في المجتمع، إذ إن المرأة المطلقة التي لديها أبناء قد تتعرض لضغوطات اجتماعية مختلفة في تربيتهم والاعتناء بهم، إضافة إلى صعوبة اتخاذ قرار الزواج مرة أخرى مراعاةً لأبنائها، ويختلف أيضاً باختلاف عدد الأبناء فكلما زاد عددهم زادت صعوبة إعادة الانخراط، وتتأثر بمدة وقوع الطلاق؛ إذ إن مدة وقوع الطلاق تساعد في تنمية القلق الاجتماعي أو خفضه وفقاً لدرجة التكيف لدى المطلقة.

تعد الفئة العمرية مؤثراً مهماً فكلما زاد عمر المرأة بشكل عام، وبدأت علامات الكبر في الظهور سيقلل من فرصتها بالارتباط، ويزيد من النظرة السلبية التي تتعرض لها من الآخرين، ويساعد المستوى التعليمي والوضع الاقتصادي للمطلقة في تمكين نفسها بعد الطلاق من خلال العمل والحصول على دخل مناسب يساعدها في حياتها، وبذلك فإن الوضع الاقتصادي المتدني يخفض من القدرة على تحمل أعباء المتطلبات الحياتية الجديدة بعد الطلاق، فتزداد الفجوة بينها وبين الآخرين، والذي بدوره يزيد مستوى القلق الاجتماعي (القرشي والأمين، 2017).

المطلقات معرضات لاختبار أعراض اضطراب القلق الاجتماعي؛ إذ إنهن بعد الطلاق يتعرضن لضغوطات نفسية واجتماعية ومهنية مرتفعة ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث مستوى القلق الاجتماعي لديهن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية كمدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج.

وأظهرت سجلات الرعاية النفسية أن أصحاب الدخل المرتفع يلجؤون إلى الإرشاد النفسي أكثر من أصحاب الدخل المتوسط والمنخفض لمساعدتهم في مشكلات القلق الاجتماعي (رضوان، 2007)، وبحثت الزويري (2015) في القلق الاجتماعي لدى المطلقات وأبنائهن في الأردن، وكانت عينة الدراسة من محافظتي العقبة ومعان، وأظهرت النتائج أن مستوى القلق الاجتماعي لدى المطلقات جاء بمستوى منخفض، ووجود فروق في العلاقة تعزى إلى متغير الفئة العمرية لصالح الفئة العمرية (40) عاما فما دون والمستوى التعليمي لصالح الأعلى من توجيهي ومدة وقوع الطلاق لصالح (9) أعوام فأكثر.

هدفت دراسة العاسمي والعجمي والعجمي (2013) إلى معرفة العلاقة بين الطلاق والقلق لدى عينة من المطلقات، وغير المطلقات بدولة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (262) امرأة منها (169) امرأة مطلقة، وأظهرت النتائج أن المطلقات لديهن قلق أعلى من غير المطلقات، وكان مستوى القلق لدى المطلقات متوسطاً.

وطبق بركات (2017) والخلايلة (2016) برنامجاً إرشادياً جمعياً لخفض القلق لدى النساء المطلقات وأظهرت النتائج وجود أثرا للبرنامج الجمعي على القلق.

ويمكن التعقيب على ندرة الدراسات السابقة أنها دلالةً على تميز هذه الدراسة من حيث تناولها لمتغيرات وأعراض القلق الاجتماعي، فلا توجد أي دراسة أجنبية أو عربية تناولت هذه المتغيرات والأعراض، وبالتحديد في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من ازدياد حالات الطلاق في الأردن وفقاً لما نُشر في جريدة الدستور (عطية، 2017)، وقد بلغ عدد الحالات اليومي في عام 2020 (47) حالة وفقاً لإحصائيات دائرة قاضي القضاة الأردنية (2020)، ورصد أعلى عدد من حالات الطلاق في العاصمة عمان إذ بلغ (6484) حالة، وما ينتج عنها من ضغط نفسي يسبب مشكلات نفسية لدى المرأة المطلقة كالقلق الاجتماعي، ويختلف تأثير الضغط النفسي للطلاق من مطلقة إلى أخرى، وهذا الاختلاف يتأثر بمجموعة من العوامل الديموغرافية المتعلقة بأدوارهم الجديدة ونظرة المجتمع في هذا التأثير، فإن نظرة المجتمع للمرأة المطلقة التي لديها أبناء مختلفة عن المطلقة التي ليس لديها أبناء، ومن العوامل الأخرى: مدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواجالتي تؤثر على أعراض اضطراب القلق الاجتماعي، والذي بدوره يؤثر على إعادة اندماج المرآة المطلقة في المجتمع، وعلى إعادة تمكينها بعد الضغط النفسي الذي تعرضت له وهنا تكمن مشكلة الدراسة في بحث مستوى القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان، **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:**

- السؤال الأول: ما مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى لمتغير: مدة وقوع الطلاق، و الفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج لدى المطلقات في عمان؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- التعرف إلى مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان.
- التعرف إلى فروق في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى لمتغير: مدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج لدى المطلقات في عمان.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في معرفة مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان والفروق فيها تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية، ويمكن صياغتها على النحو الآتي:

- الأهمية النظرية:

تأتي هذه الدراسة في ظل الحاجة الماسة إلى فهم الآثار النفسية للطلاق كضغط نفسي على أعراض اضطراب القلق الاجتماعي، والعوامل المؤثرة فيه؛ إذ سيساعد في فهم تأثير خبرة الطلاق وتبعاتها على المرأة المطلقة، وإن نتائج هذه الدراسة تساعدنا في توفير بيانات حول طبيعة ومستوى تأثير المتغيرات المختلفة على أعراض اضطراب القلق الاجتماعي.

- الأهمية التطبيقية:

إن تطبيق هذه الدراسة يسهم في مساعدة الباحثين وأصحاب القرار والمؤسسات المعنية بالطلاق في وضع برامج وخطط تساعد المطلقات نفسياً واجتماعياً وانفعالياً على التفاعل مع الطلاق بصورة إيجابية، والتركيز على مراعاة الفروق في وضع المطلقات وفقاً للمتغيرات المختلفة، وجرى تطوير مقياس خاص لأعراض اضطراب القلق الاجتماعي يفاد منه في البحوث العلمية المستقبلية والبرامج الإرشادية.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في عام 2021.
- الحدود المكانية: الإطار الجغرافي للدراسة هو العاصمة عمان.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من المطلقات في عمان.
- محددات القياس: تحدّدت الدراسة الحالية باستجابات المطلقات على مقياس الدراسة الحالية، ومن صعوبات التطبيق الدراسة أنّها طُبِّقت في أثناء جائحة كورونا، إضافة إلى امتناع بعض المطلقات عن تطبيق المقياس لحساسيّة الموضوع، والمشاعر السّلبيّة عند تذكر الطلاق.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **المطلّقات (Divorced Woman's)**: هن النساء اللواتي انفصلن عن أزواجهن بعد الدخول، ويشترط وقوعه ثلاث مرات ليصنف طلاقاً بائناً بينونة كبرى (دائرة قاضي القضاة، 2013)

◄ **أعراض اضطراب القلق الاجتماعي (Social Anxiety Disorder Symptoms)**: الخوف من المواقف الاجتماعية التي قد يحدث فيها الإحراج. وهناك خطر التعرض للتقييم السلبي من قبل الآخرين. يتضمن القلق الاجتماعي الخوف من الوضع الاجتماعي للفرد ودوره وسلوكه (VandenBos, 2007)، وتُعرّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها المطلقة بمقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة، فيقوم المنهج بدراسة مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي، والفروق في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المطلقات اللواتي تطلقن طلاقاً بائنًا بينونة كبرى في العاصمة عمان، والبالغ عددهن (24670) حالة بين الأعوام من (2016 – 2020) وفقاً لإحصائيات دائرة قاضي القضاة الأردنية لعام 2020 (دائرة قاضي القضاة، 2020).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المطلقات اللواتي تطلقن طلاقاً بائنًا بينونة كبرى في العاصمة عمان، ولم يتزوجن بعد حدوث الطلاق، اخترن بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخرج حجم عينة الدراسة بالرجوع إلى معادلة ستيفن ثامبسون عند مستوى خطأ (0.05)، وبلغ عدد عينة الدراسة (378) مطلقة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية %
مدة وقوع الطلاق	سنة أو أقل	88	23.3
	4 - 2	93	24.6
	7 - 5	93	24.6
	10 - 8	51	13.5
	أكثر من 11	53	14.0

المتغير		التكرار	النسبة المئوية %
الفئة العمرية	أقل من 26 سنة	51	13.5
	27 - 34	98	25.9
	35 - 42	125	33.1
	43 - 50	88	23.3
	أكثر من 51	16	4.2
التعليم	دون الثانوية العامة	46	12.2
	ثانوية عامة	65	17.2
	بكالوريوس	194	51.3
	ماجستير	42	11.1
	دكتوراه	31	8.2
عدد الأبناء	لا يوجد	102	27.0
	1.00	65	17.2
	2.00	95	25.1
	3.00	74	19.6
	4 أو أكثر	42	11.1
الوضع الاقتصادي	منخفض	88	23.3
	متوسط	279	73.8
	مرتفع	11	2.9
مدة استمرار الزواج	سنة أو أقل	73	19.3
	2 - 5	96	25.4
	6 - 10	96	25.4
	11 - 18	81	21.4
	أكثر من 19	32	8.5
المجموع		378	100

أداة الدراسة:

- **أولاً: مقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي:**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة (عباس، 2011؛ مشاعل، 2010؛ Tarkhan, Esmaeilpour & Tizdast, 2013)، طوّر مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات، وتكوّن المقياس بصورته الأولية من (10) فقرات أعدت لقياس مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات، كما اعتمد تدريج ليكرت الرباعي لتقدير مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي المتضمن في كل فقرة.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي المطور في الدراسة الحالية استخرجت مؤشرات الصدق الآتية:

- أولاً: الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق مقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي بصورته الأولية، عُرض على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، بهدف تحكيم المقياس من حيث؛ مدى شمولية فقرات المقياس، ودقة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات، وحذف الفقرات غير المناسبة، أو اقتراح فقرات جديدة، وقد أخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، ولم تحذف أي فقرة، وجرى تعديل فقرة واحدة وهي الفقرة الخامسة، إذ كانت «أعتقد أنّني كنت اجتماعية أكثر قبل طلاقي» وأصبحت «أصبحت مقلة في علاقاتي الاجتماعية بعد طلاقي».

- ثانياً: صدق البناء الداخلي:

للتحقق من صدق البناء للمقياس، طبق على عينة تكونت من (36) مطلّقة، من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، واستخرجت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الاستجابات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي

الرقم	ارتباط الفقرة	الرقم	ارتباط الفقرة
1	.700*	6	.782*
2	.521*	7	.846*
3	.478*	8	.821*
4	.910*	9	.753*
5	.836*	10	.915*

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.478 – 0.915)، واعتمد معيار قبول الفقرة الدالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، وبذلك فإن معاملات ارتباط الفقرات مقبولة.

ثبات مقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي

للتأكد من ثبات مقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي، حسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس حسب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وثبات الإعادة بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين؛ إذ طبق على عينة استطلاعية تكونت من (36) مطلّقة، من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لمقياس أعراض اضطراب القلق الاجتماعي (0.916)، أما ثبات الإعادة فقد بلغ (0.904)، فاعتمد المقياس بصورته النهائية إذ يتكون المقياس بصورته النهائية من (10) فقرات.

تصحيح المقياس

بهدف تصحيح المقياس، اعتمد تدريج ليكرت الرباعي لقياس مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات، فأعطيت

الإجابة موافق بشدة (4 درجات)، وموافق (3 درجات)، وغير موافق (درجتان)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها (40)، وأدنى درجة (10)، كما جرى الحكم على متوسطات تقدير مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي على النحو الآتي:

- من (1.00 – 1.99) مستوى منخفض.
- من (2.00 – 2.99) مستوى متوسط.
- من (3.00 – 4.00) مستوى مرتفع.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم برنامج SPSS لفحص الأسئلة كالآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، استخدم تحليل التباين السداسي (Way ANOVA 6) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي

متغيرات الدراسة

- المتغير التابع: أعراض اضطراب القلق الاجتماعي
- المتغيرات المستقلة:
  - مدة وقوع الطلاق
  - الفئة العمرية
  - المستوى التعليمي
  - عدد الأبناء
  - الوضع الاقتصادي
  - مدة استمرار الزواج

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان؟**

للإجابة عن السؤال الأول حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان، والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي

الرقم	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
9	1	3.32	.840	مرتفع
8	2	3.18	.927	مرتفع
10	3	3.15	.889	مرتفع
3	4	3.14	.869	مرتفع
2	5	3.11	.865	مرتفع
7	6	3.11	.873	مرتفع
1	7	3.01	.896	مرتفع
6	8	2.99	1.089	متوسط
4	9	2.95	1.056	متوسط
5	10	2.92	.992	متوسط
أعراض اضطراب القلق الاجتماعي		3.09	.758	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أن مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (3.09)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لدى المطلقات في عمان فتراوحت بين (2.92 – 3.32)، وحصلت الفقرة (9) على أعلى متوسط حسابي وتنص على «أحس بضيق في التنفس عندما أقابل الآخرين» بمتوسط حسابي (3.32)، وكانت الفقرة (5) ذات أقل متوسط حسابي وتنص على «أصبحت مقلة في علاقاتي الاجتماعية بعد طلاقي» بمتوسط حسابي (2.92).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة (العاسمي، العجمي والعجمي، 2013)، وتتعارض مع دراسة (الزويري، 2015) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى منخفض من القلق الاجتماعي لدى المطلقات في الأردن، ويعود هذا الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة؛ إذ طبقت دراسة الزويري على المطلقات في جنوب الأردن، أما هذه الدراسة فقد طبقت على المطلقات في عمان إذ تختلف الثقافة بين المجتمعين.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الضغط النفسي الذي تعرضت له المطلقات بعد الطلاق؛ إذ إن المطلقة في المجتمع الأردني تعاني كثيرا من الانتقادات، ووصمة العار التي ترافقها أينما حلت كمطلقة، وهذا بدوره يؤدي إلى رفع مستوى القلق الاجتماعي لديهن.

إضافة إلى ذلك فإن المطلقة تتعرض إلى العديد من النظرات السلبية أسرياً واجتماعياً وثقافياً؛ كالشفقة، وسوء الظّن، والاستغلال، أما بالنسبة لنظرتها لذاتها فإنها تختبر مشاعر الخجل والعار إضافة إلى العديد من الأفكار السلبية نحو الذات والآخرين، وتدني مفهوم الذات، والعزلة وهذا بدوره أيضاً يرفع القلق الاجتماعي.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى للمتغيرات: مدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج لدى المطلقات في عمان؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تبعاً لمدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج لدى المطلقات

في عمان، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تبعاً لمدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدة وقوع الطلاق	سنة أو أقل	3.16	.88
	4 - 2	3.20	.74
	7 - 5	3.12	.59
	10 - 8	3.03	.77
	أكثر من 11	2.77	.74
الفئة العمرية	أقل من 26 سنة	3.17	.74
	34 - 27	3.11	.72
	42 - 35	3.00	.76
	50 - 43	3.13	.79
	أكثر من 51	3.11	.85
التعليم	دون الثانوية العامة	2.90	.88
	ثانوية عامة	2.63	.73
	بكالوريوس	3.21	.72
	ماجستير	3.44	.47
	دكتوراه	3.04	.74
	لا يوجد	3.23	.70
عدد الأبناء	1.00	2.80	.77
	2.00	3.09	.74
	3.00	3.08	.81
	4 أو أكثر	3.20	.74
الوضع الاقتصادي	منخفض	2.75	.78
	متوسط	3.20	.73
	مرتفع	2.87	.61
مدة استمرار الزواج	سنة أو أقل	3.25	.75
	5 - 2	2.91	.72
	10 - 6	2.98	.68
	18 - 11	3.12	.90
	أكثر من 19	3.50	.40

يبين الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تبعاً لمدة وقوع الطلاق، والفئة العمرية، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين السداسي (WAY ANOVA 6)، والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5)

تحليل التباين السداسي (WAY ANOVA 6) للفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
مدة وقوع الطلاق	7.992	4	1.998	4.36	.002	.047
الفئة العمرية	3.232	4	.808	1.76	.135	.019
المستوى التعليمي	15.45	4	3.864	8.44	.000	.087
عدد الأبناء	5.728	4	1.432	3.12	.015	.034
الوضع الاقتصادي	3.021	2	1.511	3.30	.038	.018
مدة استمرار الزواج	4.679	4	1.170	2.55	.039	.028
الخطأ	162.5	355	.458			
الكلي	216.5	377				

قيمة التباين المفسر R2=250.

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى للفئة العمرية، فبلغت قيمة ف (1.765)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى لمدة وقوع الطلاق، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج، فكانت قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا لأثر مدة وقوع الطلاق على أعراض اضطراب القلق الاجتماعي (4.7%)، أما للمستوى التعليمي (1.9%)، بينما لعدد الأبناء كانت (3.4%)، وكانت للوضع الاقتصادي (1.8%)، في حين كانت لمدة استمرار الزواج (2.8%)، وقد بلغ التباين المفسر للمتغيرات مجتمعة (25%) من مستوى القلق الاجتماعي لدى المطلقات، ولتحديد الفئة التي تعد الفروق لصالحها استخدمت اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (6) يبين النتائج.

الجدول (6)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في مستوى جودة الحياة الزواجية تبعاً للفئة العمرية

المتغير	مستويات المتغير		الفروق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الاحصائية
مدة وقوع الطلاق	سنة أو أقل	4 – 2	- .0387	.1006	.997
		7 – 5	.0452	.1006	.995
		10 – 8	.1289	.1190	.883
		أكثر من 11	.3866*	.1176	.031

المتغير	مستويات المتغير		الفروق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الاحصائية
المستوى التعليمي	4 - 2	7 – 5	.0839	.0992	.949
		10 – 8	.1676	.1178	.732
		أكثر من 11	.4253*	.1164	.011
	7 - 5	10 – 8	.0837	.1178	.973
		أكثر من 11	.3415	.1164	.074
	10 - 8	أكثر من 11	.2578	.1327	.439
	دون الثانوية العامة	ثانوية عامة	.2720	.1303	.362
		بكالوريوس	-.3101	.1109	.101
		ماجستير	-.5314*	.1443	.010
		دكتوراه	-.1376	.1572	.943
	ثانوية عامة	بكالوريوس	-.5821*	.0969	.000
		ماجستير	-.8034*	.1339	.000
		دكتوراه	-.4096	.1476	.106
	بكالوريوس	ماجستير	-.2213	.1151	.450
		دكتوراه	.1725	.1308	.784
	ماجستير	دكتوراه	.3938	.1602	.199
عدد الأبناء	لا يوجد	1.00	.4240*	.1073	.004
		2.00	.1350	.0964	.744
		3.00	.1444	.1033	.744
	1.00	4 أو أكثر	.0303	.1240	1.000
		2.00	-.2890	.1089	.136
		3.00	-.2795	.1150	.209
		4 أو أكثر	-.3937	.1339	.073
	2.00	3. 00	.0094	.1049	1.000
		4 أو أكثر	-.1047	.1253	.951
	3.00	4 أو أكثر	-.1142	.1307	.943
الوضع الاقتصادي	منخفض	متوسط	-.4473*	.0827	.000
		مرتفع	-.1193	.2163	.859
	متوسط	مرتفع	.3280	.2079	.290
مدة استمرار الزواج	سنة أو أقل	5 – 2	.3393*	.1050	.036
		10 – 6	.2643	.1050	.179
		18 – 11	.1305	.1091	.839
		أكثر من 19	-.2565	.1434	.526
	5 - 2	10 – 6	-.0750	.0976	.964
		18 – 11	-.2088	.1020	.384
		أكثر من 19	-.5958*	.1381	.001
	10 - 6	18 – 11	-.1338	.1020	.787
		أكثر من 19	-.5208*	.1381	.007
	18 - 11	أكثر من 19	-.3871	.1412	.114

يبين الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أعراض اضطراب القلق الاجتماعي تعزى لمدة وقوع الطلاق لصالح سنة أو أقل، ومن سنتين إلى) 4 (سنوات مقارنة بأكثر من) 11 (سنة؛ إذ كان المتوسط الحسابي لمدة وقوع الطلاق أكثر من) 11 (سنة أقل، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي لصالح الماجستير والبكالوريوس مقارنةً بالثانوية العامة؛ إذ حصلت المطلقات من حملة شهادة الثانوية العامة على متوسط حسابي أقل، ولصالح الماجستير مقارنةً بدون الثانوية العامة؛ إذ حصلت المطلّقات دون الثانوية العامة على متوسط حسابي أقل، أما عدد الأبناء فقد كانت هناك فروق لصالح عدم وجود الأبناء مقارنةً باللاتي لديهنّ طفل واحد؛ إذ كانت اللواتي لديهن طفل واحد حاصلات على متوسط حسابي أقل، ووجود فروق تعزى للوضع الاقتصادي لصالح المتوسط مقارنةً بالمنخفض؛ إذ حصلت اللاتي وضعهنّ الاقتصادي متوسطاً على متوسط حسابي أقل، أما مدة استمرار الزواج فقد كانت هنالك فروق لصالح السنة أو أقل مقارنةً بالسنتين إلى) 5 (سنوات؛ إذ حصلت المطلقات اللواتي استمرت مدة زواجهن بين سنتين إلى) 5 (سنوات على متوسط حسابي أقل، ولصالح أكثر من) 19 (سنة مقارنةً بسنتين إلى) 5 (سنوات، ومن) 6 (إلى) 10 (سنوات فقد حصلت اللواتي استمر زواجهن بين سنتين إلى) 5 (سنوات، ومن) 6 (إلى) 10 (سنوات على متوسط حسابي أقل، كما تبيّن عدم وجود فروق بين المستويات الأخرى.

ويمكن عزو نتيجة الفروق في القلق الاجتماعي تبعاً لمدة وقوع الطلاق إلى أنه في بداية الحدث الضاغط تكون الأفكار والمشاعر المتولدة منه كثيرة وقوية، مما يؤدي على ارتفاع القلق الاجتماعي، ومع مرور السنوات تبدأ المطلقة بالتكيف مع وضعها الحالي، مما يؤدي إلى انخفاض القلق تدريجياً، إضافةً إلى ذلك فإن تكرار التعرض للضغوط النفسية ومواجهته ينمي أساليب التعامل معه وفقاً لقانون التعرض للضغط، فكلما زادت عدد الضغوط على الفرد زادت القدرة على مواجهته والتكيف معه.

ويمكن عزو نتيجة عدم وجود الفروق في القلق الاجتماعي تبعاً للفئة العمرية إلى أن تأثير الطلاق على المرأة يبدأ عند حدوثه بغض النظر عن عمر المرأة، والضغط النفسي الناتج عن الطلاق صنفه البروفيسور ويلكنسون على أنه من الضغوطات العالية جداً المؤثرة على الفرد بغض النظر عن عمره (ويلكنسون، 2013)، وبدوره يسبب القلق الاجتماعي في أي مرحلة من مراحل الحياة في مستويات متقاربة.

ويمكن عزو نتيجة الفروق في القلق الاجتماعي تبعاً للمستوى التعليمي أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للمطلقة فإن عدد المعارف، والوعي بأفكار المجتمع يزداد مع ازدياد اختلاطها بالمجتمع، وبالتالي فإن المطلقة التي درست البكالوريوس والماجستير خالطت العديد من الأشخاص وتعرضت إلى نبذ اجتماعي أكثر من المطلقة التي أوقفت دراستها عند الثانوية العامة أو ما قبلها.

ويمكن عزو نتيجة الفروق في القلق الاجتماعي تبعاً لعدد الأبناء إلى أن المرأة المطلقة التي لديها طفل واحد يمكنها أن تعيله، وتستمتع بتربيته وإعالته، وأنه سيبقى معها وسيكون سندًا لها عند تقدّمها بالسّنّ، بينما المطلقة التي ليس لديها أبناء يؤرقها كونها

ستكون وحيدة مستقبلاً إذا لم تتزوّج مرّة أخرى، كما لا تشعر بالأمن والاستقرار، بينما المطلقات اللواتي لديهن ابنان أو أكثر فستواجه صعوبات في إعالتهم، وإشباع حاجاتهم المختلفة لكثرتهم وكثرة متطلباتهم.

ويمكن عزو نتيجة الفروق في القلق الاجتماعي تبعاً للوضع الاقتصادي، أن ذوات الدخل المنخفض بسبب خسارتهن النفسية المرتفعة للزوج والمعيل يُصبن بالبرود والبلادة أكثر من غيرهن، إضافة إلى تقديم المعونة لهن ومساعدتهن من قبل العائلة أكثر من اللواتي لديهن دخل متوسط ومرتفع، مما يقلل من فرصة تعرضهن للإساءة من قبل المجتمع. أما اللواتي لديهن دخل مرتفع فإنهن يستطعن إعالة أنفسهن مما يعطيهن القوة في اتخاذ القرار، والاستقلال بذاتهن، والدّفاع عن أنفسهنّ، وهذا يؤدّي إلى تمكينهنّ داخل المجتمع أكثر من ذوات الدخل المتوسط اللواتي يكفيهن دخلهن، ولكنهن يبقين قلقات لعدم امتلاك القوة التي تمكنهن في المجتمع.

أظهرت النتائج وجود الفروق في القلق الاجتماعي تعزى لمدة استمرار الزواج فكانت أعلى مستوى من القلق الاجتماعي لدى اللواتي استمر زواجهن سنة مرتفعاً، ثم انخفض لدى اللواتي استمر زواجهن بين سنتين إلى 5 سنوات، ثم عاود الارتفاع تدريجياً إلى أن وصل إلى حد مرتفع لدى اللواتي استمر زواجهن) 19 (سنة فأكثر، وبالتالي يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن استمرارية الزواج لمدة سنة أو أقل تسبب لدى المطلقة أفكاراً مختلفة عن تجربتها الفاشلة، وعن قصر المدة التي استمرت فيها أثناء الزواج، ولكن اللواتي استمر زواجهن سنتين وإلى) 5 (سنوات فإنهن حاولن الاستمرار لمدة أطول وأعطين فرصاً عديدة، وفي مدة الاستمرار الأكثر من) 5 (سنوات يزداد القلق الذي قد يعزى إلى أفكار متعلقة بالتخلي عن الشريك بعد عمر وعشرة زوجية طويلة.

التوصيات:

1. تقديم برامج علاجية للمطلقات لخفض أعراض اضطراب القلق الاجتماعي لديهن.

2. مراعاة الفروق الفردية بين المطلقات تبعاً لاختلاف المتغيرات الديموغرافية، نحو مدة وقوع الطلاق، والمستوى التعليمي، وعدد الأبناء، والوضع الاقتصادي، ومدة استمرار الزواج عند تقديم البرامج العلاجية والوقائية لهن.

3. إعداد برامج وقائية من النوع الثالث لإعادة تأهيل المطلقات، ومساعدتهنّ في الاندماج في المجتمع.

4. تنمية البرامج الوطنية والدولية في الأردن لتمكين النساء المطلقات نفسياً.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو درويش، منى وأبو تايه، عايدة والطراونة، إخلاص والحروب، عامر (2016). خصائص الأرامل والمطلقات في محافظات جنوب الأردن والمشكلات التي يواجهنها، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8 (23)، 275 – 289.
- بركات، سلسبيل (2017). أثر برنامج ارشاد جمعي في التقليل من القلق والاكتئاب لدى النساء السوريات المطلقات والارامل، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية
- الخلايلة، أسماء (2016). فاعلية برنامج ارشاد جمعي يستند الى النظرية السلوكية في خفيض القلق النفسي والانسحاب الاجتماعي. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 94، 897 – 924.
- دائرة قاضي القضاة (2020). التقرير الاحصائي السنوي لعام 2020، (24)، الأردن.
- رضوان، سامر (2007). الصحة النفسية، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الزويري، مرام (2015). المرونة النفسية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى عينة من المطلقات وأبنائهن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- العاسمي، رياض والعجمي، حمد والعجمي، راشد (2013). الطلاق وعلاقته بالقلق لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 23 (3)، 191 – 225.
- عباس، لينا (2011). مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي والوسواس القهري والشخصية الارتيابية لدى طلبة الجامعات، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عطية، حسام (2017). الأردن الأعلى عربيًا في نسبة حالات الطلاق، الأردن: جريدة الدستور، تاريخ الاسترجاع: 2/ 6/ 2021.

https:// www. addustour. com/ articles/ 940326

- قرشي، أميرة والأمين، محمد (2017). الطلاق وآثاره النفسية والاجتماعية، مجلة تأصيل العلوم، (3)، 1 – 28.
- مشاعل، فاتن (2010). صورة الجسد لدى المرأة وعلاقتها بكل من الاكتئاب والقل الاجتماعي وتقدير الذات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- ويلكنسون، غريغ (2013). الضغط النفسي (ترجمة: زينب منعم)، الرياض: دار المجلة العربية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Darwish, M. and Abu Tayeh, A. and Tarawneh, I. and Alhroub, A. (2016). Characteristics of widows and divorced women in the governorates of southern Jordan and the problems they face. The Arab Journal in the Humanities and Social Sciences, 8 (23) , 275 - 289.*
- *Barakat, S. (2017). The effect of a group counseling program in reducing anxiety and depression among divorced and widowed Syrian women, unpublished master›s thesis, The Hashemite University.*
- *Al - Khalayleh, Asma (2016). The effectiveness of a group counseling program based on the behavioral theory in reducing psychological anxiety and social withdrawal. Journal of the College of Basic Education, Al - Mustansiriya University, 94, 897 - 924.*
- *Chief Justice Chamber (2020). Jordan: Annual Statistical Report for the year 2020, (24) ,*
- *Radwan, S. (2007). Mental Health, Amman, Jordan: Dar Al Masirah.*
- *Zweiri, M. (2015). Psychological resilience and its relationship to social anxiety among a sample of divorced women and their children, (unpublished master›s thesis).*

Jordan: University of Jordan.

- *Al - Asmy, R. and Al - Ajmi, H. and Al - Ajmi, R. (2013). Divorce and its relationship to anxiety among a sample of divorced and non - divorced women in the State of Kuwait. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 23 (3) , 191 - 225.*
- *Abbas, L. (2011). Manifestations of delusional deformation of the body and its relationship to social anxiety, obsessive - compulsive disorder, and suspicious personality among university students, (unpublished doctoral thesis). Jordan, , Amman: Amman Arab University,.*
- *Attia, H. (2017). Jordan is the highest Arab country in the rate of divorce cases, Jordan: Al - Dustour Newspaper, date of retrieval: 2/ 6/ 2021. https:// www. addustour. com/ articles/ 940326*
- *Qureshi, A. and Al - Amin, M. (2017). Divorce and its Psychological and Social Effects, Ta'seel Al - Uloom Journal, (3) , 1 - 28.*
- *Mashael, F. (2010). Women›s body image and its relationship to depression, social inferiority and self - esteem, (unpublished master›s thesis). Syria, Damascus: Damascus University.*
- *Wilkinson, G. (2013). Psychological Stress (Translation by: Zainab M.). Riyadh: Dar Al - Majalla Al - Arabiya.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM - 5®). American Psychiatric Pub.*
- *Tarkhan, M. , Ismaeilpoor, M. , & Tizdast, T. (2013). A study of the relationship between social anxiety, social self - efficacy and body image in the girl students of the Islamic Azad University at Tonekabon Branch. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 2 (4) , 510 - 704.*
- *VandenBos, G. R. (2007). APA dictionary of psychology. American Psychological Association.*
- *Zafar, N. , & Kausar, R. (2014). Emotional and social problems in divorced and married women. Education, 2350, 21 - 22.*

الشَّغَف الْأَكاديمي وَعلاقته بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَّبة الصف العاشر الأَساسي في الأردن

Academic Passion and Its Relationship to Spiritual Intelligence Among Tenth Grade Students in Jordan

تّمارا قاسم حسبان
باحثة/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

عمر عطاالله العظامات
باحث/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Tmara Qasim Husban
Researcher\ Ministry of Education\ Jorden
Thusbaan22@gmail.com

Omar Atallah Al-Adamat
Researcher\ Ministry of Education\ Jorden
Adamat88@gmail.com

تاريخ الاستلام: 23/ 7/ 2021م، **تاريخ القبول:** 13/ 10/ 2021م.
Received: 23/ 7/ 2021, **Accepted:** 13/ 10/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-008
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

المُلخّص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التّعرف على مستوى الشغف الأكاديمي، والذكاء الروحي في ضوء متغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن العلاقة بينهما. تكوّنت عينة الدّراسة من (318) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء قصبة المفرق/ الأردن. استخدم مقياس الشغف الأكاديمي ومقياس الذكاء الروحي. أظهرت النتائج أن مستوى الشغف الانسجامي كان مرتفعاً؛ بينما مستوى الشغف القهري جاء متوسطًا، أما الذكاء الروحي فكان مرتفعًا. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول، والتقدير الجيد جدًا، والممتاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول، ووجود علاقة إيجابية بين بُعد الشغف الانسجامي ومستوى الذكاء الروحي بأبعاده جميعها، وعدم وجود علاقة إيجابية بين بُعد الشغف القهري وبُعدي التفكير الوجودي الناقد، وانتاج المعنى الشخصي.

الكلمات المفتاحية: الشغف الأكاديمي، الذكاء الروحي، طلبة الصف العاشر.

Abstract:

The present study aims to identify the level of academic passion and spiritual intelligence by considering the variables of gender and academic achievement and revealing the relationship between them. The study sample consists of 318 male and female students from tenth grade in Mafraq District/ Jordan, where the Academic Passion Scale and the Spiritual Intelligence Scale are applied. The results show that the level of harmonious passion and spiritual intelligence are high in the study sample, whereas the level of compulsive passion is medium. There are no statistically significant differences in the level of harmonious passion due to the variable of gender. Moreover, there are statistically significant differences in the level of compulsive passion due to the gender variable in favor of males, and statistically significant differences in the level of harmonious passion due to the variable of academic achievement in favor of the passable rating, very good and excellent. There are no statistically significant differences in the level of compulsive passion due to the variable of academic achievement. The result of the study shows no statistically significant differences in the level of spiritual intelligence due to the variable of gender. In addition, there are statistically significant differences in the level of the spiritual intelligence due to the variable of academic achievement in favor of passable rating. Moreover, there is a positive relationship between the dimension of harmonious passion and the level of spiritual intelligence in all its dimensions whereas there is no positive relationship between the dimension of compulsive passion and the two dimensions of critical existential thinking and the production of personal meaning.

***Keywords**: Academic passion, spiritual intelligence, tenth - grade students.*

المقدمة:

يُعدّ الإنسان مزيجا من مكونات جسمية وعقلية وانفعالية، ويتّميز بقدرته على التّعلم ومواجهة المشكلات بهدف تحقيق أهدافه، ويتطلب منه ذلك التّمتع بالعديد من الخصائص الايجابية، وهنا إشارة إلى أهم أهداف علم النفس الإيجابي الذي يدور حول دراسة السمات الإيجابية، فالطبيعة الإنسانية تتكون من جوانب إيجابية تساعد في تحقيق الصّحة النفسية، ومواجهة التحديات.

وفي الإطار ذاته يوضح ميلر وزملاؤه (Miller et al. , 2008)، أهمية دارسة الجوانب الإيجابية التي يمتلكها الطلبة كالهناء الذاتي، والتفاؤل، والرفاه النفسي التي تؤثر ايجابيًا في مختلف الجوانب للنفسية والجسمية، والاجتّماعية والانفعالية. ويعد الشّغف (Pas-sion) واحدا من تلك الجوانب الّتي يتّمحور الْاهتّمام حولها (Selig-man & Csikszentmihalyi, 2000; Vallerand & Houlfort, 2003).

وفي بداية الأمر لم يُحدد معنـــى واضح للشغف، وبالرغم من ذلك؛ يمكن فهمه مـن خلال السـياق، وغالبًا مـا يشار إليـه كمصطلح مرتبط بالدّافعيـة، والممارسة والاهتّمام، والمستوى المرتفع من الأداء (Delcourt, 2003; Vallerand et al., 2003).

ظهر مفهوم الشغف عام (2003) من قبل فاليراند وزملائه، وتشير الأدلة إلى تعدد وجهات النظر حوله، فينظر إليه أنه ظاهرة سلبية، على اعتبار أنه كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (passion) والمقصود بها (المعاناة)، إذ يكون الطلبة تحت سيطرة شغفهم، وهو الذي يوجههم لأداء المهام. وعلى النقيض من ذلك ينظر إلى الشغف أنه ظاهرة إيجابية؛ وذلك لأنه يعكس سمات انسانية سامية، تدفع الطلبة للوصول إلى الاتقان (Baum & Locke, 2004; Vallerand & Verner - Filion, 2013).

ويرى فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al. , 2003) أن الشغف الأكاديمي ميل قوي تجاه نشاط أكاديمي يحبه الطلبة ويفضلون المشاركة فيه، ويعرف الشغف الأكاديمي أنه حالة من النشاط العقلي يحفز الطلبة للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والانخراط فيها بشكل كامل من خلال تكريس الوقت والجهد في أثناء العمل (Birkeland & Buch, 2015)، وعليه يعرفه الباحثان أنه ميل داخلي لدى الطلبة للمشاركة في نشاط أكاديمي محدد، وقد يكون انسجاميا يتصف بالمرونة والتوافق مع الأنشطة الأخرى، وقد يكون قهريا

يتصف بالثبات الصارم نحو النشاط الأكاديمي، فيسبب الصراع مع الأنشطة الأخرى.

ويمكن تفسير الشغف في ضوء العديد من النَّظريات و الَّتي تُعد الإطار الَّذي انبثق منه مفهوم الشغف؛ ومنها نظرية تقرير المصير (Self - Determination Theory) لديسي وريان (Deci & Ryan, 2000)، وتُؤكد تلك النَّظرية أَنَّ الطلبة – على الرغم من الفروق الفردية بينهم – لديهم ميول كامنة للنمو. وتتكون نظرية تقرير المصير من نظريات فرعية، منها نظرية الحاجات النفسية، والتي لها دور بارز في تفسير الشغف الأكاديمي، فحسب تلك النظرية يميل الطلبة للمشاركة في الانشطة التي تلبي حاجاتهم النفسية، ممّا يساعدهم في الشعور بالرضا، ومن تلك الحاجات الاستقلال الذاتي وهو حاجة الفرد الذي يرى تأثيرا ملموسا لأفعاله، وحريته في ممارسة النشاط دون قيود، والكفاءة تشير إلى التجارب الناجحة التي يختبرها في أثناء ممارسة النشاط، واخيرًا الحاجة إلى إنشاء العلاقات مع الآخرين (Vallerand & Verner - Filion, 2013).

ويُفسر نموذج فيو (Vaiu,1997)، الشَّغف من خلال توضيح تكوين الطَّلبة للدّافعية تجاه المُشاركة في الأنشطة الأكاديمية، فالدّافعية حالة ديناميكية ترتكز على إدراكات الطلبة لأنفسهم ومحيطهم، وتعمل الإدراكات على إثارة دافعية الطلبة لاختيار نشاط ما، والأقبال عليه والإصرار على إنجازه لتحقيق أهدافهم، ويرى أن الدّافعية الأكاديمية تتكون من ثلاثة محددات؛ المحدد الأول: إدراك قيمة النشاط وأهميته ويتّمثل بإدراكهم لقيمة النشاط وأهميته؛ فالطالب غير مدفوع للقيام بنشاط معين إذا كوّن تصورات مسبقة على أنه غير مفيد؛ أما المحدد الثاني فيتعلق بإدراك الطلبة لقدراتهم وامكاناتهم التي تّمكنهم من أداء النشاط، والمحدد الثالث والأخير يشير إلى مدى إدراك الطلبة لقدرتهم على السيطرة لكل ما يتعلق ويحيط بالنشاط الذي يمارسونه، فَكُلما كان لديهم شعور قوي بقدرتهم عَلى التحكم والسيطرة على مجريات النشاط يُبدون أكثر رغبة لممارسته. كما يمكن تفسير الشغف الأكاديمي في ضوء نظرية آستن (Astin) التي ترى أن الطلبة الذين يشاركون بدرجة عالية في الأنشطة يبذلون طاقة كبيرة في انجازها، ويقضون كثيرا من الوقت فيها، وقد حدد في نظريته ثلاثة مجالات رئيسية لمشاركة الطالب وهي: المشاركة الأكاديمة التي تشير إلى أي حد يعمل الطلبة بجد، ويبدون اهتّمامًا بالنشاط الأكاديمي، ويبذلون فيه أطول وقت ممكن، والمشاركة مع المدرسين، وتشير إلى أن الطلبة يشاركون في نشاط أكاديمي معين دون غيره لارتباطه بمدرس ما، والمشاركة مع الأقران التي تشير إلى أن علاقات الطلبة مع بعضهم ترتبط ايجابيًا بمشاركتهم في الأنشطة (Astin, 1999).

ويؤكد لاندي وزملاؤه (Lalande et al. , 2017) أن الشَّغف نحو نشاط ما يتكون من خلال التفاعل بين ثلاثة مكونات (النشاط الأكاديمي، والطالب، والسياق) فعندما يلبي النشاط الحاجات النَّفسية ضمن سياق البيئة، ويتيح له المشاركة في النشاط بما يتناسب مع قدراتهم، يجعلهم يشعرون بدافعية للمشاركة في النشاط الأكاديمي.

ونتيجة لتَساؤُلات البّاحثين حَول ما يَجعل التّعلم يشبع حاجات الطلبة، ويعزز مهاراتهم وأداءهم، طور فاليراند وزملاؤه نُموذجًا ثُنائيًا للشَّغف (The Dualistic Model Of Passion) يُركز على العمليات التحفيزية الَّتي تؤثر في المشاركة بالأنشطة لاأكاديمية، يشمل بُعدين: الشَّغف الانسجامي (Harmonious Passion)، والشَّغف القهري (Obsessive Passion) (Yunji, 2018).

يُعدّ الشغف الانسجامي عملية تَحدث داخليًا في السّياقات الّتي يَقبل فيها الطَّلبة إراديًا القيام بِالنَّشاط الأكاديمي، فيصبح النَّشاط جزءا من بنيتهم الذّاتية، فيحد من الصّراع مَع الأنشطة الأخرى، وبالتالي تحقيق التوازن بين الأنشطة الأكاديمية وغيرها من الأنشطة، كما يسهم في تعميق معرفة الطلبة بأنفسهم، وبالرجوع إلى الأدب السابق يلحظ أن معظم الدّراسات التّعليمية تتّمحور حول الشغف الانسجامي، وذلك لأهميته وتأثيره الإيجابي في مستوى أداء الطلبة، ومثابرتهم، ودافعيتهم (Ruiz - Alfonso & León, 2018; Hodgins & Knee, 2002; Vallerand, 2010).

أما فيما يتعلق بالشغف القهري فينتج من شعور الطلبة برغبة داخلية تسطير على مشاعرهم في أثناء ممارسة النشاط الأكاديمي، والتي لا يمكنهم السيطرة عليها، ممّا يعرضهم إلى الضغوط والعواقب السلبية والعاطفية والسلوكية التي تّمنعهم من المشاركة في الانشطة الأخرى (Vallerand et al. , 2003). ويظهر الطلبة ذوو الشغف القهري ثباتًا صارمًا للمشاركة وإنجاز النشاط الأكاديمي (Hodgins & Knee, 2002). ويؤكد فاليراند (Vallerand, 2010) أن الطلبة ذوي الشغف القهري يحققون مستوى منخفضا من الأداء بسبب قلة المرونة، ولأن مثل هذا الثبات الصارم قد يدفعهم إلى مواجهة الصراع مع الجوانب الأخرى، فيشعرون بالإحباط، والانغلاق على الذات (Hodgins & Knee, 2002).

وهناك كثير من العوامل التي تؤثر في الشغف الأكاديمي، ومنها الأسرة إذ تؤثر معتقدات الوالدين حول قدرات أبنائهم على مستوى شغفهم، من خلال التأثير على ميولهم واتجاهاتهم نحو المواد الدّراسية، كما تؤثر البيئة الاجتّماعية وما يرتبط بها من عوامل في عملياتهم المعرفية، ومعتقداتهم التحفيزية الَّتي يمتلكونها في تحقيقهم لأهدافهم وتحقيقهم لمستوى مرتفع من الشَّغف، بالإضافة إلى التأثيرات النفسية (البيئة الأكاديمية، وصعوبة المادة الدّراسية، والتنافس، والمستوى المادي والاجتّماعي والأكاديمي) عوامل تؤثر في مستوى شغف الطلبة إذ يمكن أن تجعلهم أكثر عرضة للشعور بالتوتر، وتنعكس أثارها على مقدار الجهد الذي يبذلونه (Khan, 2013). ويرى الباحثان أن الذكاء الروحي أيضًا من العوامل المؤثرة في الشغف الأكاديمي، فأشار كور وسامباسيفان وكومار (Kaur, Sambasivan & Kumar, 2003)، إلى أن الإيمان والتوجه الروحي للطلبة يمكن أن يؤثر على دوافعهم، ويؤثر في شغفهم نحو نشاط معين، فالطلبة الذين لديهم روابط روحية قوية مع نشاط ما، يظهرون مستويات أعلى من الشغف.

يُعدّ الذكاء الروحي نوع من أنواع الذكاء يُمكنه حل القضايا الدلالية، ويجعل الأنشطة اليومية أكثر ثراءً في السياق، كما يُعدّ الذكاء الروحي قدرة في توظيف القيم الروحية بطريقة تعزز الأداء، فيؤدي إلى الشعور بمستويات أعلى من الإيجابية، والشغف تجاه الأنشطة، فبعض تأثيرات الذكاء الروحي تكشف عن نفسها بالشغف تجاه العمل. (Zhoar & St - louis & Vallerand, 2015)، ويؤكد كل من زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) على أن الذكاء الروحي طريقة لإدارة عقل الطلبة بفعالية وهذا يعني

أن الطالب الذي يمتلك مستوى عاليا من الذكاء الروحي يستطيع التحكم بنفسه بجيدا، ويمتلك قوة تفكير جيدة لاختيار النشاط التي يرغب المشاركة فيه.

حظي مفهوم الذكاء الروحي باهتّمام كبير من علماء النفس، فحاولوا التعرف عليه، وكشف خصائصه وربطه بأبحاث الدماغ، والصّحة النفسية، والبحث عن مدى تأثيره في السمات الشخصية والانفعالية للطلبة، بالإضافة الى الكشف عن أثره في سلوك الطلبة على المدى البعيد. ويرى إمرام (Amram, 2007) إلى أن الطالب قادر على استخدام بعض الخصائص الروحية، والتي تزيد من حماسه في الأنشطة الحياتية، وترفع من مستوى رفاهيته النفسية. وتتضح أهمية الذكاء الروحي في أثناء ممارسة نشاط معين، وذلك لأنه يتكون من صفات روحانية تساعد في إنتاج بيئة داعمة إيجابية تؤدي إلى كفاءة الأداء، فسلوك الطالب يتحدد بما يمتلك من قدرات معرفية، وثقته بقدراته وامكاناته، بالإضافة الى مستوى التّعليم، والخبرات السابقة، كل ذلك يؤدي الى فهم متطلبات النشاط، وبالتالي القدرة على إنجازه ومواجهة أي تحديات تعيقه. بينما يشير أشموس ودوشون (Ashmos & Duchon, 2000) إلى أن الذكاء الروحي في أثناء العمل اعتراف بالحياة الداخلية التي تؤثر وتتأثر بالعمل الهادف الذي يحدث في سياق البيئة، والذي بدوره يزيد من الشغف نحو العمل، فيزيد من مستوى الانجاز.

ويعرف الذكاء الروحي أنه القدرة على الفهم العميق للقضايا الوجودية، والوعي بالتسامي نحو الآخرين وموجودات الكون (Vaughan, 2002). أما ناسل (Nasel, 2004) فيرى أن الذكاء الروحي يمثل قدرات الطالب التي تجعله أكثر ثقة واحساسًا بالحياة، وقادرًا على حل المشكلات. ويشير بوزان (Buzan, 2001) أنه طاقة ايجابية تتّمثل في المشاعر الشخصية الانفعالية، والمتضمن صفات حيوية كالحماس والشجاعة، والإصرار حيث يعمل الذكاء الروحي على تنمية تلك الصفات.

فالذكاء الروحي يجمع بين مفاهيم الروحانية والذكاء في بنية واحدة جديدة، ويُعدّ إطارا لتحديد وتنظيم المهارات اللازمة لاستخدام القدرات الروحانية من أجل زيادة التوافق النفسي لإمكانية إنجاز المهام بنجاح (Ramachandaran et al. , 2017). ويؤكد زوهار وزملاؤه (Zhoar et al. , 2015) أن الذكاء الروحي يجعل أنشطة الحياة اليومية أكثر ثراءً في السياق.

يصنف كينغ و ديكو (King & DeCicco, 2009) الذكاء الروحي إلى أربعة مكونات، هي: التفكير الوجودي الناقد: ويعني القدرة على التفكير الناقد في حقيقة وموجودات الكون، الزمان، الحياة، الموت، والقضايا الميتافيزيقية أو الوجودية. والقدرة الانتاجية: وتعني القدرة على إبداع النوايا الشخصية، والتهيئة العقلية من أجل تحقيق الهدف من الحياة. والوعي التجاوزي: وهو القدرة على إدراك وفهم أبعاد الذات الفائقة، واليقظة بالآخرين والحياة. والمشاعر الواعية: وتشير إلى القدرة على الدخول في مستويات أعلى من الحالات الذهنية الروحية وما وراء الوعي والخروج من الإرادة.

حدد الباحثون مجموعة من الأبعاد لتشكيل إطار مفاهيمي للذكاء الروحي، ليصبح قابلًا للتطبيق والقياس، ومن أبرز المحاولات التي استخدمت في بناء مقاييس الذكاء الروحي محاولة إيمونز (Emmons, 2000) لتحديد الذكاء الروحي بمجموعة من الإمكانات التي تسهم في حل المشكلات، وتحقيق الأهداف، ومنها القدرة على التسامي، والقدرة على الاستبصار، والقدرة على الشعور بالقدسية في الأحداث والعلاقات والأنشطة، والقدرة على الإفادة من الموارد الروحية في حل المشكلات، والقدرة على أن يكون الشخص أخلاقيًا في داخله وسلوكه، فيعبر عن الامتنان والتعاطف، ويظهر التسامح والتواضع.

وللذكاء الروحي مجموعة من الخصائص أشار إليها رونيل (Ronel, 2008) منها: القدرة الفطرية الإنسانية، فالروح مكون أساسي داخل الإنسان، ووجود منطقة في الدماغ مسؤولة عن الاستجابة للخبرات الروحية، والمرونة وهي القدرة على الاندماج والتكثف بما توافق مع التغيرات. وهو قدرة انفعالية؛ لأنه يعطي وجهة لحياة الفرد للتعامل مع الذات وتنظيم انفعالاته وتقبل الآخرين، بالإضافة إلى أنه قدرة اجتّماعية اخلاقية؛ تعزز مهارات الفرد التكيفية والأخلاقية للتعامل مع الآخرين. وتتضح أهمية الذكاء الروحي في كونه موجهًا للتّميز بين الأشياء الجيدة والسيئة، ويستطيع الفرد خلاله السيطرة على نفسه، والامتناع عن عمل أي شيء مخالف للقواعد، كما أنه يعكس رغبة الفرد في تحقيق رغبات محددة، تشجعه للعمل الجاد ليحقق أحلامه (الربيع، 2013).

بالإضافة إلى ذلك، أكد زاميري وعزيزي وشاكري (Zamiri-man, Azizi & Shakeri, 2016) على العلاقة الإيجابية والمهمة بين الذكاء الروحي والشغف، وذلك يعود إلى أن الشغف يُمكن الفرد للوصول إلى مستويات أعلى من الاستعداد العقلي لتحدي الصعوبات في إنجاز الأعمال الصعبة. ويمكن القول إن بعض آثار الذكاء الروحي تكشف عن نفسها بشغف من خلال قدرة الفرد على الحماس المنتظم والمستّمر في النشاط (Fesharaki, 2019).

يعزز المستوى المرتفع للذكاء الروحي مستويات أعلى من الشعور الإيجابي، والشغف تجاه الأنشطة، فالشغف له دور في حياة الفرد، ويؤثر على تفكيره وسلوكه، وتقييماته للأنشطة المختلفة، كما أن المعتقدات الروحية ترتبط إيجابيًا بكثير من المفاهيم النفسية الإيجابية مثل: الصحة النفسية والجسمية، والهناء الذاتي (Gupta, 2012).

نظرًا لحداثة موضوع الشغف الأكاديمي عالميًا وندرته عربيًا، فقد حاول الباحثان – في حدود اطلاعهما على الدّراسات السابقة التي تناولت متغيري الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي. وهدفت دراسة كوشتنات (Khoshtinat, 2012) إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الروحي والتوافق الديني الروحي. تكونت عينة الدّراسة من (8000) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة بايام نور في إيران. أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الروحي والتوافق الديني، وأن الذكاء الروحي أعلى من المعدل بشكل دال إحصائيًا لدى أفراد عينة الدّراسة ذكورًا وإناثًا.

وقام الربيع (Al - Rabee, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، ومعرفة اختلاف هذا هذا المستوى باختلاف جنس الطالب، ومستوى تحصيله، ومعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من مكونات الذكاء الروحي. تكونت عينة الدّراسة من (256) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية

التربية في جامعة اليرموك كان متوسطًا. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو أي بعد من أبعاده، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الروحي، وأبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، تبعًا لمتغير التحصيل ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما تبين من النتائج أن أبعاد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي تستطيع التنبؤ بمستوى التحصيل الأكاديمي.

وأجرى الحارثي (Al - Harthy, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى كل من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة في السعودية. تكونت عينة الدّراسة من (1157) طالبًا وطالبةً. وتوصلت الدّراسة إلى أن مستوى كل من الشغف الانسجامي والسعادة كان مرتفعًا، وكان مستوى الشغف القهري متوسطًا لدى أفراد عينة الدّراسة.

وهدفت دراسة سانت لويس وآخرين (St - Louis et al., 2018) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية والوجدان الموجب والسالب. تكونت الدّراسة من ثلاث عينات الأولى عددها (310)، والثانية عددها (459)، والثالثة عددها (176). أظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمي يسهم في التنبؤ باليقظة العقلية، كما أن اليقظة العقلية تتوسط العلاقة بين الشغف الأكاديمي والوجدان الموجب والسالب، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدّراسة.

وقام فيشاراكي (Fesharaki, 2019) بدراسة هدفت الى الكشف عن مستوى الشغف الريادي وعلاقته بالفاعلية الذاتية والذكاء الروحي لدى موظفي الشركات الصناعية الايرانية. تكونت عينة الدّراسة من (250) موظفًا، يعملون في شركة صناعية في طهران (إيران)، ولتحقيق هدف الدّراسة استخدم مقياس الشغف، والذكاء الروحي، واختبار الفاعلية الذاتية العامة في جمع البيانات، ثم جرى تحليل البيانات باستخدام منهجية نمذجة المعادلات الهيكلية. كشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة إيجابية بين مكونات الذكاء الروحي ومعتقدات الفاعلية الذاتية على بُعدين من أبعاد شغف الريادة (شغف الابتكار، وشغف التأسيس)، ووجود علاقة سلبية مع بُعد (شغف التنمية).

ببينما هدفت دراسة الجراح والربيع (Al - Jarrah & Al - Ra-bee, 2020) إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (230) طالبًا وطالبةً من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. استخدم مقياس للشغف الأكاديمي ومقياس الاحتراق الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً كان مستوى المقياس الكلي أو مستوى الأبعاد كان متوسطًا.

وأجرى الضبع (Al - Dabaa, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة في جامعة الملك خالد وفق بعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينتها الأساسية من (86) طالبًا وطالبةً، واستخدمت الدراسة مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي جاء مرتفعًا، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطاً، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، والطلبة في المستوى الثالث، وذلك مقارنة بالذكور، وغير العاملين، والطلبة في المستوى الأول، وعدم وجود فروق ترجع إلى نظام الدراسة. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الشغف القهري تبعًا لاختلاف نظام الدّراسة في اتجاه نظام، ولم تصل الفروق في الشغف القهري باختلاف الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وفي الدرجة الكلية جاءت الفروق لصالح طلبة الرسالة، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، وطلبة المستوى الثالث، وعدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدّراسي.

وفي ضوء ما سبق، تأتي مكانة الدّراسة الحالية بين الدّراسات السابقة في أنها تبنت الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي، كما أنها الدّراسة المحلية الأولى التي تناولت ارتباط المتغيرات السابقة ببعضها بعض، بالإضافة إلى أن السياق الذي أجريت فيه الدّراسة الحالية يختلف عن السياقات والثقافات التي أُجريت فيها الدّراسات السابقة.

مشكلة الدّراسة واسئلتها

يُعد غرس الجوانب الروحانية والسعي إلى تنميتها هدفًا أساسيًا من أهداف التربية والتّعليم، بالإضافة إلى أن حث الطلبة على المثابرة والاجتهاد، وتنمية دافعيتهم نحو التّعلم يُعدّ من الأهداف الأساسية التي يسعى المعلمون لتحقيقها، وتتلخص مشكلة الدّراسة بأن مرحلة المراهقة من الفئات العمرية غير المستقرة، التي يواجه الطلبة خلالها العديد من المشكلات والتحديات الأكاديمية، وعدم القدرة على حلها والتغلب عليها، لضغوط تعمل على تدني مستوى دافعيته وشغفه نحو التعلم والتي ينعكس آثارها على أدائه الأكاديمي. لذلك انبثق لدى الباحثين الإحساس بمشكلة هذه الدّراسة التي تتّمثل في البحث عن العلاقة بين الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر. تحاول الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي؟
- ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) ومستوى الذكاء الروحي؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- الكشف عن الفروق في مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي.
- الكشف عن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس أو التحصيل الأكاديمي.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببُعديه (الانسجامي، والقهري) ومستوى الذكاء الروحي.

أهمية الدّراسة

من الناحية النظرية ستضيفُ هذه الدّراسة إلى المكتبة العربية نوعًا جديدًا من الدّراسات المتعلقة بالشغف الأكاديمي، وعلاقته بالذكاء الروحي، إذ تُعدّ من الدّراسات الفريدة التي ربطت بين هذه المتغيرات على الصعيدين المحلي والعربي. وستفتحُ المجال لإجراء المزيد من الدّراسات المشابهة، كما يمكن تناول أنماط أخرى من الذكاء، مثل الذكاء الانفعالي والذكاء الثقافي.

ومن الناحية التطبيقية ستزود هذه الدّراسة القائمين على العملية التّعليمية في المؤسسات التّعليمية بالمعرفة حول علاقة الذكاء الروحي بالشغف الأكاديمي، ومدى تأثر شغفهم بالذكاء الروحي، ورصد هذه المتغيرات لتطوير العملية التعليمية، وتطوير برامج تحسن من عمليات الشغف الأكاديمي ومستوى الذكاء الروحي.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصر إجراء هذه الدّراسة على عينة مكونة من (318) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر من مدارس مديرية التربية والتّعليم في لواء قصبة المفرق في الفصل الثاني من العام الدّراسي 2021 – 2020. كما تتحدد نتائج هذه الدّراسة بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **الشَّغف الأكاديمي**: شعور الطَّلبة برغبة ملحة وقوية لممارسة النشاط الأكاديمي المرغوب به، فيبذل أقصى قدر ممكن من طاقاته وجهده لتحقيق أهدافه (Vallerand et al., 2003). ويُعرف إجرائيًا بالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها أفراد العينة على مقياس الشَّغف الأكاديمي المستخدم لأغراض الدّراسة.

◄ **الذكاء الروحي**: طاقة إيجابية تتّمثل في المشاعر الشخصية الانفعالية، والمتضمن صفات حيوية كالحماس والشجاعة، والإصرار، فيعمل الذكاء الروحي على تنمية تلك الصفات (Buzan, 2001). ويُعرف إجرائيًا بالدرجة الَّتي يَحصُل عَليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الروحي المستخدم لأغراض الدّراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث، إذ حاولت الدّراسة الكشف عن علاقة الشَّغَف الْأَكاديمي بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَّبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

مجتّمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتّمع الدّراسة الحالية من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتّعليم في لواء قصبة المفرق المنتظمين في الفصل الدّراسي الثاني للعام الدّراسي 2020/ 2021. والبالغ عددهم (1887) طالبًا وطالبةً، منهم (945) طالباً، و (942) طالبةً حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتّعليم في لواء قصبة المفرق. أما عينة الدّراسة الحالية فتكونت من (318) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي، أي ما يساوي (17%) من مجتّمع الدّراسة، اختيروا بطريقة العينة المتيسرة، من خلال الطلبة المتعاونين في المشاركة بالدّراسة. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقا لمتغيراتها.

الجدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدّراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	162	%50.9
	أنثى	156	%49.1
	المجموع	318	%100
التحصيل الأكاديمي	مقبول	66	%20.8
	جيد	97	%30.5
	جيد جدا	65	%20.4
	ممتاز	90	%28.3
	المجموع	318	%100.0

أدوات الدّراسة

جرى استخدام أداتين للقياس، الأولى: مقياس الشغف الأكاديمي، والثانية: مقياس الذكاء الروحي.وفيما يلي وصف لكل أداة.

- **أولًا: مقياس الشَّغف الأكاديمي**

جرى استخدام مقياس الشَّغف الأكاديمي لفاليرند وزملائه (Vallerand et al., 2003)، وتكونَّ المقياس من (14) فقرة، مُوزعة على بُعدين هُما: بُعد الشَّغف الانسجامي وتقيسه الفقرات من (1 – 7)، وبُعد الشَّغف القهري وتقيسه الفقرات من (8 – 14).

قام فاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 2003) بالتحقق من صدق المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

(exploratory factor analysis)، بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (284) طالبًا وطالبةً، وأجريَّ التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام (34) فقرة، وجرى إزالة الفقرات التي تشبعت من كلا العاملين، وكذلك الفقرات التي كان تشبعها ضعيفًا.وكشفت نتائج التحليل عن وجود بُعدين للشغف، هما: الشَّغف الانسجامي ويشتّمل على سبع فقرات، والشَّغف القهري ويشتّمل على سبع فقرات.

ففيما يتعلق بثبات المقياس؛ قام فاليرند وزملاؤه (Val-lerand et al., 2003) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغت لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.79)، ولبُعد الشَّغف القهري (0.89). ولأغراض الدّراسة الحالية جرت ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي لقسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

وفي الدّراسة الحالية جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ من خلال عرضه على إثني عشر محكمًا من أهل الاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم. ووطلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرى تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، واعتّمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس.

وكذلك جرى التحقق من صدق البناء للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وحُسبَ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي

الأبعاد	1	2
الشغف الانسجامي	1	
الشغف القهري	.88	1

يتبين من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي بلغت (0.88)، ودالة إحصائيًا، وكذلك حُسبَ معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البُعد الذي تنتّمي إليه، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها

الفقرة	البُعد	الفقرة	البُعد
1	.77	8	.35
2	.65	9	.69
3	.84	10	.72
4	.48	11	.80
5	.59	12	.42
6	.89	13	.57
7	.78	14	.77

يتبين من الجدول (2) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها تراوحت بين (0.89 – 0.35)، وجميعها دال إحصائيًا.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات المقياس في الدّراسة الحالية، تّم حسبت معامل الثبات بطريقتين؛ الأولى باستخدام الاختبار، وإعادة الاختبار (Test - Rtest) بتطبيقه على عينة مكونه من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ وحسبت معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيم معاملات الارتباط لبُعد الشَّغف الانسجامي (0.88)، ولبُعد الشَّغف القهري.(0.81) بينما في الطريقة الثانية حسب الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فبلغت قيم معاملات الثبات للشغف الأكاديمي ببُعديه كما يلي: بُعد الشَّغف الانسجامي (0.84)، وبُعد الشَّغف القهري (0.91).

- **ثانياً: مقياس الذكاء الروحي**

استخدم مقياس الذكاء الروحي بصورته المختصرة المُطور من قبل كنج (King, 2008)، وتكون من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: التفكير الوجودي الناقد وتقيسه (7) فقرات، وإنتاج المعنى الشخصي وتقيسه (5) فقرات، والوعي المتسامي وتقيسه (7) فقرات، وتوسيع حالة الوعي وتقيسه (5) فقرات.وقام كنج (King, 2008) بالتحقق من صدق مقياس الذكاء الروحي باستخدام الصدق العاملي بتطبيقه على عينة استطلاعية من (305) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، من طلبة جامعة ترنت (Trent)، وكلية دورهام (Durham) في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت نتائج التحليل عن وجود أربعة أبعاد لمقياس الذكاء الروحي.وتحقق كنج (King, 2008) من ثبات مقياس الذكاء الروحي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد تراوحت هذه القيم لأبعاد المقياس بين (0.91 – 0.78)، و (0.92) للمقياس ككل.ولأغراض الدّراسة الحالية ترجمت المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي لقسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المقياس في الدّراسة الحالية

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على إثني عشر محكمًا من أهل الاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم.إذ طلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين جرىتعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات، واعتّمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس.

وجرى التحقق من صدق البناء للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة مكونه من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وحُسِبَ معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4)

قيم معاملات ارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	1	2	3	4	5
التفكير الوجودي الناقد	1				
إنتاج المعنى الشخصي	.74	1			
الوعي المتسامي	.55	.82	1		
توسيع حالة الوعي	.67	.64	.48	1	
الذكاء الروحي	.76	.84	.57	.69	1

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.84 – 0.57) وجميعها دالة إحصائيا، وأن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي تراوحت بين (0.82 – 0.48) وجميعها دالة إحصائيًا.وكذلك حُسِبَت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البُعد الذي تنتّمي إليه من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من أخرى، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية	الفقرة	البُعد	الدرجة الكلية
1	.78	.88	7	.64	.72	13	.80	.91	19	.65	.76
2	.67	.72	8	.65	.73	14	.69	.88	20	.74	.88
3	.77	.68	9	.89	.81	15	.84	.80	21	.87	.83
4	.74	.84	10	.80	.64	16	.61	.82	22	.75	.86
5	.85	.86	11	.77	.70	17	.90	.92	23	.82	.78
6	.58	.78	12	.63	.64	18	.75	.74	24	.80	.87

يتبين من الجدول (5) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها تراوحت بين (0.89 – 0.58)، في حين تراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.91 – 0.64) وجميعها دال إحصائيًا.

ثبات المقياس في الدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات المقياس في الدّراسة الحالية، حسبت معامل الثبات بطريقتين؛ الأولى باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Rtest) وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبةً من مجتّمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغت (0.85) للمقياس ككل، وبلغ (0.60،0.68،0.65،0.69) على التوالي لبُعد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي. بينما في الطريقة الثانية جرى حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وبلغت قيم معاملات الثبات للذكاء الروحي ككل (0.77)، وبلغت (0.64، 0.63،0.60،0.62،0.61،0.60،0.65،0.63،0.71) على التوالي لبُعد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي.

تصحيح المقياسين

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياسين، جرى تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ فتتراوح الإجابة عن فقرات المقياسين بين (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي للفقرات جميعا، وذلك في الفقرات التي صيغت بطريقة موجبة؛ إذ إن فقرات المقياسين صيغت بطريقة موجبة.ولتحديد مستوى كل من الشغف الأكاديمي والذكاء الروحي، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة – أقل علامة/ عدد المستويات، أي 5–1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1 – 2.33 منخفض، 2.34 – 3.67 متوسط، 3.68 – 5 مرتفع.

اجراءات الدّراسة:

- مراجعة الأدب النظري والدّراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدّراسة.
- تحديد أداتي الدّراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- تحديد أفراد عينة الدّراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي.
- إعداد أدوات الدّراسة من خلال نماذج جوجل درايف، ثم

توزيعها على عينة الدّراسة، واستغرقت عملية جمع البيانات (20) يومًا.

- جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها في الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- صياغة نتائج الدّراسة، وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها.

متغيرات الدّراسة

اشتّملت الدّراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات التابعة: الشغف الأكاديمي، والذكاء الروحي.
- المتغيرات المستقلة: الجنس (ذكر، انثى)، والتحصيل الأكاديمي (مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز).

نتائج الدّراسة ومناقشتها

◄ السؤال الأول: **ما مستوى الشغف الأكاديمي ببعديه (الانسجامي، والقهري) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الشغف الانسجامي	4.23	.643	مرتفع
2	2	الشغف القهري	3.02	.790	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.02 – 4.23)، فجاء بُعد الشغف الانسجامي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.23) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الشغف القهري في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبمستوى متوسط.

◄ السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي.

المتغيرات	الفئات	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	الشغف الانسجامي	الشغف القهري
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.30	3.25
		الانحراف المعياري	.604	.799
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.16	2.79
		الانحراف المعياري	.675	.711
التحصيل الأكاديمي	مقبول	المتوسط الحسابي	4.55	3.13
		الانحراف المعياري	.511	.798
	جيد	المتوسط الحسابي	3.93	2.86
		الانحراف المعياري	.616	.777
	جيد جدا	المتوسط الحسابي	4.37	2.98
		الانحراف المعياري	.625	.736
	ممتاز	المتوسط الحسابي	4.21	3.15
		الانحراف المعياري	.635	.811

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشغف الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (8).

الجدول (8)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي على بُعدي الشغف الأكاديمي

مصدر التباين	الابعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الشغف الانسجامي	1.380	1	1.380	3.820	.052
	الشغف القهري	14.561	1	14.561	25.432	.000
التحصيل الأكاديمي	الشغف الانسجامي	16.884	3	5.628	15.575	.000
	الشغف القهري	3.330	3	1.110	1.939	.123
الخطأ	الشغف الانسجامي	112.013	310	.361		
	الشغف القهري	177.486	310	.573		
الكلي	الشغف الانسجامي	13.993	317			
	الشغف القهري	197.595	317			

يتبين من الجدول (8) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى الجنس في الشغف القهري، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في الشغف الانسجامي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تُعزى إلى التحصيل الأكاديمي في الشغف الانسجامي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Shefee) كما هو مبين في الجدول (9). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. ($\alpha=0.05$) في الشغف القهري.

الجدول (9)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر التحصيل الأكاديمي على مستوى الشغف الانسجامي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

التحصيل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
مقبول	4.55				
جيد	3.93	.62*			
جيد جدًا	4.37	.18	.44*		
ممتاز	4.21	.34*	.28*	.16	

* دالة عند مستوى الدلالة. 05) =α).

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية . ($\alpha=0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي بين التقدير المقبول من جهة، وكل من التقدير الجيد والممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح التقدير المقبول كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية. ($\alpha=0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي بين التقدير الجيد من جهة، وكل من التقدير الجيد جدًا، والممتاز من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح التقدير الجيد جدًا، والممتاز.

◄ السؤال الثالث: **ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الوعي المتسامي	4.28	.590	مرتفع
2	2	إنتاج المعنى الشخصي	4.25	.736	مرتفع
2	4	توسيع حالة الوعي	4.25	.564	مرتفع
4	1	التفكير الوجودي الناقد	4.10	.693	مرتفع
		الذكاء الروحي	4.21	.537	مرتفع

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (4.10 – 4.28)، فجاء بُعد الوعي المتسامي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.28) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد التفكير الوجودي الناقد في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردنككل.(4.21) وبمستوى مرتفع.

◄ السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن تُعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي حسب متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.23	.537	162
	أنثى	4.20	.539	156
التحصيل الأكاديمي	مقبول	4.45	.454	66
	جيد	4.09	.565	97
	جيد جدا	4.28	.557	65
	ممتاز	4.14	.495	90

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الروحي بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (12).

الجدول (12)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتحصيل الأكاديمي على مستوى الذكاء الروحي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.055	1	.055	.201	.654
التحصيل الأكاديمي	5.870	3	1.957	7.152	.000
الخطأ	85.624	313	.274		
الكلي	91.546	317			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء الروحي تُعزى إلى الجنس، فبلغت قيمة ف. 201 وبدلالة إحصائية بلغت 0.654.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) في مستوى الذكاء الروحي تُعزى إلى التحصيل الأكاديمي، فبلغت قيمة ف 7.152 وبدلالة إحصائية بلغت. 000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر التحصيل الأكاديمي على مستوى الذكاء الروحي

الفئات	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
مقبول	4.45				
جيد	4.09	.36*			
جيد جدا	4.28	.17	- .19		
ممتاز	4.14	.31*	- .05	.14	

* دالة عند مستوى الدلالة. (α=0.05)

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية. (α=0.05) بين التقدير المقبول من جهة، وكل من التقدير الجيد، والممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح التقدير المقبول.

◄ السؤال الخامس: **هل توجد علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي ببعديه (الانسجامي، والقهري) ومستوى الذكاء الروحي؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت معامل ارتباط بيرسون بين الشغف الأكاديمي، ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الشغف الأكاديمي ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

الشغف / الذكاء الروحي	الانسجامي	القهري
التفكير الوجودي الناقد	.511 (**)	.120*
إنتاج المعنى الشخصي	.559 (**)	.282 (**)
الوعي المتسامي	.558 (**)	- .024
توسيع حالة الوعي	.469 (**)	.075
الذكاء الروحي	.633 (**)	.134*

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (14) الآتي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين بُعد الشغف الانسجامي ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن بأبعاده جميعها وفي الدرجة الكلية. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين بُعد الشغف القهري وبُعد التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والذكاء الروحي ككل. بينما لم تظهر أي علاقة في باقي المتغيرات.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أن بُعد الشغف الانسجامي جاء في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الشغف القهري في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

وَيرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدّراسة في مرحلة المراهقة تّمتاز طبيعتها النَّمائية فهي مرحلة يصاحبها تغيرات سيكولوجية في مختلف الجوانب الجسمية والعقلية، والنفسية، والاجتّماعية، وهذا يدفعهم إلى إشباع حاجاتهم وانجاز أهدافهم. كما أنها مرحلة تحولية يبدأ الطلبة بالوعي الذاتي وإدراك التغيرات التي تعرضوا لها مما يجعلهم أكثر نضجًا وتنظيمًا لسلوكهم، كما أن الطلبة في هذه المرحلة أكثر قدرة على تبادل الأفكار وأكثر حبًا للاستطلاع. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء الاتجاهات المفسرة للشغف وتحديدًا التي ترى أنه ظاهرة إيجابية ويعكس سمات انسانية سامية، تدفع الطلبة للوصول إلى أعلى درجة من الاتقان (Vallerand & Verner - Filion, 2013).

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء العوامل المؤثرة في شغف الطلبة (Khan, 2013)، إذ تؤثر الأسرة في شغف أبنائهم من خلال توفيرهم للظروف والاحتياجات المناسبة لهم والتي تعزز قدرتهم على الأداء، وتجعلهم أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم بنجاح، وقد تؤثر المدرسة في شغف الطلبة من خلال توفيرها للبرامج التعليمية والنفسية الإرشادية التي تتناسب مع مرحلتهم النمائية التي تهدف الى تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتدريبهم على التعامل مع الصعوبات بإيجابية حتى يصلوا الى أهدافهم. كما يمكن تفسير النتيجة وفقًا لخصائص الطَّلبة ذوي الشَّغف الانسجامي، وأهمها قدرتهم على التكيف مع جميع التغيرات، ومرونتهم في أثناء أداء الأنشطة، كما أنهم أكثر نَشاطًا وحيوية فينعكس إيجابيًا على مستوى أدائهم، كما لهم الحرية في المشاركة بالأنشطة (Zhoa et al. , 2015 ; Vallerand et al. , 2003)

تتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كل من (Al - Harthy, 2015; Al - Jarrah, & Al - Rabee, 2020 ; Al - Dabaa, 2021) التي أشارت إلى أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا.

أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة مدفوعين داخليًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بهدف تحقيق أهدافهم بالنجاح فيها لاسيما أن الطلبة في الصف العاشر أمام قرار مهم لاختيار التخصص الأكاديمي الذي سينتمون إليه.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al - Dabaa, 2021) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في الشغف القهري، وجاءت الفروق لصالح الذكور. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتّماعية لدى الذكور التي تركز على غرس الاستقلالية والاعتّماد على النفس، والتوجيه

الذاتي، وليس التوجيه من قبل الآخرين. كما قد يعود هذا إلى أن الذكور يعدون أنفسهم المسؤولين عما يقع لهم، وعن القرارات التي يتخذونها، دون الاعتّماد على أحد، كما أن طبيعة المجتّمع بشكل عام تتيح للذكور مساحة كبيرة منُ المسؤولية، فيظهرون الثبات الصارم نحو النجاح في أداء الأنشطة. ويؤكد فاليراند أن الطلبة ذوي الشغف القهري قد يفضلون النشاط الأكاديمي، إلا أنهم يشعرون أنهم مجبرون على المشاركة فيه بسبب ظروف أخرى تتحكم فيهم، مما يجعل من النشاط غير متلائم مع هوية الطلبة، ويسبب صراعات مع الأنشطة الأخرى في حياتهم (Vallerand et al. , 2003).

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al - Dabaa, 2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي في الشغف الانسجامي، ولصالح التقدير المقبول مقارنة بالتقدير الجيد والممتاز من جهة، ووجود فروق لصالح تقدير الجيد والجيد جدًا مقارنة بالتقدير الجيد والجيد جدا والممتاز. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء خصائص الطلبة ذوي الشغف الانسجامي التي تتّمثل بشعور الطلبة بالراحة، وقدرتهم على التكيف مع ظروفهم في المجالات كلها، وتَحدث هذه العملية داخليًا في السّياقات الّتي يَقبل فيها الطَّلبة إراديًا القيام بالنَّشاط الأكاديمي، وبناءً على ذلك يصبح النَّشاط الأكاديمي جزءا من بنيتهم الذّاتية، ويحد من الصّراع مَع الأنشطة غير الأكاديمية، وبالتالي تحقيق الاندماج والتوازن بين الأنشطة الأكاديمية وغيرها من الأنشطة، بالإضافة إلى أن معظم الدّراسات التعليمية كانت تتّمحور حول الشغف الانسجامي، وذلك يعود لأهميته وتأثيره الايجابي في التعليم إذ ينعكس تأثيره في مستوى أداء الطلبة، ومثابرتهم، وتحديد أهدافهم، ودافعيتهم للتعلم (Ruiz - Alfonso & León, 2017; Vallerand et al. , 2007; Hodgins & Knee, 2002; Vallerand, 2010)

وأظهرت نتائج السؤال الثالث أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر كان مرتفعًا، وهو مستوى جيد يعبر عن وجود هدف واضح لدى الطلبة في حياتهم من أجل التخلص من الصعوبات، وتفادي الاتجاهات السلبية في مستوى تعلمهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المناهج المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، تنمي لهذا النوع من أنواع الذكاء، كما أن المدرسين يولون هذا النوع من الذكاء الاهتّمام الكافي.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Al - Rabee, 2013)، التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة كان متوسطًا.

وأظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير الجنس. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه المجتّمع الذي ينتّمي اليه هؤلاء الطلبة، وتشابه الظروف التي تعرضوا لها سابقًا ويتعرضون لها حاليًا، فهم درسوا المناهج نفسها في المدارس الثانوية، وتعرضوا للمناهج نفسها في دراستهم الجامعي.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي؛ يعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، ولصالح التقدير المقبول. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن انغماس الطلبة ذوي التقدير الجيد، والجيد جدًا، والممتاز في المتطلبات الأكاديمية الروتينية على حساب اهتّمامهم بالجوانب الروحية، والإحساس بالنعمة، والانسجام والوعي. وقد يظهر الطلبة ذوو التقدير المقبول، اهتّماما قليلا بالمتطلبات الأكاديمية؛ فتتاح لهم الفرصة للتوجه نحو الجوانب الروحية، والفطنة، والانسجام ويقل لديهم الإحساس الإيجابي بالحب من أجل الحياة، وبالتالي تضعف فعاليتهم الذاتية، ويكونوا أقل إحساسًا بالسعادة، والرفاهية النفسية؛ فينعكس سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي.

أظهرت نتائج السؤال الخامس وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين الشغف الانسجامي وبين مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن بأبعاده وفي الدرجة الكلية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى وعي المتعلم بعلاقاته مع الآخرين وبمعتقداته عن الوسط المحيط ومستوى السمو الذي يعيش فيه متقبلاً لنفسه ولغيره. ويمكن تفسير النتيجة في ضوء ما أشار إليه زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) أن الذكاء الروحي نوع من أنواع الذكاء الذي يجعل أنشطة الحياة اليومية أكثر ثراءً في السياق. كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء خصائص الذكاء الروحي التي أشار إليها رونيل (Ronel, 2008) وأهمها المرونة التي تُعدّ أيضاً من أهم السمات المميزة للطلبة ذوي الشغف القهري، فتساعد المرونة الطلبة على حل المشكلات والتعامل مع الظروف الضاغطة، ومقدرتهم على النظر للعالم أنه مكان واقعي متنوع ومختلف. وقدرتهم على الاندماج والفهم والتكيف طبقًا للتطورات والمستجدات.

وما يفسر وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الشغف القهري والتفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والذكاء الروحي ككل. بينما لم تظهر أي علاقة في باقي المتغيرات. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن التفكير الوجودي الناقد وإنتاج المعنى الشخصي يتضمنان مجموعة من القدرات؛ كالقدرة على التفكير الناقد في حقيقة وموجودات الكون، والزمان، والحياة، والقضايا الميتافيزيقية، والقدرة على بناء النماذج العقلية للحقائق الروحية، والقدرة على الإبداع وإتقان أهداف الحياة وهذه الخصائص يكون لها تأصيل كبير في الثبات الصارم نحو الأنشطة الأكاديمية والصراعات مع الأنشطة الأخرى (King & DeCicco, 2009).

التّوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. توجيه أصحاب القرارات في مجال العملية التّعليمية، إلى بناء برامج إرشادية وتربوية تساعد في امتلاك الطلبة المهارات اللازمة في تنمية الشَّغف الانسجامي، والذكاء الروحي، وخفض الشغف القهري لديهم.
2. حث الطلبة على تبني الشَّغف الاكاديمي الانسجامي، الذي يعزز من أدائهم في المجالات جميعها.
3. تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الروحي

لدى طلبة المدارس بشكل عام، والصف العاشر بشكل خاص ذوي التقدير المقبول مع الاهتّمام بالجوانب الأكاديمية.

4. إجراء دراسات تتناول علاقة الشغف الأكاديمي مع متغيرات أخرى؛ كالذكاء الثقافي، لدى فئات أخرى؛ كطلبة الجامعة.

المصادر والمراجع العربية:

- الجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل. (2020). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 16 (4)، 539 – 519.
- الحارثي، عبدالله. (2015). الشَّغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أُم القرى.
- الربيع، فيصل. (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4 (9)، 364 – 353.
- الضبع، فتحي. (2021). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك فهد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (5) 16، 122 – 97.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al - Jarrah, A. & Alrabee, F. (2020). Academic passion and its relationship to academic burnout among Yarmouk University students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 16 (4) , 519–39.*
- *Al - Harthy, A. (2015). Passion and its relation with well - being for secondary school students in the holy city of Makah. Master's Dissertation. Saudi Arabia. Mecca: Umm Al - Qura University.*
- *Al - Rabee, F. (2013). Spiritual intelligence and its relationship to gender and achievement level of students in the Faculty of Education at Yarmouk University in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences, 9 (4) , 353–364.*
- *Al - Dabaa, F. (2021). The dualistic model academic passion for students of the MA in Special Education Program at King Khalid University. The Arab Journal of the Sciences of Disability and Giftedness, 16 (5) , 97 - 122.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Amram, Y. (2007). What is spiritual intelligence ?An ecumenical grounded theory. Working paper of the Institute of Trans personal Psychology.*
- *Ashmos, D. P. , & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. Journal of Management Inquiry, 9 (2) , 134–145.*
- *Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Development, 40, 518 - 529.*
- *Baum, R. , & Locke, A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. Journal of Applied Psychology, 89, 587 - 598.*
- *Birkeland, I. , & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholics. Motivation and Emotion, 39 (3) , 392 - 408.*
- *Buzan, T. (2001). The power of spiritual intelligence. New York , Harper Collins Publishers LTD.*
- *Deci, L. , & Ryan, M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self - determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268.*
- *Delcourt, M. (2003). Five ingredients for success: Two case studies of advocacy at the state level. Gifted Child Quarterly, 47 (1) , 26 - 37. Emmons, R. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. International Journal for the Psychology of Religion, 10 (1) , 57 - 6.*
- *Emmons, R. (2000a). Is spirituality intelligence? Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. International Journal for the Psychology of Religion, 10 (1) , 3 - 26.*
- *Fesharaki, F. , (2019). Entrepreneurial passion, self - efficacy, and spiritual intelligence among Iranian SME owner–managers. National Academy of Psychology (NAOP) India.*
- *Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self - efficacy and selfregulation among college students. International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary Research, 1 (2) , 60 - 69.*
- *Hodgins, S. , & Knee, R. (2002). The integrating self and conscious experience. Handbook of self - determination research, University of Rochester Press.*
- *Kaur, D. , Sambasivan, M. , & Kumar, N. (2013). Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behavior of nurses: A cross - sectional study. Journal of Clinical Nursing, 22 (21–22) , 3192–3202.*
- *Khan, A. (2013). Student›s Passion For Grades In Higher Education institutions in Pakistan. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112, 702 –709.*
- *Khoshtinat, V. (2012). Relationship between spiritual intelligence and religious (spiritual) coping among students of Payame Noor university. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 3 (6) , 1132 - 1139.*
- *King, D. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. Unpublished Master's Thesis, Trent University Peterborough, ON, Canada.*
- *King, D. , & DeCicco, T. (2009). A viable model and self - report measure of spiritual intelligence. International Journal of Transpersonal Studies, 28 (1) , 86 - 85.*
- *Lalande, D. , Vallerand, R. , Lafrenière, M. , Verner - Filion, J. , Laurent, F. , Orest, J. , & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. Journal of Personality, 85, 163 - 178.*
- *Miller, D. Nickerson, A. Chafouleas, S. & Osborne, K. (2008). Authentically happy school psychologists: Application of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. Journal of Psychology in the School, 41, (8) , 334 - 343.*
- *Nasel. D,. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: a consideration of traditional Christianity and new age/ individualistic spirituality, Unpublished Doctoral*

Dissertation. University of South Australia.

- *Ramachandaran, S. , Krauss, S. , Krauss, S. E. , Hamzah, A. , Hamzah, A. , & Idris, K. (2017). Effectiveness of the use of spiritual intelligence in women academic leadership practice. International Journal of Educational Management, 31 (2) , 160–178.*
- *Ronel, N. (2008). The Experience of spiritual intelligence. The Journal of Transpersonal Psychology, 40 (1) , 100 - 119.*
- *Ruiz - Alfonso, Z. , & León, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. Journal School Effectiveness and School Improvement, 30 (2) , 2 - 19.*
- *Seligman, P. , & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist.*
- *St - Louis, A. Verner - Filion, J. , Bergeron, C. , & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive selfprocesses. The Journal of Positive Psychology, 13, 155–164.*
- *Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. Advances in Experimental Social Psycology, 43, 43–142.*
- *Vallerand, R. (2015). The psychology of passion: A dualistic model. New York, NY: Oxford University Press.*
- *Vallerand, R. , & Houlfort, N. (2003). Passion at work. Toward a new conceptualization.*
- *Vallerand, R. , & Verner - Filion, J. (2013). Making people›s life most worth living: on the importance of passion for positive psychology. Terapia Psicológica, Sociedad Chilena de Psicología Clínica Santiago. 31 (1) , 35 - 48.*
- *Vallerand, R. , Blanchard, M. , Mageau, A. , Koestner, R. , Ratelle, C. , & Léonard, M. (2003). Les passions de l›âme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (4) , 756 - 767.*
- *Vallerand, R. , Salvy, S. , Mageau, G. , Elliot, A. , Denis, P. , Grouzet, F.. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. Journal of Personality, 75 (3) , 505 - 533.*
- *Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence. Journal of Humanistic Psychology, 42 (2) , 16–33.*
- *Viau, R. (1997). La motivation en context scolaire. Bruxelles: De Boeck Larcier (2nde éd. ; 1re éd. 1994).*
- *Yunji, K,. (2018). The mediating effect of academic passion on the relationship between self - efficacy, and coping and adjustment. Unpublished Master's Thesis, Seoul National University: Department of Education, Teacher›s College.*
- *Zamiriman, S. , Azizi, S. , & Shakeri, A. (2016). Predicting self - efficacy of students based on their spiritual intelligence. Journal of Sabzevar Medical Sciences University, 23 (2) , 196–207.*
- *Zhoar, Y. , St - louis, A. , & Vallerand, R. , (2015). On the Validation of the passion scale in chinese. Psychology of Well - Being Theory Research and Practice, 5 (1) , 2 - 11.*
- *Zohar, D. & Marshall, I. (2000). Spiritual intelligence the ultimate intelligence. London: Bloomsbury Publishing PLC.*

العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك ـ الأردن

The Big Five Personality Factors and Their Relationship with Entrepreneurial Orientation Among Female Students of the College of Education at Yarmouk University - Jordan

Esraa Ahmad Al-Shboul
Ministry of Education/ Jordan
esraa.ahmad107@yahoo.com

إسراء أحمد الشبول
وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Received: 14/ 6/ 2021, **Accepted:** 4/ 9/ 2021.
تاريخ الاستلام: 14/ 6/ 2021م، **تاريخ القبول:** 4/ 9/ 2021م.
DOI: 10.33977/1182-013-038-009
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، ومستوى التوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك. كما هدفت الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والتوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (108) طالبة من طالبات كلية التربية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس العزام (2017) للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، ومقياس شبير (2016) للتوجهات الريادية، أشارت النتائج إلى أن أعلى عامل من عوامل الشخصية الكبرى لدى أفراد العينة هو المقبولية، ثم يقظة الضمير، ثم الانفتاح على الخبرة، ثم الانبساطية، وأخيرا عامل العصابية. كما أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط على مقياس التوجهات الريادية وعلى أبعاده لدى أفراد العينة. كما كشفت النتائج وجود علاقة موجبة بين التوجهات الريادية وعامل الانبساطية، وعامل يقظة الضمير، وعامل الانفتاح على الخبرة، وعدم وجود علاقة بين التوجهات الريادية وعاملي العصابية، والمقبولية لدى أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، التوجهات الريادية، طالبات كلية التربية، جامعة اليرموك.

Abstract:

The study aims to identify the level of the big five personality factors and the level of entrepreneurial orientation among female students of the College of Education at Yarmouk University. It also aims to reveal the relationship between the big five personality factors and entrepreneurial orientation among female students of the College of Education at Yarmouk University. The study sample consists of 108 female students from the College of Education. For achieving the objectives of the study, AL - Azzam Scale (2017) and Shapeer Scale (2016) for entrepreneurial orientation are applied for detecting the big five personality factors. The results also indicate that the highest factors of personality are agreeableness, conscientiousness, openness to experience, extraversion, and finally, neuroticism. The result also indicates that there is a moderate level on the scale of entrepreneurial orientations and in all its dimensions among the sample members. Moreover, the results reveal a positive relationship between entrepreneurial orientation, extraversion, conscientiousness, and openness to experience. Moreover, there is no relationship between entrepreneurial orientation, neuroticism, and agreeableness among the sample members.

***Keywords**: Big five personality factors, entrepreneurial orientation, female students, Yarmouk University.*

المقدمة:

يعد مفهوم ريادة الأعمال (Entrepreneurship) من المفاهيم الجديدة التي حظيت بالاهتمام والرعاية الكبيرة؛ نظرًا لأهميتها في تنمية المجتمع والوضع الاقتصادي، والخروج بأجيال تدرك أهمية استغلال الفرص، وتستثمر الموارد المتاحة بطريقة منظمة من أجل الخروج بمشاريع ناجحة تحقق لهم الربح والنمو، خصوصًا في ظل انتشار البطالة بين فئة الخريجين، والصعوبة في إيجاد فرص العمل؛ فالريادة تعمل على معالجة العوائق التي تقف أمام تحقيق الأمن الاقتصادي وهو البطالة.

ومن أهمية هذه المفاهيم في تحقيق الأمن الاقتصادي يأتي دور الجامعات؛ إذ تسهم الجامعات في بناء المعرفة من خلال استغلال الطاقات البشرية المبدعة، وتوفير إمكانيات علمية متقدمة، وبالرغم مما تقدمه الجامعات؛ إلا أن ثقافة الجامعات في ريادة الأعمال لا تزال محدودة في جامعاتنا، إذ تقتصر الجامعات على تقديم المعلومات نظريا بمواد دراسية، وعلى الجامعات التغلب على ذلك، ومواجهته بتطبيق وتوظيف استراتيجيات الريادة (الشواهين، 2017).

لهذا تعد التوجهات الريادية (Entrepreneurial Orientation) من المفاهيم المهمة في مجال ريادة الأعمال، فعرّف ليمكن وديس (Lumpkin & Dess, 1996) التوجه الريادي أنه: الاستراتيجية التي تدفع المنظمات بتبني المبادرة والدخول إلى الأسواق الجديدة للحصول على نمو تكنولوجي، وخلق الثروة في تحقيق التميز التنظيمي.

وعرفه تاجديني (Tajeddini, 2010) أنه: الميل للابتكار، والإبداع، والمخاطرة، والرغبة في التغيير، والاستباقية التي تتجسد من خلال إنشاء مشروع جديد. أما شبير (2016)، فهو يرى أن التوجهات الريادية ما هي إلا ميول أو رغبات أو نوايا لدى الطلبة نحو العمل الريادي.

وعليه يمكن القول إن التوجه الريادي ما هو إلا رغبة الأفراد الخريجين بامتلاكهم مشاريع ريادية مباشرة بعد تخرجهم، والعمل على تطويرها لتكون ناجحة.

اتفقت معظم الدراسات على أن هناك ثلاثة أبعاد للتوجه الريادي أكثر انتشارًا، وفيما يلي عرض لكل منها:

- **الابتكارية** (Innovativeness) أو الابداع: تشير دراسة هجز ومرجان (Hughes & Morgan, 2007) إلى أن الابتكارية تتحقق نتيجة اعتناق المؤسسة ودعمها للابتكار والتجريب والتقدم التكنولوجي والحداثة. وأوضح تاجديني (Tajeddini, 2010) أن الابتكارية تشكل عنصرًا مهمًا وأساسيًا في التوجه الريادي؛ إذ إنها تعكس ميل ورغبة المؤسسة للانشغال في دعم الأفكار الجديدة غير المألوفة، كما أن العمليات الإبداعية تسهم في تطوير المنتجات والخدمات الجديدة.
- **تقبل المخاطرة** (**Risk Taking**): تعد صفة تقبل المخاطرة ملازمة للأعمال الريادية؛ إذ إن من صفات الريادي تقبل مخاطرة الربح أو الخسارة. ويشير بيكر وسنكولا (Baker & Sinkula, 2009) إلى أن تقبل المخاطرة تعبر عن رغبة المدراء بالالتزام لتخصيص

نسبة كبيرة من موارد المؤسسة في مشروعات جديدة وتقبلها لديون كبيرة. ويرى لاي إكسنفينج ولنجوي وهاي (Li, Xunfeng, Longwei & Hai, 2009) أنها رغبة المنظمة في استثمار مواردها في أعمال ذات درجة عالية من حالة عدم التأكد في أعمال غير مضمونة الأرباح لتحقيق نتائج استثنائية.

- **الاستباقية (Proactiveness)**: تتمثل في نزعة المؤسسة للالتزام بالبحث المستمر عن الأنشطة التي لا تخص عمل المؤسسة الحالي (Clercq, Rius & Belanstegui, 2007). أما ليمبكن وديس (Lumpkin & Dess, 1996)، فيشيرا إلى أن الاستباقية تمثل استجابة المنظمة للفرص الجديدة، وأن المنظمات الإستباقية هدفها الأداء العالي بسبب استجابتها لإشارات السوق واستحواذها على حصة سوقية أكبر.

من خلال عرض هذه الأبعاد نلاحظ أن سمات الشخصية تؤدي دورًا بارزًا في الدراسات التربوية والنفسية، إذ إن لها دورًا مهمًا في جوانب حياة الفرد الاجتماعية، والأخلاقية، والمهنية، وفي الأعمال الريادية.

وتسهم دراسة الشخصية في معرفة الفروق الفردية بين الأفراد، إذ توفر إطارًا شاملًا وبنّاءً، كما تزّود الفرد بوصف أوجه الشبه والاختلاف بينه وبين غيره من الأفراد، فمعرفة الفروق الفردية تساعد في التنبؤ بالسلوك في المستقبل كالأداء الأكاديمي والمهني (Furnham & Chamorro - Premuzic, 2004).

وقد تسابق العلماء والباحثون في وضع نماذج تفسر سمات الشخصية، وكان من أكثر النماذج تفسيرًا ووصفًا للشخصية الإنسانية وصفًا دقيقًا، نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لكوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) ؛ إذ يجمع النموذج سمات الشخصية الإنسانية المختلفة في عوامل وفئات أساسية، بحيث تبقى هذه العوامل ثابتة ومرجعية لا يمكن الاستغناء عنها في وصف الشخصية الإنسانية (Goldberg, 1996). كما من الممكن استخدام نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية في التنبؤ بالصفات والخصائص المختلفة للشخصية الإنسانية، ومن هذه الخصائص مهنة ريادة الأعمال (Crant, 1996)، التي تسهم في نجاح هذه المشاريع الريادية، وهذه العوامل هي:

- **العصابية Neurolicism**: يتصف الأفراد العصابيون بالمشاعر السلبية، كالقلق، والعدوان، والاكتئاب، والاندفاع، كما يتصفون بعدم الاتزان العاطفي، وصعوبات في التكيف مع متطلبات الحياة (Costa & McCrae, 1992). إذ يكون تفكيره استباقيا بالأشياء السلبية؛ كفشله في إدارة المشاريع.

- **الانبساطية Extraversion**: يتصف الأشخاص الانبساطيون بالاجتماعية، وحب العمل مع الآخرين، كما يتسمون بالقيادة، والتمتع بالنشاط الجسدي، واللفظي، والألفة، وقيامهم بالعديد من الأدوار الاجتماعية. كما أنهم يتمتعون بالحزم، ودفء المشاعر (جبر، 2012).

- **الانفتاح على الخبرة Openness to Experience**: يتميز الأفراد في هذا العامل بحب البحث والاستكشاف والابتكار والبعد عن النمطية، كما يرتبط الانفتاح على الخبرة إيجابيا مع الذكاء، وخاصة المرتبط بالإبداع كالتفكير الإبداعي (McCrae & John, 1992). كما يرى ماسلو "Maslow" أن المحرك الأساس للنمو الاقتصادي هو توفير أفراد يتميزون بأفكار خلاقة متميزة، فيؤدي رواد الأعمال دورًا مهمًا وكبيرًا في تطور اقتصاد المجتمع من خلال الابتكارات التي يدخلونها إلى السوق (الشيخ، 2004).

وأشارت الدراسات إلى أن أصحاب هذا العامل لديهم رغبة قوية في ريادة الأعمال لتكون خلاقة، إذ يتطلب ممن يقومون بريادة الأعمال تأسيس مشروع ما، واستكشاف أفكار جديدة، أو استخدام أفكار إبداعية لحل مشكلات جديدة، وديمومة المشاريع (Weber, 1947).

- **يقظة الضمير Conscientiousness**: يتميز أصحاب هذا العامل بالتنظيم، والمثابرة، والعمل الجاد، والدافعية لتحقيق إنجاز الهدف (Barrick & Mount, 1991). ويتكون من وجهين أساسيين، هما: دافع الإنجاز، والاعتمادية؛ فدافع الإنجاز جرت دراسة موسعة له في سياق ريادة الأعمال (Shaver, 1995). أما الاعتمادية فقد تلقت القليل من الاهتمام، لذلك جرت دراسة يقظة الضمير كنظام وحدوي؛ إذ إن ماكليلاند (Mcclelland, 1961) يعد أول من اقترح أن الحاجة المرتفعة إلى الإنجاز تدفع الأفراد إلى أن يصبحوا روّاد أعمال.

- **المقبولية Agreeableness**: يتصف الأفراد في هذا العامل بالتسامح، والإيثار، والقبول، والتروي، والكفاءة الذاتية، والإحساس بالآخرين، والثقة بالنفس للاستقامة (بقيعي، 2015).

تؤدي العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية دورًا مؤثرًا في ريادة الأعمال، وتنظيم المشاريع في بيئات مبتكرة، كما أن لها تأثيرا على توجهات الفرد في ريادة الأعمال، والسلوك الريادي، وفهم خصائص الريادي؛ فهي تعمل متنبئا للتوجهات الريادية (Ranwala & Dissanayake, 2016).

كما أن عوامل مثل السمات الشخصية تؤثر في مواقف الفرد من ريادة الأعمال، وإن تعرض أحد من أفراد الأسرة للأعمال الريادية، يؤدي إلى تكوين توجه نحو ريادة الأعمال. علمًا أن الأفراد الذين ينظرون إلى تجارب أسرهم في ريادة الأعمال بإيجابية، أدركوا أن الأعمال الريادية هي عمل مرغوب به، وذو منفعة لهم (Krueger, 1993).

وتعد السمات الشخصية للفرد من أكثر وأهم المتغيرات التي تؤثر في سلوك وتوجه الفرد وأدائه، فهي تدفع نحو الإبداع في الأعمال الريادية، ويرى النشمي (2017) أن التوجهات الريادية التي تقود إلى سلوك ريادي لها علاقة ببعض الخصائص والسمات الشخصية للأفراد، وهي تختلف من شخص لآخر.

ويشير ريميكين وستارتين وديومكيفينس Remeikiene, Startiene & Dumciuviene المشار إليه في سلطان (2016) إلى أن سمات الشخصية للطالب تؤثر في توجهه الريادي، وأن طلبة الاقتصاد يرون أن تخصصهم يساعدهم على بناء الشخصية الريادية، وبناء المعرفة اللازمة للبدء بالمشاريع وإدارتها.

ويرى سميث (Smith, 2013) أن الانفتاح على الخبرة يرتبط بعلاقة موجبة مع التوجهات الريادية والأداء الريادي، إذ إنها تقدم معلومات إضافية عن ريادة الأعمال، فالانفتاح على الخيال والجماليات والمشاعر يعمل على زيادة التوجه الريادي.

ويؤكد ناصر والعمري (2011) أن للسمات الشخصية أثرا في التوجهات الريادية التي تسهم بإيجابية في تنمية قطاع الأعمال؛ مما يؤدي إلى رفع التنمية المستدامة في المجتمع.

تؤكد دراسة (Gurol & Atsan, 2006) أن خصائص الأفراد تسهم كثيرا في تشجيع الأفراد نحو الأعمال الريادية، وتعزيز توجهاتهم على ذلك.

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجهات الريادية وسمات الشخصية، فقد أجرى غراو وآخرون (Grau et al. , 2021) دراسة هدفت التحقق من الدور الوسيط لمتغير الفضول بين الاندفاع والتوجه الريادي، كما هدفت الكشف العلاقة بين الاندفاعية والتوجه الريادي لدى (883) موظفا وموظفة. أشارت النتائج أن متغير الفضول يؤدي دورًا وسيطًا بين الاندفاعية الوظيفية والتوجه الريادي. كما أشارت النتائج أن العلاقة بين الاندفاع المختل الوظيفي والتوجه الريادي تزداد مع زيادة مستويات متغير الفضول. كما أجرى الشقاوي (Alshagawi, 2019) دراسة في السعودية، كان من أهدافها التعرف على تأثير الخصائص الشخصية، والديموغرافية في النية الريادية لدى ((802 طالبًا وطالبة من السنة النهائية في جامعة الملك فيصل. وأظهرت النتائج أن النية الريادية لدى الطالبات أقل منها لدى الطلاب، كما أشارت النتائج أن النية الريادية لدى طلبة إدارة الأعمال أعلى منها من طلاب التخصصات الأخرى، كما أكدت أن الطلبة الذين لديهم خبرة ريادية أو ينتمون لعائلات تملك مشاريع ريادية؛ نواياهم الريادية أعلى من غيرهم. كما أجرى تيرك وآخرون (Terek et al. , 2018) دراسة في صربيا هدفت معرفة تأثير العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية على التوجه الريادي الفردي، وتكونت العينة من (488) طالبًا في كليات صربيا (المهن التقنية، والاقتصاد). أظهرت النتائج أن العوامل الخمسة الكبرى لها تأثير إيجابي على أبعاد التوجه الفردي الريادي، وبخاصة بعد الانبساطية والانفتاح على الخبرة لدى الطلبة الجامعيين.

وأجرى اورورا وآخرون (Aurora et al. , 2017) دراسة هدفت معرفة ارتباط العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والتوجه الريادي بأسباب فشل تنظيم المشاريع، وتكونت العينة من (409) مشاركًا. أشارت النتائج إلى أن بعض عوامل الشخصية والتوجه الريادي ترتبط بأسباب الفشل في ريادة الأعمال.

وقام ماي وآخرون (Mei et al. , 2017) بدراسة في الصين، من أهدافها دراسة العلاقات بين العوامل الستة الكبرى في الشخصية والنية الريادية، وتكونت العينة من (280) طالبًا جامعيًا. توصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن الاستقرار العاطفي، ويقظة الضمير، والانبساطية، والعلاقات الشخصية ترتبط بعلاقة موجبة مع النية الريادية، والمقبولية والانفتاح على الخبرة لهما تأثير على النية الريادية، وأن الاتزان العاطفي، ويقظة الضمير، والانبساطية، والعلاقات الشخصية أثرت في الكفاءة الذاتية الريادية.

وعلى اعتبار أن مصطلح النية الريادية مرادف لمصطلح التوجه الريادي قام وانغ وآخرون (Wang et al, 2016) بدراسة في تايوان، هدفت تحديد تأثير العوامل المعرفية والشخصية في النية الريادية لدى طلاب الزراعة، وتكونت العينة من (295) طالبًا من كلية الزراعة. كشفت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النية الريادية وعوامل الانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، والانبساطية، والمقبولية على التوالي، أما عامل العصابية فلم يتنبأ بالنية الريادية.

يُلاحظ من استعراض الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية أنه متغير مهم في توجه الفرد وميله إلى إنشاء مشاريعه الخاصة، وأنه متنبئ مهم في نجاح الفرد في ريادة الأعمال. ويُلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت علاقة العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بالتوجهات الريادية، اتفاق نتائج الدراسات بأن التوجه الريادي يرتبط ارتباطًا موجبًا ببعض عوامل الشخصية؛ كعامل الانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير. وأن عامل العصابية لم يتنبأ بالتوجه الريادي، كما يُلاحظ وجود نقص في دراسة العلاقة بين المتغيرين في البيئة الأردنية بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثة لتوجهات بعض الطلبة الريادية بعد التخرج، كما أن الوضع الاقتصادي، والبطالة في سوق العمل، وكثرة الخريجين جعل الحصول على الوظائف الحكومية حُلما لهم؛ إذ كانت هذه الأسباب تُشكل دافعًا أكبر لهم في زيادة توجهم الريادي. فبعض الطلبة قد ينجحون في إنشاء مشاريعهم الخاصة، والبعض قد يفشل في ذلك، ولعل من أهم الأسباب التي تقود للفشل التباين في سماتهم الشخصية، فيؤثر على توجهاتهم الريادية، ومن هنا تبرز أهمية معرفة سمات الشخصية للطلبة التي تسهم في إنجاح المشاريع. لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والتوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك، **وتحديدًا تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الاتية:**

- السؤال الأول: ما مستوى كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن؟
- السؤال الثاني: ما مستوى التوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والتوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

- مستوى كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن.
- مستوى التوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن.
- العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والتوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، والتوجهات الريادية)، لذا تعد الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول الموضوع خصوصًا في البيئة الأردنية. كما تناولت الدراسات السابقة التوجهات الريادية في إطار العلوم الإدارية، وهذه الدراسة من الدراسات التي ربطت بين العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والتوجهات الريادية في بيئة تربوية.

أما من الناحية العملية؛ فتتضح أهمية الدراسة بتوفير معلومات مهمة للقائمين على العملية التربوية، مما يساعدهم في تطوير برامج تدريبية، وعقد ورش ودورات وخطط تحسن قدرة الأفراد في ريادة الأعمال، مما يُسهم في بناء طالب ريادي مبدع ومبادر في ريادة الأعمال، كما يمكن أن تثير هذه الدراسة الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الدراسات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على طالبات البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك للعام الدراسي الثاني 2020/ 2021.
- تتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات القياس التي استخدمت في الدراسة الحالية، لأغراض هذه الدراسة والإجابة عن فقراتها من قبل أفراد العينة، كما تحددت إمكانية تعميم النتائج على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها فقط.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية:** هي خمسة عوامل أساسية لوصف الشخصية الإنسانية، تمثل بالعصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (العزام، 2017) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

◄ **العصابية:** يشير هذا العامل إلى الصفات السلبية؛ كالقلق والعدوان، والاكتئاب، والاندفاع، والتقلب بالمزاج، واليأس، والعجز.

◄ **الانبساطية:** يشير إلى انخراط الفرد نحو العالم الخارجي والشعور بالدفء بمشاركة الآخرين والانفعالات الإيجابية.

◄ **الانفتاح على الخبرة:** يشير هذا العامل إلى تقبل الفرد للأفكار الجديدة، والاصيلة، وتقبل قيم ومعتقدات الآخرين، وخصوبة الخيال.

◄ **يقظة الضمير:** تشير إلى الفروق الفردية في الالتزام والمثابرة والتخطيط والكفاح والسعي نحو الإنجاز.

◄ **المقبولية:** يشير إلى العلاقات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على مواجهة ضغوط ومشكلات الحياة والتواضع والثقة والاستقامة ومسايرة الآخرين.

◄ **التوجهات الريادية:** نزعة الفرد ورغبته في إنشاء مشروع خاص ومبادرته الفردية في ذلك. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس (شبير، 2016).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، لملائمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك من مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2020/ 2021، والبالغ عددهن (4) آلاف طالبة وفق الإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، فتكونت من (108) طالبات من كلية التربية في جامعة اليرموك، بما يتناسب مع أغراض الدراسة وأهدافها، وذلك بعد أخذ الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة على بعض الشعب في الكلية.

أداتي الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الدراسة مقياسين في الدراسة الحالية، هما: مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، ومقياس التوجهات الريادية، وفيما يلي وصف لهذين المقياسين:

- **أولًا: مقياس التوجهات الريادية**

قام شبير (2016) بإعداد المقياس المكون من (21) فقرة، وثلاثة أبعاد، هي: الإبداع، وتحمل المخاطرة، والمبادرة. ويتضمن كل منها جملة واحدة يجيب عنها المستجيب بتحديد ما يراه مناسبًا من ضمن التدرجات الخاصة بالمقياس، وجرى إيجاد مؤشرات الصدق والثبات الاتية:

- صدق المقياس

تحقق شبير (2016) من صدق المقياس بعرضه على (20) محكمًا من المختصين في مجال الإدارة والإحصاء، كما قام باستخراج معاملات الارتباط بين كل المجالات والدرجة الكلية للمقياس.

وكان معامل بيرسون للارتباط بين مجال الابداع (0.79)، وفي مجال تحمل المخاطرة (0.77)، وفي مجال المبادرة (0.89)، وللدرجة الكلية للمقياس (0.84)، وقيم معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيًا، مما يعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع لقياسه.

وفي الدراسة الحالية، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.40 – 0.86)، ومع المجال (0.38 – 0.86) والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	.38*	.68**	8	.52**	.69**	15	.74**	.71**
2	.77**	.76**	9	.50**	.86**	16	.76**	.76**
3	.82**	.79**	10	.68**	.49**	17	.71**	.55**
4	.75**	.63**	11	.79**	.74**	18	.86**	.79**
5	.68**	.65**	12	.70**	.40*	19	.85**	.73**
6	.64**	.48**	13	.75**	.52**	20	.76**	.72**
7	.68**	.61**	14	.68**	.61**	21	.71**	.75**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

كما استخرج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الإبداع	تحمل المخاطرة	المبادرة	التوجهات الريادية
الإبداع	1			
تحمل المخاطرة	.547	1		
المبادرة	.685**	.405*	1	
التوجهات الريادية	.810**	.641**	.919**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن معاملات الارتباط البينية كانت ذات درجات مرتفعة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

- **ثبات التوجهات الريادية**

أوجد شبير (2016) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (21) طالبًا وطالبة من خارج عينتها، وبلغت قيم معاملات الارتباط للمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.88)، ولمجال الابداع (0.79)، ولمجال تحمل المخاطرة (0.60)، ولمجال المبادرة (0.74)، وهذه القيم المرتفعة تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالبة، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وجرى أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية، وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإبداع	.91	.74
تحمل المخاطرة	.87	.71
المبادرة	.89	.82
التوجهات الريادية	.90	.89

يُلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات بلغ (0.90) للمقياس ككل، وتراوحت المجالات ما بين (0.87 – 0.91)، وهي قيم مرتفعة ودالة.

- **تصحيح مقياس التوجهات الريادية**

جرت الإجابة عن فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، فتعطى عبارة تنطبق بدرجة كبيرة جدًا (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، وتنطبق بدرجة قليلة (2)، وتنطبق بدرجة قليلة جدًا (1) درجة، وقد صيغت جميع الفقرات بطريقة موجبة، ويعكس التدريج عند الفقرات السالبة، وهما: الفقرتان (7/9) ويُصنف الأفراد في العامل وفقًا لثلاثة مستويات: مستوى منخفض (أقل من 2.34)، ومستوى متوسط (3.66 – 2.34)، ومستوى مرتفع (أكثر من 3.66).

- **ثانيًا: مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**

استخدم مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، المُعد من قبل جون وستراياستافا (John & Strivastava) عام (1999)، والذي قام بتعريبه العزام (2017)، ويتكون من (44) فقرة موزعة إلى خمسة أبعاد، هي: بُعد الانبساطية، وبُعد العصابية، وبُعد الانفتاح على الخبرة، وبُعد المقبولية، وبُعد يقظة الضمير، ويتضمن

كل منها جملة واحدة يُجيب عنها المستجيب بتحديد ما يراه مناسبًا من ضمن التدريج الخاصة بالمقياس.

- **صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**

قام العزام (2017) بعرض المقياس على (15) محكمًا من المختصين في علم النفس التربوي والإرشادي واللغة العربية من جامعات عدة، وطلب منهم إبداء الرأي حول المقياس من حيث ملائمة الفقرات او أي ملاحظة أخرى، وتبقى المقياس كما هو مكونا من) 44 (فقرة دون أي حذف للفقرات.

وفي الدراسة الحالية، عُرض المقياس على (10) محكمين مختصين في علم النفس التربوي والإرشادي، وجرى الاتفاق على حذف فقرات من المقياس لعدم انتماءها الى الأبعاد، كما استخرجت دلالات صدق البناء؛ إذ استخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	.51**	14	.76**	27	.50**
2	.46*	15	.61**	28	.72**
3	.53**	16	.53**	29	.62**
4	.63**	17	.60**	30	.72**
5	.60**	18	.45*	31	.45*
6	.72**	19	.55**	32	.54**
7	.40*	20	.71**	33	.71**
8	.50**	21	.78**	34	.70**
9	.6S3**	22	.67**	35	.48**
10	.63**	23	.45*	36	.63**
11	.39*	24	.69**	37	.63**
12	.60**	25	.84**	38	.68**
13	.50**	26	.53**	39	.54**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يُلاحظ من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.84 – 0.39)، باستثناء الفقرات غير الدالة إحصائيًا لتي حذفت

- **ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**

أوجد العزام (2017) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول؛ وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيم معاملات الارتباط لعامل الانبساطية (0.59)، ولعامل المقبولية (. 66)، ولعامل يقظة الضمير (0.71)، ولعامل العصابية (0.73)، أما عامل الانفتاح على الخبرة فكان (0.82). وتحقق من قيمة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيم معاملات الثبات كما يلي: عامل الانبساطية (0.68)، وعامل المقبولية (. 61)، وعامل يقظة الضمير (. 62)، وعامل العصابية (0.62)، وعامل الانفتاح على الخبرة (0.82). وفي الدراسة الحالية، جرى إيجاد ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الاعادة، وتشير النتائج إلى ارتفاع معامل الثبات لجميع الأبعاد. وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (39) فقرة، كما في جدول (5).

الجدول (5)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
عامل الانبساطية	.86	.70
عامل المقبولية	.89	.73
عامل يقظة الضمير	.87	.76
عامل العصابية	.90	.73
عامل الانفتاح على الخبرة	.89	.74

- **تصحيح مقياس العوامل الخمسة الكبرى**

جرت الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، فأعطيت عبارة تنطبق بدرجة كبيرة جدًا (5) درجات، وتنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، وتنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، وتنطبق بدرجة ضعيفة (2)، ولا تنطبق أبدًا (1) درجة، وذلك للفقرات الموجبة، ويعكس التدريج في الفقرات السالبة، وهي: (6/ 8/ 9/ 13/ 15/ 17/ 18/ 20/ 21/ 28/ 30). وصنف الأفراد في العامل وفقًا لثلاثة مستويات: مستوى منخفض (أقل من2.33)، ومستوى متوسط (3.66 – 2.34)، ومستوى مرتفع (أكثر من3.66).

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الخطوات والإجراءات الآتية:

- أعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وهي مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، والتوجهات الريادية.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة اليرموك.
- تحديد مجتمع الدراسة حسب دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك، واختيار عينة تمثل مجتمع الدراسة.
- توزيع الأدوات الكترونيًا على أفراد العينة بعد شرح هدف الدراسة لهم.
- الطلب من أفراد العينة الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة كما يرونها مناسبة من وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إحاطتهم أن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث

العلمي فقط.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث: استخدم معامل ارتباط بيرسون بين المقياسيين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ نتائج السؤال الأول الذي ينص على: **ما مستوى كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك؟**

للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى كل عامل من العوامل الخمسة الكبرى، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى العوامل الخمسة الكبرى مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
عامل المقبولية	4.21	.505	مرتفع
عامل يقظة الضمير	3.75	.671	مرتفع
عامل الانفتاح على الخبرة	3.32	.626	متوسط
عامل الانبساطية	3.31	.500	متوسط
عامل العصابية	3.10	.730	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.10 – 4.21)، فجاء عامل المقبولية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.21)، وبمستوى مرتفع، ويليه عامل يقظة الضمير بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وبمستوى مرتفع.بينما جاء عامل العصابية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.10)، وبمستوى متوسط.وقد يُعزى وجود مستوى مرتفع من المقبولية ويقظة الضمير لدى طالبات كلية التربية، في ضوء سمات وصفات عاملي المقبولية ويقظة الضمير؛ إذ إن الطالبات قد يكّن أكثر إيثارا وتسامحا وتعاونا وتواضعا وتروياً مع زميلاتهن، بحكم أنهن في كلية واحدة، ويشتركن في معظم المساقات الدراسية، التي تسودها العلاقات الاجتماعية القوية.بالإضافة إلى أن الطالبات يشتركن في الثقافة السائدة، إذ إن الثقافة العربية تكون مرتبطة أكثر في التمسك بالقيم الإسلامية التي تدعو إلى التسامح والتعاون والتواضع والتروي؛ مما ينعكس ذلك إيجابًا على العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.كما أنهن أكثر مثابرة وتخطيطا وتنظيما ودافعية في الانجاز، فطلبة الجامعة بشكل عام يهتمون بالبحث عن وظيفة أو عمل مشاريع خاصة بهم لزيادة الاستقلالية.فالأفراد الذين لديهم توجه ريادي ورغبة في انشاء مشاريع؛ ستكون لديهم ثقة عالية بالنفس، وثقة بقدرتهم على إنجاز مشاريعهم (بقيعي، 2005). بالإضافة إلى أن الشخصية الريادية لديها قدرة على التخطيط، والتنظيم، والمثابرة، والعمل الجاد، والدافعية لتحقيق انجاز الهدف (Barrick & Mount, 1991). كما يرى ماكليلاند أن الحاجة المرتفعة للإنجاز تدفع الأفراد إلى أن يصبحوا رواد أعمال.وهذه جميعها صفات للأفراد الذين يتسمون بعامل المقبولية ويقظة الضمير.

وفيما يتعلق بعامل العصابية، جاء في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثة ذلك إلى قدرة الطالبات على الضبط والاتزان الانفعالي، وزيادة النضج الانفعالي؛ مما يجعل الطالبات أكثر قدرة في استخدام استراتيجيات مرنة يتجنبن التوتر والقلق والانفعالات السلبية.فالعصابية المرتفعة تكون سلبية جدًا، وتعمل على فشل أي إنجاز؛ بينما إذا كانت متوسطة تكون طبيعية ومناسبة وغير عائقة في تنفيذ أي انجاز.

تتفق هذه النتيجة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة (Mei et al., 2017) ؛ ودراسة (جبر، 2012) ؛ ودراسة (العزام، 2017).

◄ نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: **ما مستوى التوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك في الأردن؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجهات الريادية لدى طالبات كلية التربية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المبادرة	3.79	.714	مرتفع
الإبداع	3.61	.487	متوسط
تحمل المخاطرة	3.33	.696	متوسط
التوجهات الريادية	3.62	.513	متوسط

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.33 – 3.79)، إذ جاء متغير التوجهات الريادية بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وبمستوى متوسط.ويفسر ذلك أن طالبات كلية التربية لديهن ميول ورغبة في إنشاء أعمال ريادية خاصة بهن، خصوصًا في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة، وفي ظل انتشار البطالة.بالإضافة إلى أن أفكار الوالدين التي تغرس في أذهان بناتهن وتركزيهما على أهمية الاستقلالية الاقتصادية للبنت.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجتي دراستي (شبير، 2016؛ Zain et al., 2010) اللتين أشارتا إلى وجود مستوى متوسط لدى أفراد العينة.أما فيما يتعلق بمجالات التوجه الريادي، فقد جاء مجال المبادرة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.79)، وبمستوى مرتفع.ويُعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية، إذ يتصف طلبة الجامعة بنمط المبادرة، فهم مبادرون ويأتون بالجديد، سواءً أكان بشكل فردي أم جماعي، وأن مهارة المبادرة عنصر مهم من عناصر الأعمال الريادية.بينما جاء مجال الإبداع بمتوسط حسابي بلغ (3.61)، وبمستوى متوسط.وتعزى هذه

النتيجة إلى طبيعة المساقات والاستراتيجيات التي يتلقاها طلبة كلية التربية، خصوصًا مساقات التربية العملية التي يجري تطبيقها في المدارس؛ مما يفسح المجال أمام الطلبة بتطبيق الاستراتيجيات والابداع . بينما جاء مجال تحمل المخاطرة في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وبمستوى متوسط. ويُعزى ذلك إلى صعوبة الإقدام على هذه الخطوة، بعدم الدخول في أعمال ريادية غير مضمونة الارباح، وعدم تقبل الخسارة، إذ إن الموارد المالية قد تكون غير متوافرة. إذ تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (شبير، 2016) من حيث ترتيب المجالات التي جاء فيها مجال المبادرة ثم الإبداع، وأخيرًا مجال المخاطرة على الترتيب.

◄ نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى والتوجهات الريادية؟**

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج معامل ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى والتوجهات الريادية، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

معامل بيرسون للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى والتوجهات الريادية

	التوجهات الريادية	
	معامل ارتباط بيرسون ر	الدلالة الإحصائية
عامل الانبساطية	.337**	.000
عامل المقبولية	.168	.082
عامل يقظة الضمير	.436**	.000
عامل العصابية	- .117	.228
عامل الانفتاح على الخبرة	.503**	.000

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التوجهات الريادية من جهة، وكل من عامل الانبساطية، وعامل يقظة الضمير، وعامل الانفتاح على الخبرة من جهة أخرى، بينما لم تظهر أي علاقة مع عامل العصابية وعامل المقبولية. ويُعزى ذلك إلى أن خصائص الأفراد تسهم كثيرا في تشجيع الأفراد نحو الأعمال الريادية، وتعزيز توجهاتهم على ذلك (Gurol & Atsan, 2006). فوجود علاقة إيجابية بين التوجهات الريادية وعامل الانبساطية في ضوء سمات عامل الانبساطية؛ إذ يتصف الأشخاص الانبساطيون بالاجتماعية، وحب العمل مع الآخرين، كما يتسمون بالقيادة، والتمتع بالنشاط الجسدي، واللفظي، والألفة، وقيامهم بالعديد من الأدوار الاجتماعية (جبر، 2012). إذ إن هذه الصفات قد تشجع الفرد على القيام بأعمال ريادية وتجعله رياديًا ناجحًا.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الريادية وعامل يقظة الضمير. ويُعزى ذلك إلى سمات وصفات الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة في عامل يقظة الضمير، فهم يتميزون بالتنظيم والمثابرة والعمل الجاد والدافعية لتحقيق إنجاز الهدف (Barrick & Mount, 1991). بالإضافة إلى اقتراح ماكليلاند (Mccl-lelland, 1961) أن الحاجة المرتفعة إلى الانجاز تدفع الافراد إلى أن يصبحوا رواد أعمال.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الريادية وعامل الانفتاح على الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن سمات الأفراد الذين يتميزون بهذا العامل يحبون البحث والاستكشاف والابتكار والبعد عن النمطية (McCrae & John, 1992).

وأشارت الدراسات السابقة، إلى أن أصحاب هذا العامل لديهم رغبة قوية في ريادة الأعمال لتكون خلاقة، إذ يتطلب ممن يقومون بريادة الأعمال تأسيس مشروع ما، واستكشاف أفكار جديدة، أو استخدام أفكار إبداعية لحل مشكلات جديدة (Weber, 1947). بالإضافة إلى أن الانفتاح على الخبرة تقدم معلومات إضافية عن ريادة الأعمال؛ فالانفتاح على الخيال والجماليات والمشاعر يعمل على زيادة التوجه الريادي (Smith, 2013).

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة (Terek et al. , 2018) ؛ ودراسة (Mei et al. , 2017) ؛ ودراسة (Wang et al. , 2016) اللواتي أشرن إلى وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الريادية وكل من عامل الانبساطية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير.

أما بُعدا العصابية والمقبولية، فلم تظهر أي علاقة بينها وبين التوجهات الريادية. وهذه النتيجة قد تكون منطقية؛ فسمات أفراد هذا البعدين (العصابية، المقبولية) تعمل على فشل الأعمال الريادية؛ فالأفراد الذين يتصفون بالقلق والاندفاعية والتهور وصعوبة التقبل لمبدأ الربح والخسارة يكونون معوقين للأعمال الريادية (Costa & McCrae, 1992)، كما إن الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة في عامل المقبولية أيضًا لا تضمن صفاتهم الدخول في عالم الريادة؛ إذ تكون سماتهم الإيثار والتسامح والثقة بالناس جميعا؛ وهذه صفات تناقض الشخص الريادي الذي يجب أن يمتاز بالحذر واليقظة عند تعامله مع الآخرين.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة (Wang et al. , 2016) التي أشارت إلى أن عامل العصابية لم يتنبأ بالتوجه الريادي.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة العمل على تنمية وإكساب طلبة الجامعة المهارات والمعارف الريادية.
2. ضرورة تخصيص مساق لطلبة الجامعة عن الأعمال الريادية وأهميتها بعد التخرج، وخاصة المخاطرة في إنشاء أعمال ريادية.
3. تنمية الابداع والانفتاح على الخبرة عند طلبة الجامعة بعمل ورشات تدريبية لذلك.
4. ضرورة الكشف عن الطلبة الجامعيين العصابيين، وتوجيههم للحد من الانفعالات السلبية وتوعيتهم بأنها معيقة للأعمال الريادية.
5. ضرورة التعاقد مع شركات خاصة وحكومية لتدريب

الطلبة الجامعية وتأهيلهم لسوق العمل؛ لرفع ثقة الطالب بنفسه وقدرته على العمل الريادي.

المصادر والمراجع العربية:

- بقيعي، احمد. (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة اربد التعليمية. المجلة الأردنية التربوية. 11 (4)، 427 – 447.
- جبر، أحمد. (2012). العوامل الخمسة الكبرى الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزه، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- السلطان، سعدية. (2016). مستوى توافر الخصائص الريادية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية: دراسة تطبيقية على طلبة البكالوريوس تخصص "إدارة أعمال" في جامعات جنوب الضفة الغربية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، (2) 24، 103 – 123 .
- شبير، صلاح. (2016). المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشواهين، ابراهيم. (2017). أثر التوجه الريادي للجامعات في تنشيط سلوكيات التشارك المعرفي: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان. (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الشيخ، فؤاد. (2004). ثقافة الابتكار في منشآت الأعمال الصغيرة في الأردن. المجلة العربية للإدارة، 24 (1)، 47 – 74.
- العزام، عماد. (2017). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وحالات الهوية النفسية بالذكاء الثقافي لدى الطلبة الأردنيين والعرب في جامعة اليرموك. (أطروحة دكتوراه غير منشورة (، إربد، جامعة اليرموك، الأردن.
- ناصر، محمد والعمري، غسان. (2011). قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وآثرها في الأعمال الريادية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، (4) 27، 139 – 168.
- النشمي، مراد. (2017). أثر الخصائص الريادية في النية لإنشاء المشروعات الريادية لدى طلبة تخصصات العلوم الإدارية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، (31) 10، 103 – 119.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Bukaiei, N. (2015). The Big Five Personality Traits in Relation with Job Satisfaction among UNRWA Teachers in the Educational Area of Irbid. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (4) , 427 - 447.*
- *Gabr, A. (2012). The Big Five Personality Factors and their Relationship to Future Anxiety among Palestinian University Students in the Governorates of Gaza, Gaza,: Al - Azhar University.*
- *Al - Sultan, S. (2016). The level of availability of entrepreneurial characteristics and its relationship to some personal variables: An applied study on undergraduate students majoring in "Business Administration" in the universities of the southern West Bank Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies, 24 (2) , 123 - 103.*
- *Shabeer, S. (2016). Soft skills and their relationship to entrepreneurial trends among technical and vocational college students in Gaza governorates. Unpublished Master's Thesis, Palestine, Islamic University.*
- *Al - Shawaheen, I. (2017). The impact of universities' entrepreneurial orientation in activating knowledge - sharing behaviors: a field study on Jordanian private universities in Amman. Unpublished Master's Thesis, Jordan: Middle East University.*
- *Al - Sheikh, F. (2004). A culture of innovation in small businesses in Jordan. The Arab Journal of Management, 24 (1) , 74 - 47.*
- *Al - Azzam, I. (2017). Predective Ability the Big Five Personality Factors and Ego Identity Status of Cultural Intelligence Among Jordanian and Arab Students at Yarmouk University. Unpublished doctoral thesis, Irbid: Yarmouk University.*
- *Nasser, M. , & Omari, Gh. (2011). Measuring the characteristics of entrepreneurship among graduate students in business administration and their impact on entrepreneurial work. Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences,27 (4) , 168 - 139.*
- *Al - Nashmi, M. (2017). The impact of entrepreneurial characteristics on the intention to establish entrepreneurial projects among students of administrative sciences disciplines at the Yemeni University of Science and Technology. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, (31) 10, 119 - 103.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Alshagawi, A. (2019). Entrepreneurial Intentions among Saudi University Students: Examining the Role of Personality Traits, Demographic Factors and Government Support. JRL of the Faculty of Commerce for Scientific Research, 56 (1) , 1 - 22.*
- *Alshagawi, A. (2019). Entrepreneurial Intentions among Saudi University Students: Examining the Role of Personality Traits, Demographic Factors and Government Support. JRL of the Faculty of Commerce for Scientific Research, 56 (1) , 1 - 22.*
- *Auroro, G. , Salvador, G. , Villamizor, L. ,& Alberto, F. (2017). Causes of Failure Entrepreneurs Personality and Entrepreneurial Orientation. Academy of Management Anaual Metius Proceding, https:// journals. aom. org/ doi/ abs/ 10. 5465/ AMBPP. 2017. 17858abstract.*
- *Baker, W. , & Sinkula, J. (2009). The Complentary Effect of Market Orientation and Entrepreneurial Orientation on Profitability in Small Business. Journal of Small Business Management , 47 (4) ,443 - 464.*
- *Barrick, M. , & Mount, M. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job performance Amete - analysis Personal Psychology, 44, 1 - 26..*
- *Clercq, D. , Rius, L. , & Belanstegui, G. (2007). Organizational Commitment in Mexican small and medium sized firms the role of work status organizational climate and entrepreneurial orientation. Journal of Small Business Management, 45 (4) , 467 - 490.*
- *Costa, P. , & McCrae, R. (1992). Factors Scales For agreeableness and Conscientiousness: A revision of The New Personality Inventory. Personality & Individual Differences, 12 (9) , 887 - 898.*
- *Crant, J. (1996). The proactive personality scale as a*

Free press..

- *Zain, Z. , Amalina, A. , & Ghani, E. (2010). Entrepreneurship Intention Among Malaysian Business Students. Canadinal Social Science, 6 (3) , 34 - 44.*

predictor of Entrepreneurial Intentions. Journal of Applied Psychology, 69,390 - 400

- *Furnham, A. , & Chamorro - premuzic, T. (2004). personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. Personality and Individual Differences, 37 (1) , 900 - 943.*
- *Goldberg, L. (1996). The Development of The Marks For The Big –Five Factor Structure. Psychological Assessment, 4 (1) , 26 - 42.*
- *Grau, J. , Vélez, M. , Fernández, M. , García, J. , Cuerva, M. , Serra, J. , & Colet, A. (2021). Curiosity as a moderating variable between Impulsivity and Entrepreneurial Orientation. anales de psicología/ annals of psychology, 37 (2) , 334 - 340.*
- *Gurol, Y. & Atsan, N. (2006) , Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. Journal of Education and training, 48 (1) , 25 - 38*
- *Hughes, M. , & Morgan, R. (2007). Constructing the Relationship Between Entrepreneurial Orientation and Business Performance at the Embryonic Stage of Firm Growth. Industrial Marketing Management, 36 (1) , 651 - 661.*
- *Krueger, N. F. (1993). The Impact of Prior Entrepreneurial Exposure on Perceptions of New Venture Feasibility and Desirability. Entrepreneurship Theory and Practice 18 (1) , 5 - 21.*
- *Li, X. , Xunfeng, L. , longwei, W. , & Hai, G. (2009). How Entrepreneurial Orientation Innovation. Behavioral Science, 26 (6) , 465 - 660.*
- *Lumpkin, G. , & Dess, G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and linking it to performance. Journal of Academy of Management Review, 21 (1) , 135 - 172.*
- *McClelland, D. (1961). The achieving society Princeton, NJ: van nos - trand.*
- *McCrae, R. , & John, O. (1992). An Introduction To The Five Factor Model and its Application. Journal of Personality, 60 (2) , 175 - 215.*
- *Mei, H. , Ma, Z. Jiao, Sh. Chen , X. LV, X. , & Zhan, Z. (2017). The sustainable personality in Entrepreneurship: The Relationship Between Big Six personality, Entrepreneurial self - efficacy, and Entrepreneurial Intention In the Chinese Context. Sustainability, 9,1 - 23.*
- *Ranwala, R. , & Dissanayake, D. (2016). Big five personality traits and entrepreneurial in clination: A study based on srilankan. Social and Basic Sciences Research Review, 4 (4) , 84 - 98.*
- *Shaver, K. (1995). The entrepreneurial myth. Basiness and Economic Review, 41 (3) , 20 - 23.*
- *Smith, A. (2013). The Relationship of Personality To Entrepreneurial Performance: An Examination of Openness To Experience Facts. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.*
- *Tajeddini, K. (2010). Effect of Customer Orientation and Entrepreneurial Orientation on Innovativeness: Evidence From the Host Industry in Switzerland. Tourism Management, 31 (2) , 221 - 231.*
- *Terek, E. , Nikolic, M. , Cockalo, D. , Bozic, S. , & Roykovic, J. (2018). Enterprise Potential, Entrepreneurial Intention and ENVY. Central European Business Review, 6 (2) , 30 - 40.*
- *Wang, J. , Chang, Chi. , yao, Sh. , & liaug, CH. (2016). The contribution of self - efficacy to the relationship between personality traits and entrepreneurial intention. high Educ, 72, 209 - 224.*
- *Weber, M. (1947). The Theory of social and economic organization CA. M. Parson & T. Parson , Trans. New York.*

فاعلية استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تنمية الوعي الصحي من فيروس كورونا والتفكير التأملي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة خان يونس

The Effectiveness of Scientific Analogies Strategy in Developing Health Awareness of Corona Virus and Reflective Thinking in Science Subject Among 9th Grade Female Students in Khan Yunis Governorate

يحيى محمد أبو جحجوح
جامعة الأقصى/ فلسطين

ليندا حرب أبو جامع
مدارس ورياض الأقصى النموذجية/ فلسطين

Yahya M. Abu Jahjouh
Al-Aqsa University - Palestine
ym.jahjouh@alaqsa.edu.ps

Linda H. Abu Jame
Al-Aqsa school/ Palestine
indajame123looloo@gmail.com

تاريخ الاستلام: 21/ 5/ 2021م، **تاريخ القبول:** 26/ 10/ 2021م.
Received: 21/ 5/ 2021, **Accepted:** 26/ 10/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-010
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدف هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية استراتيجية التشبيهات الإيمانية لتنمية الوعي الصحي من مرض كورونا، والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في فلسطين؛ ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي ذي المجموعتين مع التطبيقين القبلي والبعدي، وجرى تطبيق البحث على عينة بلغ عدد أفرادها (37) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرستين في محافظة خان يونس للعام (2020 – 2021)، وشملت مدرسة فاطمة الزهراء للبنات التابعة لمديرية شرق خان يونس المجموعة التجريبية وعددها (15) طالبة درسن باستراتيجية التشبيهات الإيمانية، وشملت مدرسة الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني الثانوية للبنات المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (22) درسن بطرق التدريس العادية، وجرى اختيار المجموعتين عشوائا، واختار الباحثان وحدة أجهزة جسم الإنسان من كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي الجزء الأول، وبنيا اختبار مهارات التفكير التأملي وعدد أسئلته ثمانية وثلاثين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد موزعة على ستة مجالات هي: القراءة البصرية، والكشف عن المغالطات، والسبب الرئيس للمشكلة، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والتوصل لاستنتاجات، وتقديم حلول مقترحة، واختبار الوعي الصحي وعدد أسئلته واحد وعشرون سؤالاً موزعة على ثلاثة مجالات هي: التعرف على الفيروس، والأعراض المصاحبة له، وطرق الوقاية منه. وأعد الباحثان دليلاً للمعلم لتوظيف التشبيهات الإيمانية، وجرى التأكد من صدقها وثباتها وتمييزها بالطرق المناسبة، وبينت نتائج البحث فاعلية طريقة التشبيهات الإيمانية في تنمية الوعي الصحي من مرض كورونا والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

الكلمات المفتاحية: التشبيهات الإيمانية، الوعي الصحي، التفكير التأملي.

Abstract:

This study aims at studying the effectiveness of faith similes strategy in developing health awareness of COVID - 19 virus and reflective thinking among 9th grade female students in Khan Yunis. The researchers follow the experimental approach and apply the two - group design with pre and post - applications. The study sample consists of 37 female students of 9th grade from two schools in Khan Yunis for the year 2020 - 2021. Moreover, the sample consists of two groups: The experimental group, which includes 15 female students from Fatima al Zahra Model School for Girls to study the strategy of Scientific Analogies and the control group, which includes 22 female students from Sheikh Hamad bin Khalifa al - Thani Secondary School for Girls to study the regular teaching strategy. The test entails 38 multiple choices distributed into six areas: Visual reading, detecting fallacies, the main cause of the problem, giving convincing explanations, reaching conclusions, and providing suggested solutions. The researchers designed a health awareness test, which includes 21 questions divided into three areas: Recognition of the virus, its accompanying symptoms, and methods of prevention. Furthermore, the researchers develop a teacher guide on employing faith similes and verify its validity, stability, and distinction using appropriate procedures. Finally, the results prove the effectiveness of faith similes strategy in developing health awareness of COVID - 19 virus and reflective thinking among 9th grade female students.

***Keywords**: Scientific Analogies, health awareness, reflective thinking*

المقدمة:

إن العصر الذي نعيش فيه يشهد ثورة علمية ومعرفية في العلوم والمعارف كلها، ومن بين هذه المجالات التعليم، وخاصة في مناهج العلوم أذ شهد تطوراً كبيراً في جميع عناصر ومكونات المنظومة التعليمية جميعها؛ ولهذا كان من الضروري على التربويين تطوير كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من أجل الرقي بمستوى العملية التعليمية، بوساطة معلمين مؤهلين قادرين على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة ا تعمل على تيسير وتعزيز عملية التعليم لدى المتعلمين.

أصبح الاهتمام بتدريس العلوم حاجة ضرورية، وليس ترفاً في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي، ولقد آمنت بذلك كل المجتمعات المتقدمة والنامية، وترجمته إلى واقع ملموس من خلال اهتمامها بتدريس العلوم بطرائق واستراتيجيات تدريس حديثة تعكس طبيعة تلك المواد وتساعد على تخريج أجيال متسلحة بالعلم، وينبغي على العالم العربي أن يهتم بذلك؛ فيعمل على تحسين وتطوير طرق تدريس للعلوم من خلال المحتوى العلمي والأساليب التدريسية (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009).

أهداف تدريس العلوم لا يقتصر دورها فقط على تنمية مهارات التفكير واكسابهم للمفاهيم العلمية بحسب، بل إن الأمر له جوانب أخرى لا تقل أهميتها عن ذلك مثل تنمية الوعي الصحي الذي له الدور بتعريفهم للمهارات الأساسية حول المعرفة الصحية والتربية الصحية، فتقدم الأمم ونهضتها، يعتمد إلى حد كبير على الحالة الصحية ومستوى الصحة العامة لأفراد هذه الأمم، والتي تهدف إلى إعداد جيل سليم الجسم والعقل، فالوعي الصحي أداة فعالة ومتميزة للارتقاء بصحة المجتمعات، ودوره لا يقتصر على تحقيق تكيف المتعلم مع بيئته بل يتعدى ذلك إلى اكساب المتعلمين فهما أفضل للخدمات الصحية المتاحة في المجتمع، والإفادة منها على أكمل وجه (صالح والطائي، 2019) ؛ ولتحقيق ذلك ينبغي تضمين الثقافة الصحية للمتعلم معرفة قواعد الصحة المتعلقة بالتغذية، والراحة، والنوم، والنظافة وأهمية الهواء الطلق، والالمام بطرق انتقال الأمراض وخاصة الأمراض المعدية، فأمراض العيون مثلاً تنتقل بوساطة الذباب أو الغبار المتطاير، والكوليرا تنتقل بوساطة

الماء والغذاء الملوث (عبد اللطيف، 2016)، والإنفلونزا بأنواعها وخاصة فيروس الكورونا ينتقل بطريق المخالطة المباشرة بين المرضى وحاملي المرض من الأصحاء، وعدم الأخذ باحتياطات الوقاية والنظافة الشخصية والمكانية، إن الوعي الصحي يساعد على معرفة المشكلات الصحية والاجتماعية، وطرق الوقاية منها، وخاصة المتعلقة بالصحة العامة والشخصية والبيئية والنظافة، فهي تسهم في زيادة قدرة المتعلم على تغيير وتعديل المواقف الصحية غير الآمنة باتباع الأنظمة والقواعد الصحية الجيدة، في ضوء المعلومات والحقائق المتعارف عليها مما يكون الرغبة في تنفيذ القواعد والقوانين الصحية في البيئة والوقاية من الأمراض (زيتون، 2010، 34).

إن العلاقة بين الصحة والتعليم علاقة تكاملية، فالأفراد الأصحاء قادرون على التعلم والتكيف مع معطيات الحياة اليومية، فالدراسات تؤكد الارتباط القوي بين الوضع الصحي لدى الأفراد ومؤشرات التحصيل والتسرب؛ ولهذا فإن المناهج الدراسية كلها مسؤولة بدرجات متفاوتة عن تحقيق أهداف التربية الصحية، ويقع الدور الأكبر من هذه المسؤولية على مناهج العلوم، بسبب التشابه بينهما في دراسة المعرفة العلمية التي لها علاقة بالجوانب الصحية مثل دراسة أجهزة الجسم، وكيفية المحافظة عنها، وطرق التغذية السليمة، واتباع السلوكيات الغذائية، ولقد أهتم الكثير من الباحثين والتربويين بالوعي الصحي في أبحاثهم ومنها دراسة الحلبي (2017) التي كشفت عن ضعف كبير في الوعي الصحي من قبل المعلمين والمتعلمين حول المفاهيم الصحية، وأن البرامج الصحية المدرسية غير فاعلة في دورها، بالإضافة لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين؛ ولتحقيق ذلك لابد من مساعدة المتعلمين على اكتساب أنماط مختلفة من التفكير مثل التفكير الإبداعي والتأملي.

يعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير، ويجعل المتعلم مخططا ومقيما لأسلوبه في العمليات التي يتبعها لاتخاذ القرار المناسب، أذ يعتمد على كيفية مواجهة المشكلات وتغير الظواهر والأحداث، فالمتعلم الذي يفكر تفكيراً تأملياً لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والإفادة من المعلومات في تدعيم وجهة نظر وتحليل ومراجعة البدائل (قشطة، 2016). ولقد ركز القرآن الكريم على ممارسة تنمية التفكير التأملي عند الإنسان حتى يزداد إيمانا بالله عز وجل حيث قال تعالى﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾17﴿وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ﴾18﴿وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ﴾19﴿وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾20﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ﴾21﴿لَّسْتَ عَلَيْهِم بِمُصَيْطِرٍ﴾ (الغاشية، 18 – 21). ففي هذه الآيات الكريمة يخص الله سبحانه وتعالى الإبل من بين مخلوقاته الحية، ويجعل النظر إلى خلقها أسبق من التأمل في كيفية رفع السماوات وتنصيب الجبال وتسطيح الأرض، ويدعو إلى أن يكون النظر والتأمل في هذه المخلوقات مدخلاً إلى الإيمان الخالص بقدرة الله تعالى وبديع صنعه، ويتضمن التفكير التأملي العديد من المهارات والمكونات من أهمها الرؤية البصرية، والكشف عن السبب الرئيس، والكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والتوصل لاستنتاجات مناسبة، ووضع الحلول المقترحة.

اهتم الكثير من الباحثين والتربويين بالتفكير التأملي في أبحاثهم ودراساتهم في محتوى المناهج الدراسية وخاصة في مناهج العلوم مثل دراسة بوقحوص 2017)) التي توصلت إلى وجود علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، وأوصت بتوعية الطلبة المعلمين باستمرار أهمية التفكير التأملي في تطوير مسيرتهم المهنية وأهمية التمكن منه، ودراسة محمد (2018) التي أشارت إلى أهمية توظيف التفكير التأملي في تدريس مبحث الأحياء، دراسة أردوغان (Erdogan, 2020) التي أكدت وجود ضعف في مستوى المتعلمين للمرحلة المتوسطة في توظيف مهارات التفكير التأملي في تعلمهم لمبحث العلوم؛ ولهذا كان من الضروري استخدام البرامج والاستراتيجيات الحديثة التي تنمي الوعي الصحي ومهارات التفكير التأملي، اذ إن استراتيجيات التدريس الحديثة وأساليبها تتنوع تبعاً لتغير نظرة الإنسان إلى عملية التعليم والتعلم من جهة، والتحول إلى بناء المتعلم لمعرفته من جهة أخرى، وهذا ما تؤكده المدرسة البنائية فهي تنتظر نقل المعرفة العلمية نظرة سلبية، وتؤكد دور المعلم في تيسيره، ومساندته لعملية التعلم، وتعمل على تشجيع مبادرات المتعلم واستقلاليته في البحث وتؤكد تطبيق المعرفة وتوظيفها من قبل المتعلم؛ ولهذا انبثق من البنائية استراتيجيات وطرائق تدريس تعمل على تنشيط المعرفة وتوظيفها في مواقف حياتية حقيقية وواقعية (زيتون، 2007، 233) ؛ ولتطوير المنظومة التعليمية كان لا بد من تحقيق أهداف تدريس العلوم الخاصة بتنمية الوعي الصحي والتفكير التأملي لدى المتعلم وتحسين قدراته العقلية؛ فقد تعددت الأساليب التدريسية الحديثة التي تساعد المتعلم في استخدام الطرق العلمية في التفكير بأساليب واستراتيجيات حديثة تهتم بتنمية التفكير، ومن هذه الاستراتيجيات التشبيهات الإيمانية، إذ تعد التشبيهات من الاستراتيجيات العلمية التي تستخدم بفعالية من قبل المعلمين في عملية الشرح والتوضيح والاكتشاف في أثناء عملية التدريس لموضوعات العلوم ولقد استخدمها معلمو العلوم ومؤلفو الكتب العلمية لتوضيح المفاهيم الصعبة والمعقدة لطلبتهم، ولكنهم غالبا لا يدركون أهمية استخدام التشبيهات ويقومون باستخدامها تلقائيا وخاصة عند الرد على أسئلة المتعلمين (الشرمان وخطيبة، 2015، 110)، وكما أكدت العديد من الدراسات أهمية استخدام التشبيهات في تدريس العلوم مثل دراسة عبد المجيد (2014) التي أكدت أهمية استخدامها في تنمية التحصيل، كما أوصت دراسة الشرمان وخطيبه (2015) وأبو جحجوح (2015) ودراسة عريقات (2018) على إجراء دراسات تعزز التشبيهات في تدريس العلوم وعلاقاتها ببعض المتغيرات كأنواع من التفكير.

التشبيهات الإيمانية:

إن استراتيجية التشبيهات الإيمانية تجعل من عملية التعلم عملية نشطة، فتساعد المتعلم على تبسيط المفاهيم المجردة والنظرية، وتقديمها بتشبيهات مألوفة، ولهذا أفادت الدراسة من الدراسات والادب التربوي لتعريفها ومنها: فقد عرفها أبو جحجوح (2015) أنها توظيف الخبرات الحسية في البيئة؛ لتقريب المفاهيم المجردة والمفاهيم الصعبة حسب قدرات المتعلمين، وربط الموضوع الدراسي بواقعهم، وعلاج التصورات البديلة لديهم. ويتكون التشبيه من المشبه وهو المفهوم المجرد (موضوع الدرس الجديد المراد تدريسه)، والمشبه به وهو المفهوم المحسوس (موضوع الدرس

القديم أو المألوف)، وعناصر الشبه بين المفهومين مع ضرورة إبراز عناصر الاختلاف بين الاثنين؛ كي لا يقع المتعلمون في خطأ المطابقة التامة بينهما في العناصر والصفات جميعها، وذلك بإغفال الفروق والاختلافات بينهما.

وعرفتها الأغا (2017) أنها استراتيجية فعالة تسهم في تسهيل عملية بناء المعرفة التي يقوم بها المتعلم في منهاج العلوم، فيربط الموجودة ببنيته المعرفية السابقة.

عرفتها المصطفى (2018) أنها استراتيجية تقوم على ربط العناصر المناسبة مع بعضها بعضا، وتستخدم التشبيه أو التمثيل أو الاستعارة بصورة منظمة؛ للحصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات.

أما الإيمانية فعرفها أبو جحجوح (2015) أنها مجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية التي ينفذها المعلم مع طلابه؛ لتوضيح الارتباط بين العلم والإيمان بالله سبحانه وتعالى.

ويستنتج من التعريفات السابقة أنها تتفق في بناء المعرفة، وتستخدم التشبيه، وتعتمد على مماثلة بين مفهومين أو مجالي تعلم. ويعرفها الباحثان أنها استراتيجية قائمة على الربط بين مفهوم مجرد بمفهوم محسوس، أو مفهوم غير مألوف بمفهوم مألوف؛ للتعرف على خصائصه وربطه بالآيات القرآنية والسنة النبوية المطهرة.

أصناف التشبيهات:

صنفها عريقات (2018) الى نوعين رئيسين هما: التشبيهات الهيكلية والتشبيهات الوظيفية، ففي التشبيهات الهيكلية يجري التركيز على الهيكلة أو الشكل الخارجي بين المفهوم والمشبه به، أما التشبيهات الوظيفية فقد صنفها المرواني (2017) لتصنيفات منها البصرية، اللفظية، الشخصية، المتعددة، التجسيرية، الحركية، الخارجية، الإجرائية.

خطوات تطبيق استراتيجية التشبيهات:

اتفق عبد المجيد (2014) ؛ والأغا (2017) ؛ وعريقات (2018) على أن خطوات التدريس بالتشبيهات ثلاث مراحل كالتالي:

- المرحلة الأولى – التخطيط للتدريس: تحليل محتوى الدرس من مفاهيم مقرر تدريسها، ونتاجات عامة وخاصة متوقعة، ومفاهيم مستهدفة في التشبيهات التي ستوظف في عملية تدريس تلك المفاهيم، ونوع التشبيهات، ومن خلال ذلك يجب مراعاة نوع علاقة المشابهة، والتشكيل الخاص بالمتشابهة، ومستوى الإثراء ومستوى تجرد المتشابهة ووظيفتها، بالإضافة للأدوات والمواد والأجهزة اللازمة لتنفيذ الحصة.

- المرحلة الثانية: تنفيذ التدريس: وتتمثل في تنفيذ المعلم لمجريات الحصة الصفية، والسير في خطوات التدريس موظفاً التشبيهات ضمن خطوات تتمثل في:

1. التقديم للحصة الصفية بمراعاة التقديم، فيقوم المعلم بتحفيز المتعلمين للطلبة وإثارة انتباههم كقصة.
2. تحديد مستوى المتعلمين ودرجة إدراكهم للمفاهيم السابقة كمتطلبات سابقة.
3. تعريف المتعلمين بالنتاجات المرجو تحقيقها بعد الانتهاء من تنفيذ الحصة.
4. ربط تعلم المتعلمين والمفاهيم والمصطلحات ضمن الحصة الصفية بالتعلم السابق.
5. تقديم المتشابهة من خلال تقديم المحتوى العلمي في صورته المعرفية، ومناقشة المتعلمين في المحتوى المستهدف؛ لتوضيح خصائصه ووظائفه، وتقديم المشبه به الملائم للمحتوى المستهدف، وتقديم المشبه به الملائم للمحتوى المستهدف الذي اختير في التخطيط للحصة الصفية، وتحديد أوجه الشبه بين المشبه (المحتوى المستهدف) والمشبه به مثل أوجه الشبه والاختلاف بين الألياف والخطوط، ويقوم المعلم بالدعم والتوجيه والإشراف.

- المرحلة الثالثة: التقويم الختامي للمتعلمين: توظيف أدوات التقويم للتحقق من مدى امتلاك المتعلمين لنتاجات التعلم المرغوبة:

أما الطريقة الإيمانية فقد حدد خطواتها أبو جحجوح (2015) في:

تحديد أهداف الدرس المراد تحقيقها، وتحليل المحتوى لعناصره الأساسية.

اختيار الأجزاء المناسبة للنواحي الإيمانية وإثرائها بآيات قرآنية كريمة وأحاديث شريفة.

البحث عن تفسير للآيات الكريمة وشرح للأحاديث الشريفة.

إعداد قائمة بأنشطة إيمانية متنوعة ومختارة.

تهيئة المتعلمين بكتابة أو قراءة آية أو حديث شريف وشرحه.

إثارة النقاش مع الحرص على توفير الجو الإيماني.

تصويب التصورات الخطأ في الجوانب الإيمانية والعلمية واللغوية التي قد تظهر لدى المتعلمين.

تقويم الجوانب المهمة لمحتوى الدرس.

تكليف المتعلمين بأنشطة بيتية معززة للجوانب الإيمانية التي تجري في الحصة.

تلخيص الدرس عن طريق المناقشات وعرض الأفكار الرئيسة وإعادة صياغة بعض الأفكار وبيان أوجه الإفادة من الدرس.

أما خطوات استراتيجية التشبيهات الإيمانية فيمكن أن تسير كالتالي:

طرح المفهوم المراد تدريسه على المتعلمين.

مراجعة ما يعرفونه عما يشبه المفهوم.

تحديد أوجه الشبه بين المشبه والمشبه به.

ذكر آية قرآنية كريمة أو حديث نبوي شريف.

رسم خريطة أو شكل للتماثل.

إظهار مواطن الضعف في التشبيه.

التوصل إلى استنتاجات عن المفهوم.

تحديد طريقة عرض التشبيه.

تشجيع المتعلمين على إثراء الجانب الإيماني.

أهمية التدريس باستراتيجية التشبيهات الإيمانية:

يؤكد الباحثان على أهمية استراتيجية التشبيهات الإيمانية بأنها تتناسب مع الفطرة السليمة للمتعلمين، وتركز على الجوانب الروحية التي نسمو بها، والإفادة من القرآن الكريم، والسنة النبوية المشرفة، ويتحقق من خلالها التدريب على القيم الروحية، وتوفير أجواء إيمانية توحي بالطمأنينة والاستقرار والتسامح، وإحداث التغيرات المفاهيمية للتصورات البديلة المكونة لدى المتعلمين التي تسهل من فهم المفاهيم المجردة، وتساعد المعلم على الكشف عن التصورات البديلة لما سبق تعلمها.

التشبيهات الإيمانية في القرآن الكريم والسنة النبوية:

ظهرت التشبيهات الإيمانية واضحة في سورة النمل بقوله تعالى ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ ۚ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ (88) (النمل: 88) تربط الآية الكريمة التشابه بين الجبال التي يظنها الإنسان واقفة ثابتة غير متحركة، والسحب التي يلاحظها متنقلة ومتحركة، ووجه الشبه بينهما الحركة، وكقوله تعالى ﴿مثل الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ ۗ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ ۗ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة: 261). ففي هذه الآية بين المنفق لأمواله في سبيل الله وأوجه الخير وبين البذرة، شبه المنافق في سبيل الله بحال من بذر حبة فأنبتت سبع سنابل؛ فكلاهما يعمل قليلاً؛ فيجني من ثمار عمله كثيراً، وفي السنة النبوية (الدنيا سجن المؤمن وجنة الكافر) (الألباني، 1996). وقوله صلى الله عليه وسلم (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه). ولقد اهتم كثير من الباحثين بالتشبيهات وبالطريقة الإيمانية، مثل: دراسة عبد المجيد (2014) التي كشفت عن فاعلية استراتيجيتي التدريس بالتشبيهات وبالمتناقضات في تحصل مادة الأحياء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ودراسة الجعفر (2016) التي استقصت استراتيجية جديدة لتدريس الحروف الهجائية لأطفال الروضة تقوم على استخدام التشبيهات الموجودة في البيئة المحلية، ودراسة المرواني (2017) التي كشفت عن استخدام طريقة التشبيهات لتدريب الأجهزة الحيوية في جسم الإنسان على تنمية المفاهيم والاتجاه نحو دراسة العلوم، ودراسة الأغا (2017) ودراسة عريقات (2018) ودراسة المصطفى (2018) التي أكدت دور استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تنمية التحصي والتفكير، ودراسة غنيم (2019) التي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم الكيمائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ودراسة باميرو (Bamiro 2015) التي استقصت عن استخدام التشبيهات في تنمية التحصيل، ودراسة عبد ودافودي وحسين زاده (Abed ,Davoudio& Hoseinzadeh,2015) التي كشفت عن أثر إستراتيجية تألف الأشتات في زيادة القدرة على حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى طلاب محافظة بوز، ودراسة فاطيمبور وكورد نيج (Fatemipour & Kordnaeej,2014) التي كشفت عن فاعلية تآلف الأشتات وتقنيات الكتابة الإبداعية على الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

الوعي الصحي:

تشير الدراسات والأدب التربوي لتعريفات منها:

عبد اللطيف (2016) هو المعلومات والسلوكات الصحية المتمثلة في المعرفة الصحية، والأمراض والوقاية منها والسلوك الصحي، ضمن استبانة.

صالح والطائي (2019) المعرفة والمهارات التي تهدف للتأثير والتغيير في ممارستها وسلوكاتها، واتجاهاتها السلبية التي تساعد على حمايتها ووقايتها من المشاكل والأمراض الصحية وتحسين عاداتها.

الحطيبي (2019) رفد المتعلم بالمعلومات والمعارف والحقائق الصحية النافعة، وممارستها في حياته التعليمية العامة.

ويعرفه الباحثان أنه قدرة المتعلم على الإحساس والمعرفة بالأمراض، وأسبابها وكيفية الوقاية منها، والمعرفة بالسلوكات الصحية وممارستها بحياتهم اليومية.

أهداف الوعي الصحي:

أشارت الحطيبي (2019) أن أهداف الوعي الصحي على النحو التالي:

توجيه المتعلمين لاكتساب المعلومات الصحية، وتغيير مفاهيمهم غير الصحية، واتباع الأسلوب المرغوب.

أوصى الطائي وصالح (2019، 118)، أن تكون صحية سليمة للوصول لأعلى مستوى صحي، وتكون عادات صحية، وسليمة والإفادة من الخدمات المقدمة من الجانب الصحي، وتحصل على معلومات كافية ب لكل من الجسم والأمراض الشائعة، وكيفية المحافظة على الجسم، وتنمي المعارف والمهارات المتعلقة بالقضايا الصحية على مستوى المتعلم والمجتمع والبيئة المحيطة، والرقي بالمستوى الصحي لأفراد المجتمع.

سمات الشخص الواعي صحياً:

يمارس العادات الصحية والسليمة باستمرار، ويتميز بالتكيف مع نفسه ومجتمعه، ويسعى للتعرف على المشكلات الصحية، وأسبابها، وكيفية الوقاية منها، ويبادر لحل المشكلات الصحية بنفسه، ويتميز بالقدرة على التكيف مع نفسه ومجتمعه، ويستطيع الالمام بالمعارف المتعلقة المنتشرة في المجتمع وكيفية الوقاية منها، ويتميز بحب الاستطلاع والبحث والاستكشاف المتواصل نحو الموضوعات المتعلقة بصحته وكيفية المحافظة عليها والوقاية من الأمراض.

مجالات الوعي الصحي:

اتفق العويطي، (2011) ؛ والحطيبي (2019) أن للوعي الصحي أحد عشر مجالاً:

مجال النظافة: يشمل النظافة الشخصية، كنظافة البدن، وقص الشعر وتقليم الاظافر، والعناية بنظافة اللباس.

مجال التغذية والغذاء الصحي: عن طريق الاهتمام بالغذاء الصحي، وجودته، وتوازن الوجبات الغذائية، وكيفية حفظ الأطعمة

بطريقة صحية، والحرص على تنويع الغذاء.

مجال التربية الرياضية: يركز على تزويد الجسم باللياقة البدنية المناسبة، وتنشيط أجهزة الجسم المتنوعة.

مجال المحافظة على المرافق العامة: يشمل المحافظة على المرافق العامة من العبث بها وإتلافها.

مجال البيئة: يهتم بالمحافظة على موجودات البيئة بعدم الرعي الجائر، أو حرق الأشجار.

مجال الوقاية والحماية: يتضمن التعرف على مسببات الأمراض، وطرق الوقاية منها، ومكافحة التدخين.

مجال الخدمات الصحية: يشمل الرعاية الصحية، والفحص الطبي، والكشف المبكر عن الامراض المزمنة، والعاهات، والإسعافات الاولية للحوادث والطوارئ.

مجال النظافة الشخصية (الحطيبي، 2019).

مصادر الوعي الصحي:

صنف (الحلبي، 2017) مصادر الوعي الصحي إلى ثلاثة أصناف، هي:

وسائل الاتصال العامة: مثل الإذاعة والتلفزيون والصحافة.

الوسائل النوعية: مثل المحاضرات في المدارس والجامعات والمراكز الثقافية والكتب الصحية والتثقيفية.

الوسائل التعليمية: مثل المقررات الدراسية، والمعامل الطبية، والمعارض السنوية الخاصة بالتوعية الصحية.

الوعي الصحي في القرآن الكريم والسنة المشرفة:

اهتم القرآن الكريم والسنة المشرفة بصحة الإنسان، فالآيات القرآنية والأحاديث النبوية تناولت الوعي الصحي ومنها قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ (1) قُمْ فَأَنْذِرْ (2) وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ (3) وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ (4) وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ (5) وَلَا تَمْنُنْ تَسْتَكْثِرُ (6) وَلِرَبِّكَ فَاصْبِرْ (7)**﴾ (سورة المدثر: 1 – 7) وقوله تعالى ﴿**يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِّلنَّاسِ ۗ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (69) (النحل: 69). وفي السنة النبوية قال رسول الله صل الله عليه وسلم: "غطّوا الإناءَ، وأوكوا السّقاءَ، فإنّ في السّنة ليلةً ينزلُ فيها وباءٌ، لا يمرُّ بإناء ليسَ عليه غطاءٌ، أو سقاء ليسَ عليه وكاءٌ، إلّا نزلَ فيه من ذلكَ الوباءِ. وفي روايةٍ: فإنّ في السّنة يومًا ينزلُ فيه وباءٌ" صحيح مسلم (الألباني، 2012: 3838).

اهتم كثير من الباحثين بتضمين الوعي الصحي في محتوى مناهج العلوم ومنها دراسة عبد اللطيف (2016) التي أكدت دور علم الأحياء في تحقيق الوعي الغذائي والصحي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، وأوصت بتوجيه الطلبة نحو عادات غذائية صحية سليمة، وتضمين المناهج المقررة بالجوانب التوعوية الصحية، ودراسة الحلبي (2017) التي كشفت دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلبتها في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل تفعيله، وأوصت الدراسة بإعداد برامج تثقيفية شهرية، وضرورة الاهتمام بالمكتبة المدرسية وتزويدها بالعديد من الكتب الصحية، ودراسة الخاجة (2016) التي كشفت دور الإعلام الصحي في دولة الإمارات من المنظورين الأكاديمي والطبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتفاق بين المبحوثين على وجوب التركيز على أمراض منتشرة في الإمارات، وأهمية الوقاية منها بنشر الوعي، ودفع الأفراد إلى اتخاذ السلوك الصحي الجيد، ودراسة الحطيني (2019) التي استقصت درجة مستوى الوعي الصحي لدى طلاب وطالبات كلية المجتمع بالقويعية السعودية من وجهة نظرهم، ومعرفة الفروق بين استجاباتهم في درجة ممارسة مهارات الوعي الصحي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والمستوى الدراسي، وأوصت بتضمين المقررات المنهجية موضوعات تتعلق بالصحة العامة والوقاية من الأمراض، وإقامة دورات نصف دورية لتنمية الوعي الصحي لدى الطلبة، ودراسة صالح والطائي (2019) التي كشفت عن أثر نموذج كارين في تنمية الوعي الصحي لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم، وأوصت بضرورة تضمين مناهج العلوم في المراحل الابتدائية وموضوعات عن الصحة العامة والشخصية، ودراسة (Al - Emami,2017) التي كشفت عن دور المشرف الصحي في تعزيز فعالية مجالات التربية الصحية في المدارس الحكومية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، وأوصت بتنظيم حلقات دراسية ومؤتمرات للمعلمين المتخصصين بالصحة المدرسية، ودراسة حسين وشهرزاد والمغير (Hussain ,Shahze&, Alamgir,2014) التي هدفت تقييم احتياجات الطلبة للتثقيف الصحي في المدارس الابتدائية.

التفكير التأملي.

تشير الدراسات والأدب التربوي له بتعريفات عدة: فقد عرفه عيسى (2018) بأنه عملية اهتمام ومراقبة لموقف تعليمي يواجه المتعلم فيحلله بعد فهمه واستيعابه. بينما عرفته محمد (2018) أنه قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة والكشف عن المغالطات وإعطاء تفسيرات مقنعة للوصول للاستنتاجات ووضع حلول مقترحة في حين عرفته عبد اللطيف (2019) أنه عملية ذهنية تتمثل بقدرة المتعلم على التأمل والتدبر والتبصر والاستقصاء تستند لتحليل المواقف للوصول لحل المواقف والنتائج المرجوة. أما أجوستين وجونياتي وسيسونو (Agustan, Juniati, & Siswono ،2016) فقد نظروا إليه كعملية تعلم هادفة يقيم المتعلم تقدمه من خلال الأهداف المنشودة باستراتيجيات مناسبة. ويستنتج الباحثان: أن التفكير التأملي يشير إلى عمليات عقلية موجهة، قائمة على الملاحظة والتأمل، وعرض المشكلة من جميع جوانبها كافة، والتعرف على مكوناتها للكشف عن أسبابها، والتوصل لحلول مقترحة لها. وبناء على هذه التعريفات فإن الباحثين يعرفانه بأنه عمليات ذهنية منظمة يقوم بها المتعلم خلال مواجهته لموقف أو مشكلة ما من خلال دراسته لهذا الموقف، وربطه بخبراته السابقة وتحليلها، وتُحدد بالمهارات الست من قراءة بصرية، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والتوصل للاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول للحلول المقترحة.

ذكرت عياصرة (2017) أن للتفكير التأملي خصائص منها أنه قائم على منهجية دقيقة وواضحة، يتضمن استراتيجيات مثل حل المشكلات، واتخاذ قرارات والتفسير، ويرتبط بالنشاط العلمي للإنسان، واتفقت قشطة (2016) ؛ وعبد اللطيف (2019) أن مراحل التفكير التأملي تتلخص في:

الوعي بالمشكلة.

وضع الحلول المقترحة.

تصنيف البيانات والوصول للعلاقات بينها.

استنباط نتائج الحلول المقترحة.

دراسة تأملية للحلول لقبولها أو رفضها.

اختبار الحلول عملياً.

تعددت المعايير والأسس التي يمكن مراعاتها في المحتوى الدراسي والصفوف الدراسية؛ لتنمية التفكير التأملي، ويمكن إيجازها كالتالي: تقديم المعلومات في صورة مشكلات، وإشراك لمتعلمين في التفكير، ووضع الخطط للمشكلات التي يواجهونها، وتوجيه المعلم للمتعلمين في أثناء ملاحظاتهم؛ لكي يساعدهم للوصول إلى بواطن الأمور، وتشجيع المتعلمين لطرح أسئلة على أنفسهم، ومحاولة وضع إجابات لها، وتشجيع المتعلمين على التفاعل والمناقشات الجماعية (الجمل، 2016).

أهمية التفكير التأملي:

تتلخص أهمية التفكير التأملي في ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، والتفكير في المفاهيم المجردة والمحسوسة، وتحليل موضوعات مختلفة وتقيمها، وتطبيق استراتيجيات متنوعة وجديدة وغير مألوفة، والاتصال بكافة أنواعه وتنمية الوعي والشعور الذاتي.

مهارات التفكير التأملي:

اتفقت قشطة (2016) ؛ وعيسى (2018) أن مهارات التفكير التأملي تتمثل في:

الرؤية البصرية: هي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء أكان من طبيعة الموضوع، أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته، لاكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

السبب الرئيس للمشكلة.

الكشف عن المغالطات: القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو أوجه الاختلاف.

الوصول إلى استنتاجات: القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل لنتائج مناسبة.

إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة. وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة.

اهتم كثير من الباحثين بالتفكير التأملي في محتوى مناهج العلوم ومنها دراسة الزياتي (2014) التي كشفت عن أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في خانيونس، وأوصت بضرورة تنمية التفكير التأملي، وعقد دورات لتدريب المعلمين على كيفية توظيفها، ودراسة جمعة (2016) التي كشفت فعالية توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي، والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، ودراسة الأطرش (2016) التي كشفت عن فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي، والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في غزة، ودراسة بوقحوص (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين، وأوصت بتوعية الطلبة المعلمين باستمرار بأهمية التفكير التأملي في تطوير مسيرتهم المهنية وأهمية التمكن منه، ودراسة عيسى (2018) التي كشفت عن استخدام برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة في دولة الإمارات المتحدة، ودراسة محمد (2018) التي كشفت عن فعالية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية والتي أوصت بتدريب معلمي الأحياء على كيفية تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى طلابهم، ودراسة الملاحيم والمهيرات (2020) التي استقصت عن أثر استخدام نمطي الذكاء العاطفي والذكاء المكاني/ البصري في التدريس في التحصيل في العلوم والتفكير التأملي لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. ، وأوصت الدراسة باستخدام أنماط واستراتيجيات جديدة لتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة، ودراسة Erdogan (2020) التي استقصت عن العلاقة بين مهارات التفكير التأملي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية المرتقبة ومهارات التفكير التأملي فيما يتعلق بالجنس، والصف ومستوى التحصيل على المدارس الابتدائية التركية، غير أن هذه الدراسة تميزت عن غيرها من الأبحاث والدراسات السابقة بتناولها استراتيجية التشبيهات الإيمانية بتنمية الوعي الصحي والتفكير التأملي من فيروس كورونا وهو مستجد في العالم بأكمله.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحثان أن كتب العلوم تركز على تناول المفاهيم والقوانين المجردة، وأن واقع تدريس العلوم يحتاج أن يصبح أكثر حيوية وقرباً لواقع المتعلم، وهذا ما أكده العديد من معلمي العلوم للصف التاسع في أثناء مقابلاتهم بمجموعة من الأسئلة المفتوحة مثل ما مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات في ظل جائحة كورونا؟ ، وتبين أن هناك ضعفا في امتلاك الطالبات لمجالات الوعي الصحي وصل إلى مستوى (45%) ومهارات التفكير التأملي التي كانت منخفضة إلى مستوى (37%)، ومن جانب آخر تعدد المفاهيم والقوانين المجردة وتداخلها مع بعضها بعضًا، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة؛ لتناول المفاهيم العلمية بطريقة التشبيه بالقريب مما هو موجود في بيئة المتعلم، بالإضافة إلى التكامل مع التفسير الدقيق من وحي القرآن الكريم والسنة النبوية؛ ولهذا فإن المناهج الفلسطينية بحاجة ماسة لتبني مدخل التكامل بين التدريس والإيمان، وتضمين استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تدريس العلوم والتربية العلمية والتربية الصحية للإسهام في تنمية الوعي الصحي ومهارات التفكير التأملي.

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية

استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تنمية الوعي الصحي من فيروس كورونا والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة خان يونس؟ يتفرع إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي؟
2. هل يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي؟

فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي في مبحث العلوم يعزى لاستراتيجية التدريس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي في مبحث العلوم يعزى لاستراتيجية التدريس.

ثالثاً ـ أهداف الدراسة:

- الكشف عن الفرق بين متوسطي طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي في مبحث العلوم.
- الكشف عن الفرق بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي في مبحث العلوم.

أهمية الدراسة:

- يفيد المشرفون في توجيه معلمي ومعلمات العلوم لمسايرة الطرق الحديثة واستخدامها في تدريس العلوم، ومعلمي ومعلمات الصف التاسع الأساسي في الإفادة بإيجاد الحلول المناسبة للمصطلحات والمفاهيم المجردة.
- يمكن أن يفيد من هذه الدراسة وأدواتها ونتائجها مطورو ومصممو مناهج العلوم للمرحلة الأساسية.
- توفر الدراسة اختباراً لمهارات الوعي الصحي، واختباراً للتفكير التأملي، وقد يفيد منه طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي.
- توفر الدراسة دليلاً للمعلم ومن الممكن أن يساعده في توظيف استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تدريس الوحدة الأولى (أجهزة جسم الإنسان) في مبحث العلوم للصف التاسع الأساسي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على مجموعتين من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرستي فاطمة الزهراء للبنات التابعة لمديرية شرق خان يونس، ومدرسة الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني الثانوية للبنات التابعة لمديرية خان يونس، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020 – 2021) واقتصر التدريس على وحدة «أجهزة جسم الإنسان» من مبحث العلوم، كما أخذ معامل إيتا عند الحد (0.14) معياراً للفاعلية؛ لقياس أثر استراتيجية التشبيهات الإيمانية في تنمية الوعي الصحي ومهارات التفكير التأملي.

متغيرات الدراسة:

- **المتغير المستقل**: استراتيجية التشبيهات الإيمانية،
- **المتغيرات التابعة**: الوعي الصحي، التفكير التأملي.

مصطلحات الدراسة:

◄ **استراتيجية التشبيهات الإيمانية إجرائياً**: مجموعة الأنشطة المنظمة التي توجه فيها معلمة العلوم طالبات الصف التاسع الأساسي، من خلال ربط مفهوم أجهزة جسم الإنسان وهو مفهوم مجرد بمفهوم محسوس من الواقع والتعرف إلى خصائصه وربطه بالآيات القرآنية الكريمة والسنة النبوية الشريف، بوساطة خطوات سبع.

◄ **الوعي الصحي إجرائياً**: قدرة طالبات الصف التاسع الأساسي على الإحساس، والمعرفة بالأمراض، وأسبابها، وكيفية الوقاية منها، والمتعلقة بوحدة «أجهزة جسم الإنسان» في مبحث العلوم ومنها، أمراض الجهاز الهضمي، والتهابات الجهاز التنفسي، جائحة كورونا، ويعبر عنه بالدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف التاسع الأساسي في اختبار الوعي الصحي الذي جرى بناؤه لهذا الهدف.

◄ **التفكير التأملي إجرائياً**: مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي تقوم بها طالبات الصف التاسع الأساسي خلال مواجهتهم لمشكلة علمية وعملية الواردة في وحدة « أجهزة جسم الإنسان « في مبحث لعلوم وتستحضر فيها خبراتهن بهدف تبصر أبعاد الموقف المشكل، وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى النتائج المؤدية لحل هذا الموقف، وتتحدد في المهارات الست التالية: الرؤية البصرية، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والتوصل الى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة، ويعبر عنه بالدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف التاسع الأساسي في اختبار التفكير التأملي الذي جرى بناؤه لهذا الهدف.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج التجريبي لملاءمته لأهداف الدراسة، وجرى تطبيق التجربة للكشف عن استخدام التشبيهات الإيمانية لتنمية الوعي الصحي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وجرى التحكم في متغيرات العمر والتحصيل العام والتحصيل في تدريس العلوم.

واتبع الباحثان أسلوب التصميم شبه التجريبي ذو

المجموعتين مع التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي الصحي، والتفكير التأملي كما هو موضح بالرموز كالتالي:

O_1O_2 X O_1O_2 المجموعة التجريبية E

O_1O_2 C O_1O_2 المجموعة الضابطة C

إن: (O_1: اختبار الوعي الصحي، O_2 التفكير التأملي، X: المعالجة للتشبيهات الإيمانية، C الطريقة التقليدية)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من سبع وثلاثين طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، وجرى اختيار مدرستين في محافظة خان يونس، شعبة تمثل المجموعة الضابطة وعددها اثنتان وعشرون طالبة من مدرسة فاطمة الزهراء التابعة لمديرية شرق خان يونس، واختيار شعبة ثانية بطريقة عشوائية بسيطة تمثل المجموعة التجريبية وعددها خمس عشرة طالبة من مدرسة فاطمة الزهراء التابعة لمديرية شرق خان يونس، وكان العدد قليل في الشعبة الواحدة بسبب غياب الطالبات في ظل جائحة كورونا.

الوحدة الدراسية المختارة: اختيرت الوحدة الأولى (أجهزة جسم الإنسان) من كتاب العلوم للصف التاسع الأساسي والمتضمنة أربعة دروس؛ لأنها تتلاءم مع جوهر التفكير من خلال الأنشطة التي تتضمنها، ويمكن تنفيذها باستراتيجية التشبيهات الإيمانية، كما أنها تحتوى على العديد من المهارات الحياتية مثل التغذية والوقاية، والعديد من مهارات الوعي الصحي بمعرفة بفيروس كورونا الذي يصاحب جسم الإنسان وأجهزته، وكيفية الوقاية منه، والعلاج باستخدام بعض الأغذية المناسبة لاستخدامها للوقاية من بعض الامراض، والاحتياطات اللازمة الواجب اتباعها، والاتصال والتواصل مع بعضهم بعضا، وحل المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية، وكذلك مهارات التفكير التأملي مثل: القراءة البصرية للأجهزة والأغذية، والربط بين العلاقات للمفاهيم العلمية وتحليلها، واستخلاص المعاني والاستنتاجات لبعض الظواهر والتوصل للتفسيرات العلمية الدقيقة، بالإضافة لحاجة المحتوى العلمي لاستراتيجيات تدريس جديدة غير تقليدية تتصف بالتنوع والابتعاد عما هو مألوف.

دليل تنفيذ استراتيجية التشبيهات الإيمانية:

أعد الباحثان دليلاً لتنفيذ استراتيجية التشبيهات الإيمانية، تضمن مقدمةً، ونبذة عن الاستراتيجية، وبيان خطواتها التي تبدأ بطرح المفهوم المراد تدريسه، ومراجعة ما يعرفه المتعلمون عما يشبه المفهوم، وتحديد أوجه الشبه بين المشبه والمشبه به، وتشجيعهم على التفكير بآيات قرآنية كريمة وتفسيرها وأحاديث نبوية شريفة وشرحها، واستنباط ما يفيد استنباطاً وظيفياً، ورسم خريطة توضيحية، والتوصل إلى الاستنتاجات الصحيحة. كما تضمن الدليل نبذة عن الوعي الصحي والتفكير التأملي، والخطة الزمنية لتدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان، وخطة دراسية تفصيلية لتنفيذ كل درس من دروسها بخطوات استراتيجية التشبيهات الإيمانية.

أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من أداتين هما: اختبار الوعي الصحي، واختبار التفكير التأملي، **أعدا وفق الخطوات التالية**:

- تحديد المادة الدراسية: بهدف تحليلها وتدريسها.
- الهدف من الاختبارين: يهدف الاختباران إلى قياس مدى امتلاك طالبات الصف التاسع الأساسي لمجالات الوعي الصحي ومهارات التفكير التأملي.
- تحديد قائمة مهارات الوعي الصحي، والتفكير التأملي التي يقيسها الاختباران: بعد تحليل محتوى الوحدة المختارة "أجهزة جسم الإنسان" لتحديد المهارات المتضمنة فيها، وقد جرى تحديد مجالاتها والاطلاع على الدراسات المتعلقة بالوعي الصحي، مثل: دراسة عبد اللطيف (2016)، ودراسة الحلبي (2017)، ودراسة الحضيني (2019)، ودراسة صالح والطائي (2019)، ومن ثمّ جرى تحديد المهارات التي يقيسها اختبار الوعي الصحي وهي: التعريف بالمرض، والأعراض المصاحبة له، طرق الوقاية منه، بالإضافة إلى مجال وجداني حول الاتجاه نحو فيروس كورونا. أما مهارات التفكير التأملي فحددت مهارتها بعد الاطلاع على الدراسات المتعلقة به مثل: دراسة جمعة (2016) ودراسة الأطرش (2016) ودراسة عبسة (2018)، ودراسة Erdogan (2020)ومن ثمّ جرى تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار.
- التفكير التأملي وهي: القراءة البصرية، السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.
- إعداد الاختبارين بصورتهما الأولية: أعد الباحثان عدداً من الأسئلة لاختبار الوعي الصحي وعددها (22) سؤالاً من أسئلة اختيار من متعدد، وثماني عبارات ذات مقياس ليكرت الخماسي لقياس الاتجاه نحو فيروس كورونا؛ تحسباً لحذف بعضها بعد التحكيم، وبعد تنفيذ الدراسة الاستطلاعية وحساب معاملات الارتباط والتمييز. وأما اختبار التفكير التأملي فبلغ عدد أسئلته (46) تحسباً لحذف بعضها بعد إجراءات التقنين.

وكانت الأسئلة في مستوى طالبات الصف التاسع الأساسي لقياس الوعي الصحي، والتفكير التأملي في الوحدة الدراسية الخاصة بأجهزة جسم الإنسان، ممثلة للأهداف المرجو تحقيقها، ومناسبة لمستويات الطالبات، ووضوح المطلوب منها، ومناسبة لمجالات الوعي الصحي، ومهارات للتفكير التأملي.

- وضع تعليمات للاختبارين: بعد تحديد بنود الاختبارين وصياغتهما، وضعت تعليمات لهما بهدف شرح فكرة الإجابة عنهما في أبسط صورة ممكنة، بما يدل على وصف الاختبارين، وهي عدد الأسئلة، وعدد البدائل، والزمن المحدد لكلٍ منهما.
- اختبار الوعي الصحي: جرى تحديد مهارات الوعي الصحي المراد تنميتها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في ضوء الوحدة الأولى، وكانت تلك المجالات ثلاثة أساسية تضمنت الأسئلة الفرعية للوعي الصحي، بمراعاة المهارات في الاختبار المعد للبحث، بالإضافة إلى المجال الوجداني، وكتابة بيانات خاصة بالطالب، والجدول (1) يبين مواصفات اختبار الوعي الصحي بصورته النهائية.

الجدول (1)

اختبار الوعي الصحي في الصورة النهائية:

موضوعات الدرس الثاني	الوزن النسبي	المعرفة بفيروس كورونا	أعراض الفيروس	طرق الوقاية منه	المجموع
		36%	28%	36%	%100
تركيب الجهاز التنفسي	29%	1	1	3	5
أخطار الجهاز التنفسي	21%	2	3	2	7
الوقاية من أمراض الجهاز التنفسي	50%	4	2	3	9
المجموع	100%	7	6	8	21

كان الاختبار في صورته المطلوبة واحدا وعشرين سؤالاً، توزعت على أربعة مجالات رئيسة، ثلاثة مجالات من نوع اختيار من متعدد لمناسبته لطبيعة الدراسة، وقد أخذت الإجابة الصحيحة العلامة (1)، بينما الإجابة الخطأ تأخذ العلامة (0)، وعليه فإن العلامة الكلية للاختبار تساوي (21)، أما المجال الرابع فكان للمجال الوجداني الذي تكون من خمس عبارات تقيس الاتجاهات.

التطبيق الاستطلاعي لاختبار الوعي الصحي:

طُبق اختبار الوعي الصحي بصورته الأولية على عينة استطلاعية غير عينة التجربة مكونة من ست وثلاثين طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرسة الشيخ حمد الثانوية للبنات؛ للتأكد من سلامة الاختبار، ومناسبته لطبيعة العينة والتأكد من صدقه، وثبات نتائجه، ومعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز، وحساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار على العينة الفعلية.

- **زمن الاختبار:** جرى حساب زمن استجابة أول خمس طالبات سلمن أوراقهن فكان (30) دقيقة، وآخر خمس طالبات فكان (40) دقيقة؛ وبهذا فإن زمن الاختبار بصورته النهائية = = (35) دقيقة.
- **صدق الاختبار:**

– صدق المحكمين: عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، والتزمت الدراسة ببعض توصياتهم.

– صدق الاتساق الداخلي: صدق الاتساق الداخلي (Inter-nal Consistency Validity): جرى التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط لكل سؤال من أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية للمجال؛ وتبين أن الأسئلة كلها مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً إحصائياً ما عدا سؤال واحد وهو رقم (16) و جرى حذفه.

وهذا يدل على أن مهارات الوعي الصحي مرتبطة ارتباطاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) أو (0.05)، هذا يدل على مدى ارتباط كل مهارة من المهارات بالدرجة الكلية للأسئلة، ويعبر عن اتساق مجالاته، كما جرى حساب معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات كل مهارة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار كله؛ وتبين كالتالي: (التعريف بالفيروس: 0.654××، أعراض الفيروس: 0.334××، الوقاية من الفيروس: 0.550××)، وتبين أن جميع مجالات الوعي الصحي مرتبطة ارتباطاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على مدى ارتباط كل مجال من المجالات بالدرجة الكلية للأسئلة، ويعبر عن اتساق مجالاته، وذلك عند قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (35)، وعند مستوى دلالة ((0.05 = 20.3، وعند (0.01) =0.41

حساب معاملات التمييز: حُسبت معاملات التمييز، وتبين أنها بين (0.30 و 0.60) ما عدا سؤال (16) وتم حذفه.

التحقق من ثبات الاختبار: جرى التحقق من ثبات الاختبار: بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.65) وبطريقة كودر ريتشاردسون 0.81

الاختبار في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق اختبار الوعي الصحي وثباته وسهولته وتمييزه، وحذف الأسئلة غير الدالة في معاملات ارتباطها والتمييز، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من واحد وعشرين سؤالاً، وتمثلت الأسئلة التي تناولت التعرف على فيروس كورونا بثمانية أسئلة وهي (1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8)، وعدد الأسئلة التي تناولت أعراض الفيروس وهي (9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14)، وكانت الأسئلة التي تناولت الوقاية منه سبعة وهي (15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21).

التطبيق الاستطلاعي لمقياس الوعي الصحي:

طُبق مقياس الوعي الصحي بصورته الأولية على عينة استطلاعية غير عينة التجربة مكونة من 35)) طالبة، وتكون من ثماني عبارات وبعد تطبيقه اتضح أن قيم معاملات الارتباط للعبارات كالتالي: 0.521××، 0.614××، 0.351××، 0.046، 0.468××، 0.209، 0.391×، 0.778)، وتبين أن معظم العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) عدا الأسئلة (4 – 7 – 8) وجرى حذفها واستبعادها لرفع الاتساق الداخلي للاختبار.

اختبار التفكير التأملي:

بعد تحديد أسئلة الاختبار وصياغتها، وصف الباحثان الاختبار، والجدول (2) يبين مواصفات اختبار التفكير التأملي بصورته النهائية.

الجدول (2):

اختبار التفكير التأملي في صورته النهائية

الدرس	الوزن النسبي	القراءة البصرية	الكشف عن المغالطات	السبب الرئيس	إعطاء تفسيرات مقنعة	التوصل لاستنتاجات	تقديم حلول مقترحة	المجموع
		21%	21%	15%	15%	16%	16%	%100
الأول	29%	4	1	2	1	3	3	14
الثاني	21%	2	3	1	2	1	1	10
الثالث	25%	1	2	1	1	1	1	7
الرابع	25%	1	2	1	1	1	1	7
المجموع	100%	8	8	5	5	6	6	38

كان الاختبار في صورته المطلوبة نهائياً ثمانية وثلاثين سؤالاً توزعت على ست مهارات رئيسة من التفكير التأملي.

التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير التأملي:

جرى تطبيق اختبار التفكير التأملي بصورته الأولية على عينة استطلاعية غير عينة التجربة مكونة من ست وثلاثين طالبة؛ للتأكد من سلامة الاختبار، ومناسبته لطبيعة العينة، والتأكد من صدقه.

- **تصحيح الاختبار:**
- **زمن الاختبار:** بحساب زمن استجابة زمن أول خمس طالبات سلمن أوراقهن وكان 30 دقيقة، وآخر خمس ورقات فكان 40 دقيقة فوجدت أن زمن الاختبار بصيغته الأولية المناسب هو) 35 دقيقة).
- **صدق الاختبار:**

- صدق المحكمين: عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لإبداء آرائهم حول أسئلة الاختبار.
- صدق الاتساق الداخلي:

من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية له، ثم حذف الأسئلة ذات معاملات الارتباط المنخفضة، والإبقاء على المعاملات المرتفعة، وتبين أن معظم الأسئلة مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) عدا الأسئلة (21 – 22 – 24 – 25 – 27 – 28 – 40) وجرى حذفها واستبعادها، وبهذا فإن أسئلة الاختبار تتمتع بصدق داخلي مناسب، وأن الأسئلة جميعها قادرة على قياس ما وضعت لقياسه وعددها (36) بما يتطابق مع جدول رقم (2) الذي أعد مسبقاً، كما حُسبت معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات كل مهارة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار كله كالتالي (0.726××، 0.783××، 0.766××، 0.670××، 737××، .692××0) تبين أن مهارات التفكير التأملي مرتبطة ارتباطاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على مدى ارتباط كل مهارة من المهارات بالدرجة الكلية للأسئلة، ويعبر عن اتساق مجالاته،؛ وبهذا فإن الاختبار يتصف بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

- تكافؤ المجموع باختبار الوعي الصحي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصحي كما هو موضح بالجدول التالي.

الجدول (3)

اختبار «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار ومقياس الوعي الصحي

		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig
اختبار الوعي الصحي	المعرفة بفيروس كورونا	المجموعة الضابطة	22	6.72	1.07	.39	.15
		المجموعة التجريبية	15	6.60	.73		
	أعراض الإصابة بفيروس كورونا	المجموعة الضابطة	22	3.13	1.35	.47	.46
		المجموعة التجريبية	15	3.33	1.04		
	الوقاية من فيروس كورونا	المجموعة الضابطة	22	2.68	1.39	1.72	.89
		المجموعة التجريبية	15	3.30	.463		
	الاتجاه نحو فيروس كورونا	المجموعة الضابطة	22	21.40	3.59	.85	.74
		المجموعة التجريبية	15	22.46	3.75		

من خلال جدول رقم (3) يظهر أن أغلب قيم الارتباط أعلى من (0.05) عند درجات حرية (35) وعليه؛ فإن اختبار الوعي الصحي بمجالاته المعرفية الثلاثة ومجاله الوجداني يتصف بدرجة عالية من الاتساق، كما أن معظم العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) عدا الفقرات 21 – 22 – 24 – 25 – 27 – 28 – 40) التي جرى استبعادها، ومن المجال الوجداني ذي مقياس ليكرت كانت دالة باستثناء العبارة رقم (6) التي جرى حذفها واستبعادها، وهذا يعبر عن اتساقه.

تكافؤ المجموع باختبار التفكير التأملي:

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي كما هو موضح بالجدول التالي.

الجدول (4)

اختبار «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير

اختبار التفكير التأملي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig
القراءة البصرية	الضابطة	22	4.27	1.72	1.45	.87
	التجريبية	15	3.46	1.55		
كشف المغالطات	الضابطة	22	3.45	1.71	.35	.64
	التجريبية	15	3.66	1.83		
السبب الرئيس للمشكلة	الضابطة	22	2.86	1.16	.07	.08
	التجريبية	15	2.86	1.55		
إعطاء تفسيرات مقنعة	الضابطة	22	2.13	1.24	1.09	.33
	التجريبية	15	1.66	1.34		
الوصول إلى الاستنتاجات	الضابطة	22	3.27	1.35	.28	.35
	التجريبية	15	3.13	1.64		
وضع حلول مقترحة	الضابطة	22	3.27	1.27	1.04	.65
	التجريبية	15	4.40	3.23		
المجموع	الضابطة	22	35.27	10.15	.50	.99
	التجريبية	15	33.27	18.15		

من خلال جدول رقم (4) يتضح أن قيمة الدلالة في كافة المهارات أكبر من (0.05) وهذا يدل على وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة في نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير التأملي قبل البدء بإجراء الدراسة.

خطوات الدراسة:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث التربوية المتعلقة باستراتيجية التشبيهات الإيمانية، والوعي الصحي، والتفكير التأملي
- تحديد مهارات الوعي الصحي، والتفكير التأملي ومن ثم اختيار عدد من المحكمين المناسبين لموضوعها.
- إعداد اختبار الوعي الصحي، واختبار مهارات التفكير التأملي بصورتهما الأولية، وعرضهما على مجموعة من المختصين والخبراء لإجراء التعديلات المناسبة، وتحديد صدقه وثباته للوصول لصورته النهائية ومطابقته لجدول المواصفات.

داد دليل المعلم لتوظيف التشبيهات الإيمانية.

- تطبيق الدراسة الاستطلاعية يوم الخميس الموافق (08/ 2020)
- التطبيق القبلي لاختبار الوعي الصحي، واختبار مهارات التفكير التأملي يوم السبت الموافق (27/ 10/ 2020).
- البدء بتطبيق التجربة البحثية يوم الاثنين الموافق (2019/ 10/ 29) واستمرت حتى 1/ 12/ 2020.
- التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي ومهارات التفكير التأملي يومي الأربعاء والخميس (2/ 12/ 2020) و (3/ 12/ 2020)
- تصحيح الاختبار وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج spss.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

◄ أولاً – الإجابة عن السؤال الأول للدراسة: **هل يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي**

في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي؟ ولاختبار صحة الفرضية الأولى وهي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي في مبحث العلوم يعزى لاستراتيجية التدريس (مجموعة التشبيهات الإيمانية –المجموعة الضابطة).

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية لمجموعتي الدراسة على اختبار الوعي الصحي من خلال اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (5)

اختبار «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي الصحي

		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	η^2
اختبار الوعي الصحي	المعرفة بفيروس كورونا	الضابطة	22	6.86	1.39	.45	.65	.10
		التجريبية	15	7.06	1.27			
	أعراض الإصابة بفيروس كورونا	الضابطة	22	4.00	.59	3.30	.00	.63
		التجريبية	15	3.06	.97			
	الوقاية من فيروس كورنا المجموع	الضابطة	22	2.59	1.18	7.7	.00	.64
		التجريبية	15	5.59	1.06	4.5	.00	.10
		الضابطة	22	13.45	1.62			
		التجريبية	15	15.45	13.4 4			
المجال الوجداني	الاتجاه نحو فيروس كورونا	الضابطة	22	24.13	3.25	3.77	.00	.58
		التجريبية	15	28.26	3.28			

* ت الجدولية عند درجات حرية (35)، ومستوى دلالة ((0.05 تساوي (2.03).

** ت الجدولية عند درجات حرية (35)، ومستوى دلالة ((0.01 تساوي (2.78).

من خلال جدول رقم (5) يتضح أن قيم ت المحسوبة أكبر من قيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) في المجالات كافة، ما عدا المجال الأول، وهذا يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التشبيهات الإيمانية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استراتيجية التشبيهات الإيمانية لها دور في تزويد طالبات المجموعة التجريبية بالمعلومات حول المشكلات الصحية التي تواجههن بكل مباشر، وتقديم أمثلة من حياتهن اليومية، وخاصة في ظل جائحة كورونا، ومدى تأثير هذه المشكلات على حياتهن بشكل عام وصحتهن، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الصحة والسلامة نحو فيروس كورونا، وأن استراتيجية التشبيهات الإيمانية أضفت الطابع الشخصي على الخبرات التعليمية لزيادة الوعي، وتوظيفها في تدريس موضوعات العلوم المختارة أثار الدافعية والتشويق لدى الطالبات لفهم المعلومات والمفاهيم العلمية الصحية، وبالتالي أصبح التعلم ذا معنى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد اللطيف (2016) التي أكدت دور منهج الأحياء في تحقيق الوعي الصحي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ومع دراسة صالح والطائي (2019) التي بينت إمكانية تنمية الوعي الصحي.

◄ ثانياً – الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة **هل يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي**؟ ولاختبار صحة الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي في مبحث العلوم يعزى لاستراتيجية التدريس (مجموعة التشبيهات الإيمانية –المجموعة الضابطة) ؛ وللتحقق من هذا جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية البعدية لمجموعتي الدراسة على اختبار التفكير التأملي من خلال اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6)

اختبار «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي

اختبار التفكير التأملي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	η^2
القراءة البصرية	الضابطة	22	4.20	1.54	2.05	0.04	0.38
	التجريبية	15	5.20	1.20			

اختبار التفكير التأملي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	η^2
كشف المغالطات	الضابطة	22	3.77	1.54	4.33	.00	.46
	التجريبية	15	5.80	1.11			
الكشف عن السبب الرئيس	الضابطة	22	2.81	1.36	3.61	.00	.43
	التجريبية	15	4.26	.88			
إعطاء تفسيرات مقنعة	الضابطة	22	2.31	1.04	1.93	.061	.31
	التجريبية	15	3.00	1.06			
الوصول إلى الاستنتاجات	الضابطة	22	3.68	1.12	2.44	.02	.33
	التجريبية	15	4.80	1.65			
تقديم حلول مقترحة	الضابطة	22	3.50	1.33	2.42	.02	.008
	التجريبية	15	4.40	.63			
المجموع	الضابطة	22	37.13	9.78	4.24	.00	.62
	التجريبية	15	50.53	9.18			

* ت الجدولية عند درجات حرية (35)، ومستوى دلالة (0.05) تساوي (2.03).

** ت الجدولية عند درجات حرية (35)، ومستوى دلالة (0.01) تساوي (2.78).

من خلال جدول رقم (6) يتضح أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) في المجموع الكلي للمهارات معاً، وفي مهارة كشف المغالطات، وفي مهارة الكشف عن السبب الرئيس، ويتضح أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في مهارة القراءة البصرية، وفي مهارة الوصول إلى الاستنتاجات، وفي مهارة تقديم الحلول المقترحة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التشبيهات الإيمانية، بينما يتضح من الجدول نفسه أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التأملي في المهارات مجتمعة وفي كل مهارة من المهارات باستثناء مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.

ويرى الباحثان أن استراتيجية التشبيهات الإيمانية حققت تأثيراً في مستوى الطالبات وقدراتهن العقلية، من خلال التأمل والتفكر، ولاسيما أنها أتاحت لهن المناقشة، وتقديم السبب الرئيس للمشكلة مثل السبب في التهاب اللوزتين، وتصلب الشرايين، وضيق التنفس، والسمنة الزائدة، وتقديم الاستنتاجات والربط بين المعلومات، مثل الربط بين تناول المثلجات والتهاب اللوزتين، والربط بين ارتفاع نسبة الإصابات بفيروس كورونا وأمراض الجهاز التنفسي، ووضع حلول مقترحة من خلال الاطلاع على مصادر المعلومات الموجودة في البيئة المحيطة بهن، و تقديم شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة؛ مما أدى لرفع تحصيلهن وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهن، وكانت بمنزلة القنطرة التي تصل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم العلمية السابقة مما أدى لزيادة الدافعية لدى الطالبات وزيادة نشاطهن، والاستعداد للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجدية (2012)، ودراسة الأغا (2007)، ودراسة الشرمان وخطابيه (2017) وقشطة (2017) التي أكدت تفاوت مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تعرضهن لاستراتيجيات تعلم نشط في تدريس العلوم، كما أن حجم التأثير كان كبيراً جداً أي أن توظيف التشبيهات الإيمانية لها أثر كبير في تنمية التفكير التأملي، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن (62%) من التباين الكلي لمهارات التفكير التأملي يرجع إلى تأثير طريقة التشبيهات الإيمانية،، ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن استراتيجية التشبيهات الإيمانية جعلت الطالبات يحددن أوجه الشبه والاختلاف ومن ثم التفكير لإيجاد العلاقات بينهما، والتوصل لاستنتاجات، ويفسر الباحثان دور استراتيجية التشبيهات الإيمانية كونها تتناسب مع المتعلمين وفطرتهم السليمة، وتسهل من فهم المفاهيم المجردة، ولها دور في الكشف عن التصورات البديلة التي سبق تعلمها، كما أنها تركز على الجوانب الروحية، بالإضافة إلى انتشار فيروس كورونا في العالم بصورة سريعة، فكان له الدور البارز لاهتمام الطالبات بالمواضيع الصحية والوقاية من الأمراض، وهذا أدى لترجمته لسلوكات صحية لديهن.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين بما يتيح لهم النمو المهني للتدريب على استراتيجية التشبيهات الإيمانية،

والإفادة من دليل استخدامها المتاح في الدراسة الحالية.

2. ضرورة تنوع تدريس العلوم ليشمل استخدام التشبيهات الإيمانية، مع الاهتمام بالوعي الصحي والتفكير التأملي.

3. إتاحة الفرص الكافية لتشجيع الطلاب على توليد أوجه الشبه والاختلاف بأنفسهم والحث على حل المشكلات باستخدام مراحل استراتيجية التشبيهات الإيمانية وخطواتها المنظمة.

4. توجيه انتباه المشرفين التربويين إلى تبني توظيف استراتيجية التشبيهات الايمانية في تدريس موضوعات العلوم المتنوعة.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- الألباني، محمد. (1996). سلسلة الأحاديث الصحيحة. (ط1)، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع: الرياض.
- أبو جحجوح، يحيى. (2015). طرائق التدريس المستنبطة من سورة النمل وتطبيقاتها في التدريس. مجلة القدس المفتوحة، 3 (12)، 363 – 401
- الأطرش، طارق. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأغا، إيمان. (2017). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، دار المسيرة: عمان.
- بوقحوص، خالد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41 (1)، 39 – 65.
- الجعفر، علي. (2016). استراتيجية مقترحة لاستخدام التشبيهات القائمة في البيئة المحلية في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 10 (3) 596 – 615.
- جمعة، ضحى. (2016). أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة.
- الجمل، توكل محمد. (2016). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في الاستيعاب المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير التأملي من خلال مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (77) 197 – 245.
- الحطيني، إبراهيم. (2019). درجة مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (25)، 113 – 136.
- الحلبي، سماح. (2017). دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلبتها بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تفعيله. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخاجة، مي. (2016). الإعلام الصحي في دولة الإمارات من المنظورين الأكاديمي والطبي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 15 (2)، 98 – 133.
- زيتون، عايش. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان: دار النشر.
- زيتون، عايش. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمان: دار الشروق والتوزيع.
- الزيناتي، فداء. (2014). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التسع الأساسي في خانيونس. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشرمان، سميرة وخطابيه، عبد الله. (2015). التشبيهات المتضمنة في كتب العلوم وأثر استخدامها في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الاردن. مجلة الدراسات للعلوم التربوية، 42 (1)، ص109 – 126.
- صالح، هند والطائي، ذكرى. (2019). أثر أنموذج كارين في تنمية الوعي الصحي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15 (4)، 421 – 446.
- عبد اللطيف، ميادة. (2016). دور منهج علم الأحياء في تحقيق الوعي الغذائي والوعي الصحي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية، (6)، 443 – 500.
- عبد المجيد، على والفتلاوي، فاطمة. (2014). فاعلية استراتيجيتي التدريس بالتشبيهات والمتناقضات في تحصيل مادة الأحياء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (106)، 85 – 127.
- عريقات، شذا. 2018)). أثر استخدام استراتيجية التشبيهات في اكتساب المفاهيم العلمية والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الأردنية، 45، 550 – 567.
- عياصرة، عطاف. (2017). منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير التأملي وتطبيقاته التربوية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 12 (2)، 136 – 149.
- عيسى، جهاد. (2018). أثر برنامج تدريبي قائم على الاستقصاء الدوري في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر في مادة الكيمياء في إمارة رأس الخيمة – الإمارات. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية، (8) 1 – 26.
- غنيم، سحر سلمان. (2019). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (30)، 69 – 87.
- قشطة، أحمد عودة. (2008). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، بالجامعة الإسلامية، غزة.
- محمد، حنان. (2018). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تدريس الاحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 124 – 157.

- المرواني، ضيف الله. (2017). فاعلية استخدام طريقة التشبيهات العملية لتدريس الأجهزة الحيوية في جسم الإنسان على تنمية المفاهيم والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمنطقة حائل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (23)، 91 – 84.
- المصطفى، جمال. (2018). أثر استخدام استراتيجية تآلف الأشتات في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي وتفكيرهم العلمي في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم قباطية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.
- الملاحم، صفاء والمهيرات، نورا. (2020). أثر استخدام نمطي الذكاء العاطفي والذكاء المكاني/ البصري في التدريس على التحصيل في العلوم والتفكير التأملي للصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (1)، – 809 831.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *The Holy Quran.*
- *Al - Abani, M. (1996). Sahih Hadith Series (in Arabic). 6 (1st ed.) , Riyadh: Maarif Library for Publishing and Distribution.*
- *Abu Jahjouh, Y. (2015). Teaching methods deduced from Surat An - Naml and their applications in teaching (in Arabic). Jerusalem Open Journal, 3 (12) , 363 - 401.*
- *Al - Atrash, T. (2016). Effectiveness of a suggested Program Based on Multiple Intelligences in Developing the skills of Reflective Thinking and Mathematical Communication among Ninth Graders in Gaza (in Arabic) , an unpublished MA thesis. Gaza: Islamic University.*
- *Al - Agha, I. (2017). The effect of using the strategy of similarities in acquiring and retaining scientific concepts among ninth grade students in Gaza (in Arabic). Published Master Thesis. Gaza: The Islamic University.*
- *Ambo Saeedi, A. & Al Balushi, S. (2009). Methods of teaching science concepts and practical applications (in Arabic). Amman: Dar Al - Masirah.*
- *Bouquahous, K. (2017). The relationship between reflective thinking and the teaching performance of student teachers, specializing in science and mathematics. International (in Arabic). Journal of Educational Research, 41 (1) , 39 - 65.*
- *Al - Jaafar, A. (2016). Strategy to Use the Similes in Child›s Environment to Teach the Letters in Kindergarten and Elementary School (in Arabic) , Journal of Educational and Psychological Studies, 10 (3) 596 - 615.*
- *Jumah, D. (2016). The Effectiveness Of Using Drivre Model On Improving Reflective Thinking Skills And Scientific Curiosity For The Girls of Ninth Grad (in Arabic) , published Master Thesis. Gaza: The Islamic University.*
- *Al - Jamal, T. (2016). The Effectiveness of the web - Based Cognitive Trips for Absorbing and Development the conceptual contemplative Thinking Skills through studying Jurisprudence for the Al - Azhar secondary stage High Students (in Arabic) , Arab Studies in Education and Psychology, (77) 197 - 245.*
- *Al - Hutaini, I. (2019). The Degree of health awareness among female community college students at Shaqra University, Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (25) 113 - 136.*
- *Halabi, Sh. (2017). The role of the school administration in developing health awareness among its students in UNRWA schools in the governorates of Gaza and ways to activate it (in Arabic). Unpublished Master's thesis. Gaza: Islamic University,.*
- *Al - Khaja, M. (2016). Health Media in the UAE from Academic and Medical Perspectives (in Arabic) , University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 15 (2) , 98 - 133.*
- *Zaitoun, A. (2007). Constructivist theory and science teaching strategies (in Arabic). Amman.*
- *Al - Zinati, F. (2014). The effect of the scientific stations› strategy on developing science processes and reflective thinking skills in science among female students of the nine basic class in Khan Yunis (in Arabic). Published Master Thesis. Gaza: The Islamic University.*
- *Al - Sharman, S. & Khattabiah, A (2015). The similes contained in science books and the effect of their use on the acquisition of scientific concepts among the eighth - grade students in Jordan (in Arabic). Journal of Studies for Educational Sciences, 42 (1) , 109 - 126.*
- *Saleh, H. & Al - Taie, Z. (2019). The effect of the Karen model on developing health awareness among fifth - grade primary students in the subject of science (in Arabic) , College of Basic Education Research Journal, 15 (4) 421 - 446*
- *Abdul - Latif, M, (2016). The role of the biology curriculum in achieving nutritional awareness and health awareness among third - grade intermediate students (in Arabic). Journal of the College of Education, (6) , 443 - 500.*
- *Abdul Majeed, A. & Al - Fatlawi, F. (2014). The effectiveness of the two strategies of teaching with similes and contradictions in the achievement of biology among third - grade intermediate students (in Arabic). Iraqi Society for Educational and Psychological Sciences, (106) 85 - 127.*
- *Erekat, S. (2018). The effect of using the simile strategy on acquiring scientific concepts and creative thinking among sixth - grade students (in Arabic). University of Jordan Journal, 45,550 - 567.*
- *Ayasrah, A. (2017) , The Noble Qur'an Approach to the Development of Reflective Thinking and its Educational Applications). Hebron University Research Journal, 12 (2) 136 - 149.*
- *Issa, J. (2018). The impact of a training program based on periodic investigation on developing reflective thinking skills among (in Arabic tenth grade students in chemistry in the Emirate of Ras Al Khaimah (in Arabic) - UAE. The comprehensive multi - knowledge electronic journal for publishing scientific research, (8) 1 - 26*
- *Ghoneim, S. (2019). The effect of using the isotopes strategy in acquiring chemical concepts among tenth grade female students in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (30) , 69 - 87.*
- *Qeshta, A. (2008). The effect of employing metacognitive strategies in developing scientific concepts and life skills in science among fifth grade students in Gaza (in Arabic). (Unpublished Master Thesis). Gaza: The Islamic University.*
- *Muhammad, H. (2018). The effectiveness of using divergent thinking strategies in teaching biology to develop reflective thinking skills and self - regulation for learning among high school students (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, (19) , 124 - 157.*
- *Al - Marwani, G. (2017). The effectiveness of using the method of practical similes to teach the vital systems in the human body on developing concepts and the trend towards science studies among second - grade intermediate students in Hail region (in Arabic). Arabic Studies in Education and Psychology, 91,23 - 84.*
- *Al - Mustafa, J. (2018). The Effect of Using the Sundry Alliance Strategy on Fifth - Grade Students› Achievement and Scientific Thinking in Public Schools in the Directorate of Qabatia (in Arabic). Education and Teaching An - Najah*

University. Palestine.

- *Al - Malahim, S. & Al - Muhairat, N. (2020). The effect of using the two types of emotional intelligence and spatial/ visual intelligence in teaching on science achievement and reflective thinking for the eighth grade in Jordan (in Arabic). The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28 (1) 809 - 831.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abed, S. , Davoudi, A. , Hoseinzadeh, D. (2015). The effect of Synectic›s pattern on increasing the level of problem solving and critical thinking skills in students of Alborz province. WALIA journal, 31 (1) ,110 - 118*
- *Agustan, S. , Juniati, D. , & Siswono, T. (2016). Reflective thinking in solving an algebra problem: a case study of field independent - prospective teacher. Retrieved fromhttps:// kefdergi. kastamonu. edu. tr/ index. php/ Kefdergi/ article/ view/ 2211 مدخلا - 31 - 5 - 2020*
- *Al - Emami, B. (2017). Health Care Supervisor›s Role in Enhancing the Effectiveness of Health Education Areas in Ma›an City Schools in Jordan. http:// www. ccsenet. org/ journal/ index. php/ jel/ article/ view/ 67881 Sunday (30 - 05 - 2020)*
- *Bamiro, A. (2015). Effects of Guided Discovery and Think Pair - Share Strategies on Secondary School Students' Achievement in Chemistry. SAGE Open, Retrieved 2 Feb 2016http:// dx. doi. org/ 10. 1177/ 2158244014564754 hgsfj) (30 - 05 - 2020)*
- *Erdogan, F. (2020). T5 relationship between prospective middle school mathematics teachers' critical thinking skills and reflective thinking skills. y Educational Participatory Educational Research (PER) Participatory Educational http:// www. perjournal. com/ الأحد 31 - 05 - 2020*
- *Fatemipour, H. & Kordnaeej, M. (2014). The effect of synectics and Journal creative writing techniques on EFL students› creativity LALW,7 (3) ,212 - 424 https:// kefdergi. kastamonu. edu. tr/ index. php/ Kefdergi/ article/ view/ 2211 الأحد 31 - 05*
- *Gholam, A. , Habiby, sh. &, Arvantan (2012). Survey and Analysis on Content of Primary Education Textbooks from Life Skills Skills Training Point of View, Journal of Life Science and Biomedicine, 2 (5) , 231 - 238*
- *Hussain, I; Shahzad M. ; Alamgir, M. (2015). A Study of Health Education and it's needs for Elementary School Students t/ EJ1097400. pdf http:// files. eric. ed. gov/ fulltext/ EJ1097400. pd f (31 - 5 - 2020)*

«درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس»

The Degree of Using Crisis Management Strategies by Principals from the Point of View of the Teachers in South Nablus Directorate of Education

نصر ناصر أبو كرش
باحث/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

جولتان حسن حجازي
جامعة فلسطين التقنية "خضوري"/ فلسطين

Nasr Nasser Abu Karsh
Researcher\ Ministry of Education\ Palestine
naser_karsh@yahoo.com

Gultan Hassan Hejazy
Palestine Technical University "Kadoorie" \ Palestine
Joltanhijazi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 21/ 5/ 2021م، **تاريخ القبول:** 26/ 10/ 2021م.
Received: 21/ 5/ 2021, **Accepted:** 26/ 10/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-011
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، ولتحقيق هدف الدراسة جرى تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات وجرى التأكد من صدقها وثباتها، ومن ثم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (333) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واستخدمت الدراسة مقياس استراتيجية إدارة الأزمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس جاء بدرجة مرتفعة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.70)، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغيرات الجنس، والمُؤهِّل العِلمي، وسنوات الخِبرة، والمرحلة التعليمية. وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى مجموعة من التوصيات أهمها: إعداد فرق عمل خاص بالمدرسة متخصصة بإدارة الأزمات المدرسية، مع توزيع المهام، وتحديد الأدوار، وعقد دورات تدريبية لكافة العاملين في إدارة الأزمات، وضع قاعدة معرفية لإدارة الأزمات المدرسية للإفادة من التجارب السابقة لحل الأزمات المدرسية التي قد تقع مستقبلا.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات، إدارة الأزمات

Abstract:

This study aims to identify the degree of using crisis management strategies by principals from the teachers' point of view in south Nablus Directorate of Education. In order to achieve the aim of the study, a questionnaire of 37 items was developed and divided into four dimensions and its validity and stability were verified. The questionnaire was then distributed to the study sample consisting of 333 male and female teachers chosen using the random stratified method; the descriptive approach was used in this study. The study has used a crisis management strategy scale. The results of the study showed that the degree to which principals use the strategy of management crisis from the south directorate's teachers' point of view came to a high degree. The mean of all dimensions was 3.70. The results did not show any statistically significant differences at the significance level $a \leq 0.05$ in the degree of using crisis management strategies by principals from the point of view of the teachers in the south Nablus Directorate of education attributed to gender variables, educational qualification, years of experience and educational level. In light of the study, the researchers recommended a number of recommendations, including: Preparing school work teams specialized in managing school crises, assigning tasks, and defining roles. In addition to holding training courses for the staff team in crisis management and preparing the database for school crisis management taking benefits from previous experiences to solve any crisis that may appear in the future.

***Keywords**: Strategies, crisis management*

المقدمة:

تعد المدرسة أهم المؤسسات التعليمية في الدولة؛ لأنها المسؤولة عن بناء وتنشئة شريحة مهمة من المجتمع، كما تعد الإدارة المدرسية الفاعلة إحدى الطرق الرئيسة لتطوير العملية التعليمية وإعدادها لمواجهة التغيرات والأزمات المعاصرة، الأمر الذي يفرض على المؤسسات التعليمية أن تضع خططاً علمية منظمة لمنع حدوث الأزمات، والتدريب على مواجهتها وفقاً لإمكانيات كل مدرسة، فالعمل الإداري في المؤسسات التعليمية بحاجة إلى ممارسة استراتيجيات متطورة لمواجهة الأزمات المتعددة، والتي يتمثل أهمها في: العنف في المدارس، وانتشار الأوبئة مثل وباء الكورونا.

وتعد الأزمات من الأحداث المهمة والمؤثرة في المنظمات؛ إذ أصبحت جزءاً مرتبطاً ببيئة اليوم، كما تشكل مصدر قلق لقادة المنظمات، وخاصة التربوية؛ وذلك لصعوبة السيطرة عليها، بسبب التغيرات الحادة والمفاجئة في البيئة الخارجية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ضعف الإدارات المسؤولة في تبنيها نموذجاً إدارياً ملائماً يمكن المنظمة من مواجهة أزماتها بسرعة وفاعلية (اللامي والعيساوي، 2015).

وتعبر الأزمة عن فشل إداري لمتخذ القرار أو نتيجة خلل في مواجهتها، أو نقص الخبرة التي يتمتع بها متخذ القرار، أو عدم اهتمامه بالشواهد التي تشير إلى حدوث الأزمة، أو الاستخفاف بالأزمة ذاتها (الخضيري، 1990).

ويشير الطيراوي (2008) إلى أن الأزمات تعد من أهم العقبات الرئيسية التي تقف في طريق تنمية المنظمات وتطورها، مما يتطلب إدراج منحى إدارة الأزمات والمخاطر المحيطة بها في الخطط التنموية للدول والمنظمات، اعتماداً على قاعدة معرفية متطورة، ووعي تام من قبل صانعي القرارات.

ويشير عبد العال (2009) إلى وجود مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الأزمات المدرسية، منها ما يرتبط بالمؤسسة نفسها (المدرسة)، وهي: الأسباب الداخلية: كالأساليب التنظيمية والإدارية والتكنولوجية، ومنها الأسباب الخارجية: التي يمكن أن تكون سياسية، اقتصادية، أو ثقافية، ويمكن تلخيص أهم الأسباب المؤدية للازمات المدرسية فيما يلي: تعارض المصالح والأهداف، والقيادة المستبدة، والخوف الوظيفي، وضعف الإمكانات المادية والبشرية، وتجاهل إشارات الإنذار المبكر، وسوء الفهم والتقدير، اولأخطاء البشرية، والإشاعات، وضعف الرقابة الدورية، وضعف العلاقات الإنسانية، اليأس، وعدم الاهتمام بالتنمية البشرية، و قلة الموارد الاقتصادية وغيرها.

ويعد التعامل مع الأزمات أحد محاور الاهتمام في الإدارة المدرسية، فيقتضي التعامل مع الأزمات وجود نوع خاص من المديرين الذين يمتلكون العديد من المهارات، مثل: الثبات، والقدرة على الحوار، والشجاعة، ورسم بدائل للتعامل مع الأزمة، مما يفرض على الإدارة أن تُبنى على الأسس العلمية المكتسبة من واقع التجارب الإنسانية، ومن خلال جهود العلماء والباحثين في شتى العلوم ذات الصلة بإدارة الأزمات (أحمد، 2002).

ويشير الجندي (2006) إلى أن الأزمة تمر بخمس مراحل، هي:

مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة " الكشف المبكر: يتضح في هذه المرحلة مدى قدرة الإدارة على رصد وتحديد المؤشرات التي تنبئ باحتمال حدوث أزمة، لا سيما أن أنواع الأزمات كافة تطلق مجموعة من إشارات الإنذار المبكر، وتكمن الصعوبة في قدرة الإدارة على تلقي هذه الإشارات التي تنبه بوقوع أزمة، ويختلف المديرون في المؤسسات في قدرتهم على التنبؤ، باحتمال وقوع أزمة وفقاً لخصائصهم الشخصية ومستوى تأهيلهم (الخميسي، 2001؛ الاعرجي ومقادمه، 2000).

مرحلة الاستعداد والوقاية: ترتبط هذه المرحلة بالمرحلة السابقة، والهدف منها اكتشاف نقاط القوة ودعمها، ونقاط الضعف والعمل على معالجتها، قبل أن تؤدي إلى ظهور الأزمة وتناميها، فلا بد أن تتوافر لدى المدرسة استعدادات وأساليب كافية للوقاية من الأزمات، ويتطلب ذلك إعداد مجموعة من البدائل لمواجهة جميع الاحتمالات والتنبؤ بالمسارات التي يمكن أن تتخذها الأحداث، وتحديد دور كل فرد بوضوح، وتكوين فريق لإدارة الأزمات، وهذا الفريق يكلف بإعداد خطة لمواجهة الأزمة، وترتكز الخطة على عدد من المبادئ، هي:

- بناء نظام اتصال فعال، وجمع البيانات والمعلومات.
- تحديد الإمكانات المادية والفنية المتاحة لدى المدرسة.
- وضع نظام متكامل المنهجية و إدارة الأزمة (أحمد، 2008؛ حمدونه، 2006).

مرحلة احتواء الأضرار " مجابهة الأزمة»: وتهدف إلى التقليل من الخسائر لأقصى حد ممكن، وتعكس مدى قيام الإدارة بتنفيذ الخطط الموضوعة، وترجمة الاستعدادات، وإعداد الوسائل اللازمة للحد من الأضرار الناجمة عن الأزمة في فترة زمنية محدودة، وهذه المرحلة تتوقف على طبيعة الأزمة وحجمها، واتساع تأثيرها، إذ تختلف الأضرار الناتجة باختلاف نوع الأزمة (اليحوي، 2006).

مرحلة استعادة التوازن والنشاط: وتشمل استعادة النشاط لتهيئة الأمور وإعادتها إلى ما كانت عليه قبل حدوث الأزمة، ويتطلب استعادة النشاط للمؤسسة قدرات فنية، وإدارية، ومادية لإعداد خطة لإعادة الأوضاع لما كانت عليه قبل الأزمة (ربايعة، 2008).

مرحلة التعلم وتقييم التجربة: وهي مرحلة التعلم المستمر، وإعادة التقييم لتحسين ما أنجز في الماضي، وتعلم دروس تستمد من الخبرات الذاتية، ومن خبرات المدارس الأخرى التي واجهت أزمات مشابهة (عبد العليم، والشريف، 2010).

تشكل الأزمات مصدراً لتهديد واستقرار الوزارات والمؤسسات المتعددة ومقومات البيئة، ويتطلب الأمر مواجهتها من خلال استخدام أنماط تنظيمية غير مألوفة تمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة المترتبة على التغيرات المفاجئة، إذ يلزم توافر درجة عالية من التحكم في الطاقات والإمكانات وحسن توظيفها في إطار مناخ تنظيمي يتسم بدرجة عالية من الاتصالات، الأمر الذي يؤكد اهتمام المنظمات الإدارية في دول العالم المتقدم بتطبيق إدارة الأزمات في مجالات العمل كافة، حرصاً منها على اتخاذ القرارات بشكل علمي منظم يحقق لها رؤية مستقبلية واضحة تعتمد على التخطيط السليم لتجاوز الأزمات، أو الحد من آثارها السلبية التي تنتج عن دخولها دون استعداد مناسب لمواجهتها (جابرية، 2012).

ونظرا للنتائج المترتبة على الأزمات بأشكالها كافة، فإن مؤسسات التعليم الفلسطينية تحرص على استخدام استراتيجيات متنوعة للتعامل مع الأزمات من خلال قيام المدير بتشكيل لجان وفرق عمل لبناء وتنظيم قاعدة بيانات خاصة بالأزمات، حيث يمكن تدريب الطواقم على كيفية مواجهة المواقف أو إدارتها والتي تشكل أزمات، ومن أهمها الوقوف على الأسباب التي تقف وراء ظهور الأزمة (الزاملي و الغنبوصي وسليمان2007؛ Gundel, 2005).

ولمواجهة الأزمات المدرسية المتعددة ومنها: أزمات تتعلق بالاحتلال ومضايقته، وأزمة إضراب المعلمين، وأزمات مالية، وأزمة العنف المدرسي ومشكلات الطلبة، وأزمة مع المجتمع المحلي، وأزمة الكوارث الطبيعية، وغيرها من الأزمات، يستخدم مديرو المدارس، خاصة في فلسطين، استراتيجيات متنوعة ومتعددة، منها ما هو سلبي يتراوح من محاولات الهروب من الأزمة إلى ترحيلها وعدم مواجهتها، أو إلقاء اللوم على أصحاب القرار، ومنها ما هو إيجابي يتضمن استراتيجيات حديثة لمواجهة الأزمة المدرسية من خلال إجراءات تنظيمية بهدف تطبيقها وتوظيفها لمواجة الأزمة والحد من آثارها، كاستراتيجية فريق العمل التي يكون لكل عضو فيها مهام محددة، واستراتيجية احتواء الأزمة من خلال تجميد الأزمة عند الحد الذي وصلت إليه ووقف تطورها (أحمد، 2002).

وتبرز أهمية النجاح في استخدام استراتيجيات إدارة الأزمات المدرسية على العمل داخل المؤسسة، إذ تؤدي إلى تقليل الهدر في الموارد، والحد من النتائج والخسائر العارضة، وتوفير نظام اتصال على أعلى درجة من الكفاءة والفاعلية، وتكوين سمعة إيجابية في المجتمع تجاه المدرسة (اليحوي، 2006).

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، فأجرى الهاجري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الفروانية التعلمية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين العاملين بها من الجنسين، على عينة تكونت من (212) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في إدارة الأزمات التعلمية بمدارس المرحلة المتوسطة من قبل العاملين فيها، وعدم فاعلية فرق التدخل السريع بإدارة الأزمات عند حدوث الأزمة أو بعدها، المعد داخل المدارس. وأجرت عبد الرحمن ((2019 دراسة حاولت فيها الكشف عن واقع إدارة الأزمات في جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (240) عضو تدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع إدارة الأزمات في جامعة البلقاء

التطبيقية جاء بدرجة متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدارة الأزمات تعزى لسنوات الخبرة لصالح من لديه خبرة (11) سنة فأكثر. وهدفت دراسة المشاقبة (2018) إلى الكشف عن درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (125) مديرا ومديرة، واستخدم الباحث الاستبانة، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة. وأجرى (Jackson, 2016) دراسة هدفت الى الكشف عن مسؤوليات عمداء شؤون الطلبة في جامعة جورجيا الأمريكية حول إدارة الأزمة داخل الحرم الجامعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن عمداء شؤون الطلبة في ولاية جورجيا يتحملون بعض المسؤولية في مراحل إدارة الأزمات، وخاصة مرحلة الوقاية ومرحلة التعافي أكثر من غيرهما من مراحل إدارة الأزمات. وهدفت دراسة (Mbui, 2016) إلى الكشف عن دور الاتصال الفعال في إدارة الأزمات، وأهم التحديات التي تواجهها في مؤسسات التعليم العالي الكينية، وتكونت عينة الدراسة من (300) فرد. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود دور لعملية الاتصال في إدارة الأزمات: منها خلق الوعي والتعبئة والإجلاء في أثناء الأزمات، ووجود العديد من التحديات أهمها: كيفية التواصل مع الجمهور المستهدف في أثناء الأزمة، وكذلك كيفية التعامل معها في المراحل المختلفة (التخطيط والتنفيذ) وما بعد الأزمة. وسعت دراسة الحبيس (2015) إلى التعرف على مستوى استخدام استراتيجية إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الأردنية، وتكونت العينة من (200) مدير ومعلم من المدارس الثانوية الحكومية التابعة لقصبة السلط في الأردن، وتوصلت الدارسة إلى ارتفاع مستوى استخدام استراتيجية إدارة الأزمات والكوارث الطبيعية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في مدارس قصبة السلط، إذ بلغت النسبة الكلية (79%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام استراتيجية إدارة الأزمات والكوارث الطبيعية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في مدارس قصبة السلط تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وهدفت دراسة (Garcia, 2015) الكشف عن درجة فهم رؤساء الجامعات ومديري الأزمات لمفهوم الأزمات وقيادتها بمستوياتها الثلاث (قبل حدوث الأزمة، وفي أثناء حدوث الأزمة، وبعد حدوث الأزمة)، وأدوارهم ومسؤولياتهم التي تدور حول الأمن والسلامة، ومواكبة عوامل النجاح وأفضل الممارسات في المؤسسة، والتخلص من الأساليب الإدارية الهزيلة التي تحد من مواجهة الأزمات، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، و استخدمت الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات. وتألف مجتمع الدراسة من رؤساء الجامعات ومديري الأزمات في ولاية فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عددهم (16) فردا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأزمات ترتبط بشكل أساسي بأهمية علاقة رؤساء الجامعات ومديري الأزمات مع الرؤساء الآخرين، وفي الختام قدمت الدراسة توضيحا لأهم الأدوار التي يستخدمها من يتعامل مع إدارة الأزمات في التعليم العالي. وأجرت أبو شعيرة (2015) دراسة هدفت الى الكشف عن أدوار مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في إدارة الأزمات من وجهة نظر المديرين، وتكونت عينة الدراسة من (242) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لأدوار مديري المدارس الحكومية في مراحل إدارة الأزمات جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أدوار مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة في إدارة الأزمات تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، بينما ظهرت فروق تعزى لمتغيرات: سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية. وهدفت دراسة ماكغينيس ومارشاند (McGuinness & Marchand, 2014) إلى الكشف عن عملية الاتصال في أثناء الأزمات بين الجامعات والطلاب في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة منهج الدراسة الحالة، وجمعت البيانات بإجراء المقابلات المتعمقة على (12) طالباً وموظفاً. وقد أظهرت النتائج أن الجامعات لم تولِ اهتماما كبيرا لعملية الاتصال في أثناء الأزمات بين الجامعات والطلاب. وهدفت دراسة عطير وفني (2014) إلى التعرف على دور منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث في إدارة الأزمات من العام الدراسي (2014/ 2015)، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والتخصص والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، وسنوات الخدمة في تقويم دور منطقة نابلس التعليمية في إدارة الأزمات، وتكونت عينة الدراسة من (42) من المديرين والنواب والمرشدين، وأظهرت النتائج حصول مجال الإفادة من الأزمات بعد حدوثها، ومجال مواجهة الأزمات، ومجال التخطيط للأزمات على درجة مرتفعة، ومجال استشعار الأزمات على درجة متوسطة، والدرجة الكلية للمجالات على درجة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل، وسنوات الخدمة. وقام أبو معمر (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور مديريات التربية والتعليم في إدارة الأزمات التعليمية التي تواجهها المدارس الحكومية في محافظات غزة وسبل تطويره، ومعرفة دور مدير المدرسة في استشعار الأزمات والتخطيط لها ومواجهتها وكيفية الوقاية منها، وتكونت عينة الدراسة من (118) مديراً ونائباً، وأظهرت النتائج أن درجة قيام مديريات التربية بممارسة إدارة الأزمات التعليمية كبيرة، كما تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، ومكان المديرية.

يتضح من خلال العرض السابق أنّ موضوع إدارة الأزمات، ووعي مديري المدارس بها يؤدي دوراً استراتيجياً في دفع عجلة التقدم، الأمر الذي يقتضي وجود نوع من المديرين الذين يتسمون بمهارات الشجاعة، والاتزان الانفعالي، والقدرة على التفكير الإبداعي والاتصال، والسرعة في رسم الخطط اللازمة للتعامل مع الأزمات، كما يتضح تأكيد الدراسات السابقة على أهمية تبني استراتيجيات إدارة الأزمات كأسلوب للاستعداد للمستقبل والتكيف مع التغيرات، خاصة في الوقت الذي أضحى فيه العالم عرضة للتأثر بالأزمات وإدارتها، وقد اختلفت الدراسات السابقة في طبيعة مشكلاتها، وتشابهت في إجراءاتها من حيث العيّنة وطريقة اختيارها، والأداة وكيفية بنائها، وصدقها وثباتها، والمنهج المتبع. وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلتها وفرضياتها واختيار أدواتها وتفسير نتائجها.

بناء على ما تقدم، فإن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات

السابقة – في حدود علم الباحثين – أنها أول دراسة تتناول موضوع درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، والذي يركز على استخدام أساليب إدارية جديدة لمواكبة التطور التربوي الذي يركز على النهوض بالنظام التربوي ليَستطيع مُجاراةَ عَصر المُعلوماتية والمعرفة في أحدث المستويات العالمية، التي لا يمكن التعامل معها إلا من خلال الإدارة الفاعلة.

ويقع على عاتق مديري المدارس مهمات كثيرة لإدارة الأزمات، من خلال ممارسة استراتيجيات لإدارة الأزمات المدرسية، الأمر الذي يتطلب من الإدارات المدرسية أن تعمل على بذل المزيد من الجهود لمواجهة الآثار السلبية المترتبة على الأمور الطارئة، واتخاذ التدابير اللازمة لمواجهة الطوارئ، والتعامل معها عند وقوعها بدرجة عالية من الكفاءة، وإعداد البدائل لمواجهتها باستخدام الأساليب الإدارية التي تحتوي على العديد من المهارات للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمر بها المدرسة، والعمل على عدم تفاقمها من خلال استخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة داخل المدرسة وخارجها لمواجهة هذه الأزمات؛ لذا فقد اتجهت الدراسة الحالية لدراسة درجة استخدام مديري المدارس في فلسطين لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمر مدارسنا اليوم – أكثر من أي وقت مضى – بأزمات عدة تعصف بالعملية التعليمية، وتتلاحق هذه الأزمات وفق الظروف التي تمر بها مدارسنا الفلسطينية، ومؤسساتنا التعليمية، ومن أهمها الاحتلال الإسرائيلي، والأزمات المتلاحقة المرتبطة به، على الصعيد العام، أما على صعيد البيئة المدرسية والميدان التربوي فالعنف المدرسي، وتزايد أعداد الطلبة، والأزمات المالية، والترهل الإداري، وأزمة الوباء العالمي «كورونا»، وغيرها من الأزمات ألقت بظلالها على الميدان التربوي فأثرت على العملية التعليمية ومخرجاتها؛ مما استدعى الاهتمام الدائم بإدارتها وبأعلى درجة من الجاهزية باستخدام استراتيجيات إدارة الأزمات. وفي إطار هذه المعطيات، اتجهت الدراسة الحالية للكشف عن درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات في مديرية جنوب نابلس، وتجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين:

- ما درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهِّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية؟

فرضيات الدراسة:

استنادا الى السؤال الثاني فإن الدراسة تحاول اختبار صحة مجموعة من الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير المؤهِّل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس.
- الكشف عن دلالات الفروق في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس، تعزى لمتغيرات الجنس، والمُؤهِّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

أهمّيةُ الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- **الأهمية النظرية:**

– تنبع أهمية الدّراسة من أهمية موضوعها المتعلق بواقع إدارة الأزمات، خاصة أن طبيعة العصر الذي نعيشه اليوم أصبحت إدارة الأزمات من متطلبات الحياة المعاصرة؛ مما يدل على أهميتها في المجالات كافة، ولما لها من أهمية كبرى في التأثير في واقعنا الحالي، في ظل الأزمات المتلاحقة التي تهدد العملية التعليمية في فلسطين.

– يتوافق موضوع الدراسة مع التوجهات الإدارية الحديثة، التي أشارت إلى أهمية استخدام مديري المدارس استراتيجيات إدارة الأزمات خاصة في الوقت الراهن.

– تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالجانب النظري من إدارة الأزمات، ووعي المديرين باستراتيجيات تطبيقها عندما تقتضي الحاجة الماسة لذلك.

- **الأهمية التطبيقية:**

– استعانة المخططين التربويين، والقائمين على العملية التعليمية، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بالنتائج

الميدانية للدراسة، وبالتالي اتخاذ القرار بتفعيل تطبيقها في المدارس الفلسطينية.

- يمكن أن تكون الدراسة مرجعا يعود إليه الباحثون لإجراء المزيد من الدراسات حول إدارة الأزمات، وما تحمله من مضامين تسهم في تحقيق النمو الشامل في العملية التعليمية وبناء استراتيجيات التعامل مع الأزمات.

- تفيد نتائج الدراسة في تكوين إطار متكامل يمكن الاعتماد عليه في تشخيص نقاط القوة والضعف لمعرفة درجة وعي مديري المدارس في فلسطين باستراتيجيات إدارة الأزمات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة (333) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي. 2020/ 2019
- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس الواقعة في الضفة الغربية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تتضمن الدراسة الحالية مصطلحات عرفت على النحو الآتي:

◄ **مدير المدرسة Headmaster**: ممثل لإدارة المدرسية ويعد قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً، يتولى إدارة المدرسة وتنظيمها، والإشراف عليها، وتنسيق الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانات الكفيلة لتحقيق أهداف مدرسته المنبثقة من فلسفة التربية وأهدافها في مجتمعه" (أبو علي، 2010).

◄ **استراتيجية Strategy**: كل ما يعده أو يخطط له أو يتداوله المسؤول الإداري في المنظمات، بشرط أن تكون هي المسؤولة عن تحديد وتحقيق غايات تلك المنظمات، بحيث يتكون فريق العمل من قادة الأفرع والتخصصات والأنشطة جميعهمبصرف النظر عن حجمها ودورها في المنظمة (خليفة، 2013).

ويعرف الباحثان إدارة الأزمات إجرائيا: أنها مجموعة من الوظائف والأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة وفقا للتعليمات والضوابط التي تحددها وزارة التربية والتعليم في ضوء الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، وموضوعية استجابة أفراد عينة الدراسة إلى فقرات الأداة المعدة لهذه الدراسة.

◄ **الأزمة The Crisis**: موقف يطرأ فجأة، وسلسلة من الأحداث المتتابعة التي تسبب درجة عالية من التوتر فتصبح الأولوية المطلقة للتعامل مع هذه الأحداث، واتخاذ القرارات والإجراءات السريعة لحسم الموقف، أي أنها حالة غير مستقرة وغير متوقعة تؤثر ماديا ومعنويا في المدرسة، وتخرج عن نطاق السيطرة، وتؤدي إلى تدني مستوى العمل، وتحول دون تحقيق الأهداف في المدرسة (صقر، 2009).

◄ **إدارة الأزمات التربوية Educational Crisis Management**: استخدام الأساليب المتنوعة والمتطورة من قبل مديري المؤسسات التربوية في كيفية مواجهة الأزمات التي تواجههم، وكيفية التعامل معها من خلال المنهجية العلمية الإدارية (أبو قحف، 2002).

وعرفها الباحثان إجرائياً: أنها التوقعات والإجراءات والممارسات التي يتبعها مديرو المدارس والعاملون معه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس في مواجهة الأزمة بأسلوب علمي منظم قائم على التخطيط ومبني على التوقع، واتخاذ القرار السريع والمناسب في جميع مراحل تطور الأزمة حتى لا تؤثر سلباً على المدرسة وعودتها إلى حالة الاستقرار.

◄ **جنوب نابلس South of Nablus**: المناطق الفلسطينية في محافظة نابلس التي تقع خارج حدود بلدية نابلس، وتشمل منطقة الدراسة بورين شمالاً حتى قريوت جنوباً، ومن جماعين غرباً حتى دوما شرقاً، وتضم (25) تجمعاً سكانياً فلسطينياً (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2009).

منهجية الدراسة إجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة اتبع الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالاتها، والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة محل الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس في مديرية جنوب نابلس، والبالغ عددهم (6616) معلماً ومعلمة، كما رصدت في سجلات مديرية جنوب نابلس، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ . 2020

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية مكونة من (333) معلماً ومعلمة، والجدول التالي يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

الجدول (1):

توزيع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات حسب المتغيرات المستقلة للدراسة:

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	136	40.8
	أنثى	197	59.2
	المجموع	333	100
المستوى التعليمي	بكالوريوس فأقل	255	76.6
	أعلى من بكالوريوس	78	23.4
	المجموع	333	100

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الخبرات	أقل من 5 سنوات	69	20.7
	من 5 – 10 سنوات	60	18
	أكثر من 10 سنوات	204	61.3
	المجموع	333	100
المرحلة التعليمية	أساسية دنيا	208	16.5
	أساسية عليا	70	21
	ثانوية	55	62.5
	المجموع	333	100

أداة الدراسة:

بالاعتماد على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنها دراسة عبد الرحمن ((2019، قام الباحثان ببناء أداة الدراسة.

- **وصف الأداة:**

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات:

- المجال الأول: مجال مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر"، ويشمل (6) فقرات 1 – 6.

- المجال الثاني: مرحلة الاستعداد والوقاية، ويشمل (8) فقرات 7 – 14.

- المجال الثالث: مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"، ويشمل (11) فقرة 15 – 25.

- المجال الرابع: مرحلة استعادة التوازن والنشاط، ويشمل (6) فقرات 26 – 31.

- المجال الخامس: مرحلة التعلم وتقييم التجربة، ويشمل (6) فقرات 32 – 37.

ويُجاب عن فقرات الاستبانة من خلال مقياس ليكرت الخماسي المكون من الخيارات التالية (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا). وتُصحح الإجابات من خلال الأوزان التالية: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (درجتان)، قليلة جداً (درجة واحدة).

- **صدق الأداة:**

جرى التأكد من صدق الأداة باستخدام:

- صدق المحكمين: تم عرض القائمة على (7) من المتخصصين، وذلك للحكم على مدى صلاحيتها للتطبيق، والتعديل كما يرونه مناسبًا، وحذفت الفقرات التي اتفق المحكمون على حذفها، فيما اتفقوا على صلاحية باقي الفقرات للتطبيق.

- صدق البناء: جرى تطبيق القائمة على عينة استطلاعية عددها (30) معلماً من خارج عينة الدراسة، وجرى إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع درجة المجال الذي تنتمي له، وتراوحت معاملات الارتباط للفقرات مع مجالاتها في المقياس بين (0.24 الى 0.87)، كما حُسب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط لدرجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.84 الى 0.75)، مما يشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المرتفع، والجدول الآتي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها، ومعامل ارتباط كل مجال بالعلامة الكلية للمقياس.

الجدول (2):

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له

معامل ارتباط الفقرات بمجالاتها					
المجال الأول: مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة " الكشف المبكر"					
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	.80**		.82**		.63**	-
	.79**		.80**		.83**	-
مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة " الكشف المبكر"						.84**
المجال الثاني: مرحلة الاستعداد والوقاية						
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	.80**		.79**		.73**	-
	.60**		.83**		.81**	-
	.74**		.78**			-
مرحلة الاستعداد والوقاية						.84**
المجال الثالث: مرحلة احتواء الأضرار " مجابهة الأزمة "						

معامل ارتباط الفقرات بمجالاتها												
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	.85**		.80**				.85**					-
	.84**		.85**				.75**					-
	.80**		.84**			23.	74.0**					-
24.	.81**	25.	.85**									-
مرحلة احتواء الأضرار " مجابهة الأزمة "												.84**
المجال الرابع: مرحلة استعادة التوازن والنشاط												
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	.86**		.85**				.87**					-
	.73**		.84**				.84**					-
مرحلة استعادة التوازن والنشاط												.79**
المجال الخامس: مرحلة التعلم وتقييم التجربة												
رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	.80**		.83**				**.85					-
	.86**		.71**				.24 **					-
مرحلة التعلم وتقييم التجربة												.75**

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.001)، * دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

- **ثبات الأداة**:

حُسب ثبات الأداة من خلال معامل الاتساق الداخلي، بحساب معامل كرونباخ ألفا، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعية والدرجة الكلية للأداة:

الجدول (3):

معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة حسب معادلة كرونباخ ألفا.

المجالات	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر"	6	%88
مرحلة الاستعداد والوقاية	8	%89.8
مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"	11	%95.3
مرحلة استعادة التوازن والنشاط	6	%91.9
مرحلة التعلم وتقييم التجربة	6	%89.7
الثبات الكلي للأداة	37	%97.9

ويتضح من الجدول السابق (3) أن معاملات ثبات الأداة على المجالات تراوحت بين (88% – 95.3%)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (97.9%). وهي معاملات ثبات عالية، مما يعني أن الأداة تتمتع بدرجات ثبات تسمح بتطبيقها.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل معالجة البيانات إحصائياً، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T - test)، واختبار تحليل التباين.

ولتحديد درجة استخدام مديري المدارس في فلسطين استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس، ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين، اعتمد الباحثان المقياس الوزن الآتي:

الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) / (3) = (5 – 1) /3 = 1.33

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

فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (1 – 2.33) فإن التقدير يكون درجة منخفضة.

وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (2.34 – 3.67) فإن التقدير يكون درجة متوسطة.

أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (3.68 – 5) فإن التقدير يكون درجة مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ الإجابة عن السؤال الأول: ينص السؤال الأول على »ما

درجة استخدام مديري المدارس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات المعلمين لمجالات أداة الدراسة الخمسة، وكذلك الدرجة الكلية. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة مرتبة تنازليا.

الرقم في الاستبانة	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر	3.81	.71	مرتفعة
3	2	مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة	3.76	.76	مرتفعة
4	3	مرحلة استعادة التوازن والنشاط	3.73	.75	مرتفعة
5	4	مرحلة التعلم وتقييم التجربة	3.70	.70	مرتفعة
2	5	مرحلة الاستعداد والوقاية	3.56	.75	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.70	.74	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول (4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات بلغ (3.70) والانحراف المعياري مقداره (0.70)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة استخدام مديري المدارس في فلسطين استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس كانت (مرتفعة). كما تشير قيم المتوسطات الحسابية أن تقييم المعلمين مجالات الدراسة كان درجة (مرتفعة) ما عدا مجال مرحلة الاستعداد والوقاية الذي جاء بدرجة متوسطة، وكان ترتيب المجالات الأخرى التي حصلت على درجة مرتفعة على النحو التالي: مجال مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر"، ومجال مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"، ومجال مرحلة استعادة التوازن والنشاط، ومجال مرحلة التعلم وتقييم التجربة.ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الخطط التطويرية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم، وتسعى من خلالها الى تطوير المهارات الفنية والإدارية لمدير المدرسة، بالإضافة إلى المعايير التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في تعيين مديري المدارس، والدورات التدريبية التي تلقى من خلالها مديرو المدارس تدريباً مناسباً للتعامل مع الأزمات، وإمكانية وضع الخطط البديلة حال وقوعها، كما يمكن تفسيرها في ضوء إدراك المديرين لأهمية إدراج بنود في خططهم التشغيلية والاستراتيجية لآليات التعامل مع الأزمات بعد حدوثها والتأقلم معها، وهذا من البنود التي نادت بها المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي في آليات التعامل مع الأزمات بعد حدوثها وعدم الاستسلام للواقع، خاصة في ظل واقعنا الفلسطيني الذي يتعرض بشكل مستمر لأزمات ناتجة عن الاحتلال والحصار والإغلاق وضعف الإمكانيات، مما يحتم على مديري المدارس الاستعداد للتعامل مع الأزمات واحتواء أضرارها من خلال إيجاد الآليات والبدائل الملائمة للظرف الطارئ سواء كان بشرياً مثل فعل الاحتلال، أو طبيعياً مثل الأوبئة أو تراكم الثلوج أو أزمة فيروس كورونا الحالية التي تتطلب التعامل مع الأزمات من أجل انتظام العملية التعليمية من خلال التعلم عن بعد. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المشاقبه، 2018)، ودراسة (أبو شعيرة، 2015)، ودراسة (الحبيس، 2015)، واختلفت مع نتائج دراسة (عبد الرحمن، 2019).

- نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير الجنس". وللتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام اختبار (t- test) للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً لمتغير جنس المعلم. والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5):

نتائج اختبار "ت" لدلالة للفروق في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر"	ذكر	136	3.77	.71	331	.67	.50
	انثى	197	3.83	.70			
	المجموع	333	3.81	.73			
مرحلة الاستعداد والوقاية	ذكر	136	3.54	.72	331	.43	.66
	أنثى	197	3.57	.77			
	المجموع	333	3.55	.71			
مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"	ذكر	136	3.68	.74	331	1.44	.15
	أنثى	197	3.80	.77			
	المجموع	333	3.72	.75			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
مرحلة استعادة التوازن والنشاط	ذكر	136	3.62	.74	331	2.02	*.044
	انثى	197	3.79	.75			
	المجموع	333	3.70	.73			
مرحلة التعلم وتقييم التجربة	ذكر	136	3.61	.79	331	1.28	.20
	أنثى	197	3.72	.76			
	المجموع	333	3.77	.77			
الدرجة الكلية	ذكر	136	3.64	.68	331	1.29	.20
	أنثى	197	3.74	.71			
	المجموع	333	3.71	.69			

*دالة احصائيا.

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على الدرجة الكلية ومجالات مقياس استراتيجية إدارة الأزمات تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال مرحلة استعادة التوازن والنشاط إذ وجدت فروق لصالح الإناث.لذا فقد جرى قبول الفرضية.ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه في البيئة التعليمية التي يعمل فيها كلا الجنسين، وتشابه الخبرات والمهام التي يمران بها في الحياة العملية، ومواجهتهما للظروف الطبيعية والسياسية نفسها، سواء ما يتعلق بالاحتلال أو الظواهر الطبيعية، ويخضعان للقوانين والأنظمة نفسها، كما أن التعليمات التي يلتزم بها المديرون موحدة للمدارس. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المشاقبه، 2018)، ودراسة (أبو شعيرة، 2015)، ودراسة (الحبيس، 2015).

- نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار (t - test) للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6):

نتائج اختبار "ت لدلالة للفروق في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مرحلة الشعور باحتمال حدوث الازمة "الكشف المبكر"	بكالوريوس فأقل	255	3.80	.73	331	.03	.97
	أعلى من بكالوريوس	78	3.81	.61			
	المجموع	333	3.80	.71			
مرحلة الاستعداد والوقاية	بكالوريوس فأقل	255	3.55	.77	331	.24	.80
	أعلى من بكالوريوس	78	3.58	.70			
	المجموع	333	3.56	.75			
مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"	بكالوريوس فأقل	255	3.76	.77	331	.08	.93
	أعلى من بكالوريوس	78	3.75	.71			
	المجموع	333	3.75	.76			
مرحلة استعادة التوازن والنشاط	بكالوريوس فأقل	255	3.76	.77	331	1.36	.17
	أعلى من بكالوريوس	75	3.62	.69			
	المجموع	333	3.73	.75			
مرحلة التعلم وتقييم التجربة	بكالوريوس فأقل	255	3.70	.79	331	1.20	.23
	أعلى من بكالوريوس	78	3.58	.72			
	المجموع	333	3.67	.77			

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	255	3.71	.72	330	.51	.61
	أعلى من بكالوريوس	78	3.67	.61			
	المجموع	333	3.70	.70			

* دالة إحصائياً.

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على الدرجة الكلية ومجالات مقياس استراتيجية إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لذا فقد جرى قبول الفرضية.ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التشابه في الظروف والخبرات والمهام، وطبيعة الأدوار التي يؤديها مدير المدرسة وفقا للتعليمات الموجهة له من وزارة التربية والتعليم وهي في معظمها تعليمات موحدة في ضوء القوانين والأنظمة المعمول بها في الوزارة. وهذا يتفق مع دراسة عطير وفني (2014).

- نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة ". وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة للفروق في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر"	بين المجموعات	1.02	2	.51	1.00	.366
	خلال المجموعات	166.93	330	.50		
	المجموع		332			
مرحلة الاستعداد والوقاية	بين المجموعات	2.29	2	1.14	2.02	.134
	خلال المجموعات	187.28	330	.56		
	المجموع	189.58	332			
مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"	بين المجموعات	2.76	2	1.38	2.41	.091
	خلال المجموعات	189.03	330	.57		
	المجموع	191.80	332			
مرحلة استعادة التوازن والنشاط	بين المجموعات	2.80	2	1.40	2.48	.85
	خلال المجموعات	185.87	330	.56		
	المجموع	188.67	332			
مرحلة التعلم وتقييم التجربة	بين المجموعات	1.87	2	.93	1.55	.212
	خلال المجموعات	198.09	330	.60		
	المجموع	199.96	332			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.10	2	1.05	2.16	.117
	خلال المجموعات	16.51	330	.48		
	المجموع	162.62	332			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على الدرجة الكلية وجميع مجالات مقياس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لذا فقد جرى قبول الفرضية. ويمكن تفسير هذه النتيجة اعتمادا على أن تعليمات التعامل مع الأزمات موحدة لدى المديرين بناء على تعليمات الوزارة، علاوة على أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم لديهم تصور واضح لإدارة الأزمات، إلى جانب إدراكهم أهمية التعامل مع الأزمات

في النهوض بالعملية التعليمية، وأهمية تحقيقهم الأهداف المرجوة، والوصول إلى التميز والإبداع، إضافة إلى أن قضية إدارة الأزمات في المدارس مرتبطة بالسمات الشخصية والمهنية أكثر من ارتباطها بسنوات الخدمة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عطير وفني، 2014)، ودراسة (أبو معمر، 2011)، واختلفت مع نتائج دراسة (عبد الرحمن، 2019)، ودراسة (ابو شعيرة، . (2015

- نتائج الفرضية الرابعة: تنص الفرضية على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير المرحلة التعليمية". وللتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً مستوى المدرسة. والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8):

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة للفروق في درجة استخدام مديري المدارس لاستراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
مرحلة الشعور باحتمال حدوث الأزمة "الكشف المبكر"	بين المجموعات	1.26	2	.631	1.250	.288
	خلال المجموعات	166.69	330	.505		
	المجموع	167.95	332			
مرحلة الاستعداد والوقاية	بين المجموعات	.41	2	.205	.358	.699
	خلال المجموعات	189.17	330	.573		
	المجموع	189.58	332			
مرحلة احتواء الأضرار "مجابهة الأزمة"	بين المجموعات	.49	2	.247	.427	.653
	خلال المجموعات	191.31	330	.580		
	المجموع	191.80	332			
مرحلة استعادة التوازن والنشاط	بين المجموعات	.70	2	.351	.614	.542
	خلال المجموعات	187.97	330	.571		
	المجموع	188.67	332			
مرحلة التعلم وتقييم التجربة	بين المجموعات	.58	2	.291	.481	.619
	خلال المجموعات	199.38	330	.604		
	المجموع	199.96	332			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.60	2	.304	.618	.540
	خلال المجموعات	162.01	30	.492		
	المجموع	162.62	332			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على الدرجة الكلية وجميع مجالات مقياس استراتيجية إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، لذا فقد جرى قبول الفرضية. ويعود ذلك إلى توحيد التعليمات التي يجب اتباعها من قبل مديري المدارس فيما يتعلق بآليات التصرف في أثناء الأزمات بصرف النظر عن مستوى المدرسة، إضافة إلى أن التعامل مع إدارة الأزمات يؤدي إلى خلق رؤية مشتركة بين المعلمين على اختلاف المراحل التعليمية التي يدرسونها، وتتيح لهم اكتشاف الجديد، وتحررهم من عقدة الخوف من الخطأ والفشل، وتدفعهم إلى التفكير خارج الصندوق والأطر التقليدية الروتينية، وبذلك تحرر طاقاتهم نحو المستجدات وكيفية التعامل معها، مثل إدارة الأزمات من خلال طرق وأساليب جديدة تتواءم مع احتياجات طلبتهم، وتعزيز نقاط قوتهم، ومعالجة نقاط ضعفهم بصرف النظر عن مستوى المرحلة التعليمية للمدرسة. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ابو شعيرة، 2015).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. إعداد فرق عمل خاصة بالمدرسة ومتخصصة بإدارة الأزمات المدرسية، مع توزيع المهام، وتحديد الأدوار.
2. عقد دورات تدريبية للعاملين كافة حول إدارة الأزمات

لتوفير كوادر مؤهلة.

3. وضع قاعدة معرفية لإدارة الأزمات المدرسية للإفادة من التجارب السابقة لحل الأزمات المدرسية التي قد تقع مستقبلا.

4. جعل التخطيط لمواجهة الازمة جزءاً أساسياً في التخطيط الاستراتيجي.

5. اتخاذ إجراءات وقائية؛ لذا يجب العمل على زيادة الوعي بأهمية الاستعداد لمواجهة أنواع الأزمات سواء أكانت ناجمة عن أخطاء البشرية، أم كانت ناتجة عن كوارث طبيعية أو تنظيمية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو شعيرة، ناهد. (2015). دور مديري المدارس الحكومية في إدارة الأزمات بمحافظات غزة، ((رسالة ماجستير غير منشورة) (، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أبو علي، خالد. (2010). العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أبو قحف، عبد السلام. (2002). الإدارة الاستراتيجية وإدارة الأزمات، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- ابو معمر، ماهر. (2011). دور مديريات التربية والتعليم في إدارة الأزمات التعليمية التي تواجهها المدارس الحكومية في محافظات غزة وسبل تطويره، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- أحمد، أحمد. (2002). إدارة الأزمات التعليمية في المدارس: الأسباب والعلاج، القاهرة، مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- احمد، منى. (2008). إدارة الأزمة في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة الزقازيق، القاهرة
- الأعرجي، محمد؛ ومقادمة، مأمون. (2000). إدارة الأزمات، دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر نظام إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشراقية في أمانة عمان الكبرى، مجلة الإدارة العامة، 39 (4)، 773 – 809.
- جابرية، محمود. (2012). أثر إدارة الأزمات على الأداء الوظيفي في المؤسسات الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الزعيم الأزهري، السودان.
- الجندي، محمد محمود عبد السلام. (2006). "فاعلية وحدة مقترحه في إدارة الأزمات للطلاب في المدرسة الثانوية التجارية"، دراسات تربوية اجتماعية، جامعة حلوان، 10 (3)، 11 – 39.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2009). النتائج النهائية للتعداد، تقرير السكان، رام الله، فلسطين.
- الحبيس، خديجة علي (2015). استراتيجية مديري المدارس الثانوية الحكومية الأردنية في إدارة الأزمات والكوارث الطبيعية: دراسة حالة قصبة السلط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- حمدونه، حسام الدين حسين عطية (2006). ممارسة مدير المدرسة الثانوية لمهارة إدارة الأزمات في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخضيري، محسن (1990). إدارة الأزمات – منهج اقتصادي لحل الأزمات، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- خليفة، حسين (2013). النظرية الاستراتيجية المعاصرة، بغداد، العراق: دار الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.
- الخميسي، السيد (2001). قراءات في الإدارة المدرسية، الاسكندرية، مصر: دار الوفا للطباعة والنشر.
- ربايعة، عمر عبد الرحيم (2008). درجة جاهزة المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لإدارة الأزمات كما يراها مديرو المدارس، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 68 (1)، 147 – 172.
- الزاملي، علي؛ والغنبوصي، سالم؛ وسليمان، سعاد. (2007). الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها في مدارس سلطنة عُمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8 (3)، 66.
- صقر، عاطف (2009). درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس وكالة الغوث بغزة وسبل تنميتها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الطيراوي، توفيق (2008). واقع الأزمات والبدائل المقترحة لإدارتها من وجهة نظر قادة المؤسستين الأمنية والمدنية في فلسطين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- عبد الرحمن، إيمان. (2019). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: حالة جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة النجاح، العلوم الإنسانية، 33 (7)، 1122 – 1098.
- عبد العال، رائد (2009). أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد العليم، أسامة؛ والشريف عمر. (2010). المداخل الإدارية الحديثة للتعليم، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطير، ربيع؛ وفني، أحمد (2014). دور منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث في إدارة الأزمات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4 (13)، 79 – 115.
- اللامي، غسان؛ والعيساوي، خالد (2015). "إدارة الأزمات: الأسس والتطبيقات"، عمان، الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- المشاقبة، متعب (2018). درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء لمهارة إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (29). ص 68 – 83.
- الهاجري، محمد (2020). واقع إدارة الأزمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الفروانية التعلمية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (186)، الجزء الثالث.
- اليحيوي، صبرية. (2006). إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد (2).

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Shaira, Nahid. (2015). The role of government school principals in crisis management in Gaza governorates, (unpublished master's thesis) , Al - Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Ali, Khaled. (2010). School factors affecting the development of the performance of secondary school principals in Gaza governorates in the light of the concept of administrative systems analysis, (unpublished master's thesis) , Al - Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Qahaf, Abdel Salam. (2002). Strategic and Crisis Management, Alexandria, Egypt: New University Publishing House.*
- *Abu Muammar, Maher. (2011. The role of education directorates in managing educational crises faced by government schools in the governorates of Gaza and ways to develop it, (unpublished master's thesis). Al - Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Ahmed Ahmed. (2002). Managing educational crises in schools: causes and treatment, Cairo, Egypt: Dar Al - Fikr for publication and distribution.*
- *Ahmed, Mona. (2008). Crisis management in university education in the United States of America and the possibility of benefiting from it in Egypt, (unpublished master's thesis) , Zagazig University, Cairo.*
- *Al Araji, Muhammad; and Moqadma, Mamoun (2000). Crisis management, a field study of the availability of the elements of the crisis management system from the point of view of workers in the supervisory jobs in the Greater Amman Municipality, Journal of Public Administration, 39 (4) , 773 - 809.*
- *Jabriya, Mahmoud. (2012). The impact of crisis management on job performance in Jordanian institutions, unpublished master's thesis, Al - Zaeem Al - Azhari University, Sudan.*
- *Al - Jundi, Mohamed Mahmoud Abdel Salam. (2006). The effectiveness of a proposed unit in crisis management for students in the commercial secondary school, educational and social studies, Helwan University, 10 (3) , 11 - 39.*
- *Palestinian Central Bureau of Statistics. (2009). Census final results, population report, Ramallah, Palestine.*
- *Al - Habis, Khadija Ali (2015). The strategy of Jordanian public secondary school principals in managing crises and natural disasters: a case study of Qasaba Salt, unpublished PhD thesis, Omdurman Islamic University, Sudan.*
- *Hamdouneh, Hossam El Din Hussein Attia (2006). The exercise of the secondary school principal's crisis management skill in Gaza Governorate. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza.*
- *Al - Khudairi, Mohsen (1990). Crisis management - an economic approach to crisis resolution, Cairo: Madbouly Library.*
- *Khalifa, Hussein (2013). Contemporary Strategic Theory, Baghdad, Iraq: House of Wisdom for Publishing and Distribution, Baghdad, Iraq.*
- *El - Khamisy, El - Sayed (2001). Readings in school administration, Alexandria, Egypt: Dar Al - Wafa for printing and publishing.*
- *Rabaia, Omar Abdel Rahim (2008). The degree of readiness of public secondary schools in Jordan for crisis management as seen by school principals, Journal of the College of Education, Mansoura University, 68 (1) , 147 - 172*
- *Zamili, Ali; al - Ghanbosi, Salem; and Suleiman, Souad. (2007). School crises and methods of dealing with them in the schools of the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, 8 (3) , 66.*
- *Saqr, Atef (2009). The degree of availability of crisis management skills for directors of UNRWA schools in Gaza and ways to develop them, an unpublished master's thesis, the Islamic University, Gaza.*
- *Al - Tirawi, Tawfiq (2008). The reality of crises and the proposed alternatives for managing them from the point of view of the leaders of the security and civil institutions in Palestine, Master's Thesis, An - Najah National University, Nablus.*
- *- Abdel - Rahman, Iman (2019). The Reality of Crisis Management in Jordanian Higher Education Institutions: The Case of Al - Balqa Applied University, An - Najah University Journal, Humanities, 33 (7) , 1122 - 1098.*
- *Abdel - Al, Raed (2009). Crisis management methods for government school principals in the governorates of Gaza and their relationship to strategic planning, Master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.*
- *Abdel Alim, Osama; and Sharif Omar. (2010). Modern Administrative Entrances to Education, Amman: Dar Al - Murajab for Publishing and Distribution.*
- *Ater, Rabie; and technician, Ahmed (2014). The role of the UNRWA educational district of Nablus in crisis management, Al - Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 4 (13) , 79 - 115.*
- *Al - Lami, Ghassan; and Al - Esawy, Khaled (2015). "Crisis Management: Foundations and Applications", Amman, Jordan: The Methodological House for Publishing and Distribution.*
- *Al - Mashqabah, Miteb (2018). The degree to which government school principals in Zarqa Governorate possess the skill of managing school crises from their point of view, Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (29). pp. 68 - 83.*
- *Al - Hajri, Muhammad (2020). The reality of crisis management in middle school schools in the Farwaniya educational district in the State of Kuwait from the point of view of teachers, Journal of the College of Education, Al - Azhar University, (186) , Part III.*
- *Al Yahyawi, Sabriya. (2006). Crisis Management in Governmental Intermediate Schools for Girls in Madinah, Journal of Educational Sciences and Islamic Studies,*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Gundel, S. (2005). Towards a new typology of crises. Journal of contingencies and crisis management, 13 (3) , 106 - 115.*
- *Jackson, P. (2016). Deans of Students' Responsibilities in Campus Crisis Management. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia Southern University. Georgia.*
- *Mbui, V. M. (2016). The Role of Communication in Crisis Management in institutions of Higher Learning in Kenya: A Case Study of The University of Nairobi, The Role of Communication in Crisis Management in Institutions of Higher Learning in Kenya: A Case Study of the University of Nairobi | MS. MBUI VICTORIA M. (uonbi. ac. ke)*
- *McGuinness, M. , & Marchand, R. D. (2014). Business continuity management in UK higher education: a case study of crisis communicationin the era of social media. International Journal of Risk Assessment and Management, 17 (4) , 291 - 310.*
- *Garcia, B. (2015). "rises leadership: The roles university presidents and crisis managers play in higher education –A case study of the state university system of Florida, Unpublished Ph. D. Dissertation, Florida International University, Florida, United states.*

دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين

The Role of Educational Curricula in Secondary School Students' Acquisition of Islamic Educational Values from Both Students and Teachers' Points of View

عايد محمد الحازمي
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

عماد عبد الله الشريفين
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Aied Mohammad Al-Hazmi
PhD student\ Yarmouk University\ Jordan
aeyd-1980-m@hotmail.com

Emad Abdallh Al-Shrifeen
Professor \ Yarmouk University\ Jordan
emad_sh@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 4/ 9/ 2021م، **تاريخ القبول:** 15/ 1/ 2022م.
Received: 4/ 9/ 2021, **Accepted:** 15/ 1/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-038-012
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

تعاني المجتمعات من الغزو الثقافي والعولمة، وخاصة بعد التطور التقني والتكنولوجي، مما يشكل خطرًا على القيم التربوية بسبب الأفكار الدخيلة، والقيم النابعة من ثقافات مختلفة، والمؤثرة على القيم التربوية لأبناء هذه المجتمعات، مما يتطلب وجود نهج تربوي معاصر موثوق يدعو إلى عودة الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية، والممارسة العملية في المدارس لقيم التربية وبُعدها الأخلاقي، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة (الإيمانية، والاجتماعية، والفكرية، والنفسية، والصحية) لدى طلبة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وجرى تطوير مقياس للقيم التربوية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (469) طالبًا، و (168) معلمًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج حصول جميع الأبعاد والقيم على درجة (مرتفعة) عدا ثلاث قيم جاءت بدرجة (متوسطة)، هي: التكافل الاجتماعي، ومحاسبة النفس، وتقبل النقد، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لفئة (طالب/ معلم) لصالح (الطلبة)، وكانت آراء (الطلبة) الأعلى من حيث المتوسطات الحسابية في جميع الأبعاد، وجميع القيم التربوية الإسلامية التي تناولها البحث، ومن حيث ترتيب الأبعاد أو القيم، اشتركت آراء الطلبة والمعلمين في حصول بعضها على الترتيب نفسه.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية، القيم التربوية الإسلامية.

Abstract:

Societies suffer from cultural invasion and globalization, especially after technical and technological development, which poses a threat to educational values because of extraneous ideas and values stemming from different cultures and affecting the educational values of the children of these societies. These societies require a reliable contemporary educational approach that calls for a return of attention to the development of educational curricula and practice at schools, with the values of education and its moral dimension. The study aimed to reveal the level of the educational curricula's role in acquiring Islamic educational values in its five dimensions: Faith, social, intellectual, psychological, and health for secondary school students in Saudi Arabia from the point of view of students and teachers. The research relied on the descriptive - analytical approach. A scale for Islamic educational values was developed. The research sample consisted of 469 students and 168 teachers who were chosen randomly. The results showed all dimensions and values obtained a high degree except for three values that came with a medium degree, social solidarity, self - accountability, and acceptance of criticism. There were statistically significant differences attributed to the category of student/ teacher in favor of students, and the views of students were the highest in terms of arithmetic averages in all dimensions and all Islamic educational values addressed by the research. Regarding the arrangement of dimensions or values, the opinions of students and teachers agreed that some shared the same order.

***Keywords**: Educational curricula, Islamic educational values*

المقدمة:

تسهم المناهج التعليمية في بناء المعتقدات والقيم لدى طلبة المدارس مما يجعلها ضرورية في إعداد المسلم المثقف في كل مجال وميدان، لأن طبيعة الإسلام شاملة شمول الحياة، وطبيعة التربية الإسلامية شاملة لجميع ألوان المعرفة وحقولها.

والمنهج التعليمي يجب أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته، وطبيعة المتعلم وخصائص نموّه، وأن يعكس التفاعل بين الطالب، والمعلم، والبيئة، وأن يشمل أوجه أنشطة الطلبة، واختيار الخبرات التعليمية ضمن حدود الإمكانات المادية والبشرية، مع تحقيق التكامل والتناسق بين عناصر المنهج (الرويلي، 1990، 564 – 570).

ويحتوي المنهج التعليمي على عناصر، تتمثل في: المتعلم، ويعد المحور الأساسي للمنهج التعليمي، والعملية التعليمية ، والهدف، وهو غاية المنهج التعليمي، والمحتوى، وهو الشيء أو الأشياء التي يدرسها المتعلم سواء كانت حقائق، أو معلومات، أو اتجاهات، أو قدرات، أو مهارات (الرويلي، 1990، 570)، وطرائق التدريس، وهي الأنشطة المتبعة لتحقيق الأهداف، وتتعدّى التلقين لتشمل النشاطات والإجراءات، والمساعدة النفسية في إزالة العقبات أمام الطلبة في مسيرتهم التعليمية (حسين، 2016، 10)، والخبرات التعليمية، وهي الطرق التي يستخدمها المتعلم من خلال الاعتماد على معرفته السابقة في اكتساب المعرفة العلمية الجديدة فيما يسمى بتراكم المعرفة، والتقويم، وهو العملية التي تقوم على أساس معرفة نقاط الضعف، ومحاولة علاجها لضمان عدم خروج المنهج التعليمي عن الهدف الرئيس المحدد له (الرويلي، 1990، 564 – 570).

إن أهداف المناهج التعليمية تُستمد من الأهداف العامة للتربية في المجتمع، والتي تعكس الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع، وتُستمد أهداف التربية بدورها من ثلاثة مصادر أساسية، الأول: القيم الإنسانية الأصيلة، وثقافة المجتمع، وتقاليده، وعقائده، والثاني: حاجات المجتمع الذي يهيئ الطلبة للعيش فيه، والعمل لخدمته، وتحسينه، ورقيّه، وتقدّمه، والثالث: خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم نفسه، وجوانب نموه العقلي والحركي والوجداني (كوجك، 2001، 11 – 23)

وللمناهج التعليمية وظائف، منها تحقيق الوعي الفكري،

وإشباع الفضول المعرفي، وإكساب صفات مثل الشجاعة، والتكيف والصمود، والأخلاق، والقيادة، وما يرتبط بتلك الصفات من مفاهيم (فضل، 2015، 2 – 5)، كما أن أسس تطوير المناهج التعليمية يجب أن ترتكز إلى المجتمع، وأن تتوافق معه ومع عاداته، كما يحتاج العمل التعليمي إلى دعم اجتماعي ليحقق الأهداف المنشودة، ومتابعة نظريات التعليم، وآخر الأبحاث العلمية والتطورات، لتطوير المناهج، مع دراسة إمكانية وحدود تطبيقها في المجتمع (حسن، 2016، 77 – 82).

شهدت المناهج التعليمية في المملكة العربية السعودية إصلاحًا وتطويرًا منذ نشأة الحركة التعليمية الرسمية عام 1344هـ/ 1925م، تمثلت في أربع مراحل، الأولى: مرحلة التأسيس، وبدأت بتأسيس مديرية المعارف عام 1344هـ، والاستعانة بمناهج دول عربية، مع إدخال تعديلات عليها، والثانية: أقرّت وزارة المعارف (التعليم حاليًا) في بداية السبعينيات من القرن الماضي خطتها الخمسية للتنمية، وارتكزت هذه المرحلة على بناء مناهج وكتب جديدة، والثالثة: الاستعانة بالأسر الوطنية في مختلف التخصصات كقنوات استشارية لتطوير المناهج التعليمية وتقويمها بما يتفق مع حاجات المجتمع، وتشكلت أولى الأسر سنة 1399هـ، والرابعة: بدأت بإشراف مكتب التربية العربي لدول الخليج بالتعاون والتنسيق مع وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، والاستعانة بالخبرات العالمية، والتعاقد مع الشركات الوطنية (الأحمدي، 2018، 481 – 482).

وأشار الدريج (2005، 169 – 170) إلى كلمة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز – رحمه الله – في افتتاح السنة الثالثة من أعمال مجلس الشورى السعودي بخصوص الإصلاح، أكّد فيها على رفض التدخل في الشؤون الداخلية للبلاد من أي جهة، على أن تكون عرضة للمراجعة الذاتية، وأن الإصلاح الحقيقي هو النابع من عقيدة الأمة وتراثها، وتقبل عليه الأمة طائعة لا مسوقة، وأن المناهج الخيرّة هي التي تغرس الأفكار والقناعات في الأذهان الغضة والنفوس البريئة، لما فيه خير الأمة وصلاحها، كما أن الخلل في التعليم – لا سمح الله – سبب رئيس لأي انحراف فكري أو أخلاقي أو عجز عن العمل والمشاركة.

إن القيم تُمثّل أحد المُحددات الأساسية للحياة، فبمقدار انضباطها وسلامتها يكون انضباط وسلامة الحياة (حمدان، 1988، 12)، كما تُمثل إطارًا مرجعيًا لشخصية الإنسان بحكُم تصرفاته (زامل، 2015، 154)، وهي القاعدة الرئيسة للتمييز بين الحق والباطل (اليماني، وحسن، وعسكر، 2011، 165).

ولا يخلو أي مجتمع من منظومة قيمية، فمنظومة القيم في الدول الغربية يُقسّمها بعضهم إلى قيم مركزية لا يطالها التغيّر مع مرور الزمن، وأخرى أداتيّة تقع تحت القيم المركزية وتخدمها، ولكن يطالها التغيير (أميم، 2014، 168)، أمّا المفهوم الإسلامي للقيم فمستمد من شرع الله القويم، وتُوزن عناصره بميزان الكتاب والسُنّة (المانع، 2005، 23 – 24)، فالإسلام قدّم للإنسانية نظامًا أخلاقيًا تربويًا عمليًا شاملاً، قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ**﴾ (يونس: 57)، وفي تعاليم وآداب وأخلاق الإسلام ما يقيم دستورًا للحياة في أسمى صورها (عباس، 2010، 218).

وما أولته المملكة من اهتمام بالقيم التربوية الإسلامية تجسّده خطة التنمية الخمسية التاسعة 31/ 1432 – 35/ 1436هـ، فكان أول أهدافها العامة المحافظة على التعاليم والقيم الإسلامية، وتعزيز الوحدة الوطنية، والأمن الوطني الشامل، وضمان حقوق الإنسان، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي، وترسيخ هوية المملكة العربية والإسلامية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010، 659)، ومن هنا يتبين مدى الارتباط الوثيق بين خطط التنمية الوطنية في المملكة، وعمليات تطوير المناهج التعليمية، وتوفر العوامل المحفّزة لنجاح تلك الخطط وتحقيق أهدافها.

وللقيم أهمية كبيرة في حياة الأفراد، فلها دور في تكوين اتجاهاتهم، والحكم على سلوكهم، وهي المحرّك الرئيس للسلوك سواء أكان إيجابيًا أو سلبيًا، فمعيار الحكم محكوم بالقيم.

والقيم التربوية الإسلامية تقسم إلى قسمين، القيم المطلقة، كالصدق والأمانة والعدل وهي التي لا اجتهاد فيها، والقيم النسبية مما ليس فيها نصّ، وتحتاج إلى اجتهاد أو إجماع لإقرارها (عبد الرحمن، 2015، 35).

والمقاربة النظرية في دراسة القيم عامة ترجع إلى مواقف العلماء من القيم التربوية الإسلامية، واهتماماتهم المتعددة، بقصد محاولة التعرّف على طبيعة هذه القيم، وتفسير مدلولها، وذلك لارتباطها بكل مجالات الحياة سواء سيكولوجية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو دينية، أو فكرية، أو نفسية، فالقيم من منظور فلسفي: توليفة تتكون من قيم الإنسان النفسية، ومحددات توجيهه، وسلوكه الذي يقوم على الإدراك، والوجدان، والعاطفة، ومن المنظور النفسي: يربط بين القيم، والأفعال والأشياء الموجودة في البيئة الخارجية التي تأتي من الرغبة والاهتمام، فتدفع الإنسان إلى تلبية رغباته الداخلية سواء إيمانية، أو مادية، أو اجتماعية، ومن المنظور الاجتماعي: يُنظر إلى القيم باعتبارها المعايير، ودليل الإنسان في سلوكه، وقد جاءت عبر زمن طويل لما استأنس به الناس، وأثبت نجاحه في تخطي مراحل الحياة على اختلاف الأحداث (منصور، 2009، 20 – 32).

أما الثقافة العربية الإسلامية فقد دُرست القيم التربوية الإسلامية فيها من منظورين: المدرسة العقلية: التي تفيد من الثقافات الأخرى في تحليل الظواهر، وهو ما أكّده ابن رشد في تعريفه للقيم أنها الفضائل النظرية، وهي معرفة علمية تجريبية برهانية يخضع الناس لقوانينها ومقاييسها، والمدرسة الإسلامية الخالصة: وهي التي تؤمن بوجود قيم في المجتمع الإنساني استمدت من القرآن الكريم ومن السنة النبوية، كمحرّك للمجتمعات الإنسانية (الجهني، 2015، 252).

والجدير بالذكر أن للقيم جذورًا قبل الإسلام، فقد كان العرب يشتهرون بقيم وأخلاق حميدة، وكان للقيم والأخلاق الصدارة في الدين الإسلامي، فقال صلى الله عليه وسلم: (إِنَّ خِيَارَكُمْ أَحَاسِنُكُمْ أَخْلَاقًا) (البخاري، كتاب أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، باب27، الجزء أو الصفحة: 6035، ج4/ 318)، وحثّ القرآن على القيم الفُضلى، ومنها قوله تعالى ﴿**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ**﴾ (النحل: 90)، فالدين الإسلامي يُشجّع على القيم التربوية، وتشجيع السلوك الحسن المتوافق مع الشريعة الإسلامية (محمد، 2011، 223).

لكل جماعة من الناس قواسم مشتركة تتميّز بها عن غيرها، وهذه المشتركات التي تَميّز أفراد الجماعة، أو الأمّة، تحمل قيمًا خاصة بها، وتنفرد عن سواها بخصائص تتمسك بها في سياق حياتها، أو في مسيرة عملها (زيدان، 2014، 41 – 42).

وتتفق العقائد جميعًا على استنادها إلى موقف معين من القيم، كما أن العقائد عامة لا تُركّز على تفسير الكون بقدر ما تركّز على تحديد ما ينبغي للإنسان أن يقوم به إزاء هذا الكون، وهناك ما هو أسمى، وهناك ما هو أدنى، وفي قمة هذا التدرج القيمي نجد قيمة عليا هي منبع القيم جميعًا، ومصدر السلطة والإلزام، وعلى هذا يكون الخلاص أو الفوز في الدنيا والآخرة محسوبًا بمدى الامتثال للقيم الدينية (قنصوه، 2010، 216)، والإسلام هو دين حقّ، والوحي الذي جاء من عند الإله الحق، قال تعالى:﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِن دُونِهِ هُوَ الْبَاطِلُ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَلِيُّ الْكَبِيرُ﴾ (الحج: 62)، وقال تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ﴾ (آل عمران: 19)، ولكن أيًا كان ما يعتقده الناس فإنه ينبني على مجموعة من القيم التي يؤمنون بها وتشكّل سلوكهم.

والإسلام مصدر للقيم الأخلاقية، وينظر إلى الحياة شموليا، ومن خصائص القيم التربوية الإسلامية، أنها قيم ثابتة، ولذلك، فإن محاولات المذاهب الوضعية لتوهين الدين وبعثرة القيم تنطلق من الدعوة إلى إحداث اهتزاز في القيم في المجتمع الإسلامي بدعوى خضوعها لمبدأ التغيير (الراوي، 2009، 203).

ومن أهم خصائص القيم التربوية الإسلامية أنها مسألة شخصية: لتأثيرها في سلوك الإنسان ودوافعه لتبني سلوك معين، وأنها شيء مستقل ومجرّد: أي متغلغلة في المجتمع، وسلوك الأفراد في تقبّلها أو عدمه لا يؤثر على وجودها، وأنها نسبية: فبعضهم يعدها قيمة ذات أهمية عالية، في حين يعدها بعضهم أقل أهمية له، ومن الممكن أن تتأثر القيم بالتغير: فإن تغير الإنسان وتغير أحواله يؤدي دورًا كبيرًا في تغيير قيمه، ولكن تغييرها لا يحدث في فترة قصيرة أو نتيجة حدث بسيط، فهي تحتاج إلى وقت طويل، وعمق في الأحداث، وهي قيم مطلقة وكلية: فمصدرها يعلو فوق العمل الإنساني، فهو متعلق بقدرة الله – عزّ وجلّ – ، وهي التي تعطي قيمة للقيم التربوية الإسلامية، وهي معيار الحكم على أخلاق الإنسان المسلم (منصور، وطلافحة، 2009، 27)، وارتباطها بالفطرة السليمة: ذلك لأنها مشتقّة من دين الفطرة، وقدرتها على توليد رؤى ووسائل ومناهج تربوية بتحسين فكر الإنسان، ورفع مستواه الثقافي، ومعرفته العلمية، قال تعالى: ﴿وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ ۙ وَلَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا﴾ (الإسراء: 82)، والتزامها بالمنهج العلمي: الذي يقوم على النظر، والاستدلال، والملاحظة، والبرهان، وتقوي صلة العبد بالله – عزّ وجلّ – لأن الإنسان محاسب على إتقان عمله وأن الله يراقبه في سرّه وعلنه بعكس القيم الأخرى التي تكون بدافع الخوف من الأنظمة والقوانين الوضعية، وتتضمن القيم صيغ اجتماعية: بتنظيم الحياة والمجتمع على أساس العدل والمساواة، تأكيدًا لقول الحق – عزّ وجلّ – : ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة: 2)، وبناء الشخصية الإنسانية: وفق نسق متكامل من العناصر التي تغذي أبعادها المتفاعلة لتنهض بمهامها على أكمل وجه، وتتصف بالكمال: لأنها من عند الله عزّ وجلّ، وتتضمن مجموعة من الأبعاد: الروحي، والعقلي، والثقافي، والانفعالي، والسلوكي، والأخلاقي، والاجتماعي، وتدعو إلى التفكير واستخدام العقل: لمعرفة أسباب الظواهر في الأرض ليزيد إيماننا وبذلك فهي قيم تربوية تعزّز المعرفة ضمن منهج سليم في بناء الشعوب والحضارة، وتتسم بالواقعية: فهي في حدود قدراتنا، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: 286) (حمايل، 2013، 125 – 131).

وقد ذُكرت تصنيفات عديدة للقيم التربوية الإسلامية، منها، التصنيف على أساس الموضوع: فصنفت على أنها قيم اقتصادية، ودينية، وتعبدية، واجتماعية (أبو مشايخ، 2008، 20)، والتصنيف على أساس الإلزام: فالقيم إلزامية واجب توافرها في الإنسان المسلم، مثل الصدق، والإحسان، وقيم يحبّذ أن تتوافر، كالدعوة إلى الفضيلة (الزيود، 2006، 25)، والتصنيف على أساس المقصد: قيم الوسيلة؛ مثل: قيم حُسن الخلق، وحسن الجوار، والصدق، والأمانة، وهي وسيلة للوصول إلى المعاشرة الطيبة، وانعكاسًا لصورة الدين الإسلامي، وقيم أخرى تُعد هي المقصد في ذاتها؛ مثل: قيم الإيمان المتعلقة بالانقياد والاستسلام لله عزّ وجلّ (الجلاد، 2005، 49)، والتصنيف على أساس الانتشار والعمومية: قيم خاصة، متعلقة بطبقة محددة، أو مناسبات اجتماعية، مثل الخطبة، والزواج، والأعياد، وقيم عامة متعلقة بأهمية الدين، والاعتقاد بوحدانية الله، واتباع سنّة رسوله صلى الله عليه وسلم (سمارة، 2000، 42).

هنالك كثير من التقسيمات للقيم التربوية الإسلامية، وأن كل باحث يأخذ التصنيف الذي يناسبه بناءً على موضوع بحثه، أو مجال اهتمامه، والدراسة الحالية تتناول تقسيم القيم إلى خمسة مجالات، تبعًا لمؤشرات الدراسة المراد اختبارها، وهي، القيم التربوية الإيمانية: وهي القيم المتعلقة بالأمور العقائدية، والمبيّنة في القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، والواجب على المؤمن الاعتقاد الجازم بها (برهوم، 2009، 19)، وهي قيم الإيمان الموجودة في الحديث الشريف: (الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره) (مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام، الصفحة أو الرقم 8)، والقيم التربوية الاجتماعية: وتُعرف اصطلاحًا أنها طاقات للنشاط، ودوافع للعمل في ضوء معايير أخلاقية دينية تتسم بالجماعية، تُبصّر الشباب بكل سلوك تحرّمه أو ترفضه الجماعة (فلية، والزكي، 2004، 201). وهي ليست أمرًا ملموسًا، وإنما أفكار مجرّدة تتجسّد بطريق سلوك الفرد، وهي القيم والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد داخل الأسرة، والمجتمع (بويعلى، وصورية، 2013، 4)، ويرى الباحثان أن القيم الاجتماعية، هي المعتقدات وما يتزامن معها من سلوك نحو القضايا الاجتماعية، ابتداءً من العلاقات مع الآخرين، وانتهاءً بالمواقف الاجتماعية في الثقافة المجتمعية، وما ينتج عن ذلك من سلوك اجتماعي، وللقيم الاجتماعية دور كبير في إرساء دعائم المجتمعات، واتزانها، فهي الأعمدة التي يقوم عليها المجتمع، وتستمدها المجتمعات الإسلامية من الدين الإسلامي، كالمحبة، وحسن الجوار، والتعامل الحسن (الجموعي، 2014، 72)، ومن نماذج القيم الاجتماعية المستمدة من القيم التربوية الإسلامية، قيمة (التعايش مع الآخر)، فالأساس فيها هو التعارف، والتعاون بالبر والقسط، وفيها يقول تعالى: ﴿لَّا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن

﴿تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾ (الممتحنة: 8)، وهنالك كثير من الأدلة حول القيم الاجتماعية المستمدة من القيم التربوية الإسلامية، مثل: التعاون على البر: قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (المائدة: 2)، والمودة والتراحم، وحسن الجوار: فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (ما زال جبريلُ يُوصيني بالجارِ حتَّى ظننتُ أنَّه سيُورِّثُه) (البخاري، كتاب الأدب، باب الوصاة بالجار، الجزء أو الصفحة: 6015)، وبر الوالدين: قال الحق – عزّ وجلّ – : ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ۚ إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ (الإسراء: 23)، والقيم التربوية الفكرية: وتتضمّن المعتقدات، والقضايا التي تُشكّل شخصية الفرد، وتحدد سلوكه، وتوجهاته، وممارساته تجاه الآخرين في المجتمع، وللقيم التربوية الفكرية تأثير كبير على القيم الأخرى، فهي القاعدة الأساسية التي تنظّم نشاطات الأفراد، وبناءً عليها يتم الحكم على كثير من السلوكيات، والاتجاهات (العمري، 2010، 1065)، والقيمة الفكرية في سلوك الإنسان تتضح في تكريم العلماء، والتفكير في مخلوقات الله، والبحث عن المعرفة، واحترام الرأي الآخر، مع رفض الغزو الفكري، واحترام التفكير العلمي، وممارسة الاجتهاد (العبد الله، 2010، 196)، والدين يدعو إلى العلم، ويرشدنا إلى أسرار الكون، ويحثّنا على كشف ما فيه، ويمنّ علينا أنه سخّر لنا ما في الأرض جميعًا، فكل ما وصل إليه العلم من اختراعات واكتشافات، وما قدّمه للبشرية هو جزء من دعوة دين الإسلام، (الزحيلي، 1991، 99)، والقيم التربوية النفسية: وهي مفاهيم وأشكال السلوك المرغوبة، مثل الصداقة، واحترام التقاليد، والعيش الصحي والطموح، فهي صور للإدراكات والحاجات النفسية التي تعكس تربية الفرد، وتعد صور إدراكية للحاجات، فالقيم بالمعنى العام مشتركة، ولكن تصنيفها يختلف بين الأفراد تبعًا لتصنيفهم، وقد تكون القيم النفسية جزءا من مفهوم الذات (خليل، 2014، 48 – 49)، وكلما كانت القيم إيجابية ومشتركة بين الأفراد أدّت إلى تقليل الصراعات فيما بينهم، فتعمل على توافق الفرد النفسي، وتقبّل ذاته، وتقبّل مجتمعه له (شرقي، 2016، 51 – 53)، والقيم التربوية الصحية: وقد أعّد العالم النفسي الأمريكي جولد ستان Gold Stan الصحّة نوعًا من القيم، سواء كانت صحة شخصية أو نفسية، فإذا أراد الإنسان أن يحقق جوهر ذاته، فإنه لن يجد مفرًّا من ممارسة الاختيار بين مظاهر المرض والصحة، وأنه يقع على عاتق كل إنسان باعتباره عضوًا اجتماعيًا الالتزام باختيار شخصيته الذاتية السليمة (بن، 1996، 91)، والصحة مسئولية جماعية لمؤسسات متعددة: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، تتعاون لتوفير الصحة الشاملة لأفراد المجتمع، بتقديم برامج صحيّة تزوّد بالمعلومات الصحيحة حول الغذاء والتغذية، وحول الأمراض والوقاية منها، ومنع انتشارها، ويأتي دور المناهج التعليمية لتقدم هذه المعلومات، وتنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية نحوها (كوجك، 2001، 81)، وقد اهتم الإسلام برعاية الجسم رعاية كاملة، فدعا إلى النظافة والطهارة، وندب إلى الرياضة والمبارزة، وعد القوة الجسدية ميزة في الإسلام، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (الْمُؤْمِنُ القَوِيُّ، خَيْرٌ وَأَحَبُّ إلى الله مِنَ المُؤْمِنِ الضَّعِيفِ، وفي كُلٍّ خَيْرٌ احْرِصْ عَلَى ما يَنْفَعُكَ، وَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ وَلَا تَعْجَزْ) (مسلم، القدر، باب الأمر بالقوة وترك العجز، الصفحة أو الرقم: 2664)، فجمع الحديث بين القوة الجسدية والقوة النفسية والمعنوية، وربط الأمرين بالإيمان بالله وبالقضاء والقدر (الزحيلي، 1991، 79 – 80). ومن القيم الصحية الوقائية، اتخاذ الإجراءات الاحترازية للحدّ من انتشار فيروس كورونا المستجد، ويُعدّ هذا الالتزام تقربا إلى الله تعالى بالحرص على حياة النفس وحياة الآخرين.

وعن العلاقة بين المناهج التعليمية والقيم التربوية الإسلامية، فمن أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التي جرى تضمينها وتحقيقها من خلال المناهج التعليمية، المجتمع وفلسفته التي هي نتاج معطيات مثل التاريخ والتراث والدين (الكندري، وملك، 2008، 47)، كما أن الأساس الديني هو أحد أسس بناء المناهج، واشتقاق الأهداف التربوية (الدريج، 2005، 128)، كما أن المدرسة هي أحد أهم الجهات التي يجري بوساطتها اكتساب القيم التربوية الإسلامية، فمن تلك الجهات، الأسرة: وهي الحاضن للإنسان، والتي توجهه نحو سلوكات معينة، خصوصًا في المرحلة العمرية المبكرة، ولا يمكن إغفال ما لها من تأثير عليه في اكتساب الصفات والقيم التي تبقى محور حياته، وتحدد سلوكه فيما بعد (أبو دف، ونجم، 2005، 17)، والأصدقاء: ولهم تأثير كبير على الإنسان، وخصوصًا في إكسابه قيماً من الممكن أن تكون مغايرة لما تعلّمه في مراحله العمرية الأولى، فالأصدقاء هم الأكثر تأثيرًا في تغيير القيم، وذلك لأن الإنسان يأخذ من صديقه بالاختيار (الزيود، 2006، 62)، ووسائل الإعلام: وقد دخلت وسائل الإعلام إطار التخطيط التربوي ، ويُرسم لها الدور التربوي الذي ينبغي أن تؤديه لخدمة المجتمع (مصطفى، وآخرون، 2011، 435 – 437)، والمدرسة: وهي مؤسسة قيمية، وذلك لإكسابها كثير من القيم للغير، والمتعلقة بالطريقة المثلى في التربية، ولا شك أن أسلوب التعليم الموجود يهدف إلى غرس قيم تربوية، والتي من المفترض أن تستند بدورها إلى القيم التربوية الإسلامية، كما أن طبيعة النشاطات اللامنهجية الموجودة في المدرسة تقوم بغرس التطبيق السلوكي للقيم في نفس الطالب داخل المدرسة، وهو السلوك الذي يؤمل أن يكون الطالب عليه خارج المدرسة (المزين، 2009، 38).

ويرتكز غرس القيم التربوية الإسلامية على عناصر تتمثل في: المناهج التعليمية: يُمثّل المنهج الدراسي حجر الزاوية الذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية، كما أن الكتاب المدرسي أحد مصادر التعلم التي تحكم مناقشات الطالب والمعلم، ويؤثر في شخصيات الطلبة، فيحدث فيها ما ينشده المجتمع من أنماط التغيير (مصطفى، وآخرون، 2011، 483)، والمعلم: يكون ذا معرفة عالية وكبيرة بالقيم التربوية الإسلامية، وتأثيرها، فله القدرة على تشكيل شخصية الطلبة، بتفاعله مع حدودهم العقلية، كما يُوسّع مداركهم لتكون ملازمة ومحبة للعلم، والقدوة الحسنة: وهو ما يقوم به المعلم في تعامله مع الطلبة، بالإضافة إلى سلوكه مع المعلمين في المدرسة، بما يعكس طبيعة قيم المعلم التربوية الإسلامية، فتكون قيمه التي يعلّمها للطلبة متوافقة مع سلوكه، وقد ثبت أن المؤسسة التربوية فيها منهجان: رسمي معلن، وشخصي خفي يعد الأقوى، لارتباطه الوثيق بالقيم الحقيقية الداخلية التي يؤمن بها المعلم (مصطفى، وآخرون، 2011، 440 – 441)، والقرآن الكريم والسنة النبوية وهما محور تحديد القيم.

ومرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل، وفي الاصطلاح

هي المرحلة التالية للتعليم الأساسي، وتتنوع بين عام، وفني، وصناعي، وزراعي، وتجاري، ومدة الدراسة فيها بين ثلاث وخمس سنوات، كما يُشير إلى التعليم النظامي بعد المرحلة الإعدادية، ويؤهّل الطالب إمّا للعمل المهني، أو الالتحاق بالتعليم الجامعي، ويمكن تعريف المرحلة الثانوية أيضًا أنها المرحلة التي يبدأ فيها تخصص الطلبة في العلوم أو الآداب (فلية، والزكي، 2004، 374 – 381). ويعد المتخصصون في الدراسات النفسية أن مرحلة البلوغ والمراهقة هي أخطر مراحل العمر، وأكثرها أثرًا في شخصية الإنسان بقية عمره (الصنيع، 2000، 374 – 381).

تميل المناهج التعليمية إلى الأخذ من شعوب العالم المتطور ويشهد واقع هذه الشعوب العديد من المشكلات الأخلاقية، والاجتماعية، والإنسانية، وتشهد عليه معدلات الانتحار، والجريمة العالية، والتي كان من الأولى معالجتها من خلال قيمهم التربوية، لذا فإن تضمين القيم التربوية الإسلامية في المناهج التعليمية أنجح طريقة في مواجهة المشكلات الحاضرة، والطريق السليم لمواجهة مشكلات المجتمع (توفيق، 2019، 285).

وتُعد التربية الإسلامية؛ الوسيلة المثلى لتوضيح وإرساء دعائم القيم في نفوس أبناء المجتمع وفق الإطار الفكري العام للنهج الإسلامي، ومن ثمّ، تقع المسؤولية الأخلاقية على المنهاج المدرسي لكونه أحد أبرز مكونات العملية التربوية، فهو الوسيلة لتحقيق الغاية الأخلاقية للتربية المتمثلة في إكساب المتعلمين المبادئ الأخلاقية والقيم (منصور، وطلافحة، 2009، 47)، وعليه، تحاول هذه الدراسة التعرف على دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.

ومن الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة دراسة (أحمد، 2021)، بعنوان: (مستوى تضمين القيم الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية مهني في جمهورية العراق): وهدفت إلى دراسة مدى تضمين القيم الإيمانية، والأخلاقية، والاجتماعية في كتب التربية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة (قائمة القيم التربوية)، وجرى تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات لمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية جاءت (كبيرة جدًا) بمتوسط حسابي (4.415)، يليها القيم الاجتماعية بدرجة (كبيرة جدًا) ومتوسط حسابي (4.072)، ثم القيم الإيمانية بدرجة (كبيرة) ومتوسط حسابي (3.812).

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في تركيزها على كتب التربية الإسلامية، في حين تتناول الدراسة الحالية المناهج التعليمية المواد جميعها، بمفهومها الشامل لجميع جوانب العملية التعليمية، واتفقت مع الدراسة الحالية في تصنيف القيم إلى (إيمانية، واجتماعية)، وتميّزت الدراسة الحالية بالقيم (الفكرية، والنفسية، والصحية).

ومنها دراسة (توفيق، 2019)، بعنوان: (القيم وأهميتها في المناهج الدراسية): وهدفت إلى التعرّف على القيم وأهميتها في المناهج الدراسية في الأدبيات المختلفة من خلال تتبع وصفي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أهمية القيم في حياة المجتمع، والدور الذي تلعبه في تكامل البنية الاجتماعية، وانسجام أفراد المجتمع وتماسكهم فيما يعترضهم من تحدّ مصيري، وأن القيم التربوية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بثقافتها، فتركها تحت طائلة الغزو الثقافي، يُعرّضها للذوبان، لذلك أوصت الدراسة بضرورة دراسة القيم في المناهج الدراسية الحديثة في المراحل المختلفة.

وتتمايز الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في تناولها للقيم التربوية الإسلامية بشكل أشمل، كما أنه ينطلق من قاعدة الأهمية الكبرى لتلك القيم.

ودراسة (العيسى. والحياري. والجوارنة، 2018)، بعنوان: (درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية للقيم التربوية الاجتماعية الإسلامية من وجهة نظر الطلبة): وهدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيم التربوية الاجتماعية الإسلامية من وجهة نظر الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على (استبانة) وزعت على عينة من الطلبة بلغت (514) طالبا وطالبة اختيروا باستخدام العينة الطبقية العشوائية، وأشارت النتائج إلى أن تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيم التربوية الاجتماعية الإسلامية قد جاءت بدرجة (متوسطة).

واختلفت تلك الدراسة عن الدراسة الحالية في تركيزها على القيم التربوية الإسلامية (الاجتماعية)، في حين تناولت الدراسة الحالية أبعادًا أشمل، هي (الإيمانية، والفكرية، والنفسية، والصحية).

ودراسة (آل سليمان، 2017)، بعنوان: (درجة ممارسة القيم التربوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء من وجهة نظرهم): هدفت الدراسة إلى التعرّف على درجة ممارسة القيم التربوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، ووزعت استبانة على عينة قوامها (157) عضو هيئة تدريس في كليات الدوادمي في بجامعة شقراء، وبعد تحليل البيانات، أظهرت النتائج أن القيم التربوية الإسلامية كانت تُمارس بدرجة عالية، وجاء في مقدمة هذه القيم: الصدق، والأمانة العلمية، وحسن التدريس.

وتتمايز الدراسة الحالية عن تلك الدراسة من حيث أفراد العينة، وقياس وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تناولت الدراسة القيم التربوية الإسلامية عامة، بينما وضعت لها الدراسة الحالية تصنيفًا من خمسة أبعاد، وأخذ بوجهات نظر الطلبة والمعلمين على السواء.

ومنها دراسة (العمري، 2015)، بعنوان: (درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم): وهدفت إلى التعرّف على درجة ممارسة القيم لدى الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة (الاستبانة) التي تكونت من (53) فقرة موزّعة على خمسة مجالات، هي: القيم الفكرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والجمالية، والسياسية، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (1191) طالبا وطالبة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الطلبة لمجالات القيم ككل جاءت مرتفعة، وجاء ترتيب درجة ممارستها، كالآتي: القيم الفكرية، ثم الاجتماعية، ثم السياسية، ثم الجمالية، ثم الاقتصادية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عدد فئات تصنيف القيم، إلّا إنها اختلفت عنها في تناولها لقيم مثل (الاقتصادية، والجمالية، والسياسية).

وكذلك دراسة (العتيبي، 2016)، بعنوان: (القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب السراج المنير للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت): وهدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب السراج المنير للمرحلة الابتدائية، وجرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى بتصميم أداة لتحليل محتوى الكتب، وتضمنت ثلاثة مجالات من القيم الأخلاقية، هي: القيم الدينية، والسلوكية الذاتية، والاجتماعية، وشملت أداة التحليل (44) قيمة، وأظهرت النتائج أن القيم السلوكية حصلت على الترتيب الأول، يليها القيم الاجتماعية، ثم القيم الدينية، وحصلت القيم الدينية: طاعة **الله** ورسوله، وتوحيد **الله**، والإخلاص على معدلات تكرار عالية، وحصلت القيم الدينية: طاعة ولي الأمر، والإيمان بالقضاء والقدر على معدلات تكرار متدنية، وحصلت القيم السلوكية الذاتية: الصدق، والنظافة على معدلات تكرار عالية، بينما حصلت القيم: الإحسان، والتفاؤل، والحلم، والحياء، والشجاعة على معدلات تكرار متدنية، وقد حازت القيم الاجتماعية: بر الوالدين، وصلة الرحم على معدلات تكرار عالية، بينما حصلت القيم: حق الجار، وزيارة المريض على معدلات تكرار متدنية، ويتضح تميّز الدراسة الحالية بتصنيف أكثر وضوحًا وتحديدًا للقيم التربوية الإسلامية، وقد جاءت بعض القيم مشتركة مع الدراسة الحالية.

ودراسة (المقدادي، 2011)، بعنوان: (درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب فيها): وسعت الدراسة إلى الكشف عن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من طلاب الجامعة بلغ عددها (793) طالبًا، وأظهرت النتائج أن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في ترسيخ منظومة القيم الإسلامية لدى الطلبة كانت (متوسطة)، كما أظهرت أن مجال (القيم العلمية) احتلّ المرتبة الأولى من حيث ترسيخها من قِبل أعضاء هيئة التدريس لطلبتهم، تلتها (القيم الإنسانية والشخصية)، ثم (القيم الاجتماعية).

وتتميز الدراسة الحالية بتصنيف أكثر تحديدًا للقيم التربوية الإسلامية، وتناول دور المعلمين في إكساب القيم للطلبة، وهم أحد عناصر منظومة المناهج التعليمية، فالدراسة الحالية أشمل في تناولها لمفهوم المناهج التعليمية. وأوصت الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية يتم من خلالها تدريب أعضاء هيئة التدريس على وضع خطط واستراتيجيات تساعدهم على الإسهام الفعال في ترسيخ المنظومة القيمية لدى الطلاب.

ومنها دراسة (قشلان، 2010)، بعنوان: (دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظة غزة): والتي هدفت إلى التعرف على دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم التربوية الإسلامية لدى طلابهم، والتعرف على أهم القيم التي يسعى المعلمون إلى تعزيزها لدى طلابهم، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (624) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم من وجهة نظر الطلبة بلغ (67.7%)، وحصلت (القيم الخلقية) على الترتيب الأول، ثم (العلمية)، ثم (الاجتماعية)، ثم (الوجدانية)، ثم (الشخصية). وأوصت بضرورة اقتفاء المعلم لأثر النبي صلى **الله** عليه وسلم في التوجيه التربوي والاقتداء به، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية، واشتركت معها في عدد أبعاد تصنيفات القيم، ولكن تناولت تلك الدراسة تصنيفات أخرى مثل: القيم العلمية، والوجدانية، والشخصية.

ودراسة (المالكي، 2008)، بعنوان: (دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف): وهدفت إلى التعرّف على دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى الطلبة، وباستخدام المنهج الوصفي، وجرى تطبيق استبانة على عينة من المشرفين والمعلمين لتقيس أربعة جوانب تُمثّل القيم الخلقية: الجانب الإيماني، والتعبدي، والسلوكي، والمعرفي، وأظهرت النتائج أن درجة تعزيز جوانب القيم في المنهج لدى الطلبة عامة جاء بدرجة (متوسطة)، وأعلى جانب هو الإيماني بدرجة تعزيز (كبيرة)، يليه الجانبان التعبدي والسلوكي بدرجة (متوسطة)، ثم الجانب المعرفي بدرجة (ضعيفة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لعدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى، واشتركت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول بعض القيم، مثل: الاقتداء بالرسول صلى **الله** عليه وسلم، والإخلاص **لله** تعالى التي وردت تحت الجانب الإيماني بدرجة (كبيرة)، والتوبة، والرضا بقضاء **الله** وقدره، ومحاسبة النفس بدرجة (متوسطة)، وبر الوالدين تحت الجانب التعبدي بدرجة (كبيرة)، وصلة الرحم بدرجة (متوسطة)، والصدق تحت الجانب السلوكي بدرجة (كبيرة)، والشجاعة، وحسن معاملة الآخرين، والحياء، والحلم بدرجة (متوسطة)، وآداب الحوار بدرجة (ضعيفة)، ونشر العلم تحت الجانب المعرفي بدرجة (متوسطة)، والطموح، والابتكار بدرجة (ضعيفة)، وكل ذلك مع تمايز الدراسة الحالية في شموليتها لتصنيف القيم التربوية الإسلامية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني إقامة الندوات، والمحاضرات، والحلقات، وورش العمل من قبل المسئولين عن عمليات التدريب في مراكز الإشراف التربوي في مدينة الطائف حول أساليب تعزيز جوانب القيم الخلقية في منهج الحديث والثقافة الإسلامية.

ومنها دراسة (الحسني، 2007)، بعنوان: (تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفيّة – دراسة ميدانية): وهدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع تنمية القيم الأخلاقية الواردة ضمن دليل الأنشطة الطلابية للمرحلة الثانوية لعام 1424هـ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتناولت الدراسة قيم مشتركة مع الدراسة الحالية، وأشارت النتائج إلى أن تلك القيم جرى تنميتها من خلال برامج الأنشطة غير الصفية، وكانت القيم التي جرى تنميتها بدرجة عالية من وجهة نظر الطلبة: (تقدير العلماء، وبر الوالدين، والطاعة الواعية، وتحمّل المسئولية)، بينما جرى تنمية القيم الأخرى: (حب العلم، وأدب الحوار، والشجاعة) بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة. كما تتميّز الدراسة الحالية بتصنيف أشمل للقيم التربوية الإسلامية.

وأوصت الدراسة بأهمية استشعار وسائل الإعلام المختلفة بدورها القيمي الأخلاقي الإسلامي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني المجتمعات من الغزو الثقافي والعولمة وخاصة بعد التطور التقني والتكنولوجي الذي شكل خطرًا على القيم التربوية بسبب الأفكار الدخيلة، والقيم النابعة من ثقافات مختلفة، والمؤثرة على القيم التربوية لأبناء هذه المجتمعات مما يتطلب وجود نهج تربوي معاصر موثوق يدعو إلى عودة الاهتمام بتطوير المناهج التعليمية، والممارسة العملية في المدارس، بقيم التربية وبُعدها الأخلاقي، ونظرًا لدور المدرسة ومناهجها التعليمية في مراعاة أخلاق المجتمع، وثقافته ومعتقداته، وقيمه وأصالته، مع مراعاة الأحداث والمستجدات التي صاحبت التقدم العلمي والتفجر المعرفي، وتكييفها مع تطلعات المجتمع، وثقافته، وهويته، ومعتقداته، وقيمه.

وتزداد أهمية المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية، نظرًا لأهمية هذه المرحلة وتأثيرها في حياة الفرد ومستقبله. فأشارت نتائج دراسة (رزق، 2008) إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يتأثرون أكثر من غيرهم من الطلبة بالعوامل المحلية والعالمية، ويواجهون مجموعة من التحديات الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تؤثر في قدراتهم ونموهم، ومن ثم تبرز أهمية ترسيخ القيم التربوية الإسلامية بشكل أكبر في المناهج التعليمية لهذه المرحلة، فتأتي هذه الدراسة للإجابة على التساؤل الرئيس الآتي: **ما دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى طلبة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين وجهتي نظر الطلبة والمعلمين لدور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة لدى طلبة المدارس الثانوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.
- بيان أوجه الشبه والاختلاف بين وجهتي نظر الطلبة والمعلمين لدور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة لدى طلبة المدارس الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتمثّل أهمية الدراسة الحالية بتقديمها توضيحًا لماهيّة القيم التربوية الإسلامية، وأهميتها في التربية، وبيان أهمية المناهج التعليمية في اكتساب وتعزيز القيم التربوية الإسلامية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم والمعلمين، بالإضافة إلى إثراء الدراسات الأكاديمية حول هذا الموضوع، وزيادة الوعي الطلابي والمجتمعي حول أهمية دور المناهج التعليمية في بث القيم التربوية الإسلامية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- المُحدد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 – 2022م.
- المُحدد المكاني: المملكة العربية السعودية – المدارس الثانوية (تعليم عام بنين) في مدينة عرعر والبالغ عددها 20 مدرسة.
- المُحدد البشري:
  - طلبة المدارس الثانوية بنين في مدينة عرعر والبالغ عددهم 4121 طالب.
  - معلمي المدارس الثانوية بنين في مدينة عرعر والبالغ عددهم 369 معلم.
- المُحدد الموضوعي: القيم التربوية الإسلامية، وتتضمّن الأبعاد الخمسة التالية: القيم الإيمانية، والقيم الاجتماعية، والقيم الفكرية، والقيم النفسية، والقيم الصحية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

◄ المناهج التعليمية:

المنهج لغةً: (مادة: ن ه ج)، نهج الطريق نهجًا: وضح واستبان، والمنهج: الخطة المرسومة، ومنه منهج الدراسة، ومنهج التعليم (فلية، والزكي، 2004، 238)، أو منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، والجمع: مناهج (معجم اللغة العربية، 2004، 957)، ويعرّف المنهج التربوي الإسلامي أنه: الطريق البيّن الواضح، ومنهج الطريق وضّحه، والمنهاج كالمنهج، وفي التنزيل ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ (المائدة: 48)، والمنهاج الطريق الواضح، واستنهج الطريق صار نهجًا، وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركهم على طريق ناهجة، أي واضحة بيّنة (ابن منظور، 1997، ص4554).

واصطلاحًا تنظيم وتخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظّمة مقصودة، سواء داخل المدرسة أم خارجها، أو تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة لإحدى المواد الدراسية، أو أنشطة متعددة مرتبطة بمواد دراسية عدة، قد تستغرق سنوات متتالية (كوجك، 2001، 11 – 12). ويمكن تعريفه عامة بأنه مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو الطالب، وجملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن السليم في جوانب شخصيته (الدريج، 2005، 11). والمناهج التعليمية في التربية الإسلامية هي: المناهج التي تغرس المواطنة الصالحة في نفوس الطلبة من وجهة نظر المجتمع، فيكون تأهيلهم وتطويرهم وفق الدين الإسلامي (حسين، 2016، 9)، ويشكّل المنهج التعليمي منهجًا سلوكيًا يُقوّم سلوك الطلبة، ويهدف إلى غرس القيم والمبادئ

الإيجابية في حياتهم (حسن، 2009، 32 – 40).

ويُعرّف الباحثان المناهج التعليمية إجرائيًا أنها: الخبرات والأنشطة المدرسية بأنواعها وأشكالها، المستمدة من الشريعة الإسلامية كونها عقيدة المجتمع، وتُقدّم للطالب داخل المدرسة (صفيًّا أو لا صفيًّا) بهدف تعليمه وإكسابه السلوكيات الحسنة المتوافقة مع الدين الإسلامي، وفي الوقت نفسه، تكون هذه المناهج خاضعة للتقويم المستمر، فلا تقتصر فقط على إكساب السلوكيات الحسنة، ولكن أيضًا مواجهة السلوكيات السيئة المستجدّة، والتي يجب أن تجد المناهج التعليمية سُبُلًا مبتكرة لمواجهتها.

◄ **القيم التربوية الإسلامية:**

القيمة مفرد قيم، وتُعرَّف في اللغة من قوم الشيء عدله، وأمر قيّم أي مستقيم، واصطلاحًا لها تعريفات متعددة تحكمها أطر فكرية متباينة تعكس طبيعة المجال، ووجهات النظر التي ينتمي إليها كل باحث، ولكنها تتفق على أن القيم هي المعايير التي توجّه سلوك الفرد لما هو مرغوب في مجتمعه، وهي أحكام معيارية يجري بوساطتها تقييم السلوك الفردي أو الجماعي، ويمكن كشف القيم التي يتبناها الفرد من الأنشطة السلوكية التي تصدر عنه في المواقف المختلفة نتيجة التفاعل مع تلك المواقف، وخبراته المتنوعة، وتتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد (العصيل، 2017، 61 – 62)، ويُعرّف الحسني (2007، 286) القيم التربوية الإسلامية أنها: محددات سلوكية، ومعايير وضوابط اجتماعية منبثقة من الشريعة الإسلامية، قادرة على التفاعل الحي بين الفرد والمجتمع والكون في كل زمان ومكان، ليختار كلٌّ أهدافه وتوجّهاته، وسلوكياته الحياتية، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويُعرّفها محمد (2011، 286) أنها: معايير وأهداف تمثّل الحكم على أنماط السلوك المختلفة التي يقوم بها الأفراد وهي تعبير عن مدى الالتزامات الاجتماعية والأخلاقية تجاه أنفسهم، ومجتمعاتهم، ومعتقداتهم.

ويُعرّف الباحثان القيم التربوية الإسلامية إجرائيًا أنها منظومة المعتقدات والأفكار التي تُعنى بالتربية وتوجيه السلوك للفرد والجماعة، ومصدرها الدين الإسلامي قرآنًا وسنّة، ويتم إكسابها للطلبة بالعديد من الوسائل، وأهمها المناهج التعليمية، وذلك بشكل يتناسب مع طبيعة كل مرحلة تعليمية يمرّ بها الطالب، ويمكن لتلك المنظومة أن تستقبل قيمًا جديدة بما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية، وفي الوقت نفسه تلفظ ما يخالف تلك الشريعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة، فإنها تندرج تحت البحوث الوصفية، لأن المنهج الوصفي الأنسب لهذه الدراسة، من حيث رصد ووصف المعلومات المتعلقة بالظاهرة من خلال جمع البيانات والمعلومات، ومراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، لجمع البيانات من المصادر الأولية لتطوير مقياس القيم بما يحقق أهداف الدراسة.

واستخدم الباحث المنهج التحليلي لتحليل الظاهرة محل الدراسة وتفسيرها باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، للتعرف على مستوى الدور الذي تضطلع به المناهج التعليمية في إكساب طلبة المرحلة الثانوية للقيم التربوية الإسلامية، بالإضافة إلى بيان مدى وجود فروق في ذلك الدور، تُعزى لمتغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة ومعلمي المدارس الثانوية (تعليم عام بنين) بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم 4121 طالبًا، 369 معلمًا.

عينة الدراسة:

استخدم الباحثان أسلوب العينة العشوائية الاحتمالية، ومعادلة (ستيفن ثامبسون) لتحديد حجم العينة، وجرى الحصول على (637) استبانة صالحة، منها (469) طالبًا، (168) معلمًا، وهو العدد الذي اعتمد لحجم العينة.

أداة الدراسة:

بعد إجراء اختبار الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على الخبراء والمختصين لإبداء رأيهم في ارتباط الأبعاد بأهداف الدراسة، ووضوح العبارات الواردة في كل بُعد وارتباطها بها، والأخذ بملاحظاتهم، جرى حساب معامل الارتباط بيرسون للتعرّف على دلالة درجة ارتباط كل عبارة بالبُعد الذي تنتمي إليه، ودلالة درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضّح ذلك.

الجدول (1)

معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البَعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البَعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البَعد	معامل الارتباط مع المقياس
البُعد الأول: القيم الإيمانية			7	.783**	.729**	4	.798**	.768**
1	.830**	.711**	8	.554**	0587**	5	.865**	.894**
2	.790**	.590**	9	.777**	.796**	6	.851**	.834**
3	.829**	.662**	10	.801**	.810**	7	.793**	.791**
4	.766**	.585**	11	.825**	.849**	8	.911**	.868**
5	.843**	.674**	البعد الثالث: القيم الفكرية			9	.805**	.771**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع المقياس
6	.799*	.632**	1	.847**	.751**	10	.803**	.765**
7	.704**	.670**	2	.849**	.780**	البعد الخامس: القيم الصحية		
8	.830**	.824**	3	.840**	.828**	1	0718**	.736**
9	.809**	.762**	4	.870**	.836**	2	.776**	.752**
10	.549**	.573**	5	.817**	.767**	3	.890**	.837**
11	.777**	.752**	6	.880**	.737**	4	.807**	.793**
12	.796**	.697**	7	.859**	.833**	5	.853**	.793**
البعد الثاني: القيم الاجتماعية			8	.688**	.692**	6	.818**	.825**
1	.679**	.609**	9	.822**	.723**	7	.810**	.794**
2	.713**	.639**	10	.879**	.881**	8	.781**	.715**
3	.747**	.663**	البعد الرابع: القيم النفسية			9	.890**	.834**
4	.907**	.859**	1	.835**	.814**	10	.880**	.778**
5	.871**	.806**	2	.805**	.799**	–	–	–
6	.639**	.611**	3	.862**	.880**	–	–	–

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

اتضح من خلال الجدول رقم (1) أن عبارات المقياس جاءت بمعدلات ارتباط عالية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، ولذلك لم يحذف أي من فقرات المقياس في تلك المرحلة.

وللتأكد من صدق البناء الخاص بمقياس البحث، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرّف على دلالة درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يوضّح ذلك.

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	القيم التربوية الإسلامية الإيمانية	.871**
2	القيم التربوية الإسلامية الاجتماعية	.959**
3	القيم التربوية الإسلامية الفكرية	.935**
4	القيم التربوية الإسلامية النفسية	.983**
5	القيم التربوية الإسلامية الصحية والوقائية	.954**

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

اتضح من الجدول رقم (2) أن أبعاد المقياس جاءت بمعدلات ارتباط عالية، وجاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يدل على صدق البناء.

ثبات مقياس الدراسة:

استخدم معامل ألفا كرونباخ بغرض التحقّق من ثبات عبارات أبعاد المقياس، وجاءت النتائج كما بينها الجدول رقم (3).

الجدول (3)

معاملات الارتباط ألفا كرونباخ بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	البُعد	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	القيم التربوية الإسلامية الإيمانية	12	.938
2	القيم التربوية الإسلامية الاجتماعية	11	.926
3	القيم التربوية الإسلامية الفكرية	10	.951
4	القيم التربوية الإسلامية النفسية	10	.950
5	القيم التربوية الإسلامية الصحية والوقائية	10	.946
	معامل الثبات العام للمقياس	53	.985

اتضح من خلال الجدول رقم (3) أن ثبات أبعاد المقياس جاء مرتفعًا، وكذلك معامل الثبات العام، وهذا يدل على ثبات أبعاد البحث.

وللتأكد من معامل الثبات لكل عبارة من عبارات المقياس، والتأكد من صلاحيته للتطبيق الميداني، قام الباحثان بحساب معامل ألفا كرونباخ في حال حذف العبارة، وبناءً على نتائجها قام بحذف (3) عبارات ليصبح العدد النهائي للقيم التربوية الإسلامية (50) قيمة.

أشارت النتائج إلى صدق البناء للمقياس، فجاءت معاملات الارتباط عالية ومقبولة ودالة إحصائيًا، وعليه لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس، كما حسب الاتساق الداخلي وفقًا لمعادلة ألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج معدلات ثبات عالية لجميع الفقرات، والأبعاد، والدرجة الكلية، وحذفت (3) عبارات.

ونتيجة لما سبق يمكن القول إن الخصائص السيكومترية للمقياس أثبتت تمتعه بدرجات صدق وثبات عالية، تؤكد قدرته على قياس ما أعد لقياسه بالفعل، إلى جانب معدلات ثبات عالية تثبت أنه سيعطي النتائج نفسها أو قريبة منها جدًا في حال إعادة تطبيقه، مع إمكانية تعميم نتائجه.

وقد استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط «بيرسون» (Pearson): لمعرفة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال التعرّف على الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية، والارتباط بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه.
- معادلة "ألفا كرونباخ" (Alpha – Cronbach): للتأكد من ثبات المقياس.
- الأساليب الوصفية: احتسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس المختلفة، بهدف عرض وتبويب وقراءة خصائص أفراد عينة الدراسة، ومعرفة مستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى الطلبة، وتحليل القيم الناتجة، والوصول إلى نتائج الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة بحسب محاور المقياس، والمتوسط الحسابي الإجمالي (العام) لكل بُعد من أبعاد المقياس، كما أنه أفاد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرّف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويفيد الانحراف المعياري في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسطات الحسابية.
- اختبار (Mann - Whitney U): لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ نتائج السؤال الأول: ما مستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة لدى طلبة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين؟

جرى تحديد درجة مستوى هذا الدور من وجهة نظر الطلبة والمعلمين، من خلال استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية. والجداول (4)، (5) توضّح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب الطلبة للقيم التربوية الإسلامية (جميع الأبعاد) من وجهة نظر (الطلبة، والمعلمين).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب الطلبة للقيم التربوية الإسلامية (جميع الأبعاد) من وجهة نظر (الطلبة)

الرتبة	الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية)	2.7825	.33905	مرتفعة
2	2	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الاجتماعية)	2.7360	.38741	مرتفعة
3	5	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الصحيّة والوقائية)	2.7017	.42962	مرتفعة
4	4	بُعد القيم التربوية الإسلامية (النفسية)	2.6902	.45020	مرتفعة
5	3	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الفكرية)	2.6510	.49266	مرتفعة
		الدرجة الكلية	2.7123	.38022	مرتفعة

اتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.6510–2.7825)، فجاء بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.7825)، وجاء بُعد القيم التربوية الإسلامية (الفكرية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.6510)، وبلغ المتوسط للدرجة الكلية (2.7123) بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر الطلبة.

من وجهة نظر (الطلبة): بالنظر إلى عبارات الجدول رقم (4)، اتضح أن بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية) جاء في المرتبة الأولى، يليه بُعد القيم (الاجتماعية)، يليه بُعد القيم (الصحية والوقائية)، يليه بُعد القيم (النفسية)، وفي الأخير جاء بُعد القيم التربوية الإسلامية (الفكرية)، وجميعها بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد، 2021) في أن القيم التربوية (الإيمانية)، والقيم التربوية (الاجتماعية) تم تضمينها في المناهج التعليمية بدرجة (كبيرة)، (كبيرة جدًا)، ولكنها تختلف عن نتائج الدراسة الحالية من حيث ترتيب القيم، فجاءت القيم التربوية (الاجتماعية) بترتيب يسبق القيم التربوية (الإيمانية). وتتفق مع نتائج دراسة (العتيبي، 2016) في حصول (القيم الاجتماعية) على الترتيب الثاني. وتتفق أيضًا مع دراسة (قشلان، 2010) في حصول (القيم الاجتماعية) على مرتبة متقدمة وأوصت بضرورة اقتفاء المعلم لأثر النبي صلى الله عليه وسلم في التوجيه التربوي والاقتداء به. وتتفق مع دراسة (المالكي، 2008) في حصول جانب القيم التربوية الإيمانية على درجة (مرتفعة) من حيث دوره في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، وما أوصت به من ضرورة تبني إقامة الندوات والمحاضرات والحلقات وورش العمل من قبل المسئولين عن عمليات التدريب في مراكز الإشراف التربوي في مدينة الطائف حول أساليب تعزيز جوانب القيم الخلقية في منهج الحديث والثقافة الإسلامي.

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة (العصيل، 2017) من حيث افتقار أساليب تنمية القيم الأخلاقية بشكل عام إلى التقويم الواضح، وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجهني، 2015) في أن الثقافات الغربية تتمتع بقيم مشتركة مع الثقافات العربية، فلا يمكن أن تخلو المناهج التعليمية من تلك القيم بأي حال من الأحوال. ومع أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (العمري، 2015) في حصول مجالات الدراسة على درجة مرتفعة، إلّا إنها اختلفت مع الدراسة الحالية في حصول (القيم الفكرية) على الترتيب الأول، أيضًا اختلفت مع دراسة (عقيلان، 2014) التي أظهرت أن جميع مجالات أو أبعاد القيم التربوية الإسلامية جاءت جميعها بدرجة (متوسطة)، واختلفت مع دراسة (المقدادي، 2011) في حصول (القيم الاجتماعية) على المرتبة الأخيرة بدرجة (متوسطة). والتي أوصت بأهمية عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على وضع خطط واستراتيجيات تساعدهم على الإسهام الفعال في ترسيخ المنظومة القيمية لدى الطلاب.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب الطلبة للقيم التربوية الإسلامية (جميع الأبعاد) من وجهة نظر (المعلمين)

الرتبة	الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية)	2.5714	.49435	مرتفعة
2	5	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الصحيّة والوقائية)	2.4815	.55161	مرتفعة
3	2	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الاجتماعية)	2.4726	.55172	مرتفعة
4	4	بُعد القيم التربوية الإسلامية (النفسية)	2.4030	.59059	مرتفعة
5	3	بُعد القيم التربوية الإسلامية (الفكرية)	2.4028	.60684	مرتفعة
		الدرجة الكلية	2.4663	.51641	مرتفعة

اتضح أن المتوسطات تراوحت بين (2.4028– 2.5714)، فجاء بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.5714)، بينما جاء بُعد القيم التربوية الإسلامية (الفكرية) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.4028)، وبلغ المتوسط للدرجة الكلية (2.4663) بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر المعلمين.

من وجهة نظر (المعلمين): بالنظر إلى عبارات الجدول رقم (5)، اتضح أن بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية) جاء في المرتبة الأولى، يليه بُعد القيم (الصحية والوقائية)، يليه بُعد القيم (الاجتماعية)، يليه بُعد القيم (النفسية)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد القيم (الفكرية)، وجميعها جاءت بدرجة (مرتفعة) من وجهة نظر المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العتيبي، 2016) في حصول (القيم الاجتماعية) على ترتيب متقدم. وتتفق مع دراسة (أحمد، 2021) في أن القيم التربوية (الإيمانية، والاجتماعية) جرى تضمينها في المناهج التعليمية بدرجة (كبيرة)، (كبيرة جدًا)، ولكنها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث ترتيب القيم، فجاءت القيم التربوية (الاجتماعية) بترتيب يسبق القيم التربوية (الإيمانية). كما تختلف هذه النتائج مع دراسة (زامل، 2015) بأن درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها الطلبة كانت (متوسطة)، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (منصور وطلافحة، 2009) من أن نسبة القيم الأخلاقية (64%) فقط من مجموع القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في المناهج التعليمية.

◄ نتائج السؤال الثاني: **ما أوجه الشبه والاختلاف بين وجهتي نظر الطلبة والمعلمين لدور المناهج التعليمية في اكتساب القيم التربوية الإسلامية بأبعادها الخمسة لدى طلبة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

جرى إيجاد دلالة الفروق بين وجهتي نظريهما، باستخدام اختبار (Mann - Whitney U) كما يوضحها الجدول رقم (6).

الجدول (6)

نتائج اختبار" Mann - Whitney U" للتعرّف على الفروق وفقًا لفئة المستجيب (طالب/ معلم)

البُعد	طالب/ معلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann - Whitney U	Wilcoxon W	Z	الدلالة الإحصائية
القيم (الإيمانية)	طالب	469	339.83	159382	29625	43821	- 5.099	.000 دال
	معلم	168	26.84	43821				
القيم (الاجتماعية)	طالب	469	342.86	160800	28207	42403	- 5.838	.000 دال
	معلم	168	252.40	42403				
القيم (الفكرية)	طالب	469	34.93	159897	29110	43306	- 5.302	.000 دال
	معلم	168	257.77	43306				
القيم (النفسية)	طالب	469	344.44	161543.5	27463.5	41659.5	- 6.186	.000 دال
	معلم	168	247.97	41659.5				
القيم (الصحيّة)	طالب	469	337.56	158315	30692	44888	- 4.548	.000 دال
	معلم	168	267.19	44888				

البُعد	طالب/ معلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann - Whitney U	Wilcoxon W	Z	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	طالب	469	342.83	160785.5	28221.5	42417.5	- 5.553	.000 دال
	معلم	168	252.49	42417.5				

اتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى اختلاف فئة المستجيب (طالب/ معلم) لصالح (الطلبة). وحللت جداول التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات الطلبة والمعلمين عن كل بُعد من أبعاد المقياس.

أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 تُعزى لفئة (طالب/ معلم) على مستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب الطلبة للقيم التربوية الإسلامية (جميع الأبعاد، والدرجة الكلية)، وكانت جميعها لصالح (الطلبة). ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلم يكون في الغالب متخصصًا في مادة من المواد الدراسية، وعليه قد يكون حكمه من واقع المادة أو المواد التي يقوم بتدريسها فقط، بينما يكون الطالب أكثر ارتباطًا بالمواد الدراسية جميعها، وأكثر احتكاكًا بالمعلمين في مختلف التخصصات.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والرتب لمستوى دور المناهج التعليمية في اكتساب الطلبة للقيم التربوية الإسلامية (جميع الأبعاد) من وجهة نظر (الطلبة والمعلمين)

الرقم	البُعد	وجهة نظر الطلبة		وجهة نظر المعلمين	
		المتوسط الحسابي والدرجة	الرتبة	المتوسط الحسابي والدرجة	الرتبة
1	بُعد القيم (الإيمانية)	2.7825 مرتفعة	1	2.5714 مرتفعة	1
2	بُعد القيم (الاجتماعية)	2.7360 مرتفعة	2	2.4726 مرتفعة	3
3	بُعد القيم (الفكرية)	2.6510 مرتفعة	5	2.4028 مرتفعة	5
4	بُعد القيم (النفسية)	2.6902 مرتفعة	4	2.4030 مرتفعة	4
5	بُعد القيم (الصحيّة)	2.7017 مرتفعة	3	2.4815 مرتفعة	2
	الدرجة الكلية	2.27123 مرتفعة	-	2.4663 مرتفعة	-

اتضح من الجدول، اتفاق الطلبة والمعلمين في حصول بُعد القيم التربوية الإسلامية (الإيمانية) على المرتبة الأولى بدرجة (مرتفعة)، وحصول بُعد القيم التربوية الإسلامية (الفكرية) على المرتبة الأخيرة بدرجة (مرتفعة).

ومن أوجه الشبه والاختلاف في آراء الطلبة والمعلمين ما يلي:

- آراء الطلبة الأعلى في المتوسطات لجميع الأبعاد، وجميع والقيم التربوية الإسلامية التي تناولها البحث بلا استثناء.
- اشتركت آراء الطلبة والمعلمين في حصول بعض أبعاد القيم على نفس الترتيب نفسه، كاشتراكهم في حصول القيم (الإيمانية) على الترتيب الأول، والقيم (النفسية) على الترتيب الرابع، والقيم (الفكرية) على الترتيب الخامس.
- اشتركت آراء الطلبة والمعلمين في حصول بعض القيم التربوية الإسلامية على الترتيب نفسه ضمن باقي القيم.

التوصيات:

ونتيجة لما تقدّم يوصي الباحثان بما يلي:

1. تدريب المعلمين وتعريفهم بالقيم التربوية الإسلامية المتضمنة في المناهج التعليمية على اختلاف تخصصاتهم، وعلى اختلاف المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها.
2. استمرار تدعيم وترسيخ القيم التربوية الإسلامية التي كان للمناهج التعليمية الدور الأكبر في إكسابها للطلبة، كالإيمان بالله، واتباع النبي صلى الله عليه وسلم، وصلة الرحم، وحسن المعاملة، ونشر العلم، والحوار والمناقشة، والحلم، وتحمّل المسؤولية، والتفاؤل، والتزام تعليمات ولي الأمر في مواجهة الأزمات الصحية، والنظافة.
3. إعطاء المزيد من الاعتناء بالقيم التربوية الإسلامية التي كان للمناهج التعليمية الدور الأقل في إكسابها للطلبة، وهي: قيم (التكافل الاجتماعي)، (محاسبة النفس)، (تقبّل النقد)، والاعتناء بالقيم التربوية الإسلامية (الفكرية) لحصولها على الترتيب الأخير من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.

بحوث مقترحة:

يقترح الباحثان إجراء الأبحاث التالية:

1. دراسات متخصصة لبناء مقياس موحّد للقيم التربوية الإسلامية مع إمكانية الاسترشاد بمقياس القيم المستخدم في الدراسة الحالية لثبوت تمتعه بدرجات صدق وثبات عالية.
2. عقد ملتقيات للتأكيد أهمية القيم التربوية الإسلامية للفرد والمجتمع وندوات دورية للمعلمين والطلاب.
3. استدراك أوجه القصور في تضمين المناهج التعليمية لأنواع القيم وتوزيعها توزيعا عادلا يراعي التوازن في توزيع منظومة القيم المختلفة.
4. إعداد وتكوين خبراء متخصصين في عملية بناء المناهج وتطويرها وتنظيم دورات تدريبية لضمان استمرار وتطوير اكتساب القيم التربوية الإسلامية لدى الطلبة.
5. إشراك الموجهين التربويين والمرشدين والمعلمين والطلبة وأوليائهم في الاستشارات، وطرح المقترحات عند تضمين القيم التربوية من قبل واضعي المناهج التعليمية.
6. إجراء المزيد من البحوث والدراسات المشابهة في مراحل

تعليمية أخرى.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل. (1997). لسان العرب. ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو دف، محمود خليل صالح. ونجم، منور عدنان محمد. (2005). تقويم دور الأسرة الفلسطينية في تربية الطفل في ضوء السنة النبوية. أعمال المؤتمر التربوي الثاني: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو مشايخ، يحيى. (2008). النسق القيمي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أحمد، قاسم محمد. (2021). مستوى تضمين القيم الإيمانية والأخلاقية والاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية (المهني) في جمهورية العراق، مجلة العلوم الإسلامية، 12 (2)، 251 – 275.
- الأحمدي، علي. (2018). تصور مقترح لمتطلبات تكوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء أهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم، مجلة العلوم التربوية، 30 (3)، 481 – 482.
- آل سليمان، عبد الله. (2017). درجة ممارسة القيم التربوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، 32 (125)، 111 – 144.
- أميم، عبد الجليل. (2014). التجربة النهضوية الألمانية، كيف تغلبت ألمانيا على معوقات النهضة؟ بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات.
- برهوم، أحمد. (2009). دور المعلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديريتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بن، وو. (1996). الصينيون المعاصرون، الجزء الثاني، ترجمة عبد العزيز حمدي، سلسلة عالم المعرفة، ع (211)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- بويعلى، وسيلة وصورية، فرج الله. (2013). الصراع حول القيم الاجتماعية في الأسرة الجزائرية دراسة استطلاعية على عينة من المراهقين. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي، مرباح، ورقلة.
- توفيق، بشائر. (9201). القيم وأهميتها في المناهج الدراسية، مجلة الآداب، العدد (129)، ص285.
- الجلاد، ماجد زكي. (2005). تعلم القيم وتعليمها، تصور نظري تطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، ط1. عمان: مكتبة دار المسيرة.
- الجموعي، بكوش. (2014). القيم الاجتماعية مقاربة نفسية اجتماعية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (8)، 72 – 87.
- الجهني، محمد. (2015). منظومة القيم والأخلاق بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية دراسة مقارنة لمنظوري الغزالي وبارسونز. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 32 (68)، 252 – 283.
- حسن، شوقي. (2009). تطوير المناهج رؤية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الحسني، عوض حمد زاهر. (2007). تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفية، دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حسين، سلامة. (2016). المنهج الدراسي. مصر: جامعة أسيوط.
- حمايل. عطا الله. (2013). القيم التربوية الإسلامية المستنبطة من معاني السؤال بأساليبه المتنوعة في القرآن الكريم. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2 (5)، 114 – 124.
- حمدان، رمزي. (1988). القيم والمجتمع. بيروت: دار العلم للملايين.
- خليل، بشرى. (2014). الصحة النفسية وعلاقتها بأساليب التفكير النسق القيمي لدى عينة من الشباب الجامعي. (رسالة ماجستير)، جامعة دمشق، سوريا.
- الدريج، محمد. (2005). تطوير مناهج التعليم معايير علمية.. متطلبات الواقع.. أم ضغوط خارجية؟ . الرباط: منشورات رمسيس.
- الراوي، فؤاد محسن. (2009). الفكر الإسلامي في مواجهة الفكر الغربي. عمّان: دار المأمون للنشر والتوزيع.
- رزق، أمينة. (2008). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية: دراسة ميدانية على عينة من الطلبة في محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق، 24 (2)، 13 – 35.
- الرويلي، موافق فواز. (1990). دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج المدرسي لعناصره. مجلة جامعة الملك سعود، 2 (560)، 564 – 570.
- زامل، مجدي علي. (2015). درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وسبل تعزيزها. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 10 (1)، 153 – 182.
- الزحيلي، محمد. (1991). وظيفة الدين في الحياة وحاجة الناس إليه. طرابلس: منشورات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية.
- زيدان، ناصر. (2014). مهارات القيادة الإدارية وأخلاقيات الأعمال. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الزيود، ماجد. (2006). الشباب والقيم في عالم متغير. عمان: دار الشروق.
- سمارة، سالي محمد. (2000). القيم المتضمنة في شعر علي بن ابي طالب – رضي الله عنه – . (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شرقي، حورية. (2016). النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر.
- الصنيع، صالح إبراهيم عبد اللطيف. (2000). التدين والصحة النفسية. الرياض: الإدارة العامة للثقافة والنشر.
- عباس، علاء صاحب. (2010). نحو رؤية فلسفية تربوية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. عمان: دار غيداء.
- عبد الرحمن، أميرة. (2015). دور القنوات الفضائية في ترسيخ القيم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الرباط، المغرب.

- العبد الله، محمود. (2010). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعدلة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11 (2)، 179 – 205.
- العتيبي، جابر مبارك. (2016). القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب السراج المنير للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.
- العصيل، عبد العزيز. (2017). دراسة تنبؤية لأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه مناهج العلوم الشرعية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي حتى عام 2030. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 59، 61 – 62.
- عقيلان، علاء الدين. (2014). تصور مقترح لتطوير دور كلية الشرطة بغزة في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العمري، أسماء عبد المنعم. (2015). درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 42 (3)، 1063 – 1086.
- العيسى، عاصم والحياري، حسن وجوارنة، طارق. (2018). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية للقيم التربوية الاجتماعية الإسلامية من وجهة نظر الطلبة. دراسات العلوم التربوية، 45 (4)، 147 – 164.
- فضل، شارلز. (2015). تعديل المنهاج الدراسي وفق القرن الواحد والعشرين. الأمم المتحدة: مركز إعادة تصميم المناهج التعليمية، ص2 – 5.
- فلية، فاروق عبده والزكي، أحمد عبد الفتاح. (2004). معجم مصطلحات التربية؛ لفظًا واصطلاحًا. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- قشلان، عبد الكريم. (2010). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- قنصوه، صلاح. (2010). نظرية القيم في الفكر المعاصر. بيروت: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكندري، لطيفة حسين وملك، بدر محمد. (2008). تعليقة أصول التربية. ط3. الكويت: مكتبة الفلاح.
- كوجك، كوثر حسين. (2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2. القاهرة: عالم الكتب.
- المالكي، مسفر عبدالله سالم. (2008). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- المانع، مانع بن محمد بن علي. (2005). القيم بين الإسلام والغرب: دراسة تأصيلية مقارنة. الرياض: دار الفضيلة للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط، ط4. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، رعد. (2011). تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي. مجلة الفتح، 1 (47)، 219 – 233.
- المزين، خالد. (2009). القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مصطفى، نادية محمود. (2011). القيم في الظاهرة الاجتماعية. القاهرة: دار البشير للثقافة والعلوم.
- المقدادي، هاني صلاح. (2011). درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد في ترسيخ المنظومة القيمية الإسلامية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الطلاب فيها. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38 (2)، 2447 – 2470.
- منصور، اليمين. (2009). دور القيم الدينية في التنمية الاجتماعية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الحاج الخضر، باتنة، الجزائر.
- منصور، هدى خالد وطلافحة، حامد عبد الله. (2009). منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، 36 (1)، 46 – 70.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010). خطة التنمية التاسعة 31/ 1432 – 35/ 1436هـ (2010 – 2014م). الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط.
- اليماني، عبد الكريم وحسن، عبد الكريم وعسكر، علاء. (2011). القيم في الفكر التربوي والإسلامي. عمان: دار غيداء.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *The Holy Quran*
- *Abbas, Alaa Sahib. (2010). Towards a philosophical and educational vision of values in the light of the Noble Qur'an and the Noble Prophetic Sunnah. Amman: Dar Ghaida.*
- *Abdul Rahman, Amira. (2015). The Role of Satellite Channels in Consolidating Values. Unpublished Master's Thesis, University of Rabat, Morocco.*
- *Abu Duff, Mahmoud Khalil Saleh & Najm, Munawar Adnan Muhammad. (2005). Evaluating the role of the Palestinian family in raising the child in the light of the Prophetic Sunnah. Proceedings of the Second Educational Conference: The Palestinian Child between Reality Challenges and Future Aspirations, Islamic University, Gaza.*
- *Abu Mashaikh, Yahya. (2008). The value system and its relationship to school violence among secondary school students in Gaza Governorate. Unpublished Master's Thesis, Al - Azhar University, Palestine.*
- *Ahmadi, Ali. (2018). A suggested proposal for the requirements of developing secondary - grade natural - science curricula in the light of the strategic aims of Saudi Arabia vision 2030 according to science - teaching specialists. Journal of Educational Sciences, 30 (3) , 481 - 482.*
- *Ahmed, Qasim Mohammed. (2021). The level of inclusion of faith, moral and social values in Islamic education books for the preparatory stage (vocational) in the Republic of Iraq. Journal of Islamic Sciences, 12 (2) , 251 - 275.*
- *Al - Suleiman, Abdullah. (2017). Faculty member's perceptions of the degree of Islamic education values practiced by faculty members at Shakra University. Educational Journal, 32 (125) , 111 - 144.*
- *Al - Yamani, Abdul Karim. , Hassan, Abdul Karim & Askar, Alaa. (2011). Values in educational and Islamic thought. Amman: Dar Ghaida.*

and Publication.

- *Al - Zayoud, Majid. (2006). Youth and values in a changing world. Amman: Dar Al - Shorouk.*
- *Al - Zuhaili, Muhammad. (1991). The function of religion in life and the people's need for it. Tripoli: Publications of the World Islamic Call Society.*
- *Aqilan, Aladdin. (2014). A proposed conception for developing the role of the Police College in Gaza in promoting Islamic values among its students. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza.*
- *Arabic Language Academy. (2004). Almuejam Alwasit, 4th Edition. Cairo: Al Shorouk International Library.*
- *Barhoum, Ahmed. (2009). The teacher's role in promoting the values of faith to the secondary school students in Khan Younis and the west of Gaza Directorate from the students' points of view. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza.*
- *Ben, Wu. (1996). Contemporary Chinese, Part Two, translated by Abdul Aziz Hamdi, World of Knowledge series, p. (211) , Kuwait: The National Council for Culture, Arts and Letters.*
- *Boyali, Wassila & Suria, Faraj Allah. (2013). The conflict over social values in the Algerian family, an exploratory study on a sample of adolescents. In the 2nd National Forum on: Communication and Quality of Life in the Family, Kasdi University, Merbah, and Ouargla.*
- *Fadl, Charles. (2015). Modifying the curriculum according to the twenty - first century. United Nations: Center for Curriculum Redesign, pp. 2 - 5.*
- *Flea, Farouk Abdo & Zaki, Ahmed Abdel Fattah. (2004). Dictionary of education terms; idiomatically speaking. Alexandria: Dar Al - Wafaa for the world of printing and publishing.*
- *Hamayel, Atta Allah. (2013). Islamic educational values deduced from the meanings of the question in its various methods in the Holy Qur'an. Al - Quds Open Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 2 (5) , 114 - 124.*
- *Hassan, Shawqi. (2009). Curriculum development a contemporary vision. Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.*
- *Hussein, Salama. (2016). Educational curriculum. Egypt: Assiut University.*
- *Ibn Manzur, Jamal al - Din Abu al - Fadl. (1997). Lisan Al Arab, 2nd Edition, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.*
- *Kansouh, Salah. (2010). The theory of values in contemporary thought. Beirut: Al - Tanweer for printing, publishing, and distribution.*
- *Kojk, Kawthar Hussein. (2001). Modern trends in curricula and teaching methods, 2nd Edition. Cairo: The world of books.*
- *Ministry of Economy and Planning. (2010). The Ninth Development Plan 1432/ 31 - 1436/ 35 AH (2010 - 2014 AD). Riyadh: Ministry of Economy and Planning.*
- *Mostafa, Nadia Mahmoud. (2011). Values in the social phenomenon. Cairo: Dar Al - Bashir for Culture and Science.*
- *Muhammad, Raad. (2011). Learning and teaching values in Islamic educational thought. Al - Fath Journal, 1 (47) , 219 - 233.*
- *Omaim, Abdel - Jalil. (2014). The German Renaissance Experience, how did Germany overcome the obstacles of the Renaissance? Beirut: Nama' Center for Research and Studies.*
- *Qashlan, Abdul Karim. (2010). The role of secondary school teachers in promoting Islamic values among their students in*
- *Al - Abdullah, Mahmoud. (2010). The values included in our Arabic language books for the first three grades in Jordan and their compatibility with the modified Arab Islamic values system. Journal of Educational and Psychological Sciences, 11 (2) , 179 - 205.*
- *Al - Aseel, Abdul - Aziz. (2017). A predictive study of the most important future challenges that will face forensic science curricula in developing moral values among students of pre - university education until 2030. Journal of Education and Psychology Message, 59, 61 - 62.*
- *Al - Essa, Assem. , Al - Hiyari, Hassan & Jawarna, Tariq. (2018). The degree to which faculty members at the Jordan University of Science and Technology practice Islamic social educational values from the students' point of view. Studies of Educational Sciences, 45 (4) , 147 - 164.*
- *Al - Hassani, Awad Hamad Zaher. (2007). Developing moral values in the secondary stage through extracurricular activities, a field study. Unpublished Master's Thesis, Umm Al - Qura University, Makkah Al - Mukarramah.*
- *Al - Jalad, Majed Zaki. (2005). Learning and Teaching Values, An Applied Theoretical Perception of Values Teaching Methods and Strategies. 1st Edition, Amman: Dar Al Masirah Library.*
- *Al - Juhani, Muhammad. (2015). The system of values and ethics between Arab - Islamic culture and Western culture: A comparative study of the perspectives of Al - Ghazali and Parsons. The Arab Journal of Security Studies, 32 (68) , 252 - 283.*
- *Al - Jumueiu, Bakush. (2014). Social values, a psychosocial approach. Journal of Social Studies and Research, (8) , 72 - 87.*
- *Al - Kandari, Latifa Hussein & Malak, Badr Muhammad. (2008). Commentary on the origins of education. Kuwait: Al Falah Library.*
- *Al - Maliki, Misfer Abdullah Salem. (2008). The role of the Hadith and Islamic culture curriculum in promoting moral values among first - year secondary students in Taif Governorate. Unpublished Master's Thesis, Umm Al - Qura University, College of Education, Makkah Al - Mukarramah.*
- *Al - Mana', Mani' bin Muhammad bin Ali. (2005). Values between Islam and the West: a comparative study. Riyadh: Dar Al - Fadilah for Publishing and Distribution.*
- *Al - Mqdadi, Hani Salah. (2011). The Degree of Faculty's Contribution to the Established Islamic Value System among Student in The King Khalid University as Perceived by University Students. Dirasat Educational Sciences Studies, 38 (2) , 2447 - 2470.*
- *Al - Muzayin, Khaled. (2009). Moral values included in the content of our minimum basic beautiful language books and their acquisition by fourth graders. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza.*
- *Al - Omari, Asmaa Abdel - Moneim. (2015). The degree of values practice among Jordanian university students from the students' point of view. Journal of Educational Sciences Studies, 42 (3) , 1063 - 1086.*
- *Al - Otaibi, Jaber Mubarak. (2016). Moral values included in the books of Al - Sirraj Al - Munir for the primary stage in the State of Kuwait. Unpublished Master's Thesis, Al al - Bayt University, Jordan.*
- *Al - Ruwaili, Mwafeq Fawaz. (1990). An analytical study of how the school curriculum theories address its components. King Saud University Journal, 2 (560) , 564 - 570.*
- *Al - Sana`, Saleh Ibrahim Abdul Latif. (2000). Religiosity and mental health. Riyadh: General Administration of Culture*

Gaza governorates. Unpublished Master's Thesis, Al - Azhar University, Gaza.

- *Rizk, Amina. (2008). The problems of secondary school students and their counseling needs: a field study on a sample of students in the governorate of Damascus. Damascus University Journal, 24 (2) , 13 - 35.*
- *Samara, Sally Mohamed. (2000). The values included in the poetry of Ali bin Abi Talib - may God be pleased with him - . Unpublished Master's Thesis, The Islamic University, Gaza.*
- *Sharqi, Huriat. (2016). The value system and its relationship to psychological and social adjustment among middle and high school students. PhD Thesis, Oran University, Algeria.*
- *Zamel, Magdy Ali. (2015). The degree of teachers' appreciation of the educational values practiced by secondary school students in the city of Nablus, and ways to enhance them. Hebron University Research Journal, 10 (1) , 153 - 182.*
- *Zidane, Nasser. (2014). Administrative leadership skills and business ethics. Beirut: Arab House for Science Publishers.*

مستوى تضمن كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العُليا لأبعاد بيزا الدولية (Pisa)

The Level of Science Books Inclusion Prescribed for Students of the Upper Basic Stage of the International Dimensions (Pisa)

محمد فؤاد أبو عودة
أستاذ مشارك/ الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

نور الهدى إياد النبيه
باحثة/ الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

سمية فؤاد زيادة
باحثة/ الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

Mohammed F. Abu Owda
Associate Prof/ Islamic University of Gaza/ Palestine
modaa@iugaza.edu.ps

Noor E. AL Nabeh
Researcher/ Islamic University of Gaza/ Palestine
nalnabeh@rawafed.edu.ps

Somayah F. Ziyadah
Researcher/ Islamic University of Gaza/ Palestine
somayahziada@gmail.com

تاريخ الاستلام: 11/ 10/ 2021م، **تاريخ القبول:** 22/ 1/ 2022م.
Received: 11/ 10/ 2021, **Accepted:** 22/ 1/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-013-038-013
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على مدى تضمن كتب العلوم المقررة على طلبة الصف التاسع والعاشر بالمرحلة الأساسية في ضوء أبعاد بيزا، في فلسطين للعام الدراسي (2021 – 2022)، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث بقائمة تحليل لأبعاد بيزا، وجرى تحليل كتب العلوم للصفين التاسع والعاشر في ضوئها، وأظهرت النتائج أن نسبة أبعاد بيزا في الصف العاشر جاءت أعلى من نسبتها في الصف التاسع فقد كانت النسبة في الصف العاشر (60.06%) ، بينما نسبتها في الصف التاسع (39.94%)، أما فيما يخص الأبعاد فقد حصل البعد الأول (المعرفة العلمية) في الصف التاسع على نسبة (12.11%) بينما في الصف العاشر على نسبة (19.33%) ، وقد حصل البعد الثاني (المهارات العلمية) في الصف التاسع على نسبة (24.15%) ، بينما في الصف العاشر على نسبة (30.66%) ، وقد حصل البعد الثالث (التوجهات نحو العلم) في الصف التاسع على نسبة (3.68%) ، بينما في الصف العاشر بلغت (10.06%) ، وكان من أهم التوصيات ضرورة تضمين كتب العلوم العامة بأنشطة علمية قائمة على أبعاد بيزا الدولية لمواكبة التطورات، وتنمية مهارات الطالب من جميع الجوانب وكذلك الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير كتب العلوم والحياة للصفين التاسع والعاشر.

الكلمات المفتاحية: تضمن كتب العلوم، المرحلة الأساسية، معايير بيزا.

Abstract:

The current research aims at investigating the degree Pisa dimensions inclusion in the Science textbooks adopted for primary grades in Palestine for the academic Year 2021 - 2022. The researchers adopt the descriptive - analytical approach. The tool used is the analysis list of Pisa dimensions. The Science textbooks of ninth and tenth grades are analyzed based on the Pisa dimensions list.

Results reveal that the PISA dimensions' percentage of tenth grade is 60.06% higher than the percentage of ninth grade, which is %39.94. Moreover, the results of dimensions show that the Scientific Knowledge dimension of the ninth grade is 12.11%, while the tenth grade is 19.33. The Knowledge Skills dimension of the ninth grade is 24.15%, while the tenth grade is 30.66%. The Attitudes Towards Science dimension of the ninth grade is 3.68%, while the tenth grade is %10.06.

The study recommends that there is a great need to include scientific activities based on the international dimensions of Pisa in the Science curriculum to cope with the recent developments and enhance the students' skills in all aspects. It also recommends benefiting from the current study results in developing the Science Curricula for the ninth and tenth grades.

***Keywords**: Science books inclusion, primary grades, PISA dimensions.*

المقدمة:

تميز عصرنا الحالي بالسرعة في التطور المعرفي والتكنولوجي والمعلوماتي الذي يمتاز بالرقمية في المجالات كافة، فضرورة الاطلاع من نافذة العالم لمعرفة، وفهم ومواكبة التطورات الحديثة والنمو المعرفي في العلوم والمعارف والمهارات المختلفة، وذات الصلة في المجالات كافة، ما يؤدي إلى الارتقاء لأعلى مستويات ممكنة في تلك المجالات وخاصة مجالي التعليم و التعلم، بهدف إعداد جيل مثقف ومنتج قادر على حل المشكلات التي تواجهه في المهارات الحياتية اليومية من خلال سياقات تعلمية وتعليمية ومهنية متعددة والقدرة على المشاركة في التطورات الحديثة.

تهدف التوجهات المستقبلية إلى تنمية الخبرات التعليمية والتعلمية التي يحتاجها المتعلم للتعامل مع العديد من التحديات التي تنطلق من الحاضر المستشرف للمستقبل من خلال تطوير المناهج التي تتمثل بالثورة التكنولوجية الرقمية المعاصرة، وأسلوب إدارة التفاعلات بين المجالات المختلفة مثل: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية، والموضوعات والمجالات الجديدة التي تتناسب مع طبيعة النظام التعليمي الجديد، ومن تلك التحديات التطور والسرعة بالثورة التكنولوجية والمعلوماتية (الشربيني و الطناوي، 2011).

وتلك التطورات تتطلب من التربويين فهم هذه المشكلات، حلها من خلال مناهج تراعي بناء شخصية الطلبة، وتنمية التفكير لديهم، وأفضل طرق ممكنة لحل المشكلات، وإكسابهم مهارات تكنولوجية واجتماعية بحته تواكب التطور المفروض.

فالمناهج الدراسية هي جوهر أساسي للمسيرة التعليمية والتعلمية، وتطوير الطرق التي يقوم عليها تطبيق المناهج هي الوظيفة الحقيقية التي يجب أنْ تقوم بها المؤسسات التربوية، فلا تتحقق غايات العملية التعليمية التعلمية، إذا لم تصل بين النظرية والتطبيق في المنهاج (سليمان وعريفج، 2010).

وتكمن أهمية المنهاج الفعال بربط المنهاج المدرسي بقدرات الطلبة ومهاراتهم واستعداداتهم، فمراعاتها في المنهاج المدرسي تساعد كثيراً في توجيه الطلبة إلى ميادين الدراسة والنشاط التي تناسبه والمهنة التي يصلح لها وينجح فيها، Wulandari, Jailani. (2018) &. كما تساعد في عدم تعثر التلميذ في حياته المدرسية، وتوفر كثيراً من الوقت والجهد في تربيته وتعليمه، فالمنهاج الفعّال ينطلق من تنمية الخصائص المرحلية والنمائية للطلبة، وينمي مهارات وأنماط التفكير الصحيح لدى أبنائنا الطلبة، مما يساعد على بقاء أثر التعلم والتعليم (سعادة، 1991).

أصبح الاهتمام بتطوير منهاج العلوم وتدريسه اليوم حاجة ضرورية، وليس رفاهية في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير الذي يشهده القرن الحالي، وآمنت بهذا المجتمعات المتقدمة والنامية، وتحول ذلك الإيمان إلى واقع ملموس من خلال اهتمامها بتدريس العلوم وطرائق وأساليب تعكس طبيعة تلك المواد، وتساعد

على تخريج أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة والمهارة والقيمة المعرفية والعلمية، والأجدر بنا ونحن في العالم العربي أن نهتم بذلك، فنعمل على تطوير طرق تدريسنا للعلوم من خلال تطوير محتوى منهاج العلوم والوسائل والأساليب التدريسية (سعيدي و البلوشي، 2009). ويرى الباحثون أن تواكب التغيرات الحاصلة في التكنولوجيا والمجتمع والاتجاهات الحديثة التعليم المدرسي، والحاجة إلى معايير عالمية يجب أن تتوافر في العلوم، مثل معايير (NGSS) و (ISTE) التي يجب أن يراعيها كتاب العلوم بالإضافة لمعايير (PISA).

تكمن أهمية تطوير منهاج كتاب العلوم؛ في أن منهج العلوم مرتبط ارتباطاً مباشراً بالمهارات الحياتية اليومية للطلبة، و المستمدة من واقع بيئتهم التي يعيشون فيها، ويرى الباحثون أن يراعي منهاج كتاب العلوم في محتواه ومادته العلمية أبعادا ومعايير دولية مثل أبعاد بيزا (Pisa) وهي حروف الاختصار لـــ "Programme for International Student Assessment" وهو برنامج تقييم دولي للطلبة من المسابقات الدولية في مجالات: مهارات القراءة، والثقافة الرياضية، والثقافة العلمية، ويشار له بالاختصار (PISA)، وأهمية هذه البرامج كونها من أدوات قياس القدرة التنافسية في برامج تعليم الرياضيات والعلوم والقراءة وتعلمها (عبيدة، 2017)، لتقييم وقياس المهارات المعرفية للطلبة من فئة (15) عاما، والمسؤول عن هذه الاختبارات هو أندريس شلايشر، (BANGKA, CONTEXT (N. D، وتجريها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD التي تعد المعيار الدولي الرئيس لقياس جودة الأنظمة التعليمية في البلدان المختلفة، ويُعقد الاختبار كل ثلاثة سنوات في العلوم والرياضيات والقراءة مع التركيز في كل دورة على مادة معينه، (حوالي 70% من الأسئلة) يستغرق الاختبار ساعتين، ويكون باللغتين الإنجليزية أو العربية. الدليل الإرشادي (Pisa, 2015)، وهي جزء من بحث دولي في مجال التعليم لمواد (العلوم، والرياضيات، والقراءة)، وتقييم أداء الطلبة دولياً إذ طبقت الدراسة للمرة الأولى عام (2000) وتناولت المعرفة القرائية، وفي عام (2003) طبقت للمرة الثانية وركزت على المعرفة في الرياضيات، بينما طُبقت للمرة الثالثة في عام (2006) وتناولت مجال العلوم، ثم عادت وركزت الدراسة الرابعة عام (2009) على المعرفة القرائية في حين ركزت الدراسة الخامسة التي طبقت عام (2012) على مجال الرياضيات، وعادت الدراسة للمرة السادسة عام (2015) وطبقت على مجال العلوم، وفي عام (2018) طبقت على مجال العلوم وصولاً للعام الحالي عام (2021) تناولت مجال الرياضيات.

وما يحققه تطبيق تلك الاختبارات بالمعارف المتنوعة السابقة الذكر، وبالمواد الدراسية المختلفة لمعايير بيزا هو تعزيز منطلقات التعلم والتعليم البنائي فيما يختص باكتساب المعرفة، وثانيهما يختص بوظيفية المعرفة (أو غرضيتها) فالمنطلق الأول: أن يكون المتعلم أكثر نشاطاً وفاعلية في أثناء عملية التعلم من خلال توفر الخبرة الشخصية الإيجابية الصحيحة لديه لأنها الأساس في عملية تعلمه، وهو الذي يقوم ببنائها بنفسه، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين (أبو عاذرة، 2012) و (العفون و مكاون، 2012) أما المنطلق الثاني فهو التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته ليحقق بذلك وظيفية العملية المعرفية، فهي العملية المعرفية العملية العقلية التي يصبح الفرد من خلالها أكثر وعياً و إدراكاً بموضوع المعرفة، وتشمل الإحساس والانتباه والتذكر والربط والاستدلال والنقد والحكم (الدليمي، 2018).

يجب توافر معايير (PISA) في المنهاج المدرسي لجميع الدول بهدف تنمية شخصية الطلبة من خلال أبعاده المعرفية والعلمية العملية، Dasaprawirai & Susanti. (2019). وتنمية مهارات حل المشكلات، فهي قدرة الطلبة على استخدام المهارات المعرفية لمواجهة المواقف العلمية ذات التخصصات المتداخلة، فالمهارة هي "ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يُؤديه عن فهم بسهولة ويسر ودقة، وقد يُؤدى بصورة بدنية أو عقلية" (عفانة، 1987) وفي ضوء تحليلات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لدرجات العلوم في البلدان المختلفة، فإن توسيع الإطار المفاهيمي لتقييم العلوم من خلال اختبار (PISA OECD, 2017)، ضرورة تنمية وتطوير المهارات العلمية لدى الطلبة التي تحتاج إلى ظهور طرق الحل بوضوح وسهولة لتكون مجالات المعرفة أو المناهج قابلة للتطبيق ضمن مجال واحد الرياضيات أو العلوم أو القراءة **التي يُطبق عليها الاختبار كالتالي**:

- أولاً: المعرفة والعمليات الرياضية في مجال الرياضيات: وهي قدرة الفرد على تحديد وفهم الدور الذي تؤديه الرياضيات للتوصل إلى أحكام تقوم على أسس سليمة، وعلى استخدام الرياضيات والتعامل معها لتفي باحتياجات الفرد الحياتية كمواطن فعّال ومسؤول ذي تفكير سليم. (الإطار المعرفي العام لمجال معرفة الرياضيات 2021).
- ثانياً: المعرفة القرائية في مجال القراءة: هي قدرة الفرد على فهم واستيعاب واستخدام النصوص المكتوبة كي يحقق أهدافه وينمي معرفته وإمكانياته ويشارك في المجتمع، ومن منطلق قدرة الطلبة على إتقان القراءة، وتحديد الفكرة الرئيسية في أي نص متوسط الطول، وإيجاد المعلومات بناءً على معايير واضحة، وإن كانت في بعض الأحيان معقدة، كما يمكنهم التفكير في غرض ونوع النص عندما يُطلب منهم صراحة القيام بذلك (مذكرة السعودية، PISA, 2018).
- ثالثاً: المعرفة العلمية والعملية في مجال العلوم: وهي اتخاذ الطالب القرارات المناسبة بناءً على نتائج وإثباتات علمية لإجراء التغيرات فيها من خلال الأنشطة المختلفة، وهي القدرة على استخدام المعرفة العلمية لتحديد القضايا المطروحة والتوصل إلى الأدلة المعتمدة على النتائج والإثباتات الحاسمة كي تصبح مفهومة لتساعد على اتخاذ القرارات الخاصة ببيئتنا الطبيعية، وإجراء التغييرات فيها من خلال النشاطات البشرية. دليل المعلم الإرشادي (PISA, 2015) و (عبد الفتاح، 2016)، ويرى الباحثون أهمية التوجه نحو تطبيق الاختبار في فلسطين والمشاركة فيه، وضرورة تحديد أبعاد ومؤشرات للمساعدة في الكشف عن مدى تضمن كتب العلوم المقررة لطلبة المرحلة الأساسية العُليا في فلَسطين، وتعد تنمية المعرفة العلمية في العلوم هدفاً رئيساً في الدراسة الحالية.

أشارت العديد من الدراسات إلى أن أسباب تدني نتائج اختبار (PISA, 2018) في العديد من الدول ومنها دراسة الحربي (2020) لمعرفة أسباب تدني نتائج اختبار (PISA) لطلبة المملكة العربية السعودية لمادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار تبعاً

لمتغيرات عدة، ومنها المؤهل العلمي في محاور: (الطالب، المناهج، والبيئة التعليمية)، ودراسة السعيد (2020)، وأسباب تدني نتائج الطلبة الأردنيين في عُمر (15) عاما في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة وفق (2020) Pisa لمادة الرياضيات من وجهة نظر المشرفين التربويين بدرجة كبيرة، وأكدت دراسة عبد الفتاح (2016) ضعف وتدني مستوى الطلبة المصريين بالمهارات المعرفية للعلوم، وتمثل ذلك في تدني درجاتهم في الاختبار لعدم اهتمامهم بالاختبار غير المدرج في درجات نهاية العام، وليس ضمن المجموع فأفقدهم الاهتمام للإجابة عنه.

عززت دراسة هجرس (2021) أهمية التدريب على نماذج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في تحسين أداء طلبة الصف العاشر في اختبارات فهم المقروء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أدائهن في اختبار القواعد النحوية البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارتي: التمييز بين المفاهيم النحوية، وتطبيق المفاهيم النحوية في جمل مفيدة لصالح المجموعة التجريبية.

جاء في دراسة مبارك (2013) عن الأداء التفضيلي لاختبار الرياضيات في الدراسة الدولية بيزا 2006 تبعا لمتغير اللغة، باستخدام طريقة مانتل هانزل، وبينت نتائج الدراسة أن متوسط الأداء في الأردن وترتيبه قد تحسن بعد حذف الفقرات التي أظهرت أداء تفاضليا، والسبب قد يعود إلى أن فقرات الاختبار الأصلية كانت مكتوبة باللغة الإنجليزية، وترجمة الفقرات ربما تغير معناها، أو تؤدي إلى حذف معلومات ضرورية تجعل الاستجابة لها صعبة.

وأثبتت دراسة محمد (2019) أهمية تضمين المعايير الدولية كمعايير بيزا (PISA) في المنهاج وتطبيقها لتنمية مهارات وقدرات معرفية وعلمية لدى الطلبة من خلال تضمين مهارات التنور الرياضي في مقررات الرياضيات، ويتضح فيها الجانب الوظيفي التطبيقي للرياضيات، وتضمين اختبارات الرياضيات مسائل ومشكلات مشابهة للمستخدمة في اختبار PISA، لتنمية التنور الرياضي والفاعلية الذاتية الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتأثيرها على تحصيلهم الرياضي. أوصت دراسة الخضر (2020) بأهمية تضمين الثقافة الرياضية وفق معايير (PISA)، وكيفية تنميتها في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي برامج التطوير المهني للمعلم في أثناء الخدمة مما يحسن الأداء لدى الطلبة في الاختبار.

جرى الاستدلال على أهمية تضمين معايير بيزا (PISA) في المنهاج من خلال الوصف الدقيق والمُحكم لتقييم النواتج التعليمية في البرنامج الدولي للتقييم وفق معايير بيزا (PISA)، ومن خلال الإفادة مما أثبتته بعض الدراسات منها: دراسة ناصف (2018) التي هدفت إلى عرض برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، وإمكانية الإفادة منه في مصر كدراسة تحليلية، واعتمد على المنهج الوصفي. وناقشت الدراسة تطور مفهوم التقييم، وظهور التقييمات الدولية من خلال دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات، والعلوم، والدور التعليمي المنتمي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، وأهم المؤثرات على الأداء الطلابي في (PISA). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) يركز على قياس النواتج التعليمية، وذلك في إطار التحول العالمي من التركيز على المدخلات والعمليات إلى التركيز على النواتج والمخرجات من منطلق أن جودة النواتج التعليمية، تعد في الوقت نفسه دليلاً على جودة المدخلات وجودة العمليات، بالإضافة إلى تنامي الدور التعليمي للمنظمات غير التعليمية خاصة المنظمات الاقتصادية في الاهتمام بمجال التعليم، كما هي الحال في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهذا يعكس وعي هذه المنظمات بالدور الجوهري للتعليم في التنمية الاقتصادية، وأنه لا تنمية اقتصادية بدون تعليم، كما ترتبط جودة التنمية الاقتصادية بجودة التعليم.

ومما سبق ينبه الباحثون أن معايير بيزا وتطبيقها في المنهاج تتداخل مع مهارات القرن الواحد والعشرين عامة، وجرى تضمينها لأول مرة في الإطار المعرفي العام للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة وفق معايير (PISA, 2021)، وفي ضوء ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بعقد ورشة عمل بالشراكة مع الجامعة الإسلامية في غزة، لتسليط الضوء على أهمية هذا الاختبار، وأهمية التوجه إلى تطبيقه في مدارس عدة في قطاع غزة، وذلك دعا الباحثين لبناء قائمة مؤشرات و إدراجها في بطاقة تحليل لأبعاد بيزا المعتمدة من الاختبارات الدولية لبيزا، ومن خلال الاطلاع الموسع على الدراسات السابقة، وتقارير التجارب الدولية والوزارات التعليمية لدول عدة في تطبيق الاختبار، وجرى استنباط المؤشرات من المعايير وهي: بعد المعرفة العلمية: (أنظمة فيزيائية، أنظمة حياتية، أنظمة الكرة الأرضية والفضاء)، وبعد المهارات العلمية، وبعد التوجهات نحو العلم: (شخصي، اجتماعي، عالمي).

ومعظم ما تشابهت به الدراسات السابقة مثل دراسة الحربي (2020)، ودراسة السعيد (2020)، ودراسة الخضر (2020)، ودراسة مبارك (2013) استخدامها المنهج التجريبي، والتركيز على مادة الرياضيات، فجاءت دراسة الحربي (2020)، ودراسة السعيد (2020) لمعرفة أسباب تدني نتائج اختبار بيزا في مادة الرياضيات، بينما كانت دراسة مبارك (2013) لمعرفة الأداء تفاضليا بموجب اللغة، وترجم اختبار بيزا لمادة الرياضيات من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مما أدى لتحسن الأداء، واختلفت دراسة الخضر (2020) بهدف تنمية الثقافة الرياضية لدى المعلمين أثناء الخدمة لتحسين أداء الطلبة بالاختبار فيما بعد، واختلفت دراسة هجرس (2021) في تركيزها على مادة اللغة العربية، وتوضيح أهمية التدريب للارتقاء بالأداء في اختبار بيزا وفق نتائج اختبار القواعد النحوية التي تناولتها الدراسة في فهم المقروء، واستخدمت دراسة محمد (2019)، ودراسة ناصف (2018) المنهج الوصفي لتوضيح أهمية تضمين معايير بيزا في المنهاج، وخاصة الرياضيات والعلوم. وجاءت دراسة عبد الفتاح (2016) مختلفة عن الدراسات التي ذكرت في معرفة أسباب تدني المهارات المعرفية في العلوم، والتشابه بين الدراسة الحالية ودراسة ناصف (2018) ومحمد (2019) اتباع المنهج الوصفي، وتشابهت في تناول مادة العلوم مع دراسة عبد الفتاح (2016).

واختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة، فقد استخدام الباحثون المنهج الوصفي والتحليلي، وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية في بناء مؤشرات لبطاقة تحليل منهاج العلوم في ضوء أبعاد بيزا الدولية، ومعرفة مستوى تضمنها في كتب العلوم المقررة على المرحلة الأساسية العُليا في فلسطين للصفين التاسع والعاشر، وهذا البحث الأول من نوعه على حد علم الباحثين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من منطلق تأخر فلسطين في المشاركة في الاختبارات الدولية، وتدني نسبتها في الاختبارات التي شاركت فيها مثل اختبار TIMSS، فقد أصبح هناك اهتمام كبير من قبل وزارة التربية والتعليم في الاختبارات الدولية التي كان آخرها اختبارات بيزا، مما دعا الباحثين لطرح مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى تضمن كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العُليا لأبعاد بيزا الدولية (Pisa)؟

وتفرع من السؤال الرئيس أسئلة فرعية:

- ما مدى تضمن كتب العلوم المقررة على الصف التاسع الأساس لأبعاد بيزا الدولية؟
- ما مدى تضمن كتاب العلوم الحياتية والفيزياء والكيمياء المقرر على الصف العاشر الأساس لأبعاد بيزا الدولية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن مدى تضمن كتب العلوم المقررة للصف التاسع الأساس لأبعاد بيزا الدولية.
- الكشف عن مدى تضمن كتب العلوم الحياتية والفيزياء والكيمياء المقررة للصف العاشر الأساس لأبعاد بيزا الدولية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

- **الأهمية النظرية:**

– يُعد هذا البحث الأول من نوعه على حد علم الباحثين في بناء وتحديد معايير لبيزا بهدف تحليل محتوى كتب العلوم المقررة للمرحلة الأساسية.

– تفيد نتائج البحث القائمين في تطوير المناهج في أهمية تضمين كتب العلوم المقررة على المرحلة الأساسية لمعايير بيزا.

- **الأهمية العملية:**

– تزود نتائج البحث المعلمين بقائمة مهارات معرفية وعملية لأبعاد بيزا، والعمل على إكسابها لطلبة المرحلة الأساسية العُليا.

– يوفر البحث بطاقة تحليل محتوى لكتب العلوم المقررة للمرحلة الأساسية العُليا، ومعرفة مدى تضمنها لأبعاد بيزا.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على تحليل كتب العلوم للمرحلة الأساسية العُليا التي تُدرس في فلَسطين في العام الدراسي (2021 – 2022)، واشتملت العلوم والحياة للصف التاسع وعددها كتابانِ بواقع كتاب لكل فصل دراسي، وكتاب العلوم الحياتية، والفيزياء، والكيمياء للصف العاشر وعددها ثلاثة كتب، وشمل الكتاب الواحد الفصل الدراسي الأول والثاني.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **أبعاد (Pisa) الدولية:** هي أبعاد مشتقة من معايير الاختبارات الدولية والعالمية لبرنامج التقييم العالمي بهدف تقييم وقياس المهارات المعرفية للطلبة من فئة (15)، والتركيز على مادة العلوم، ومدى تضمن كتب العلوم لتلك الأبعاد، وهي: (بعد المعرفة العلمية (أنظمة فيزيائية، أنظمة حياتية، أنظمة الكرة الأرضية والفضاء)، وبعد المهارات العلمية، وبعد التوجهات نحو العلم: (شخصي، اجتماعي، عالمي).

◄ **تحليل كتب العلوم للمرحلة الأساسية العُليا: هو إجراء** كمي لأهداف ومحتوى وخبرات وأنشطة كتب العلوم للمرحلة الأساسية العُليا المقررة للصفين التاسع والعاشر في فلَسطين للعام الدراسي (2021 – 2022)، في ضوء أبعاد بيزا (Pisa) الدولية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناول الباحثون وصفاً للإجراءات التي قاموا باستخدامها لتحقيق أهداف البحث، والتي تشمل منهج البحث، وعينة البحث، وأدوات البحث، وخطوات البحث، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، وفيما يلي وصفاً للعناصر السابقة:

أولاً: منهجية الدراسة:

اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتحليل كتب العلوم للصفين التاسع والعاشر.

ثانياً: عينة الدراسة:

شملت العينة مجتمع البحث المتمثلة في كتب العلوم للصف التاسع، وكتب العلوم الحياتية والفيزياء والكيمياء للصف العاشر.

الجدول (1)

يوضح مواصفات كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية

الكتاب المقرر	جهة التأليف	الطبعة	الصف	الفصل الدراسي	عدد الوحدات	عدد الصفحات
العلوم	وزارة التربية والتعليم	1442 / 2021	التاسع	الأول والثاني	6	253
			العاشر		13	390

ثالثاً: أداة الدراسة:

جرى اعتماد بطاقة التحليل لمحتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير بيزا الدولية؛ لتحقيق أهداف البحث، وجرى إعداد أداة لتحليل المحتوى، واستخدامها لتحليل

كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وقد قام الباحثون بالخطوات التالية لبناء الأداة:

- المرحلة الأولى: إعداد قائمة بمعايير بيزا الدولية في صورتها النهائية:
  - بناء القائمة:

بعد قيام الباحثين بالاطلاع على الأدب التربوي السابق من تجارب ومشاريع وورش عمل، واطلاعهم أيضًا على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة، مثل: دراسة هجرس (2021)، ودراسة السعيد (2020)، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة الخضر (2020)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة عبيدة (2017)، ودراسة عبد الفتاح (2016)، قاموا ببناء قائمة تشمل مؤشرات في ضوء أبعاد بيزا: التعقيب.

- المرحلة الثانية: أداة تحليل المحتوى:

1. الهدف من التحليل:

تهدف عملية التحليل إلى معرفة مستوى تضمن معايير بيزا الدولية في كتب العلوم والمقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا في القائمة التي جرى إعدادها سابقاً؛ لمعرفة مدى التزام مصممي مناهج العلوم بمعايير بيزا الدولية.

2. عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل بكتب العلوم المقررة على طلبة الصف التاسع وكتب العلوم الحياتية والفيزياء والكيمياء للصف العاشر خلال العام الدراسي (2022/ 2021)، جدول رقم (2).

الجدول (2)
يوضح وحدات كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية

الصف	الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الصفحات
التاسع (الفصل الأول)	الأولى	أجهزة جسم الإنسان	46
	الثانية	الكهرباء في حياتنا	28
	الثالثة	مصابيح السماء	61
التاسع (الفصل الثاني)	الرابعة	العناصر والتفاعلات الكيميائية في حياتنا	30
	الخامسة	الضوء والحياة	51
	السادسة	النبات الزهري	37
العاشر الكيمياء	الأولى	بنية الذرة والعناصر الكيميائية	28
	الثانية	الحسابات الكيميائية	20
	الثالثة	الماء في حياتنا	56
	الرابعة	مدخل إلى الكيمياء العضوية	30
	الخامسة	الطاقة في التفاعلات الكيميائية	18
العاشر الفيزياء	الأولى	الميكانيكا	58
	الثانية	الموائع	21
	الثالثة	الحرارة	33
	الرابعة	الفلك	26
العاشر العلوم الحياتية	الأولى	الخلية تركيب وعمليات	28
	الثانية	الانقسام المنصف والمادة الوراثية	21
	الثالثة	أجهزة جسم الإنسان	28
	الرابعة	تصنيف الكائنات الحية	25

3. وحدة التحليل:

اعتمد الباحثون الموضوع وحدة تحليل عنوان الدرس، وما يندرج فيه من أهداف وأنشطة ومعلومات، وتقويم ومشاريع بما فيها من صور ورسومات.

4. فئات التحليل:

تحددت فئة التحليل بقائمة لمعايير بيزا الدولية المحددة سابقاً.

5. ضوابط عملية التحليل:

للحصول على تحليل صحيح، لا بد من ضوابط تحكم عملية التحليل، ومنها:

- التحليل في ضوء معايير بيزا الدولية.
- عملية التحليل في إطار كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا.
- يشمل التحليل الأهداف في بداية كل وحدة، ويشمل الصور والرسومات الموجودة في الأنشطة.
- يشمل التحليل التقويم في نهاية كل وحدة، ويشمل موضوعات أفكر والمشاريع.
- استثناء مقدمة وفهرس وغلاف الكتب من عملية التحليل.
- استخدام استمارة بيانات لرصد تكرار كل وحدة وفئة تحليل.

6. صدق أداة التحليل:

يقصد بصدق الأداة أنها تقيس ما وضعت لأجله، وقد جرى التحقق من صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، وجرى عرض قائمة المؤشرات في بطاقة التحليل لأبعاد بيزا بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين والباحثين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعض مشرفي ومعلمي العلوم والكيمياء والفيزياء، وقد قام الباحثون بإجراء التعديلات والاقتراحات بناءً على آراء المحكمين للوصول إلى القائمة بصورتها النهائية.

7. ثبات أداة التحليل:

قام الباحثون بحساب الثبات باستخدام الثبات عبر الأفراد بتحديد وحدة من كتاب العلوم في الفصل الدراسي الأول، والمقرر على طلبة الصف التاسع، وهي الوحدة الأولى، وكانت بعنوان (أجهزة جسم الإنسان)، وقام الباحثون بتحليلها في ضوء أبعاد (Pisa)، وتوصلوا إلى النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (3):

الجدول (3)
يوضح نتائج تحليل المحتوى عبر الأفراد

الأبعاد الرئيسية	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
المعرفة العلمية	26	29	26	3	.95
المهارات العلمية	55	66	55	10	.91
التوجهات نحو العلم	5	8	5	3	.77
المجموع	86	103	86	16	.91

وللتأكد من ثبات أداة التحليل استخدمت معادلة هوليستي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2\,(\text{مجموع الفئات المتفق عليها})}{\text{مجموع الفئات الكلي}}$$

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2\,(86)}{(86+103)} = \frac{172}{189} = .91$$

من خلال المعادلة السابقة تبين أن معامل الثبات (0.91)، وهو معامل ثبات عالٍ يطمئن الباحثين لاستخدام أداة التحليل.

وبذلك يكون الباحثون قد أجابوا على السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي ينص على: "ما معايير بيزا الدولية الواجب توافرها في كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟".

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثون الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- معادلة هوليستي لحساب الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: **ما مدى تضمن كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية لأبعاد بيزا الدولية؟**

بعد تحكيم قائمة المعايير واعتمادها، قام الباحثون بتحليل كتب العلوم للصف التاسع بجزأيه الأول والثاني للعام الدراسي (2021 – 2022)، وقد كانت النتائج كما يلي:

- أولاً: نتائج تحليل محتوى العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء أبعاد بيزا الدولية:

الجدول (4):

نتائج تحليل المحتوى للصفين التاسع والعاشر في ضوء أبعاد بيزا الدولية.

الأبعاد	العلوم العامة		الكيمياء		الفيزياء		العلوم الحياتية		المجموع	النسبة	المجموع الكلي	النسبة
المعرفة العلمية	171	12.11	40	2.83	118	8.36	115	8.14	273	19.33	444	31.44%
المهارات العلمية	341	24.15	140	9.91	141	9.98	152	10.76	433	30.66	774	%54.81
التوجهات نحو العلم	52	3.68	38	2.69	52	3.68	52	3.68	142	10.06	194	%13.74
المجموع الكلي	564	39.94	218	15.44	311	22.02	319	22.59	848	60.06	1412	%100

ومن الجدول رقم (4) يتضح أيضاً أن نسبة توافر أبعاد بيزا في الصف العاشر أعلى من توافرها في الصف التاسع، فبلغت نسبتها في الصف العاشر (60.06%)، وجاءت في الصف التاسع (39.94%).

ويعزو الباحثون هذا التفاوت إلى عدم بناء المقررات الدراسية وفقاً لمعايير وأبعاد سليمة، مثل مهارات القرن الحادي والعشرين، وأبعاد بيزا الدولية، وقد يرجع أيضاً إلى أن محتوى العلوم للصف العاشر ثلاثة كتب منفصلة بعكس العلوم العامة.

- ثانياً: نتائج تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء أبعاد بيزا الدولية:

الجدول (5)

نتائج تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء أبعاد بيزا الدولية

الأبعاد	المقرر / المؤشرات	التاسع				العاشر						المجموع للصف العاشر	النسبة المئوية	المجموع الكلي للصفين التاسع والعاشر	النسبة الكلية
		العلوم والحياة		الكيمياء		الفيزياء		العلوم الحياتية							
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%						
البعد الأول المعرفة العلمية (أنظمة فيزيائية، أنظمة حياتية، أنظمة الكرة الأرضية	يركز على بنية المادة (مثلاً النموذج الجسيمي والروابط)	44	3.12	11	0.78	70	4.96	65	4.60			146	10.34	190	13.46

الأبعاد	المقرر / المؤشرات	التاسع				العاشر				المجموع للصف العاشر	النسبة المئوية	المجموع الكلي للصفين التاسع والعاشر	النسبة الكلية
		العلوم والحياة		الكيمياء		الفيزياء		العلوم الحياتية					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
	يركز على خصائص المادة وما يحصل عليها من تغيرات في الحالة، أو التوصيل الحراري أو التوصيل الكهربائي	14	.99	2	.14	3	.12	0	0	5	.35	19	1.34
	يعرض التغييرات الكيميائية مثل: التفاعلات الكيميائية وانتقال الطاقة، الأحماض والقواعد	14	.99	8	.57	2	.14	7	.49	17	1.20	31	2.19
	يركز على الحركة والقوى، مثل: السرعة الاحتكاك، القوى المغناطيسية، الجاذبية، الكهرباء	2	.14	1	.07	7	.49	0	0	8	.57	10	.71
	يتناول الطاقة وتحولاتها، مثل: الحفظ، التبريد، التفاعلات الكيميائية	12	.85	2	.14	3	.21	1	.07	6	.42	18	1.27
	يناقش التفاعلات بين الطاقة والمادة، مثل: موجات الضوء وموجات الراديو، موجات زلزالية وموجات الصوت	10	.71	1	.07	0	0	1	.07	2	.14	12	.85
	يحتوي على موضوعات الخلايا مثل: بنية ووظيفة الحمض النووي، النباتات والحيوانات.	7	.49	3	.21	0	0	14	.99	17	1.20	24	1.70
	يركز على موضوع مفهوم الكائنات الحية مثل وحيدة الخلية ومتعددة الخلايا.	4	.28	0	0	0	0	7	.49	7	.49	11	.78
	يراعي موضوعات تخص البشر مثل: الصحة والتغذية والنظم الفرعية من هضم وتنفس وتكاثر... إلخ.	5	.35	0	0	0	0	10	.71	10	.71	15	1.06
	يحتوي على موضوعات تخص السكان، مثل: الأنواع، التطور والتنوع البيولوجي، التباين الوراثي.	3	.21	1	.07	1	.07	9	.64	11	.78	14	.99
	يعرض النظم البيئية، مثل: السلاسل الغذائية، وتدفق الطاقة بها.	9	.64	0	0	0	0	0	0	0	0	9	.64
	يركز على موضوعات المحيط الحيوي مثل النظام البيئي والاستدامة	12	.85	3	.21	4	.28	1	.07	8	.57	20	1.42
	يوفر لمحات عن نظم الأرض، مثل: الغلاف الصخري، والغلاف الجوي، الغلاف المائي.	9	.64	4	.28	7	.49	0	0	11	.78	20	1.42
	يحتوي على موضوعات عن الطاقة في النظم الأرضية، مثل: مصادر المناخ العالمي.	5	.35	1	.07	1	.07	0	0	2	.14	7	.49
	يتناول موضوعات عن التغير في النظم الأرضية.	6	.42	0	0	2	0.14	0	0	2	0.14	8	.57
	يوفر موضوعات عن الأرض في الفضاء مثل: الحفريات والمنشأ والتطور	1	.07	1	0.07	7	0.49	0	0	8	0.57	9	.64

الأبعاد	المقرر	التاسع				العاشر				المجموع للصف العاشر	النسبة المئوية	المجموع الكلي للصفين التاسع والعاشر	النسبة الكلية
		العلوم والحياة		الكيمياء		الفيزياء		العلوم الحياتية					
	المؤشرات	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
	يحتوي على موضوعات عن الأرض في الفضاء مثل: الجاذبية، أنظمة الطاقة الشمسية والمجرات	15	1.06	1	.07	8	.57	0	0	9	.64	24	1.70
	يعرض موضوعات عن تاريخ وحجم الكون وتاريخه مثل: نظرية الانفجار الكبير	1	.07	1	.07	3	.21	0	0	4	.28	5	.35
	المجموع	171	12.11	40	2.83	118	8.36	115	8.14	273	19.33	444	31.44
	يقدم تفسيرًا علميًا للظواهر الطبيعية	21	1.49	22	1.56	21	1.49	11	.78	54	3.82	75	5.31
	يراعي تطبيق المعرفة العلمية المناسبة.	17	1.20	8	.57	8	.57	9	.64	25	1.77	42	2.97
	يقترح بعض التوقعات والحلول المناسبة	12	.85	2	.14	2	.14	5	.35	9	.64	21	1.49
	يقدم فرضيات ومبررات مناسبة	15	1.06	0	0	2	.14	3	.21	5	.35	20	1.42
	يشرح الآثار المحتملة للمعرفة العلمية على المجتمع.	11	.78	0	0	2	.14	1	.07	3	.21	14	.99
	يوضح الأسئلة التي يمكن بحثها علميًا، والتي لا يمكن بحثها علميًا.	4	.28	2	.14	3	.21	10	.71	15	1.06	19	1.34
	يقيِّم سبل استكشاف سؤال معين علميًا.	13	.92	9	.64	1	.07	10	.71	20	1.42	33	2.34
	يقدم معلومات تؤكد مدى مصداقية البيانات.	18	1.27	6	.42	4	.28	4	.28	14	.99	32	2.27
	يتيح للطالب تفسير البيانات واستخلاص النتائج المناسبة	25	1.77	20	1.42	13	.92	14	.99	47	3.33	72	5.10
البعد الثاني المهارات العلمية	يقدم أكثر من تمثيل واحد للبيانات.	31	2.19	17	1.20	25	1.77	21	1.49	63	4.46	94	6.66
	يظهر الافتراضات والأدلة والمنطق في النصوص العلمية المتعلقة بالموضوع.	28	1.98	6	.42	5	.35	12	.85	23	1.63	51	3.61
	يميِّز الحجج التي تستند إلى الأدلة العلمية النظرية والقائمة على اعتبارات أخرى.	15	1.06	4	.28	6	.42	6	.42	16	1.13	31	2.19
	يقيم الحجج العلمية والأدلة من مصادر مختلفة (صحف، إنترنت، مجلات علمية)	8	.57	5	.35	4	.28	5	.35	14	.99	22	1.56
	يتناول تطبيق طرق التفكير العلمي في المواقف المختلفة.	8	.57	9	.64	9	.64	3	.21	21	1.49	29	2.05
	يراعي استخلاص استنتاجات قائمة على الأدلة العلمية.	26	1.84	7	.49	5	.35	6	.42	18	1.27	44	3.12
	يساعد الطلبة في اتخاذ القرارات المختلفة.	23	1.63	5	.35	4	.28	4	.28	13	.92	36	2.55
	يساعد على رسم وتقييم الاستنتاجات.	16	1.13	5	.35	8	.57	8	.57	21	1.49	37	2.62
	يوضح المفاهيم العلمية.	12	.85	13	.92	19	1.34	19	1.34	51	3.61	63	4.46
	المجموع	341	24.15	140	9.91	141	9.98	152	10.76	433	30.66	774	54.81

الأبعاد	المقرر / المؤشرات	التاسع: العلوم والحياة ت	%	الكيمياء ت	%	العاشر: الفيزياء ت	%	العلوم الحياتية ت	%	المجموع للصف العاشر	النسبة المئوية	المجموع الكلي للصفين التاسع والعاشر	النسبة الكلية
البعد الثالث التوجهات نحو العلم	يراعي الاهتمام بالعلاقة بين العلوم والتكنولوجيا بشكل إيجابي	0	0	5	.35	3	.21	3	.21	11	.78	11	.78
	يزيد وعي الطالب بكيفية تشكيل العلم والتكنولوجيا لبيئتنا المادية والفكرية والثقافية	2	.14	2	.14	3	.21	3	.21	8	.57	10	.71
	يتناول طرق المحافظة على الصحة والتغذية	3	.21	5	.35	3	.21	3	.21	11	.78	14	.99
	يوضح كيفية الاستهلاك الشخصي للمواد والطاقة	6	.42	4	.28	0	0	0	0	4	.28	10	.71
	يعرض الإجراءات الصديقة للبيئة، وكيفية التخلص من الأجهزة والمواد الضارة	11	.78	1	.07	0	0	0	0	1	.07	12	.85
	يقيِّم المخاطر المترتبة على نمط الحياة.	3	.21	3	.21	1	.07	1	.07	5	.35	8	.57
	يعرض الجوانب العلمية من الهوايات (التكنولوجيا الشخصية، الموسيقى، الأنشطة الرياضية)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	يوضح مدى اهتمام الطلبة بموضوعات العلوم	2	.14	8	.57	11	.78	11	.78	30	2.12	32	2.27
	يبيِّن مدى دعم الطلبة للبحث العلمي.	19	1.34	10	.71	20	1.42	20	1.42	50	3.54	69	4.89
	يظهر إيمان الطلبة بذاتهم باعتبارهم متعلمو للعلوم	2	.14	0	0	9	.64	9	.64	18	1.27	20	1.42
	يستعرض مسؤولية الطلبة تجاه الموارد والبيئات.	4	.28	0	0	2	.14	2	.14	4	.28	8	.57
	المجموع	52	3.68	38	2.69	52	3.68	52	3.68	142	10.06	194	13.74
	المجموع الكلي	564	39.94	218	15.44	311	22.02	319	22.59	848	60.06	1412	100

- **فيما يخص الصف التاسع**:

من الجدول رقم (5) يتضح تفاوت نسب توافر أبعاد بيزا الدولية في كتب العلوم للصف التاسع حيث تراوحت بين (24.15 – 3.68%) وكما هو ملاحظ أن البعد الثاني (المهارات العلمية) حصل على المرتبة الأولى بنسبة (24.15%) ، وحصل البعد الأول (المعرفة العلمية) على المرتبة الثانية بنسبة (12.11%) ، بينما حصل البعد الثالث (التوجهات نحو العلم) على المرتبة الثالثة بنسبة (3.68%):

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

يعزو الباحثون حصول البعد الثاني (المهارات العلمية) على أعلى نسبة لغلبة الأنشطة في المنهج التي تتناسب مع أهداف العلوم العامة التي تتطلب وضع الفرد في موقف يحاكي البيئة لاكتساب المهارات العلمية المختلفة.

ويعزو حصول البعد الثالث (التوجهات نحو العلم) على أدنى نسبة لعدم الاهتمام بوضع محتوى العلوم على معايير علمية صحيحة، ولأن المحتوى لم يهتم بإكساب المتعلم خطوات البحث العلمي الصحيحة، ولم يتح له التعبير عن ذاتهم، وتنمية هواياتهم المختلفة.

أما فيما يخص المؤشرات في البعد الأول فقد حصل المؤشر (يركز على بنية المادة، مثلًا النموذج الجسيمي والروابط) على أعلى نسبة (3.12%) بينما حصل المؤشر (يعرض النظم البيئية، مثل: السلاسل الغذائية، وتدفق الطاقة بها) على أدنى نسبة (0%) ولم يتوفر أي تكرار لها.

ويعزو الباحثون حصول المؤشر الأول على أعلى نسبة لأن الأنشطة التي تركز على بنية المادة كثيرة بالنسبة للأنشطة التي لم تتطرق إليها في المؤشر الثاني.

أما فيما يخص المؤشرات في البعد الثاني فقد حصل المؤشر (يقدم أكثر من تمثيل واحد للبيانات) على أعلى نسبة (2.19%) بينما حصل المؤشر (يوضح الأسئلة التي يمكن بحثها علميًا، والتي لا يمكن بحثها علميًا) على أدنى نسبة (0.28%)

ويعزو الباحثون السبب إلى أن أنشطة المقرر لم تراع خطوات المنهج العلمي وطرق البحث السليمة، وقد قدمت المعرفة بأكثر من تمثيلات بيانية سواء برسومات، أو جداول أو قطاعات دائرية.

أما فيما يخص المؤشرات في البعد الثالث فقد حصل المؤشر (يبيِّن مدى دعم الطلبة للبحث العلمي (على أعلى نسبة (1.34%)

بينما حصل كل من المؤشر (يراعي الاهتمام بالعلاقة بين العلوم والتكنولوجيا إيجابيا) والمؤشر (يعرض الجوانب العلمية من الهوايات (التكنولوجيا الشخصية، الموسيقى، الأنشطة الرياضية) على نسبة (0%) فلم يتوفر أي تكرار لهما.

يوجد تناقض بين الاهتمام بالبحث العلمي وحصوله على أعلى نسبة في البعد الثالث، وتوفره بأدنى نسبة في الأبعاد الأخرى، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الأنشطة كانت معرفية ومنهجية فقط، ولم تراع هوايات الأفراد واحتياجاتهم، ويرجع ذلك إلى عدم بناء المقررات الدراسية وفق معايير وأبعاد عالمية سليمة، مثل مهارات القرن الحادي والعشرين، وأبعاد بيزا الدولية.

- **ما يخص الصف العاشر:**

من الجدول رقم (5) يتضح تفاوت نسب توافر أبعاد بيزا الدولية في كتب العلوم للصف العاشر فتراوحت (10.06 – 30.66%) وكما هو ملاحظ أن البعد الثاني (المهارات العلمية) حصل على المرتبة الأولى بنسبة (30.66%)، وحصل البعد الأول (المعرفة العلمية) على المرتبة الثانية بنسبة (19.33%)، بينما حصل البعد الثالث (التوجهات نحو العلم) على أدنى نسبة (10.06%).

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

يعزو الباحثون حصول البعد الثاني (المهارات العلمية) على أعلى نسبة أن المنهج يغلب عليه الأنشطة التي تتناسب مع أهداف العلوم العامة، والتي تتطلب وضع الفرد في موقف يحاكي البيئة لاكتساب المهارات العلمية المختلفة.

ويعزو حصول البعد الثالث (التوجهات نحو العلم) على أدنى نسبة لعدم الاهتمام بوضع محتوى العلوم على معايير علمية صحيحة، ولأن المحتوى لم يهتم بإكساب المتعلم خطوات البحث العلمي الصحيحة، ولم يتيح له التعبير عن ذاتهم وتنمية هواياتهم المختلفة.

أما فيما يخص المؤشرات في البعد الأول فقد حصل المؤشر (يركز على بنية المادة، مثلًا النموذج الجسيمي والروابط) على أعلى نسبة (10.34%) بينما حصل المؤشر (يعرض موضوعات عن تاريخ وحجم الكون وتاريخه مثل: نظرية الانفجار الكبير) على أدنى نسبة (0.07%).

ويعزو الباحثون حصول المؤشر الأول على أعلى نسبة؛ لأن الأنشطة التي تركز على بنية المادة كثيرة بالنسبة للأنشطة التي لم تتطرق إليها في المؤشر الثاني، وأن هذه المرحلة يوجد فيها ثلاثة كتب منفصلة، وقد ركز كتاب الكيمياء على بنية المادة في كثير من الأنشطة المختلفة، وكذلك يعزو الباحثون السبب لعدم بناء المنهج وفق معايير وأبعاد سليمة.

أما فيما يخص المؤشرات في البعد الثاني فقد حصل المؤشر (يقدم أكثر من تمثيل واحد للبيانات (على أعلى نسبة (4.46%) بينما حصل المؤشر (يشرح الآثار المحتملة للمعرفة العلمية على المجتمع.) على أدنى نسبة (0.21%).

ويعزو الباحثون السبب إلى أن أنشطة المقرر غلب عليها طابع التطبيق أكثر من الشرح والتفسير، وغلب عليه تقديم المحتوى والمعرفة بأكثر من تمثيلات بيانية سواء برسومات، أو جداول، أو قطاعات دائرية.

أما فيما يخص المؤشرات في البعد الثالث فقد حصل المؤشر (يبيِّن مدى دعم الطلبة للبحث العلمي) على أعلى نسبة (3.54%).

بينما حصل كل من المؤشر (يعرض الجوانب العلمية من الهوايات (التكنولوجيا الشخصية، الموسيقى، الأنشطة الرياضية) على نسبة (0%) فلم يتوفر أي تكرار لهما.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الأنشطة كانت معرفية ومنهجية فقط، ولم تراع هوايات الأفراد واحتياجاتهم، ويرجع ذلك إلى عدم بناء المقررات الدراسية وفق معايير وأبعاد عالمية سليمة، مثل مهارات القرن الحادي والعشرين، وأبعاد بيزا الدولية.

وبملاحظة نسب وجود الأبعاد في كتب العلوم للصف العاشر المنفصلة نجد البعد الأول كانت أعلى نسبة في كتاب الفيزياء (8.36%)، بينما أدنى نسبة في كتاب الكيمياء (2.82%)، أما في البعد الثاني فقد كان أعلى نسبة في كتاب العلوم الحياتية (10.76%)، بينما أدنى نسبة في كتاب الكيمياء (9.91%)، أما فيما يخص البعد الثالث فقد كانت أعلى نسبة في كتابي الفيزياء والعلوم الحياتية (3.68%)، بينما أدنى نسبة في كتاب الكيمياء (2.69%).

ويعزو الباحثون السبب إلى أن المناهج لم تبن على معايير سليمة، مثل أبعاد بيزا الدولية، لأن عدد وحدات وموضوعات مقرر الفيزياء تغلب عليها الموضوعات والأنشطة التي تخدم أبعاد بيزا.

التوصيات:

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

1. ضرورة الاهتمام بتوفر معايير عالمية في محتوى مادة العلوم، مثل: معايير (PISA)
2. ضرورة استخدام معايير عالمية في محتوى مادة العلوم، مثل: معايير (PISA) مدخلا للتدريس.
3. تشجيع القائمين على تطوير المناهج، وأهل الاختصاص على بناء معايير لمحتوى العلوم عالمية من اختبارات دولية مثل اختبار (PISA).
4. الاستمرار في إثراء موضوعات مادة العلوم باعتمادها على معايير دولية وإقرارها رسمياً.

المصادر والمراجع العربية:

- الإطار العام للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA, 2021) ، يوم (6/ 12/ 2021م) ، الموقع الإلكتروني:

https:// www. google. com/ url?sa=t&source=web&rct=j&url=https:// www. moe. gov. ae/ Ar/ ImportantLinks/ International-Assessments/ Pages/ PISA. aspx&ved=2ahUKEwj2mNbE1c_0AhUC8LsIHe1MBMMQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw0X4Gb8KZFJwRH9klhB7LX4

- أمبو سعيدي، عبد هللا والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة.
- البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA, 2021) الإطار المعرفي العام لمجال معرفة الرياضيات.
- الحربي، محمد. (2020). أسباب تدنى نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار (PISA, 2018) لمادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 32 (3): 589 – 618.
- الخضر، نوال. (2020). فاعلية برنامج تدريبي للثقافة الرياضية وفق إطار PISA في تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمات الرياضيات وعمليات الثقافة الرياضية لطالباتهن، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، 248 (248): 18 – 47.
- دليل المعلم الإرشادي للاختبارات الدولية (PISA, 2015).
- الدليمي، عصام. (2018). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، ط2، عمان – الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت. (1991). المنهج المدرسي الفعال، الأردن – عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.
- السعيد، دجانة. (2020). أسباب تدني نتائج الطلبة ذوي عمر (15) عاماً في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (Pisa) لمادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- سليمان، نايف أحمد وعريفج، سامي سلطي. (2010). طرق تدريس الرياضيات والعلوم، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الشربيني، فوزي والطناوي، عفت. (2011). تطوير المناهج التعليمية، الأردن – عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو عاذرة، سناء. (2012). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، عمان – الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، شيرين. (2016). تطوير تدريس العلوم في ضوء معايير مشروع التقييم الدولي بيزا (PISA)، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، 19 (6): 29 – 64.
- عبيدة، ناصر. (2017). فاعلية نموذج تدريس قائم على أنشطة (PISA) في تنمية مكونات البراعة الرياضية والثقة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (219): 16 – 70.
- عفانة، عزو. (1987). تخطيط المناهج وتقويمها، غزة – فلسطين: الجامعة الإسلامية.
- العفون، نادية ومكاون، حسين. (2012). تدريب معلم العلوم وفق النظرية البنائية، عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مبارك، مأمون. (2013). الأداء التفاضلي لاختبار الرياضيات في الدراسة الدولية بيزا 2006، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 25 (2): 241 – 261.
- محمد، رشا. (2019). مقرر دراسي في الرياضيات وفق برنامج التقييم الدولي (PISA) لتنمية التنور الرياضي والفاعلية الذاتية الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (243): 16 – 57.
- مذكرة الدولة. (2018). نتائج البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (Pisa) لعام 2018م، المملكة العربية السعودية.
- ناصف، محمد. (2018). برنامج التقييم الدولي للطلاب "PISA" وإمكانية الإفادة منه في مصر: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، 69 (1).
- هجرس، عفاف. (2021). أثر التدريب على نماذج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في تحسين أداء طلبة الصف العاشر في اختبارات فهم المقروء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، ع (235): 199 – 220.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abdel Fattah, S. (2016). Development of science teaching in light of the criteria of the Pisa International Assessment Project (PISA) , Journal of Scientific Education. Egypt: Egyptian Society for Scientific Education, 19 (6): 29 - 64.*
- *Abu Ata'a, S. (2012). Recent trends in science teaching, N. 1. Jordan, Amman: The House of Culture publishing and distribution.*
- *Afana, Izzo. (1987). Curriculum planning and evaluation. Palestine, Gaza: Islamic University.*
- *Al Khader, N. (2020). The effectiveness of a training program for sports culture under PISA in improving the beliefs of the self - competence of mathematics teachers and the processes of sports culture for their students, Journal of studies in curricula and teaching methods, Faculty of Education, Ain Shams University, 248: 18 - 47.*
- *AlAfwn, N. & Mcaun, H. (2012). Training of a science teacher in accordance with structural theory, N. 1. Jordan, Amman - : Safaa Publishing and Distribution House.*
- *Al - Dulaimi, E. (2018). Construction theory and its educational applications, N. 2. Jordan, Amman: Safaa House for Printing, Publishing and Distribution.*
- *Al - Harbi, M. (2020). Reasons for the low results of Saudi Arabia students in (PISA 2018) mathematics test from the point of view of the test sample, journal of educational sciences, Faculty of Education, King Saud University, 32 (3): 589 - 618.*
- *Al - Saeed, D. (2020). Reasons for the low results of students aged 15 years in the International Student Evaluation Program (Pisa) for mathematics from the point of view of teachers and educational supervisors in the governorate of The Capital Amman, (unpublished master's thesis). Jordan. Amman, Middle East University: Faculty of Educational Sciences.*
- *Al - Sharbini, F (2011). Curriculum Development. Jordan.*

Amman: Al - Serrah Publishing, Distribution and Printing House.

- *Ambo Saidi, A. & Balushi, S. (2009). Methods of teaching science practical concepts and applications. Amman: Dar al - Serrah.*
- *General Framework of the International Student Assessment Program (PISA, 2021).*
- *Grade high school students, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods. Ain Shams University: Faculty of Education. Egyptian Society of Curriculum and Teaching Methods, (219): 16 - 70.*
- *Happiness, J. (1991). Effective School Curriculum. Jordan - Amman: Ammar Publishing and Distribution House.*
- *Hijras, A. (2021). Training on PISA test models has improved the performance of 10th graders in reading understanding tests at the Directorate of Education of The Kasbah Irbid Brigade. Al Najah Research University Journal. National University of Success, (352): 199 - 220.*
- *Mohammed, R. (2019). Course in mathematics according to the International Evaluation Program (PISA) for the development of sports enlightenment and self - athletic effectiveness among students of the first grade secondary school, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods. Ain Shams University, Faculty of Education: Egyptian Society of Curriculum and Teaching Methods, 243 (243): 16 - 57.*
- *Mubarak, M. (2013). Differential performance of mathematics testing in PISA international study 2006, King Saud University: Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, 25 (2): 241 - 261.*
- *Nasif, M. (2018). Pisa and its usefulness in Egypt, analytical study. Tanta University, Faculty of Education: Journal of the Faculty of Education, , 69 (1).*
- *Obeida, N. (2017). The effectiveness of a (PISA) based teaching model in the development of components of sports prowess and sports confidence among first*
- *Program for International Student Assessment (PISA) 2021, general knowledge framework for the field of mathematics knowledge.*
- *State Memorandum. (2018). Results of PISA 2018. Saudi Arabia.*
- *Suleiman, N. A. & Arifj, S. S. (2010). Teaching methods of mathematics and science, N. 1, Amman - Jordan: Safaa Publishing and Distribution House. Teacher's Guide to International Examinations (Pisa, 2015).*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *BANGKA, CONTEXT. (N. D). Journal on Mathematics Education, 10 (2): 303 - 314.*
- *Dasaprawira, M. ; Zulkardi & Susanti, Eli. (2019). DEVELOPING MATHEMATICS QUESTIONS OF PISA TYPE USING, N. D.*
- *Take the Testsample Que tions from oecd's Pisa assessments.*
- *Wulandari, Nidya Ferry & Jailani. (2018). MATHEMATICS SKILL OF FIFTEEN YEARS OLD STUDENTS IN YOGYAKARTA IN SOLVING PROBLEMS LIKE PISA, Journal on Mathematics Education, 9 (1): 129 - 144.*

أعراض الاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين

Symptoms of Psychological Disorders among Diabetics in Palestine

رشيد محمد عرار
أستاذ مساعد/ جامعة فلسطين الأهلية/ فلسطين

تيسير محمد عبد الله
أستاذ/ جامعة القدس/ فلسطين

Rashid M. Arar
Assistant Professor/ Palestine Ahliya University/ Palestine
Rasheed_arar@yahoo.com

Taisir M. Abdallah
Professor/ Al - Quds University/ Palestine
Tabdallah07@gmail.com

تاريخ الاستلام: 26/ 6/ 2021م، **تاريخ القبول:** 15/ 1/ 2022م.
Received: 26/ 6/ 2021, **Accepted:** 15/ 1/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-038-014
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أبرز أعراض الاضطّرابات النفسيّة شيوعاً لدى المصابين بمرض السّكري في الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة في فلسطين، وفقاً لمتغيّرات مكان السكن، والحالة الاجتماعيّة، والمستوى التّعليميّ، على عيّنة قوامها (160) مريضاً ومريضةً من المراجعين للعيادات التابعة لوزارة الصّحة الفلسطينيّة، (91) ذكورا، و (69) إناثا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس «قائمة مراجعة الأعراض النفسيّة والعقلية (SCL - 90)، وأشارت النّتائج إلى أن أعراض الاضطّرابات النفسيّة جاءت بدرجة قليلة لدى المصابين بمرض السّكري، وفي مقدمتها أعراض الاضطّرابات الجسميّة (السيكوسوماتية) النفسية المنشأ، وفي المرتبة الثّانية الاكتئاب، ثم القلق، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أعراض الاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري وفقاً لمتغيّر مكان السّكن (الضّفة الغربيّة، وغزّة)، في حين أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد المقياس وفقاً لمتغيّر الحالة الاجتماعيّة، باستثناء بُعد العداوة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين أعراض الاضطّرابات النفسيّة والمستوى التّعليميّ لديهم. وأوصت الدّراسة بضرورة بناء برامج تثقيفية للمصابين بمرض السّكري وعائلاتهم، وضرورة القيام بالفحص الروتيني للأفراد بهدف التشخيص المبكر.

الكلمات المفتاحية: أعراض الاضطّرابات النفسية، مرض السكري، SCL - 90، الصحة الفلسطينية.

Abstract:

The current study aims to reveal the most common symptoms of mental disorders among people with diabetes in the West Bank and the Gaza Strip in Palestine. The sample consists of 160 patients: 91 males and 69 females who visit the Ministry of Health clinics. The researchers adopt the descriptive - analytical method and the psychiatric and mental symptoms checklist scale (SCL - 90). The results indicate that the symptoms of mental disorders come to a low sore on mental health among people with diabetes, whereas the highest are the symptoms of psychosomatic disorders, depression, and anxiety, respectively. The results reveal no statistically significant differences in symptoms of mental disorders among people with diabetes due to their place of residence (West Bank and Gaza). In contrast, the results show statistically significant differences in all dimensions of the SCL - 90 scale due to the marital status except the dimension of hostility. There is a negative statistically significant correlation between symptoms of psychological disorders and their educational level. The study recommends that there is a need to build educational programs for people with diabetes and their families and conduct routine examinations for individuals for early diagnosis.

***Keywords**: Symptoms of mental disorders, diabetes, SCL - 90, Palestinian health.*

المقدمة:

يشكّل الإنسان وحدة متكاملة بنفسه وجسمه، ولا يمكن فصل الجانب الجسميّ عن الجانب النفسيّ، كما لا يمكن أن تفهم طبيعة أي اضطّراب سواءً كان جسميّاً أو نفسيّاً دون الأخذ بعين الاعتبار هذه الوحدة المتكاملة.

ويمكن تصنيف مرض السّكري من الأمراض الجسمية النفسية المنشأ، فالعلاقة بين مرض السّكري والعامل النفسيّ علاقة ثنائيّة، فالحالة النفسيّة للمريض تؤدي إلى اختلال في نسبة السّكر في الدم والعكس صحيح، والاضطّرابات النفسيّة قد تؤدي لمرض السّكري، وقد تكون نتيجة له، وقد تقلّل الاضطّرابات النفسيّة من الاستجابة للعلاج، وتؤثر على التحكم بالمرض، والحدّ من خطورته ومضاعفاته (Abrahamian, et al. , 2016)، (Jimenez - Garcıa, et al. , 2012)

وتُعرَّف الصّحة النفسيّة أنّها قدرة الإنسان على الشّعور بالسعادة، وقدرته على تكوين علاقات صادقة مع الآخرين، وكذلك قدرته على العودة إلى حالته الطبيعية بعد تعرضه لأية صدمة، أو ضغط نفسي، أو وعكة صحية تؤثر على صحته النفسيّة.

ويعدُّ السّكري من أكثر التحديات الصحية التي تواجه العالم في القرن الواحد والعشرين، ومن أخطر الأمراض المزمنة، لأنه بوابة لأمراض أخرى، كما أنه أصبح مرضاً يهدد الدول النامية والمتطورة على حد سواء، مما دفع العديد من الخبراء إلى القول: "إن العالم يخسر هده المعركة أمام هذا المرض، مبرّرين ذلك بزيادة تفاقم أعداد المرضى، والارتفاع في الإحصائيات العالمية، ويقدر الاتحاد الدّولي للسكري أنه بحلول عام (2030) متوقع أن يصل عدد المصابين بمرض السّكري إلى ما يقارب (438) مليون شخص، أي بنسبة (7.8%) من مجموع السكان المتوقع" (بوخلخال وبكاي، 2018: 491).

وأصبح مرض السّكري شائعاً بنسب كبيرة في المجتمعات كافة، كما أنه يصيب الشرائح جميعها وليس شريحة معيّنة، وله تأثير كبير على أجهزة الجسم كالقلب، والأوعية الدموية، والشبكية، والأعصاب، ومن أسبابه: الطعام والسمنة والقلق والتوترات النفسيّة والإصابة ببعض الفيروسات.

وورد في التّقرير السّنوي (2019: 87 – 88) لوزارة الصّحة الفلسطينيّة أن الإحصائيات العالمية تشير إلى أن مرض السّكري، هو رابع سبب رئيس عالمي للوفاة، أما في فلسطين فقد حلّت الوفيات الناجمة عن مضاعفات مرض السّكري في المرتبة الخامسة، بعد أمراض القلب والسرطان، وأمراض الدماغ الوعائية، ووفيات الأطفال الرضع الأقل من عام، وقد بلغت نسبة المتوفين جراء هذا المرض (7.5%) من مجموع الوفيات في فلسطين للعام (2019).

وأشار غانم (2006) إلى أن مرض السّكري يرافقه مجموعة من الأعراض الشائعة، كالعطش، وكثرة التبول، والتّعب والشّعور بالإجهاد، وتظهر بعض الاضطّرابات النفسيّة، كالخوف، والقلق،

والاكتئاب، وسرعة الإثارة. وغيرها، وهذا يتطلب الاهتمام بالمرضى من قبل المحيطين بهم، لرفع روحهم المعنوية، لأن أعراض الاضطّرابات النفسيّة من أشد العوامل قسوةً وعنفاً في انتزاع سعادة الإنسان، وتدميرها، بل سعادة وأمن المحيطين به أيضا، فالأسرة الّتي يصاب أحد أعضائها بنوع من الاضطّرابات تعاني من التّعاسة والبؤس وضيق الصدر.

وأظهرت دراسة غريب (2014) أن المصابين بمرض السّكري يتعرضون لضغوط متعلقة بالعلاج بالمرتبة الأوّلى، ثم للضغوط الجسديّة، يليها الضغوط النفسيّة، وثم الماليّة، ويليها الضغوط الأسريّة، وأخيراً الضغوط الاجتماعيّة.

والسكري هو مرض لا يستطيع فيه الجسم إنتاج الأنسولين، واستعماله بشكل صحيح، ويُعْرَف من قياس السّكر بالدم (القلا، 2011: 3). وكان الاعتقاد السائد في الماضي، أنّ هناك نوعين من مرض السّكري، إلّا أنه في الآونة الأخيرة وبحسب ما ورد في تقارير منظمة الصّحة العالميّة وتصنيفاتها، فقد جرت الإشارة إلى أربعة أنواع: الأوّل (Type 1) وهو ما يسمى بالنّوع المعتمد على الأنسولين Insulin Dependent Diabetes Mellitus (IDDM)، وهو ما ينطبق على سكر الأطفال والشّباب (Juvenile). ويحتاج المرضى إلى مصدر خارجيّ للأنسولين، ويشكّل ما نسبته (10%) من مجموع مرضى السّكري (الحوراني، 1991). أما النّوع الثّاني (Type 2) أو ما يعرف بالسّكري غير المعتمد على الأنسولين (Non - Insulin Dependent Diabetes Mellitus (NIDDM ، أو ما يدعى بسكّري الكبار – هذا النّوع الّذي تركز عليه هذه الدّراسة – ولا يحتاج أغلب المصابين بهذا النّوع إلى حقن يومية من الأنسولين في بداية الأمر، ويشكّل ما نسبته (80 – 90%) من مجموع مرضى السّكري (Hong, 2005).

والثالث: السّكري المقترن بحالات مرضية معيّنة كأمراض البنكرياس والاضطّرابات الهرمونيّة، والحالات الناجمة عن استعمال العقاقير، والمواد الكيميائيّة، والعوامل الوراثيّة، ويسمى بمرض السّكري الثانويّ. والرابع، سكّري الحمل: وغالباً ما تتعرض له السّيدات الحوامل اللاتي يعانين من وجود تاريخ مرضيّ لمرض السّكري في العائلة (Johnson, et al. , 2021)، (بوظو، 2005).

أما بالنّسبة لأسباب الإصابة بمرض السّكري، فلا توجد أسباب مباشرة، وإنما هناك عوامل متعددة تؤدي دوراً هاماً في حدوث المرض، وتأثيراته المختلفة، وتطرقت ابن يحي (2018: 36 – 37) إلى أسباب متعددة منها، الوراثة: فإذا كان أحد أو كلا الوالدين مصاباً بالسّكري غير المعتمد على الأنسولين، فإن هناك زيادة في احتمالية الإصابة عند أحد الأبناء، أو أجيالهم القادمة. والسّمنة: تتضاعف احتمالية الإصابة بالسّكري وخصوصاً (Type 2) عند الأشخاص البدينين. وكذلك الالتهابات: مثل التهاب البنكرياس الّذي يسهم في ظهور أعراض الإصابة بمرض السّكري. بالإضافة إلى الحالة النفسيّة: كالقلق والتوتر، فهما يعجّلان في ظهور الأعراض، لكنهما لا يعدان من الأسباب المباشرة للإصابة. والأدوية: مثل الكورتيزول، وحبوب منع الحمل. وكذلك الكحول: الّتي تعمل على إتلاف غدة البنكرياس، ويتبعه الإصابة بمرض السّكري

وذكر طشطوش والقشار (2017) أن الإصابة بمرض السّكري تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات النفسيّة، والشّعور بالضغط النفسيّ الناتج عن تغيُّر نمط الحياة، مما يدفع الفرد المصاب بالسكري إلى استجابات سلوكيّة مضطّربة، مثل العدوانية، أو الاكتئاب، أو صعوبات في التفاعل مع الآخرين، مما ينجم عنه غالباً الانطواء، وتجدر الإشارة إلى أنه كلّما كان الوسط العائلي، والمحيط الاجتماعي غير متفهم للظروف الّتي يعيشها المريض بالسّكري، زاد ذلك من حدّة المرض ومعاناة المريض.

واجتهدت العديد من النّظريات في تفسير أسباب الاضطّرابات النفسيّة، فيرى أصحاب النّظريّة البيولوجيّة؛ أن الاضطّرابات النفسيّة هي نتاج ومحصّلة للخلل في وظائف أعضاء الجسم، فالاضطّراب يكون نتاجاً لنقص، أو زيادة في إفرازات الغدد في جسم الإنسان، فالحركة الزّائدة على سبيل المثال قد تكون ناتجة عن زيادة مادة (الثيروكسين) في الدم، وهذا الاتجاه المرتبط بعلم البيولوجيا يرى أن للوراثة دورا واضحا في ظهور الاضطّرابات النفسيّة (العزة، 2002: 44).

ويفترض أنصار النّظريّة المعرفيّة أن الاضطّراب يرجع إلى الطريقة الّتي يدرك بها الفرد الحدث وتفسيره من خلال خبراته وأفكاره، ويعد نموذج "Beck» عام (1967) من أكثر النماذج المعرفيّة أصالة وتأثيراً، حيث تمثل الصيغة المعرفية حجر الزاوية في نظريّته (عبد القوي، 1995). كما تعد نظرية «Ellis» من الإسهامات القيّمة ذات التوجه المعرفي الّتي اهتمت بنشأة وأسباب الاضطّرابات السلوكيّة، وتتلخص وجهة نظره في أن أي إنسان لديه مجموعة من الأفكار العقلانية والأفكار غير العقلانية، ويؤدي السلوك العقلاني إلى الصّحة والسعادة، عكس السلوك اللاعقلاني (فايد، 2005: 174).

أما عالم النفس التحليلي التفاعلي «Berne»، فيرى أنّ السّلوك المضطّرب ناتج عن طرق تنشئة الفرد الخاطئة المتمثلة في الممنوعات والحرمان العاطفي، وعدم تعامل الأفراد بالأنا الراشدة، وتعاملهم بالأنا الطفلية، في حين تعد «هورني Horney» أن الثقافة لها دور في ظهور الاضطّراب (العزة، 2002: 45).

وتناولت العديد من الدّراسات الاضطّرابات، والضغوط النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري، فأجرى رابح (2019) دراسة هدفت إلى معرفة سمات الضّغوط النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري، وفحص العلاقة بين الضّغوط النفسيّة ونوعيّة الحياة لدى عيّنة مكونة من (100) مصاب بمرض السّكري من كلا الجنسين، ومن مستويات عمريّة مختلفة، وأشارت النّتائج إلى وجود ضغوط نفسيّة بدرجة متوسّطة، وجاء تقييم نوعيّة الحياة لديهم متوسّطاً أيضاً، ووجود ارتباط طردي ضعيف بين الضّغوط النفسيّة ونوعية الحياة، وعدم وجود فروق بين الضّغوط النفسيّة ونوعيّة الحياة لدى المصابين بالسكري وفقاً لمتغيّري الجنس والعمر.

وهدفت دراسة زغير وآخرون (2019) التّعرف إلى علاقة الصّلابة النفسيّة بالامتثال العلاجي لدى مرضى السّكري، على عيّنة قوامها (30) مريضاً بمرض السّكري غير ممتثلين للعلاج، وخلصت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الامتثال للعلاج، وبعديّ الصّلابة النفسيّة (التحكم والتحدي)، لدى المرضى غير الممتثلين للعلاج.

وهدفت دراسة (Boden, 2018) إلى فحص انتشار اضطرابات المزاج والقلق واضطرابات الأكل وتعاطي المخدرات بين مرضى

السكري النوع (2+1) في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك من خلال عينات عشوائية طبقية متعددة المراحل بلغ تعدادها (138) فرداً، وأشارت النتائج إلى وجود مستويات منخفضة من الأداء البدني والعقلي واضطراب عقلي مرضي بين المشاركين المصابين بمرض السكري، وخلصت الدراسة إلى أن هناك أنواعا متعددة من اضطرابات المزاج والقلق والأكل وتعاطي المخدرات منتشرة وتشكل مشكلة وغالبًا يجري علاجها بين مرضى السكري.

وخلصت دراسة ابن سيد (2018) إلى أن مرض السّكري من الأمراض المزمنة الّتي لها تأثيرات خاصة على الحالة النفسيّة للمريض وعائلته، فالصراع المستمر بين المريض والمرض وتكاليفه، وما يحمله من دلالات مهدّدة للحياة، وقدرة المصاب على الاستجابة للعلاج، جميعها ترتبط بالعامل النفسيّ، فالعلاقة بين مرض السّكري والعامل النفسيّ علاقة ثنائية، فالحالة النفسيّة للمريض تؤدي إلى اختلال في نسبة السّكّر في الدم والعكس صحيح، فالمشاكل النفسيّة تقلل من الاستجابة للعلاج، وتؤثر على التحكم بالمرض والحد من خطورته، ومضاعفاته.

وأجرت (Khani, et al. , 2015) دراسة بهدف تحديد أثر التدريب على المهارات الحياتيّة في تحسين المؤشرات النفسيّة (SCL 90 -) ونوعيّة الحياة لدى مرضى السّكري. باستخدام المنهج شبه التجريبيّ، على عيّنة من المرضى المترددين على عيادة السّكري في أريانا، ووفقا للتشخيص المبدئي، قُسّمت العيّنة إلى مجموعتين: تجريبية، وأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج أن درجات متوسط المجموعة التجريبية كانت أقل في قائمة فحص الأعراض 90 (الذّهان، القلق الرهاب، القلق، الاكتئاب، الوسواس القهريّ، الجسدية والصّحة العقلية)، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وخلصت الدّراسة إلى أن برنامج التدريب على المهارات الحياتية يمكن أن يكون له تأثير كبير على تحسين الصّحة العقليّة ونوعيّة الحياة لدى مرضى السّكري.

هدفت دراسة (Yucel & Guler, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى نوعيّة النوم، ومستوى نوعيّة الحياة، والقلق والاكتئاب لدى مرضى السّكري (النّوع الثّاني) في تركيا، وأجريت الدراسة على عيّنة قوامها (300) مريض ومريضة مصابين بمرض السّكري. وأشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة سلبيّة بين مستوى نوعيّة النوم والقلق والاكتئاب، ومستوى نوعيّة الحياة لدى مرضى السّكري، فالمرضى الّذين لديهم تدهور في نوعيّة النوم يعانون من الأرق، مما يؤدي بهم إلى الإحساس بالقلق والاكتئاب؛ وهذا ينعكس سلباً على نوعيّة الحياة لديهم.

وهدفت دراسة (Nematpour, Shahbazian & Gholampour, 2010) إلى تقييم مدى انتشار المشاكل النفسيّة لدى مرضى السّكري، وتحديد نوع تلك المشاكل على عيّنة قوامها (125) مصاباً بمرض السّكري يترددون على العيادات، وطبق مقياس (SCL - 90) على العيّنة، وأظهرت النّتائج معاناة (40%) منهم من اضطّرابات نفسيّة، جاءت على الترتيب: الاكتئاب (0.82)، والوسواس القهريّ (0.78)، و (0.67) لكل من الاضطّرابات الجسدية والقلق، بالإضافة إلى عدم وجود ارتباط بين الجنس، ونوع السّكري والتاريخ العائلي لمرض السّكري بالمشاكل النفسيّة.

يلاحظ أن بعض نتائج الدراسات السّابقة، أظهرت وجود تأثيرات خاصة على الحالة النفسيّة لمريض السّكري وعائلته، كما أن استجابة المريض للعلاج ترتبط بالعامل النفسيّ لديه، فالمشاكل النفسيّة تقلّل من الاستجابة للعلاج، وأن التدريب على المهارات الحياتية يمكن أن يكون له تأثير جيد على تحسين الصّحة النفسيّة لدى مرضى السّكري. وان الاكتئاب، والوسواس القهريّ، والاضطّرابات الجسدية، والقلق من أكثر الاضطّرابات شيوعاً لدى المرضى، وأفاد القائمان على الدّراسة من الدراسات السّابقة، في اختيار أداة الدّراسة، وفي تحديد الإطار النّظريّ، ومناقشة نتائج الدّراسة الحاليّة التي تسعى إلى التحقق من أكثر أعراض الاضطرابات النفسية انتشاراً لدى مرضى السكري.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

سجل التّقرير الصحيّ السّنوي (2019: 90) الصادر عن وزارة الصّحة الفلسطينيّة (538) حالة وفاة ناتجة عن مضاعفات مرض السّكري عام (2018)، بمعدل وفاة بلغ (20.4) لكل مائة ألف من السكان في الضّفة الغربيّة، بنسبة (19.8) للذكور مقابل (21.6) للإناث.وأغلب مرضى السّكري هم من النمط الثّاني، ويشكّلون (90%)، والباقي (10%)، يتوزعون على النمط الأوّل للسكري، ومرضى سكري الحمل، وأشكال خاصة من المرض، والسّكري مرض مزمن، ويُفهَم المرض المزمن، أنه المرض الّذي يتطور ببطء، ويبقى باستمرار، والّذي نادراً إزالة مسبّبه، مما يفرض على المصاب التحمل الشديد المتميز، فالتعايش مع مرض مزمن مسؤولية ذاتية كبيرة، وتحوّل كليّ للنمط الحياتيّ بصورة عامة، مع وجوب التخلي عن تصرفات معيّنة، والتدرّب على تصرفات جديدة، ويصاحب هذا المرض غالباً اضطّرابات نفسيّة، تلعب عوامل عدة في ظهورها، وفي درجتها وشدتها، وجاءت هذه الدّراسة للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

ما أعراض الاضطّرابات النفسيّة الأكثر شيوعاً لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين؟

وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- هل تختلف أعراض الاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري باختلاف مكان السّكن (الضّفة الغربيّة، وغزّة) ؟
- هل تختلف أعراض الاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري باختلاف الحالة الاجتماعيّة؟
- هل توجد علاقة بين أعراض الاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري ومستواهم التّعليميّ؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحالية الوقوف على أكثر أعراض الاضطّرابات النفسيّة شيوعاً لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين، ومقارنة نسبة تلك الأعراض في كل من الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة، ومعرفة اختلاف الأعراض باختلاف مكان السكن، والحالة الاجتماعيّة، وفحص العلاقة بين أعراض الاضطّرابات النفسيّة والمستوى التّعليميّ لدى المصابين بمرض السكري.

أهميّة الدّراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية من بعدين: نظري وتطبيقي.

- إذ تكمن الأهمية النظرية بالآتي:

– استخدام مقياس «قائمة مراجعة الأعراض النفسيّة والعقلية ذي التسعين عبارة» (Derogatis, 1977, SCL - 90)، والذي يقيس الاضطّرابات النفسيّة الأتية: الاضطّرابات الجسميّة (السيكوسوماتية)، والوسواس القهريّ، والحساسيّة التفاعليّة، والاكتئاب، والقلق، والعداوة، وقلق الخواف، والبارانويا التّخيّلية، والذّهانيّة.

– تسليط الضوء على أكثر الاضطّرابات النفسيّة شوعاً لدى عيّنة الدّراسة، والوقوف على وجود أو عدم وجود علاقة بين الاضطّرابات النفسيّة والمستوى التّعليميّ لدى المصابين بمرض السّكريّ.

- أما فيما يتعلق بالبُعد التطبيقي:

– فقد تسهم هذه الدراسة في إتاحة مجال رحب لدراسات مستفيضة تتناول مرض السكري والمرضى من جوانب متباينة.

– وضع برامج إرشادية إنمائية أو توعوية، وخطط لتسهيل حياة الأفراد المصابين بمرض السكري، وضمان تكيفهم من خلال توصيات هذه الدراسة.

– قد تساعد النتائج المصابين والعاملين معهم على التدخل للتقليل من أعراض الاضطرابات النفسية لدى مرضى السكري.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة موضوعياً بأعراض الاضطرابات النفسية للمرضى المصابين بمرض السكري من النوع الثاني (Type2) المراجعين للعيادات التابعة لوزارة الصحة، كما يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء ما تتمتع به أداة الدراسة من صدق وثبات، أما الحدود الزمنية، فقد أجريت الدراسة خلال عامي (2019 – 2020)، والحدود المكانية تحددت في الضفة الغربية وقطاع غزة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **مرض السّكري**: عرّفته غرة[1] (2005: 7) أنه «متلازمة اضطّراب استقلابيّ[2] ووعائيّ بأحد سببين: إما لنقص إفراز منفرد للأنسولين، أو المشاركة في مقاومة أنسولينية مع عدم إفراز كافٍ للمعارضة (أي أن الجسم لا يملك القدرة على المقاومة) ».

◄ **الاضطّرابات النفسيّة**: تشير الاضطّرابات النفسيّة إلى حالات سوء التوافق مع النفس، أو مع الجسد، أو مع البيئة، طبيعية كانت أم اجتماعية، ويعبر عنها بدرجة من القلق والتوتر، والاحساس باليأس والتّعاسة والقهر، وغالبا ما تمس البُعد الانفعاليّ للشخصيّة، ويظل معها الفرد المضطرب متصلا بالحياة الواقعيّة، قادراً على استبصار حالته المضطّربة» (بوعود، 2014: 31).

وإجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاضطرابات النفسية

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهجية

اقتضت طبيعة وأهداف الدّراسة استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ الّذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظّواهر الأخرى.

مجتمع وعيّنة الدّراسة:

اشتمل مجتمع الدّراسة على المصابين بمرض السّكري (النّوع الثّاني) كافة في الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة، وفي عام 2018 بلغت حالات الإصابة الجديدة بمرض السّكري المبلّغ عنها في مراكز السّكري الحكومية في الضّفة الغربيّة (5585)، يتوزعون حسب الجنس على (2450) ذكراً و (3135) من الإناث.كما أشار التّقرير إلى علاج (12.5%) من مراجعي عيادات السّكري بواسطة الأنسولين عام (2018)، مقابل (13.1%) من المراجعين في العام (2017)، و (21.2%) في العام (2016). وفي العام (2018) بلغت نسبة المراجعين الّذين عولجوا بوساطة الحبوب والأنسولين معاً (15%)، مقارنة مع العام (2017) وكانت نسبتهم (15.5%)، وباستخدام العيّنة القصديّة استهدفت الدّراسة (160) مصاباً، وجدول (1) يوضح خصائص العيّنة الديموغرافيّة.

الجدول (1):

خصائص العيّنة الديمغرافيّة للمصابين بمرض السّكري في فلسطين

المتغيّرات		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الحالة الاجتماعيّة	أعزب/ عزباء	11	.07	160
	متزوج/ ة	131	.82	
	مطلق/ ة أو أرمل/ ة	18	.11	
المستوى التّعليميّ	أقل من ثانوي	43	.27	160
	ثانوي	66	.41	
	دبلوم	29	.18	
	بكالوريوس فأعلى	22	.14	
مكان السّكن	الضّفة الغربيّة	72	.45	160
	قطاع غزّة	88	.55	

أداة الدّراسة:

قام عبد الله (1992) بترجمة مقياس «قائمة مراجعة الأعراض النفسيّة والعقليّة ذي التسعين عبارة» (Derogatis, 1977, SCL - 90)، وتقنينها وفقا للبيئة الفلسطينيّة، ويشتمل المقياس على (90) عبارة تعكس (9) أبعاد هي: الاضطرابات الجسمية، والوسواس القهري، والحساسية التفاعلية، والاكتئاب، والقلق، والعداوة، وقلق الخواف، والبارانويا التخيلية، والذهانية؛ ويجاب عن القائمة كالآتي: (لا توجد إطلاقاً) وأعطيت علامة (0)، في حين (توجد) أعطيت علامة (1)، و (توجد بشكل متوسط) منحت درجة

(2)، و (توجد بشكل كبير) منحت درجة (3)، وأعلى علامة (4) لاستجابة (توجد بشكل كبير جداً).

- **خصائص الأداة السيكومترية**

تعدّ العلاقة بين صدق المقياس وثباته علاقة تكامليّة، وهو مدى صلاحيّة ذلك الاختبار في قياس ما وضع لقياسه، إذ يفترض في الاختبار أن يكون صادقاً وثابتاً.

- **الصدق**:

استخدمت طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من صدق المقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس (SCL - 90) والدّرجة الكليّة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person)، وجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2):

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين أبعاد مقياس (SCL - 90) والدّرجة الكليّة

	الاضطّرابات الجسميّة	الوسواس القهريّ	الحساسيّة التفاعليّة	الاكتئاب	القلق	العداوة	قلق الخواف	البارانويا التّخيّلية	الذّهانية
الوسواس القهري	.807**								
الحساسيّة التفاعلية	.632**	.789**							
الاكتئاب	.768**	.849**	.796**						
القلق	.742**	.805**	.767**	.828**					
العداوة	.562**	.643**	.771**	.643**	.656**				
قلق الخواف	.696**	.745**	.798**	.808**	.772**	.693**			
البارانويا التخيلية	.606**	.727**	.818**	.734**	.719**	.721**	.718**		
الذّهانية	.654**	.705**	.824**	.752**	.772**	.691**	.814**	.812**	
الكليّة	.844**	.912**	.898**	.924**	.902**	.767**	.877**	.844**	.875**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من المعطيات السّابقة ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس (SCL - 90) مع بعضها بعض، وارتباطها مع الدّرجة الكليّة دال إحصائياً عند المستوى (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد ما بين (0.562 – 0.849).

وبالنظر إلى معاملات ارتباط الأبعاد مع الدّرجة الكليّة يلاحظ أنها جاءت قوية، وتفسير ذلك أن الأبعاد تقيس بمجموعها ما وضعت لقياسه.

كما تم التحقق من صدق المقياس (SCL - 90) بإيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات والدّرجة الكليّة للبُعد، وللمقياس ككل، كما في جدول (3) الّذي أشارت معطياته إلى تحقق الاتساق الداخلي للمقياس.

الجدول (3):

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين فقرات مقياس (SCL - 90) والبُعد والدّرجة الكليّة

الاضطّرابات الجسميّة (السيكوسوماتية)			الاكتئاب			الوسواس القهريّ		
العبارة	الكليّة	البُعد	العبارة	الكليّة	البُعد	العبارة	الكليّة	البُعد
1	.395**	.500**	5	.296**	.338**	3	.651**	.670**
4	.552**	.587**	14	.653**	.730**	9	.428**	.580**
12	.436**	.479**	15	.512**	.530**	10	.409**	.553**
27	.525**	.689**	20	.481**	.552**	28	.653**	.679**
40	.499**	.596**	22	.498**	.558**	38	.622**	.688**
42	.506**	.670**	26	.445**	.525**	45	.644**	.654**
48	.609**	.695**	29	.681**	.753**	46	.626**	.625**

الاضطّرابات الجسميّة (السيكوسوماتية)			الاكتئاب			الوسواس القهريّ		
العبارة	الكليّة	البُعد	العبارة	الكليّة	البُعد	العبارة	الكليّة	البُعد
49	.557**	.727**	30	.641**	.756**	51	.612**	.600**
52	.556**	.682**	31	.579**	.657**	55	.695**	.758**
53	.705**	.751**	32	.644**	.645**	65	.551**	.535**
56	.697**	.776**	54	.704**	.693**	البارانويا التّخيّلية		
58	.569**	.599**	71	.644**	.645**	العبارة	الكليّة	البُعد
القلق			79	.554**	.534**	8	.534**	.530**
العبارة	الكليّة	البُعد	الحساسيّة التفاعليّة			18	.664**	.709**
2	.539**	.629**	العبارة	الكليّة	البُعد	43	.614**	.739**
17	.531**	.614**	6	.380**	.453**	68	.601**	.723**
23	.522**	.597**	21	.535**	.601**	76	.639**	.792**
33	.678**	.688**	34	.596**	.679**	83	.560**	.781**
39	.574**	.616**	36	.571**	.655**	الذّهانية		
57	.691**	.750**	37	.621**	.717**	العبارة	الكليّة	البُعد
72	.716**	.775**	41	.612**	.645**	7	.614**	.659**
78	.562**	.657**	61	.669**	.729**	16	.472**	.521**
80	.520**	.602**	69	.686**	.719**	35	.489**	.525**
86	.673**	.729**	73	.605**	.668**	62	.610**	.594**
قلق الخواف			العداوة			77	.544**	.636**
العبارة	الكليّة	البُعد	العبارة	الكليّة	البُعد	84	.597**	.767**
13	.595**	.739**	11	.539**	.448**	85	.645**	.698**
25	.531**	.644**	24	.564**	.664**	87	.628**	.664**
47	.619**	.727**	63	.378**	.576**	88	.653**	.768**
50	.532**	.551**	67	.489**	.697**	90	.488**	.620**
70	.539**	.607**	74	.425**	.598**			
75	.714**	.751**	81	.578**	.699**			
82	.556**	.642**						

يتضح من المعطيات السّابقة أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكليّة للبُعد، والدّرجة الكليّة للمقياس دالة إحصائياً عند المستوى (0.01)، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بُعد الاضطّرابات الجسميّة مع الدّرجة الكليّة للبُعد بين (0.479 – 0.776)، ولبُعد الاكتئاب بين (0.338 – 0.753)، ولبُعد الوسواس القهريّ بين (0.535 – 0.758)، وبُعد القلق بين (0.579 – 0.775)، ولبُعد الحساسيّة التفاعليّة بين (0.453 – 0.729)، وبُعد البارانويا التّخيّلية (0.530 – 0.792)، وبُعد قلق الخواف بين (0.551 – 0.751)، وبُعد العداوة، بين (0.448 – 0.699)، وبُعد الذّهانية بين (0.521 – 0.768).

- **الثّبات:**

تمّ التحقّق من ثبات المقياس بطريقة الاتّساق الداخليّ (Cronbach Alpha)، وتراوحت معاملات الثّبات ما بين (0.72 – 0.87)، وبلغ معامل الثّبات الكليّ (0.97)، وعلى وجه التفصيل بلغ معامل الثبات للاضطّرابات الجسميّة (0.87)، والوسواس القهريّ (0.84)، والحساسيّة

التفاعليّة (0.83)، و (0.86) لكل من الاكتئاب والقلق، أما العداوة فقد بلغ معامل الثبات (0.72)، وقلق الخواف (0.79)، والبارانويا التّخيّلية (0.81)، وجاء معامل الثبات للذّهانيّة (0.85). ويمكن القول: إن قيم معاملات ألفا جميعها جاءت ضمن المجال المقبول، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة جيّدة من الثّبات.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة:

استُخدمت في هذه الدّراسة الأساليب الإحصائيّة الآتية: المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وكرونباخ ألفا، واختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التّباين الأحادي، واختبار بوست هوك (LSD) للمقارنات الثنائيّة البعديّة وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS نسخة (20).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أجريت وفقاً للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب المتعلق بمرض السكري والاضطرابات النفسية.
- التحقق من مؤشرات صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وتطبيقها على عينة استطلاعية، واستخراج قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي.
- تحديد أفراد مجتمع الدراسة واختيار أفراد عينة الدراسة.
- تمرير أداة الدراسة على أفراد العينة بعد التأكيد لهم أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- إدخال البيانات في الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

لتحقيق أهداف الدّراسة جُمعت البيانات، وأدخلت في الحاسوب للتحليل، وأظهرت نتائج التحليل مجموعة من النّتائج، وهذا عرض لأهم ما توصلت إليه الدّراسة.

◄ **النّتائج المتعلّقة بالسؤال الرئيس: ما أعراض الاضطّرابات النفسيّة الأكثر شيوعاً لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين؟**

استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأبعاد مقياس (SCL - 90)، وكانت النّتائج كما في جدول (4).

الجدول (4):

الاضطّرابات النفسيّة الأكثر شيوعاً لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين وفقاً لنتائج مقياس (SCL - 90)

الاضطّراب	فلسطين			الضّفة الغربيّة			قطاع غزّة		
	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاضطّرابات الجسميّة	1	12.78	8.54	2	12.82	9.35	1	12.73	7.86
الاكتئاب	2	12.74	9.31	1	13.01	10.38	2	12.52	8.38
القلق	3	10.04	7.68	3	10.49	8.47	4	9.68	6.99
الوسواس القهريّ	4	9.93	6.85	4	10.11	7.19	3	9.77	6.60
الحساسيّة التفاعليّة	5	7.46	6.42	5	8.17	7.15	6	6.88	5.73
الذّهانية	6	7.14	7.61	6	7.31	8.20	5	7.01	7.14
قلق الخواف	7	5.39	5.17	7	5.49	5.83	7	5.31	4.60
العداوة	8	5.14	4.05	8	5.03	4.28	8	5.23	3.88
البارانويا التّخيّلية	9	4.76	4.77	9	4.63	5.21	9	4.88	4.41

تشير المعطيات السّابقة إلى أن الاضطّرابات الجسميّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين، جاءت في مقدمة الاضطّرابات، بمتوسط حسابي (12.78)، وبالمرتبة الثّانية الاكتئاب، بمتوسط حسابي (12.74)، وبالمقام الثّالث القلق، بمتوسط حسابي (10.04)، وفي الضّفة الغربيّة يلاحظ أن الاكتئاب جاء في مقدمة الاضطّرابات بمتوسط حسابي (13.01)، وفي المرتبة الثّانية الاضطّرابات الجسميّة بمتوسط حسابي (12.82)، وفي المقام الثّالث القلق بمتوسط حسابي (10.49)، أما في قطاع غزّة فجاءت الاضطّرابات الجسميّة في مقدمة الاضطّرابات بمتوسط حسابي (12.73)، وبالمرتبة الثّانية الاكتئاب بمتوسط حسابي (12.52)، وفي المقام الثّالث الوسواس القهريّ بمتوسط حسابي (9.77). في حين جاءت أقل الاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين البارانويا التّخيّلية، وبمتوسط حسابي (4.76)، وبالمرتبة الثّانية العداوة، وبمتوسط حسابي (5.14)، وبالمقام الثّالث قلق الخواف، بمتوسط حسابي (0.30). ولم يختلف هذا الترتيب عند النظر إلى المصابين من الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة كل على حدة.

وبالنظر إلى تلك النتائج يلاحظ أن الاضطّرابات جميعها جاءت بدرجة قليلة، ويمكن تفسير ذلك في اتجاهين: الأوّل: من المحتمل قيام مريض السكري بالإنكار، الذي يعد أحد الوسائل الدفاعية الّتي يتجنب من خلالها الفرد حقيقة المرض وأبعاده، بمعنى: المنع اللاشعوري لإدراك واقع المرض وأبعاد تطوره، وهو رد فعل شائع للأمراض المزمنة مثل مرض السّكري، أما التّفسير الثّاني:

فقد يكون الواقع المعيش في فلسطين المحتلة غير المستقر المليء بالويلات والنكبات والتحديات، انعكس ذلك الواقع على الأفراد ليتمتعوا بالصّلابة النفسيّة، فقد يعد الفرد مرض السّكري بالأمر الهيّن مقابل ما يشاهده في حياته من قبل الاحتلال.واختلفت هذه النتائج دراسة رابح (2019) الّتي أشارت نتائجها إلى أن الضغوط النفسيّة جاءت بدرجة متوسطة.

ويمكن القول: إن أعراض الاضطّرابات النفسيّة من المخرجات الطبيعيّة لمرض السكري، نتيجة اختلال نظام الحياة اليوميّ للمريض، من جلسات علاج، وحمية غذائيّة، وتمارين رياضيّة، ورعاية صحيّة من قبل المحيطين، فالأعراض الجسميّة الّتي تتمثل بالألم والضيق نتيجة الاختلال الوظيفي للجسم، والصداع، وآلام الظهر، وآلام الجهاز العضلي جاءت في المقدمة، يليها الاكتئاب، أي المزاج اليائس، وعلامات الانسحاب وعدم الاهتمام بالأنشطة، ونقص الدافعيّة، وفقدان الطاقة الحيويّة، ومن ثم القلق المتمثل بالشّعور بالضيق والعصبيّة والتوتر، ونوبات الرعب ومشاعر التشكك.وأشار الأدب النفسي إلى أن الإصابة بمرض السّكري تؤدي إلى الشّعور بالضغط النفسيّ الناتج عن تغير نمط الحياة، مما يدفع الفرد المصاب إلى استجابات سلوكيّة مضطّربة مثل: العدوانيّة، والاكتئاب، وصعوبات في التفاعل مع الآخرين، مما ينجم عنه غالباً الانطواء.

واتّفقت هذه النّتائج مع دراسة ابن سيد (2018) الّتي أشارت إلى أن العلاقة بين مرض السّكري والعامل النفسيّ علاقة ثنائيّة، فالحالة النفسيّة للمريض تؤدي إلى اختلال في نسبة السّكر في الدم، والعكس صحيح، فالمشاكل النفسيّة تقلّل من الاستجابة للعلاج، وتؤثر على التحكم بالمرض والحد من خطورته ومضاعفاته، كما اتّفقت جزئياً مع دراسة نيماتبور وآخرين (Nematpour, et al., 2010) الّتي أشارت إلى أن الاضطّرابات النفسيّة، جاءت على الترتيب: الاكتئاب، ثم الوسواس القهريّ، يليها الاضطّرابات الجسديّة والقلق، وجزئياً كذلك مع دراسة غريب (2014) الّتي أشارت نتائجها إلى أن الضغوط النفسيّة والجسديّة جاءت في مقدمة الضّغوط لدى المصابين بمرض السّكري، واختلف مع نتائج دراسة (Boden, 2018) التي أشارت إلى أن أنواع متعددة من اضطرابات المزاج، والقلق، والأكل، وتعاطي المخدرات منتشرة بين مرضى السكري وتشكل مشكلة، وغالبًا لا يجري علاجها.

◄ النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأول: **هل تختلف أعراض الاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري باختلاف مكان السّكن (الضّفة الغربيّة، وقطاع غزّة)** ؟

للإجابة على هذا السّؤال استخدم اختبار "ت" للعيّنات المستقلة للفروق في أبعاد مقياس (SCL - 90)، والدّرجة الكليّة للمصابين بمرض السّكري في فلسطين، وفقاً لمتغيّر مكان السّكن كما هو موضّح في جدول (5).

الجدول (5):

نتائج اختبار "ت" للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق في أبعاد مقياس (SCL - 90)، والدّرجة الكليّة للمصابين بمرض السّكري في فلسطين وفقاً لمتغيّر مكان السّكن (الضّفة الغربيّة، وقطاع غزّة).

المتغيّرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاضطّرابات الجسميّة	قطاع غزّة	88	12.73	7.86	158	.066	.947
	الضّفة الغربيّة	72	12.83	9.35			
الوسواس القهريّ	قطاع غزّة	88	9.77	6.60	158	.310	.757
	الضّفة الغربيّة	72	10.11	7.19			
الحساسيّة التفاعليّة	قطاع غزّة	88	6.88	5.73	158	1.268	.206
	الضّفة الغربيّة	72	8.17	7.15			
الاكتئاب	قطاع غزّة	88	12.52	8.38	158	.331	.741
	الضّفة الغربيّة	72	13.01	10.38			
القلق	قطاع غزّة	88	9.68	6.99	158	.658	.511
	الضّفة الغربيّة	72	10.49	8.47			
العداوة	قطاع غزّة	88	5.23	3.88	158	.309	.758
	الضّفة الغربيّة	72	5.03	4.28			
قلق الخواف	قطاع غزّة	88	5.31	4.60	158	.217	.828
	الضّفة الغربيّة	72	5.49	5.83			
البارانويا التّخيّلية	قطاع غزّة	88	4.88	4.41	158	.329	.743
	الضّفة الغربيّة	72	4.63	5.21			

المتغيّرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذّهانية	قطاع غزّة	88	7.01	7.14	158	.243	.809
	الضّفة الغربيّة	72	7.31	8.20			
الدّرجة الكليّة	قطاع غزّة	88	83.19	52.18	158	.401	.689
	الضّفة الغربيّة	72	86.91	65.16			

أشارت المعطيات الواردة في الجدول السّابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في أعراض الاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين وفقاً لمتغيّر مكان السّكن (الضّفة الغربيّة، وقطاع غزّة) في أيّ بُعد من أبعاد مقياس (SCL - 90)، وتفسير ذلك أن المواطنين في الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة يعيشون النمط المعيشي ذاته، ويتشاركون في العادات والتقاليد والثقافة؛ كونهم يعيشون في وطن واحد، كما لا يختلف بروتوكول العلاج للمرضى بمرض السّكري في الضّفة الغربيّة عنه في قطاع غزّة.

◄ النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: **هل تختلف الاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري باختلاف الحالة الاجتماعيّة؟**

استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفروق في أبعاد مقياس (SCL - 90)، للمصابين بمرض السّكري في فلسطين وفقاً لمتغيّر الحالة الاجتماعيّة، وكانت النّتائج كما في جدول (6):

الجدول (6):

نتائج اختبار تحليل التّباين الأحادي للفروق في أبعاد مقياس (SCL - 90)، للمصابين بمرض السّكري في فلسطين وفقاً للحالة الاجتماعيّة

مصدر التّباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاضطّرابات الجسميّة	بين المجموعات	2	769.23	384.61	5.582	.005
	داخل المجموعات	157	10818.19	68.91		
الوسواس القهريّ	بين المجموعات	2	525.24	262.62	5.945	.003
	داخل المجموعات	157	6935.86	44.18		
الحساسيّة التفاعليّة	بين المجموعات	2	286.61	143.31	3.590	.030
	داخل المجموعات	157	6267.08	39.92		
الاكتئاب	بين المجموعات	2	824.18	412.09	4.998	.008
	داخل المجموعات	157	12944.31	82.45		
القلق	بين المجموعات	2	467.32	233.66	4.121	.018
	داخل المجموعات	157	8901.37	56.70		
العداوة	بين المجموعات	2	51.58	25.79	1.583	.209
	داخل المجموعات	157	2557.40	16.29		
قلق الخواف	بين المجموعات	2	221.82	110.91	4.316	.015
	داخل المجموعات	157	4034.16	25.70		
البارانويا التّخيّلية	بين المجموعات	2	145.01	72.50	3.271	.041
	داخل المجموعات	157	3479.97	22.17		
الذّهانية	بين المجموعات	2	481.32	240.66	4.330	.015
	داخل المجموعات	157	8726.38	55.58		
الكليّة	بين المجموعات	2	36648.26	18324.13	5.729	.004
	داخل المجموعات	157	502197.98	3198.71		

تشير المعطيات السّابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في جميع أبعاد مقياس الاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين وفقاً لمتغيّر الحالة الاجتماعيّة، باستثناء بُعد العداوة، وجاءت الفروق لصالح المتزوّجين، كما أشار اختبار بوست هوك (LSD) للمقارنات الثنائيّة البعديّة، بمعنى: تقل أعراض الاضطّرابات النفسيّة عند المتزوّجين مقارنة بغير المتزوّجين/ ات أو المطلّقين/ ات أو الأرامل.ويمكن تفسير ذلك بأنّ الزّواج يتيح التفاعل مع الآخرين ومع الطرف الآخر (الزّوج، أو الزّوجة)، وبناء علاقات داعمة انفعالياً ومادياً، ويوفر الرعاية والاهتمام لاسيما في المواقف الصعبة، أكثر من الأفراد غير المتزوّجين الّذين يعيشون في بيئة تفتقر في الغالب للدعم المادي، والمعنوي، والحوار الدافئ، ويسيطر عليها الشّعور بالوحدة.وبالعودة إلى العيّنة يلاحظ أنّ نسبة (82%) منهم متزوّجون، أي يحصلون على الدعم المعنوي والمساعدة في تلبية احتياجاتهم من قبل المحيطين بهم، أكثر من فئة غير المتزوّجين.

وأشار المرزوقي (2008: 15) إلى أن الضغوط النفسيّة تزداد حدتها لدى مرضى السّكري عند فقدان الدعم الانفعالي، الأمر الّذي يؤدي إلى حدوث صراع داخلي قد يتطور إلى حالة من الاكتئاب، والشّعور بالعجز، في مواجهة صعوبات الحياة، ومن عدم قدرة الفرد على رعاية نفسه، واستأنس المرزوقي بدراسة (Surwit, et al. , 2002) ودراسة (Goldston, KovacsK, Obrosky & Lyen-gar, 1995)، ودراسة (Neal, 1995)، كما أشار طشطوش والقشار (2017) إلى أنه كلّما كان الوسط العائلي والمحيط الاجتماعي غير متفهم للظروف الّتي يعيشها المريض بالسّكري، زاد ذلك من حدة المرض ومعاناة المريض.

◄ **النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثالث: هل توجد علاقة بين أعراض الاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري ومستواهم التّعليميّ؟**

استخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لفحص العلاقة بين متغيّر مستوى التعليم والاضطّرابات النفسيّة للمصابين بمرض السّكري في فلسطين، واتضح من المعطيات الإحصائية وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq .05$) بين متغيّر المستوى العليمي والاضطّرابات النفسيّة لدى المصابين بمرض السّكري في فلسطين، فكلّما ارتفع المستوى التّعليميّ تقل الاضطّرابات الجسميّة، والوسواس القهريّ، وكذلك الاكتئاب والقلق، ويمكن تفسير ذلك أن الفرد المتعلم والمثقف لديه إمكانية الاطلاع على المرض من خلال القراءة، والمطالعة، والمتابعة الإعلامية، وهذا يجعله أكثر دراية بالحمية الغذائية، والتمارين الرياضية، وبكل جوانب المرض الّتي بمجملها تجعله يحافظ على سلامة جسده، واتخاذ كل سبل الوقاية الّتي تحد من تفاقم حالته، في حين أن المصاب الأقل تعلّماً تكون إمكاناته محدودة في الاطلاع والتثقف، واتّفقت هذه النّتائج مع دراسة طشطوش والقشار (2017: ص149).

التوصيات:

وخرجت الدّراسة بتوصيات من أهمها:

1. بناء برامج تثقيفية للأفراد غير المصابين والمصابين بمرض السّكري وعائلاتهم.
2. الفحص الروتيني للأفراد غير المصابين بهدف التشخيص المبكر.
3. تشجيع تفاعل المرضى اجتماعياً مع آخرين لأهمية توفير بيئة داعمة انفعالياً.
4. تشجيع المصابين على القراءة والاطلاع كي يكونوا أكثر دراية بالحمية الغذائية، وأهمية ممارسة التمارين الرياضية.
5. إجراء دراسات على مرضى السكرى لفحص مدى تقدير الذّات والصّلابة النفسيّة لديهم، ودراسات للكشف عن جدوى العلاج المعرفي الجمعي للمرضى.

الهوامش:

1. انتصار غرة: طبيبة في قسم طب الأسرة والمجتمع، جامعة دمشق، لنيل درجة الدراسات العليا في بحثها المعنون بـ الرعاية الصحية المقدمة لمرضى السّكري المراجعين لمركز زهير حبي الصحي.
2. متلازمة اضطّراب استقلابي (Metabolic Syndrome): أي ارتفاع مستوى السكر والضغط، والكولسترول في الدم، والسمنة، مما يؤدي إلى الإصابة بأمراض جسمية عديدة، من أخطرها أمراض القلب.

المصادر والمراجع العربية:

- ابن سيد، آسية (2018). العوامل النفسيّة وعلاقتها بالمرض السّكري. دراسة انثروبولوجيا، مجلّة الفكر المتوسطي للبحوث والدراسات، 7 (2): 233 – 246.
- ابن يحي، خولة (2018). داء السّكري وعلاقته بالاكتئاب: دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية للصّحة الجواريّة، مركز السّكري، عيادة (300)، مسكن المسيلة. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف بالمسلية، قسم العلوم الاجتماعيّة، الجزائر.
- بوخلخال، عليّ وبكاي، رشيد (2018). المكانة والرعاية الاجتماعيّة بمرضى السكر داخل الأسرة الجزائريّة: دراسة ميدانية على عيّنة من مرضى السّكري بمستشفى أحميده بن عجيله الأغواط. المجلّة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعيّة، مجلّة دراسات وأبحاث، 10 (4): 489 – 501.
- بوظو، محمّد (2005). السّكري الحملي. عالم السّكري، توصيات عام 2005، 7 (7).
- بوعود، أسماء (2014). الاضطّرابات النفسيّة بين السّيكولوجيا الحديثة والمنظور الاسلامي، اصدارات مؤسسة العلوم النفسيّة العربية، الجزائر.
- الحوراني، هدى (1991). أثر التثقيف الغذائي لعيّنة من مرضى السّكري في الأردن، على اتباعهم للحمية الغذائية المناسبة وانعكاس ذلك على وزن الجسم، وشحوم الدم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
- رابح، واكد (2019). الضّغوط النفسيّة وعلاقتها بنوعيّة الحياة لدى مرضى السّكري: دراسة ميدانيّة على عيّنة من مرضى السّكري النّوع الثّاني. مجلّة البحوث والدّراسات العالميّة، (13): 9 – 31.
- زغير، رشيد وخنشول، حسنيّة وبوشامي، عبد المولى وعبد السلام، عبد

- الله (2019). الصّلابة النفسيّة وعلاقتها بالامتثال العلاجيّ لدى مرضى السّكري. مجلّة آفاق علميّة، 11 (4): 727 – 756.
- طشطوش، رامي والقشار، محمد (2017). نوعيّة الحياة وتقدير الذّات لدى مرضى السّكري في الأردن. المجلّة الأردنية في العلوم التربويّة، 13 (2): 133 – 151.
- عبد القوي، سامي (1995). علم النّفس الفزيولوجي. (ط. 2)، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، جمهوريّة مصر العربية.
- العزّة، سعيد حسني (2002). التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطّرابات السلوكية، الدّار العلميّة الدّوليّة للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- غانم، محمد حسن (2006). الاضطّرابات النفسيّة والعقليّة والسلوكيّة. مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، جمهوريّة مصر العربية.
- غرة، انتصار (2005). الرعاية الصّحية المقدمة لمرضى السّكري المراجعين لمركز زهير حبي الصحي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- غريب، نرمين (2014). استراتيجيات مواجهة الضّغوط النفسيّة لدى مرضى السّكري. مجلّة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، 36 (3): 305 – 324.
- فايد، حسين (2005). العلاج النفسيّ: أصوله وتطبيقاته وأخلاقياته. (ط. 1)، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهوريّة مصر العربية.
- القلا، فخر الدين (2011). السّكري بالوثائق وتجاربي الشخصية. دار الوثائق، دمشق، سوريا.
- المرزوقي، جاسم (2008). الأمراض النفسيّة وعلاقتها بمرض العصر السّكر. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- وزارة الصّحة الفلسطينيّة (2019). التّقرير الصحيّ السّنويّ، مركز المعلومات الصّحية الفلسطينيّ.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibn Sayyid, A. (2018). Psychological factors and their relationship to diabetes. Anthropology Study, Al - fikr Journal of Mediterranean for Research and Studies, (7) (2) , 233 - 246.*
- *Ibn Yahya, K. (2018). Diabetes and its relationship with depression: a field study of the institution of hospital health aljwary, diabetes clinic, (300) , maskan almsylah, Master. Algeria: Mohamed Boudiaf University, Department of Social Sciences.*
- *Boukhalkhal, A. & Bakkai, R. (2018). The Status and Social Care of Diabetics in the Algerian Family: A Field Study on a Sample of Diabetics in Ahmida Bin Ajila Hospital. The Arab Journal for Humanities and Social Sciences, Journal of Studies and Research, vol (10) (4) , 489 - 501.*
- *Bouzo, M. (2005). Gestational diabetes. Diabetologist, recommendations 2005, 7, (7).*
- *Bueud, A. (2014). Psychological disorders between modern psychology and the Islamic perspective. Algeria: Publications of the Arab Psychological Sciences Foundation.*
- *Al - Hourani, H. (1991). The effect of nutritional education of a sample of diabetics in Jordan, on their proper diet and its reflection on body weight and blood lipids. Unpublished Master Thesis. Jordan, Amman: University of Jordan.*
- *Rabeh, W. (2019). Psychological stress and its relationship to the quality of life of people with diabetes: a field study on a sample of (type 2) diabetes patients. Journal of International Research and Studies. (13). 9 - 31.*
- *Zghyer, R, Khenchoul, H. , Bushami, A. , & Abdel Al - Salam, A. (2019). Psychological stiffness and its relationship to therapeutic compliance in diabetics. Afaaq Scientific Journal, (11) , No. (4) , pp. 727 - 756.*
- *Tashtoosh, R. & Qashar, M. (2017). Quality of life and self - esteem among diabetics in Jordan. The Jordanian Journal of Educational Sciences, (13) (2) , 133 - 151.*
- *Abed AlQawi, S. (1995). Physiological psychology. Egypt, Cairo: The Egyptian Alnahda Library.*
- *Alazzah, H. (2002). Special Education for Children with Behavioral Disorders. Jordan, Amman: International Scientific House for Publishing and Distribution, and House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Ghanem, M. , H. (2006). Psychological, mental and behavioral disorders. Egypt, Cairo: The Egyptian Anglo Library.*
- *Gharra, I. (2005). Health care provided for diabetics attending the Zuhair Habbi Health Center. Unpublished Master Thesis. Syria, Damascus: University of Damascus.*
- *Ghareb, N. (2014). Strategies to cope with stress in diabetics. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, Arts and Humanities, (36) (3) , 305 - 324.*
- *Fayed, H. (2005). Psychotherapy: its origins, applications and ethics. Egypt, Cairo: Taiba Foundation for Publishing and Distribution.*
- *Al - Qalla, F. Al - Din (2011). Diabetes with documents and my personal experiences. Syria, Damascus: Al - Wathaiq House.*
- *Al - Marzouki, J. (2008). Psychiatric diseases and their relationship to diabetes. Jordan, Amman: Dar Al - eilm and Iman for Publishing and Distribution.*
- *Palestinian Ministry of Health (2019). Annual health report, Palestinian Health Information Center.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abdallah, T. (1992). A study on Validity and reliability of SCL - 90 - R. Unpublished manuscript, Child and Family Center, Jerusalem, Palestine.*
- *Abrahamian, H. , Kautzky - Willer, A. , Riessland - Seifert, A. , Fasching, P. , Ebenbichler, C. , Hofmann, P. , & Toplak, H. (2016). Mental disorders and diabetes mellitus. Wiener klinische Wochenschrift, 128, 170 - 178.*
- *Boden, M. T. (2018). Prevalence of mental disorders and related functioning and treatment engagement among people with diabetes. Journal of Psychosomatic Research, 106, 62 - 69.*
- *Hong, V. (2005). Putting Prevention in to Practice: Counseling Patients to Prevent and Decrease Obesity. J Okla state Medicine Association, 98 (6) , 252 - 254.*
- *Jimenez - Garcıa, R. , Huedo, M. A. M. , Hernandez - Barrera, V. , de Andres, A. L. , Martinez, D. , Jimenez - Trujillo, I. , & Carrasco - Garrido, P. (2012). Psychological distress and mental disorders among Spanish diabetic adults: A case–control study. Primary Care Diabetes, 6 (2) , 149 - 156.*
- *Johnson, L. C. , Desloge, A. , Sathish, T. , Williams, E. D. , Absetz, P. , Haregu, T. ,... & Oldenburg, B. (2021). The relationship between common mental disorders and incident diabetes among participants in the Kerala Diabetes Prevention Program (K - DPP). PloS one, 16 (7) , e0255217.*
- *Khani, F. , Samsam Shariat, M. R. , Mehdad, A. , Taki, F. ,*

Kourang Beheshti, M. , & Hekmatravan, R. (2015). The effect of life skills training on improving SCL - 90 Psychological indicators and quality of life in patients with diabetes. JSR, 15 (57) , 81 - 91.

- *Nematpour, S. , Shahbazian, H. B. , & Gholampour, A. (2010). Evaluation of psychological problems in diabetic patients. JUNDISHAPUR SCIENTIFIC MEDICAL JOURNAL, P 345 - 352.*
- *Yücel, C. , AK, I. & Güler, E. (2015). Investigation of sleep quality, quality of life, anxiety and depression in patients with diabetes mellitus. International Journal of Diabetes, 35 (1) , 39 - 46.*

تصور مقترح لتحويل المدراس في فلسطين إلى مدارس خضراء في ضوء نماذج عالمية

A Proposed Vision for Transforming Schools in Palestine into Green Schools in Light of International Models

حامد نعيم القدرة
استاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

Hamed Naeim Alqudra
Assistant Professor/ Ministry of Education/ Palestine
dr.hamed1989@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 18/ 8/ 2021م، **تاريخ القبول:** 5/ 12/ 2021م.
Received: 18/ 8/ 2021, **Accepted:** 5/ 12/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-013-038-015
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى توضيح الأطر النظرية للمدرسة الخضراء، وبيان نماذج عالمية ناجحة في تطبيق نموذج المدرسة الخضراء، وبيان واقع المدراس التعليم العام في فلسطين، وتصور مقترح لتحويل المدارس في فلسطين إلى مدارس خضراء في ضوء نماذج دولية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وأسلوب التحليل البيئي (SWOT) لكشف واقع المدارس في فلسطين، توصلت الدراسة إلى أن مفهوم المدرسة الخضراء يهتم بمرافق المدرسة بجانب الثقافة التنظيمية، بالإضافة إلى عناصر عملية التعليم والتعلم، بهدف تشكيل أنماط الإنتاج والاستهلاك المستدامين لدى الطلاب، وأن المدراس الخضراء تُعد أداة تعليمية لتحقيق التنمية المستدامة، لذلك فهي ضرورة ملحة بيئيًا وتربويًا عالميًا، لمواجهة التحديات البيئية، وأن الوزارة عملت على دمج الثقافة الخضراء في المناهج الفلسطينية، وعملت على إنشاء بعض المباني الخضراء في المدراس، وتنفيذ مشاريع توليد الطاقة الخضراء بتمويل المؤسسات الدولية، وقدمت الدراسة تصورا مقترحا في ضوء التحليل البيئي (SWOT)، والأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، المدرسة الخضراء، نماذج عالمية.

Abstract:

This study aimed to clarify the green schools' theoretical frameworks and show the successful global models in applying the green school model, the reality of public education schools in Palestine, and a proposed conception for transforming schools in Palestine into green schools in light of international models. The study used the descriptive analytical approach to achieve the study objectives. The study used the environmental analysis method (SWOT) to reveal the reality of schools in Palestine. The study concluded that the concept of the green school is concerned with the school facilities as well as the organizational culture. In addition to the elements of the teaching and learning process, to form sustainable production and consumption patterns for students, green schools are considered an educational tool to achieve sustainable development. It is an urgent environmental and educational necessity globally to face environmental challenges. The Ministry worked to integrate green culture into the Palestinian Curricula, establish some green buildings in schools, and implement green energy generation projects funded by international institutions. The study presented a proposal in light of environmental analysis (SWOT) , educational literature, and previous studies.

***Keywords**: Proposed conception, the green school, global models.*

المقدمة:

بدأت الأزمة البيئية تؤرق العالم بعد الثورة الصناعية، فسعى العالم في العقود الماضية إلى اتخاذ خطوات حثيثة للتخفيف من حدتها، وكان آخرها قيام الجمعية العامة للأمم المتحدة 2015م بإقرار خطة استراتيجية بعنوان: «تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة 2030» من أجل تخفيف الأزمات والتحديات العالمية، وتمثل هذه الخطة برنامج عمل لأجل الناس، وكوكب الأرض، ولأجل الازدهار، وتعمل دول العالم على تنفيذها بالشراكة والتعاون بينهم.

وتعد مؤسسة التعليم أداة أساسية في تغيير وتأهيل أفراد المجتمع في معالجة قضايا البيئة والتنمية، ونشر الوعي البيئي، والأخلاقي، والقيم، والمهارات التي تعزز التنمية المستدامة؛ وأطلقت الأمم المتحدة عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة منذ 2005م، فبادرت غالبية دول العالم في دمج أهدافه في مناهج التعليم، لما له من تأثير في تحويل حياة الأفراد والمجتمعات نحو التنمية المستدامة.

التعليم هو السبيل الرئيس للتنمية، ولكن عالميًا بقي السعي لابتكار أسلوب أكثر فعالية، فتولدت حركة جديدة تسعى إلى تصميم مدارس خضراء كأداة تعليمية لتحقيق الاستدامة ومواجهة التحديات المحلية والدولية، فتزيدت الدعوات لنموذج المدرسة الخضراء لفعاليته في ذلك، ويعد تعزيز ونشر الوعي البيئي من خلال إنشاء مجتمعات خضراء، ومدارس ومراكز خضراء، وغيرها من المرافق العامة التي تعد الطريقة الأكثر فعالية في الحفاظ على بيئة خضراء مستدامة (فينغ، 2018: 144).

وتشكل المرافق التعليمية نسبة كبيرة من المرافق العامة في أي مجتمع، وتؤثر هذه المرافق على البيئة، فيمكن أن يكون للمدارس الخضراء دور مهم في تقليل استخدام الموارد البيئة، وحماية صحة البيئة والإنسان، وتوفير الطاقة الخضراء، وإعادة استخدام الموارد لتقليل النفايات، وتقليل جريان المياه والإفادة منها بإعادة تدورها للزراعة، بهدف غرس هذه الممارسات لتصبح عادات يومية عند الطلاب (Filardo, 2016: 3).

وتوجد جهود حثيثة في تطوير نموذج المدرسة الخضراء، مثل: دراسة (سعادة، 2014) سعت إلى دراسة تقييمية للمدارس الحكومية الخضراء في الضفة الغربية.

هدفت الدراسة تقييم المدراس الحكومية الخضراء في الضفة الغربية من حيث المواصفات والشروط، وتخضير واستدامة موقع المدرسة، وكفاءة استخدام المياه، والطاقة، والموارد، وجودة البيئة التعليمية الداخلية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تقييم المدارس الحكومية الخضراء، وتوصلت الدراسة إلى: أهمية تحسين البناء المدرسي، ومطابقتها للمعايير الخضراء، وأوصت بضرورة فتح المجال أمام المجتمع المحلي وخاصة لطلاب المدارس باستخدام ما لا يقل عن ثلاثة مرافق خارج أوقات الدوام الرسمي، مثل: قاعة المكتبة، وساحات المدرسة، والمرافق الصحية، وضرورة الاهتمام بإعادة تدوير المياه، والاهتمام باستثمار أسطح المدارس لوضع خلايا شمسية لتوليد طاقة نظيفة، وأهمية توفير جو دراسي أفضل للطلاب والمعلمين بتحسين البيئة المدرسة وفق المعايير الخضراء المحلية والدولية.

ققام (كيرلين وسانتوس وبينيت، Kerlin, Santos, Ben-nett, 2015) بدراسة عنوانها: المدارس الخضراء كمختبرات تعليمية Green Schools as Learning Laboratories. هدفت الدراسة إلى بيان أثر التقنيات الخضراء في المبنى المدرسي في الممارسات التعليمية للمعلمين، وخبرات تعلم الطلاب، ومعرفة تصورات المعلمين حول المدرسة الخضراء وكيفية استخدمها، ومعرفة تجاوز العقبات التي تحول دون استخدام المبنى أداة تعليمية، ومعرفة كيفية التأثير على أداة الطالب وسلوكه اتجاه البيئة، واستخدمت الدراسة المنهج الاثنوجرافي، والمجموعة البؤرية المفتوحة لمعلمي الصفوف من السادس إلى الثامن، وأسفر تحليل النتائج: إلى أن تصورات المعلمين عن المدرسة الخضراء كانت سبع فئات؛ وهي: (البنية التحتية الخضراء، والمناهج الدراسية، وصحة المعلمين والطلاب، والتنمية المهنية، وسلوك الطلاب، وتوعية الطلاب، ووعي المعلم)، كما توصلت أن المدرسة الخضراء تعكس إيجابًا على التنمية المهنية، وتطوير المناهج، وتوصي الدراسة بتطوير برامج تعليم الاستدامة في المدارس الخضراء، وإنشاء نواد طلابية، أو فرق طلابية للاستدامة، والاهتمام بموضوعات إعادة التدوير والمبادرات المجتمعية، والاهتمام بالفوائد التعليمية للمدرسة الخضراء.

وأجرى (عكاشة، محمد، منصور Okasha, Mohamed, Mansour 2016) دراسة بعنوان: المدارس الخضراء كمصدر تعليمي تفاعلي Green Schools as Interactive learning Source، هدفت الدراسة معرفة تأثير المدارس الخضراء على التعليم، وبيان الصلة بين التربية البيئية والعمارة الخضراء، وتحديد فوائد المدرسة الخضراء، ولتحقيق ذلك اُستخدم المنهج الاستقرائي، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المدرسة الخضراء أداة تعليمية تشجع الإشراف البيئي بين الطلاب، وتزيد من نشر الوعي بقضايا الاستدامة في المجتمع بأكمله من خلال اللافتات، وعروض داخلية، وجولات إرشادية وغيرها، كما تزيد تعلم المفاهيم والاستراتيجيات الخضراء، وإشراك الطلاب في عملية التعلم لزيادة كفاءة المدرسة الخضراء.

وأوضحت دراسة (اللمعي والجويدي، 2017) واقع التنمية المستدامة في المدرسة المصرية في ضوء صيغة المدرسة المستدامة الخضراء في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، وهدفت الدراسة بيان آليات ومقترحات التنمية المستدامة في المدرسة المصرية في ضوء صيغة المدرسة المستدامة الخضراء في الولايات المتحدة الأمريكية والصين، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن للوصف والتحليل والمقارنة التفسيرية بين خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية والصين، وتوصلت إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية والصين حققتا نجاحًا واضحًا في التربية من أجل التنمية المستدامة، وتمثل اهتمامهما بإنشاء وتطوير المدارس الخضراء، وتركزت مقومات النجاح في وجود إدارة جيدة، وشراكة وتعاون بينها وبين مؤسسات المجتمع المدني، والتصميم الأخضر للمدارس، والتدريب للمعلمين، والاعتماد على مصادر الطاقة المتجددة، والتطوير المستمر وإيجاد مناخ اجتماعي داعم للمدرسة الخضراء.

وأجرى (حنفي، 2017) دراسة بعنوان: المدرسة الخضراء رؤية مقترحة لإصلاح التعليم الفني في ضوء المستجدات العالمية، وهدفت الدراسة إلى وضع رؤية مقترحة لإصلاح التعليم الفني في مصر في ضوء المستجدات العالمية باستخدام نموذج المدرسة الخضراء كأحد النماذج المهمة لإصلاح التعليم الفني، ومواكبته للمستجدات العالمية المرتبطة بعمليات التنمية المستدامة والحفاظ على البيئة، ولتحقيق ذلك اُستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وضع رؤية مقترحة لإصلاح التعليم الفني في ضوء المستجدات العالمية، وتلخصت الرؤية في الإسهام في تطوير التعليم الفني بما يتناسب مع المتطلبات البيئية والاقتصادية، وزيادة الوعي البيئي لدى الطلاب، ووضع آليات محددة لتحويل مدارس التعليم الفني إلى مدارس خضراء لتحقيق التنمية المستدامة.

وقامت (عباس، 2018) بدراسة بعنوان: جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة المنوفية لتطبيق الممارسات الخضراء من وجهة نظر المعلمين، وهدفت التعرف على مدى جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة في محافظة المنوفية لتطبيق الممارسات الخضراء من حيث المقومات التي تساعد على التطبيق العقبات التي قد تعترضه، وذلك من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبانة؛ لجمع بيانات الدراسة وطُبقت على (315) معلمًا من (52) مدرسةً في محافظة المنوفية، وأسفرت نتائج الدراسة عن توافر مقومات تطبيق ممارسات المدارس الخضراء بالمدارس بدرجة كبيرة، كما حصرت أهم المعوقات لتطبيق الممارسات الخضراء وتقديم مجموعة اقتراحات لمواجهتها.

وأجرت (كزيز، 2019) دراسة بعنوان: المدرسة الخضراء المستدامة وثقافة التربية البيئية – نماذج عالمية وعربية حول المدرسة الخضراء، وهدفت الدراسة توضيح الدور البيئي للمدارس الخضراء، وبيان أهمية المدرسة الخضراء في التنمية المستدامة، وعرض النماذج العالمية والعربية التي استفادت من برامج المدارس الخضراء، ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن للمباني أهمية كبيرة لما تحمله من إيجابيات في مجال البيئة والتنمية، وأن المدارس الخضراء تحقق الوعي الاجتماعي بأهمية البيئة وتحسين العلاقة بين الفرد وبيئته، مما يعكس إيجابًا على صحته النفسية والصحية وزيادة المستوى الاقتصادي، وتنمية قيم إيجابية نحو البيئة.

قدم (عمر وآخرون، Omar, al. el 2020) بهدف بيان توعية معلمي المدرسة الثانوية دراسة حول مفهوم المدرسة الخضراء في ماليزيا Secondary School Teacher's Awareness On Green School In Malaysia، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، كما أعدت الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، طُبقت على عينة من المعلمين بلغت (81) معلمًا في العاصمة الماليزية كوالالمبور، وتوصلت الدراسة أن ترتيب وعي المعلمين بمفهوم المدرسة الخضراء كانت الأعلى في مجال النقل الأخضر، وأدنى وعي كان في مجال المياه والطاقة، وتوصي الدراسة بزيادة وعي المعلمين بأحدث قضايا البيئة والاستدامة، والاهتمام بالدراسات المستقبلية في مجال المدرسة الخضراء.

وسعت دراسة (حسين، 2020) إلى تحديد المتطلبات الإدارية لتحقيق المدارس الخضراء من وجهة نظر الخبراء، وهدفت الدراسة تحديد المتطلبات الإدارية اللازمة لتحقيق معايير المدارس الخضراء في المدراس المصرية، ومن أجل تحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي التحليلي، وطُبقت استبانة على مجموعة من

الخبراء، وتوصلت الدراسة إلى: أن المتطلبات الإدارية اللازمة لتحقيق معايير المدارس الخضراء هي: متطلبات إدارية مركزية يجب توفيرها من قبل التربية والتعليم، والتعليم الفني، ومتطلبات محلية يجب توفيرها من قبل المديريات التعليمية، ومتطلبات مدرسية يجب توفيرها من إدارتها، ويندرج فيها مجموعة بنود أهمها الاهتمام بفكرة المدرسة الخضراء، وتبني إدارة التغيير نحو المدارس الخضراء، ونشر ثقافة المدارس الخضراء في مصر عبر الإعلام.

وقامت دراسة (عبد الهادي، 2020) بوضع رؤية مقترحة لتطبيق نموذج المدرسة الخضراء في مؤسسات التعليم الابتدائي في مصر، وهدفت الدراسة وضع رؤية مقترحة لتطبيق المدرسة الخضراء بمؤسسات التعليم الابتدائي في مصر، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تحليل بعض الأدبيات المتربطة بالمدرسة الخضراء من حيث المفهوم، وتطور الأخذ بها، وخصائصها، وأهم المقتضيات والدواعي العالمية التي أكدت على ضرورة الأخذ بها، وتحليل بعض التجارب الدولية والإقليمية في تطبيق المدرسة الخضراء، ومن ثم تحديد أهم ملامح واقع تطبيق المدرسة الخضراء في المجتمع المصري، وأهم المبادرات التي بدأ العمل بها، وانتهت الدراسة برؤية مقترحة تضمنت مجموعة من الإجراءات والآليات على مستوى وزارة التربية والتعليم وسياق المدارس الابتدائية في مصر التي أسفر تطبيقها عن التحول نحو نموذج المدرسة الخضراء.

(كاكير، Cakir 2021): سعت إلى إعادة تقييم المباني المدرسية لحلحالية في تركيا ضمن سياق المدرسة الخضراء، The Re - Evaluation of Existing School Buildings in Turkey within the Context of Green School وهدفت الدراسة إلى إعادة تقييم المباني المدرسية الحالية في تركيا ضمن سياق المدرسة الخضراء، واستخدمت الدراسة المسح الشامل لإعادة التقييم، وأعدت استبانة مقسمة إلى سبعة محاور تضم معايير المدرسة الخضراء أداة لجمع البيانات، وطُبقت الاستبانة على مدرسيتين ثانويتين في العاصمة التركية أنقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المساحات الخضراء في المدارس لا تناسب الطالب لتفاعل مع الطبيعة، وتوجد ضوضاء مزعجة في الفصول الدراسة، ويوجد إنارة كافية وتهوية مناسبة في المدارس، وهناك حاجة ملحة لاستخدام التكنولوجيا في المدارس.

وهدفت دراسة (ليزانا وآخرون Lizana, el. al 2021) بعنوان: منهج لتمكين المواطنين نحو اقتصاد منخفض الكربون: إمكانات لملمدارس ومؤشرات الاستدامة. A Methodology To Empower Citizens Towards A Low - Carbon Economy The Potential Of Schools And Sustainability Indicators، هدفت الدراسة بيان أثر منهج ابتكاري قائم على مؤشرات الاستدامة لتمكين مجتمع المدرسة للتحول نحو اقتصاد منخفض للكربون، والعمل على تقييم منهجية لقياس تعزيز الاستدامة في المدارس، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة (39) مدرسة تجريبية من ثلاث دول (البرتغال، وإسبانيا، فرنسا)، وتوصلت الدراسة أن جميع المدراس استخدمت المنهج القائم على مؤشرات الاستدامة، كما حققت المدراس فوائد بيئية بمعدل (95%)، وكان تأثير المنهج زيادة (10%) عما كان عليه قبل تطبيقه، وأن مؤشرات التنمية المستدامة تؤثر بشكل كبير على الحياة اليومية للأسر، مما ينعكس بشكل إيجابي على سلوكهم، وكما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التمكين البيئي خطوة للأمام لاقتصاد منخفض الكربون.

وسعت دراسة (بوبابي وآخرون Bopap al el,2021) إلى تخضير المدرسة من أجل التنمية المستدامة في منطقة شمال تشواني Greening The School For Sustainable Development: Tshwane North District Case، هدفت الدراسة التعرف على نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات في تخضير المدرسة من أجل التنمية المستدامة، ومعرفة دوائر التأثير في تخضير المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي، والمقابلات الجماعية شبه المنظمة باستخدام الإنترنت، وتحليل الوثائق، وطُبقت الدراسة على عينة قصدية من ثلاث مدارس ابتدائية في منطقة شمال تشواني بجنوب إفريقيا، وتوصلت الدراسة إلى أن مسؤولي الإدارة في المدرسة لديهم معرفة قليلة حول تخضير المدارس لضمان تحقيق التنمية المستدامة، وأن الفرص يجب استثمارها، والتهديدات بحاجة إلى مواجهة، وتوصي الدراسة بتنفيذ حملات توعية حول المدراس الخضراء، وتقييم متكامل للمدراس في جنوب إفريقيا.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة يمكن بيان أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فمن حيث الموضوع: تشابهت دراسة (حنفي، 2017)، ودراسة (عباس، 2018)، ودراسة (عبد الهادي، 2020)، ودراسة (بوبابي وآخرون Bopap al el, 2021) مع الدراسة الحالية في جانب تطبيق المدرسة الخضراء في مؤسسات التعليم على اختلاف المراحل التعليمية، كما تشابهت دراسة (كزيز، 2019)، مع الدراسة الحالية في تناول نماذج مدارس خضراء، واختلفت معها بأخذ نماذج مغايرة عنها تمامًا.

واختلفت دراسة (حسين، 2020) مع الدراسة الحالية بتحديد المتطلبات الإدارية لتحقيق المدارس الخضراء، كما اختلفت مع دراسة (اللمعي والجويدي، 2017) بالمقارنة بين دولتين في تناول المدرسة المستدامة الخضراء، كما اختلفت مع دراسة (سعاد، 2014)، ودراسة (كاكير، Cakir 2021) بتقييم المدراس الحكومية الخضراء، واختلفت دراسة (عمر وآخرون، Omar, al. el 2020)، في تناول توعية معلمي المدراس نحو مفهوم المدرسة الخضراء، واختلفت مع دراسة (ليزانا وآخرون Lizana, el. al 2021)، ودراسة (عكاشة، محمد، منصور Okasha, Mohamed, Mansour 2016) ودراسة (كيرلين وسانتوس وبينيت، Kerlin, Santos, Bennett, 2015)، في بيان تأثير المدراس الخضراء في بناء منهج، وزيادة التفاعل التعليمي، وكأداة تعليمية تجريبية.

أما في المنهج المستخدم: فتشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات العربية باستخدام المنهج الوصفي ما عدا دراسة (حسين، 2020)، إذ استخدمت المنهج الاستنباطي، ودراسة (اللمعي والجويدي، 2017)، استخدمت المنهج المقارن، واختلفت مع معظم الدراسات الأجنبية باستخدام مناهج متنوعة منها (الاستكشافي، الاثنوجرافي، التجريبي، وغيرها)، ما عدا دراسة (عمر وآخرون، Omar, al. el 2020) التي استخدمت المنهج الوصفي.

يمكن بيان أوجه تمايز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة إذتميزت الدراسة الحالية بأنها بدأت الدراسة من حيث توصلت إليها

نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

وسعت إلى تقديم أطر نظرية للمدرسة الخضراء مع عرض مؤسسات دولية تهتم في تطبيق المدراس الخضراء دوليًا.

ورصدت واقع المدراس في فلسطين باستخدام أسلوب التحليل البيئي (SWOT)، لتقديم تصور وفق المنهجية العلمية.

وتُعد الدراسة الأولى حسب علم الباحث تسعى إلى مواكبة التوجهات العالمية في تطبيق المدراس الخضراء في المدارس الفلسطينية.

وتمايزت الدراسة بتقديم مقترح لتحويل المدراس القائمة إلى مدارس خضراء، والاهتمام بالمدرسة الخضراء بمعاييرها جميعها، ولا يقتصر على الأبنية المدرسية فقط، وإنما الاهتمام بالمنهج المدرسي، والأنشطة، والإدارة المدرسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

الفرد هو لبنة أي مجتمع إنساني وهو شريك مهم في بناءه، لكن الأمر يتوقف على مدى قوة الوعي الثقافي وسلوكيات الفرد التي يكتسبها في مراحل تعليمه، وفي ضوء المتطلبات الحالية نحن بحاجة إلى تقوية الوعي بحماية البيئة، وغرس سلوكات خضراء للمحافظة على البيئة، وتحقيق التنمية المستدامة، وأفضل تأهيل وإعداد لأفراد المجتمع وهم في مرحلة التعليم العام (1 – 12)، لذلك اهتم العالم بتخضير المدراس؛ لأن مرحلة التنشئة المدرسية أفضل مرحلة؛ لغرس السلوك والقيم البيئية، وجعل المدرسة صديقة للبيئة ومحمية طبيعية، بالإضافة إلى أن أفضل طريقة في غرس السلوكات والقيم الخضراء هي المدرسة الخضراء.

وتشير كثير من الدراسات العالمية أن المدارس التقليدية أو ذات التصميم السيء، التي تعاني من سوء التهوية، وقلة الإضاءة الطبيعية، تؤثر سلبًا على صحة الطلاب ومستوى تحصيلهم، وعلى معنويات المعلمين، وزيادة تكاليف تشغيل المدارس، والآثار الضارة للبيئة، وقلة فاعليتها في مواجهة التغير المناخي.

وفلسطين ليست بمعزل عن التغيرات المناخية التي حدثت لكوكب الأرض نتيجة الاستخدام الجائر للموارد البيئية، مما أدى إلى زيادة ظاهرة الاحتباس الحراري، التي تشكل خطرا على الإنسان، والحيوان، والنبات، فقامت دولة فلسطين بتبني أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة2030م وأعدت وزارة التربية والتعليم العالي خطة2017 – 2022م، ونفذت الوزارة أفكارا إبداعية توفر الاستدامة في مصادر الطاقة للمدارس من خلال الخلايا الشمسية، والإفادة من الطاقة المتجددة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017: 5).

قد شهدت فلسطين في 2016م ميلاد أول مدرسة خضراء في محافظة طوباس وهي مدرسة عقابا الثانوية للبنات، التي جرى تنفيذها وفق الدليل الإرشادي الفلسطيني للأبنية الخضراء (مجتمعات عالمية، 2016)، وحصلت مدرسة أصدقاء رام الله على جائزة المدرسة الخضراء مرتين لكونها المدرسة الأكثر صحة، والأكثر صداقة للبيئة، ومنحت الجائزة من بلدية رام الله (مدرسة أصدقاء رام الله، 2017)، كما كشفت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) عن خطط لإنشاء أول (20) مدرسة خضراء. تمتاز هذه المدارس بمحدودية انبعاثات الغازات الضارة بالبيئة في أنحاء محافظات غزة، واستخدمت مياه الأمطار، وأنظمة الطاقة الجيوحرارية والشمسية بدلًا من شبكات المياه والكهرباء التقليدية لتحقيق الاستدامة في مشروعها (برنامج الأمم المتحدة، 2017: 60 – 61)، كما نفذت الحكومة الفلسطينية بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) مشروع توليد الطاقة المتجددة من خلال تركيب الألواح الشمسية في المدارس، ومقار الرعاية الصحية، والمرافق العامة، بهدف المساهمة في حل مشكلة نقص الكهرباء التي بلغت نسبة (61%)، وزيادة التوعية العامة في استخدام الطاقة المتجددة بين أفراد المجتمع، وإيجاد فرص عمل جديدة، والمساهمة في حماية البيئة، بالإضافة إلى أنها تسعى إلى تلبية (30%) من احتياجات الطاقة في الأراضي الفلسطينية نهاية 2020م (UNDP, 2019).

وعلى الرغم من الجهود التي قامت بها فلسطين في اتجاه تحقيق التنمية المستدامة، إلا أنها ما زالت تحتاج إلى تطوير هذه الجهود، ففلسطين ما زالت متأخرة عن مسايرة الدول النامية، والدول المتقدمة التي أخذت خطوات كبيرة نحو تخضير المدارس التي تعد أحد الآليات المهمة في تحقيق التنمية المستدامة، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة لوضع تصور مقترح لتحويل المدارس في فلسطين إلى مدارس خضراء على ضوء نماذج عالمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بناء على ما سب من تقديم، تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الأطر النظرية للمدرسة الخضراء؟
- ما النماذج العالمية الناجحة في تطبيق المدارس الخضراء؟
- ما واقع مدارس التعليم العام في فلسطين؟
- ما التصور المقترح لتحويل المدراس في فلسطين إلى مدارس خضراء على ضوء نماذج عالمية؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

- التعرف إلى الأطر النظرية للمدرسة الخضراء.
- بيان أهم النماذج العالمية الناجحة في تطبيق المدارس الخضراء.
- رصد واقع مدراس التعليم العام في فلسطين.
- التوصل إلى تصور مقترح لتحويل المدراس في فلسطين إلى مدارس خضراء في ضوء نماذج عالمية.

أهمية الدراسة

نبعت أهمية الدراسة من الآتي:

- مواكبة التوجهات العالمية في مواجهة التحديات المحلية والدولية عبر تخضير المدراس.

- المدارس الخضراء تشجع الطلاب نحو التعلم، وتحسين المناخ التعليمي للعاملين، وتسهم في حل مشكلات تعليمية.
- تفيد الدراسة الباحثين، ومسؤولي وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وواضعي السياسات التعليمية، والمعلمين.
- قلة الدراسات العربية والفلسطينية التي تناولت المدارس الخضراء، إذ تثري الدراسة المكتبة العربية والفلسطينية بأحدث المستجدات العالمية في الفكر التربوي والإداري.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على توضيح الأطر النظرية للمدارس الخضراء، وبيان أهم النماذج العالمية الناجحة في تطبيق نموذج المدرسة الخضراء، لتقديم تصور مقترح لتحويل المدارس القائمة في مرحلة التعليم العام من الصف الأول حتى الثاني عشر في محافظات دولة فلسطين إلى مدارس خضراء؛ لكي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

استخدمت الدراسة المصطلحات التالية:

◄ **المدرسة الخضراء**، يعرفها الباحث إجرائيًا: هي المدرسة التي تلتزم بالمعايير الخضراء في التصميم والبناء، وإنشاء بنية تحتية تساعد في استيعاب التكنولوجيا الخضراء؛ لتوليد الطاقة الخضراء، وإعادة التدوير، والاستخدام للموارد البيئية بهدف حماية البيئة، ومواجهة التحديات المحلية والدولية من أجل تحقيق الاستدامة الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية.

◄ **المدارس في فلسطين**، يعرفها الباحث إجرائيًا: هي مدارس مرحلة التعليم العام التي تشمل مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي (1 – 10)، والمرحلة الثانوية (11 – 12) الموجود في (16) محافظة فلسطينية.

تصور مقترح لتحويل المدارس في فلسطين إلى مدارس خضراء، يعرفها الباحث إجرائيًا:

مجموعة من الإجراءات والآليات التي يجب تنفيذها على مستوى الوزارة، والمدرسة، والمعلم، والمنهج المدرسي من أجل تحويل المدارس القائمة في فلسطين إلى مدارس خضراء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته في توضيح الأطر النظرية للمدارس الخضراء، وبيان أهم النماذج العالمية الناجحة في تطبيق نموذج المدرسة الخضراء، كما استخدمت الدراسة أسلوب التحليل البيئي (SWOT) عبر تحليل البيئة الداخلية من أجل بيان نقاط القوة والضعف، وتحليل البيئة الخارجية لتوضيح الفرص والتهديدات، لتعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف، واستثمار الفرص مواجهة التحديات، بهدف رصد واقع مدارس التعليم العام في فلسطين لتقديم تصور مقترح للتحويل المدارس القائمة إلى مدارس خضراء.

◄ وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "**ما الأطر النظرية للمدرسة الخضراء؟**"

يعرض هذا الجانب مفهوم المدرسة الخضراء، وخصائص المدرسة الخضراء، وإيجابيات المدرسة الخضراء.

- **أولًا: مفهوم المدرسة الخضراء**

من خلال مراجعة الأدب التربوي وجدت الدراسة أن مفهوم المدرسة الخضراء يستخدم بالتبادل مع مصطلح المدرسة المستدامة، أو التعليم الأخضر، أو المدارس البيئية، أو المدارس منخفض الكربون، و كل هذه المصطلحات نابعة من اهتمام العالم بمعالجة تحديات البيئية المحلية والدولية عبر نشر مفاهيم التنمية والتوعية والاستدامة في مؤسسات التعليم، إذ إن فكرتها بالأساس هي تحويل المدارس إلى ما يشبه محميات طبيعية لكي تكون مختبرا تعليميا تجريبيا مباشرا للطلاب، تعمل على غرس أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامين بطريقة عملية، للمحافظة على البيئة بجانب تحقيق الرفاهية للفرد، وتحقيق العدالة بين الأجيال الحالية والمقبلة.

وتعرف المدارس الخضراء أنها مدارس تسعى إلى تعزيز ممارسات بيئية سليمة كتوفير الطاقة، والحفاظ على الموارد، وتقليل التكاليف، وزيادة إنتاجية العاملين والطلاب في المدرسة، وتحسين حالتهم الصحية، ورفع روحهم المعنوية لتربية النشء من أجل تحقيق مستقبل أكثر استدامة (مستقبليات تربوية، 2016: 70).

ومن نتائج دراسة (إيوان وراو Iwan, A & Rao, N, 2017) التوصل إلى تعريف المدرسة الخضراء بعد مقابلة ثلاثة مديرين لمدارس خضراء حازوا على جوائز دولية (بالي، بيركلي، هونغ كونغ)، ويعرفها بأنها: مدرسة ذات فلسفة شاملة تلتزم توفير بيئة صحية من خلال اتباع معايير البناء الأخضر، وتسعى إلى تثقيف الأفراد بالوعي البيئي من خلال الأنشطة العملية جنبًا إلى جنب مع المعرفة العلمية في مواد فردية، أو دمجها في المناهج الدراسية، بهدف المحافظة على الموارد البيئية في المدرسة والمجتمع المحلي.

ويعرفها (عباس، 2018: 8): أنها "المدراس التي تعطي أولوية للمحافظة على البيئة من حيث مبانيها، ومناهجها، والثقافة السايدة فيها، وتوفر مناخ مدرسي صحي، وآمن، ومريح، وعملي للتلاميذ، والمعلمين، والموظفين، وتحد من النفايات، وتحافظ على الموارد المهمة، مثل: الكهرباء، والمياه".

يتضح من التعريفات المدرسة الخضراء أن المدارس الخضراء تهدف إلى غرس الممارسات الصديقة للبيئة عبر نشر الثقافة المادية من حيث التصميم والبناء الأخضر، ونشر الوعي والثقافة الخضراء بين الطلاب نظريًا وعمليًا.

- **ثانيًا: خصائص المدرسة الخضراء**

تتمتع المدرسة الخضراء بمجموعة خصائص أهمها:

1. وضع سياسة من قبل التربية تعكس مفهوم المدرسة الخضراء، وتسعى إلى تطويره باستمرار.
2. تصمم أبنية المدرسة وفق معايير البناء الأخضر المحلية أو الدولية.
3. تقديم خبرات تعليمية خضراء متميزة في مجال التحديات

المحلية والدولية؛ لزيادة وعي الطلاب بالمسؤولية اتجاه البيئة والمحافظة على مواردها (مستقبليات تربوية، 2016: 71).

4. تحسين جودة الهواء الداخلي، والإضاءة الطبيعية، عبر تصاميم بيئة مدرسية توافق المعايير الخضراء.

5. اتباع إجراءات لترشيد استخدام المياه والكهرباء، والإفادة من مياه الأمطار لإعادة استخدامها، وتنفيذ إعادة تدوير المواد القابلة للتدوير من أجل تقليل مدافن النفايات، ومعالجة مياه الصرف الصحي، واستخدامها للزراعة.

6. تحافظ على شراء واستخدام الموارد القابلة للتحلل، واستثمار مصادر الطاقة المتجددة لتوليد الكهرباء (Karunakaran & Verayiah, 2017: 3).

ويتضح مما سبق أن خصائص المدرسة الخضراء يمكن أن تتغير أو تختلف حسب ثقافة كل مجتمع، ولكن تتفق بوضع سياسة تعكس المفهوم، وتشييد مباني وفق البناء الأخضر، وتقدم مناهج دراسية دمج مفاهيم البيئة والاقتصاد والمجتمع بشكل متوازن من أجل مواجهة تحديات العالمية، وتنفيذ ممارسات خضراء بشكل عملي في مجالات الحياة؛ لكي تكون نموذجا للمجتمع لتحقيق مستقبل مستدام.

- **ثالثًا: إيجابيات المدارس الخضراء**

تتعد إيجابيات المدارس الخضراء، ويمكن عرضها كالتالي:

1. تحسين البيئة المادية للمدرسة: يجعلها مكانا صحيا يساعد في التعلم، ويحافظ على صحة الطلاب والمعلمين، ويحسن إنتاجية الطلاب والمعلمين على التعليم والتعلم، وزيادة الشعور بالراحة والسعادة.

2. مكان أفضل للتدريس: يمكن تعليم مجالات الاقتصاد الأخضر (الطاقة الخضراء، والتغير المناخي، وأساليب المحافظة على مصادر المياه، والزراعة المستدامة، وإعادة التدوير والاستخدام، وغيرها) من خلال معايشة هذه الموضوعات بالحياة اليومية للطالب داخل المدارس الخضراء، والتدريب على استخدامها بأفضل وأسهل طريقة.

3. ربط المدرسة بالمجتمع المحلي: تؤدي المدرسة دورًا في تحسين الظروف البيئية للمجتمع المحلي عن طريق إتاحة بدائل خضراء أمام الطلاب منها: استخدام وسائل نقل جماعي لتقليل الانبعاثات الضارة بالبيئة، وزيادة الزراعة العضوية، واستخدام السلوك الصديق للبيئة، وغيرها (مستقبليات تربوية، 2016: 64 – 69).

4. تجهيزات صديقة للبيئة: الأبنية مسؤولة عما يقارب (30%) من انبعاثات الكربون، وعن (40%) من استهلاك الطاقة، وخفض استخدام المياه بمقدار (32%)، فالتجهيزات الخضراء يمكن تخفيف هذه النسب كثيرا دون زيادة في التكاليف المالية للبناء، وتقليل المصاريف التشغيلية اليومية للمدارس.

5. التعليم يقلل الفقر ويحافظ على البيئة: إذ يحسن التعليم جودة البيئة، ويعمل على تخفيف حدة الأزمات الدولية وحل المشكلات البيئية، ويعزز التعليم السلام والمساواة والاستقرار بين الدول كما يحسن نوعية وصحة حياة الفرد، ويزيد الدخل الشهري مما يزيد من رفاهية الفرد (GEF Institute, 2018: 135).

6. تحسين ظروف البيئة المحيطة: من أجل زيادة الهواء النقي، وتقليل التلوث والضوضاء، وتخفيف درجة الحرارة، وتخفيف الرياح (خاطر، 2016: 98 – 99).

يتضح مما سبق أن المدرسة الخضراء تهيئ الظروف التعليمية المناسبة لتشجيع التعلم، وحل المشكلات التعليمية، بالإضافة إلى تحسين صحة المعلم والطالب، وزيادة التأثير الإيجابي للمدرسة على المجتمع المحلي عبر تقليل التلوث، وإعداد أفراد المجتمع بطريقة مستدامة، والعمل على حل مشكلات الاجتماعية من فقر وبطالة، وغيرها، وذلك عبر زيادة فرص العمل؛ نتيجة تقليل المصروفات التشغيلية اليومية، وتقليل نفقات العامة لمعالجة آثار التدهور البيئي، بالإضافة إلى تأهيل الطلاب لمهارات الوظائف الخضراء، وغرس عادات الحياة الصحية، والنفسية.

◄ وللإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على "**ما النماذج العالمية الناجحة في تطبيق المدارس الخضراء؟**"

تعرض الدراسة في هذا الجانب مؤسسات دولية تربط مجموعة مدارس خضراء إقليميًا ودوليًا منها: (مؤسسة التعليم الأخضر، ومؤسسة التربية البيئية الأوروبية، ومشروع المدارس الخضراء)، ثم عرض نموذجين: الأول نموذج دولي: مدرسة بالي الخضراء الدولية في إندونيسيا، ونموذج آخر إقليمي: المدرسة الخضراء في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويمكن عرض ذلك في الآتي:

- أولًا: مؤسسة التعليم الأخضر

Green Education Foundation (GEF)

هي منظمة غير ربحية ملتزمة بإيجاد مستقبل مستدام من خلال التعليم، وتعمل على مواجهة الصعوبات التي تواجه التعليم الأخضر، والعمل على تطوير برامج تعليمية متميزة لتعزيز السلوك الأخضر عند المتعلمين، وتوفير برامج ومناهج مجانية من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، ولدى المؤسسة اهتمام بالاستدامة العالمية؛ مشكلاتها وحلولها، وتتعاون المؤسسة مع المنظمات الأكاديمية والمهنية ذات العلاقة باستدامة التعليم لتطوير أدائها باستمرار.

تضم المؤسسة أكثر من (9) آلاف معلم، و (5) ملايين طالب، وتسعى إلى تمكين الطلاب من مبادئ الحفاظ على الموارد البيئية والمحافظة عليها، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب في فهم ودمج الاستدامة في مناهجهم الدراسية من الصف الأول حتى الثاني عشر، وتقوم المؤسسة سنويًا بعقد الأسبوع الأخضر يتناول موضوعات الاستدامة، بالإضافة إلى تقديم خدمة الانضمام إليه، والمساعدة في دمج الاستدامة في المناهج الدراسية، كما تقترح برنامج "الاستدامة العالمي"، وتقديم المؤسسة دورات عبر الإنترنت في مفاهيم الاستدامة عبر معهد التعليم الأخضر الذي أنشى في 2011م، ولدى المؤسسة غرفة تبادل معلومات الاستدامة بين المدارس (GEF, 2021).

تقدم مؤسسة التعليم الأخضر مجموعة برامج تعليمية يمكن عرضها أهمها في الآتي:

1. برنامج الطاقة الخضراء: يهدف إلى تحسين كفاءة

استخدام الطاقة من خلال غرس سلوك ترشيد استخدامها، وتمكين التعليم المستدام من رياض الأطفال حتى الثاني عشر لتحقيق تأثير على المجتمع والاقتصاد والبيئة.

2. برنامج الزراعة الخضراء: يهدف إلى توفير مناهج وأنشطة قائمة على ربط البيئة الخضراء بالفصل الدراسي.

3. برنامج البناء الأخضر: يهدف إلى معرفة استراتيجيات البناء الأخضر من خلال مناهج قائمة على معايير ودراسات، وبيان تأثير المباني الخضراء على تحسين البيئة والحفاظ على الموارد الطبيعية.

4. برنامج الحد من النفايات: يهدف إلى بيان تأثير النفايات على البيئة، وآليات تقليلها عبر إعادة التدوير.

5. برنامج النقل الأخضر: يهدف إلى تنمية عادات صديقة للبيئة، وسلوكات صحية في استخدام وسائل النقل.

6. برنامج المياه المستدامة: يهدف معرفة أهمية المياه، وكيفية الحفاظ عليها في المدرسة والمنزل، وترشيد استخدامها (GEF, 2020).

يتضح مما سبق أن مؤسسة التعليم الأخضر تعمل من أجل مستقبل مستدام عبر تطوير المناهج الدراسية وفق المعايير الخضراء في مراحل التعليم المختلفة، وعقد لقاءات علمية، وتقديم دورات تدريبية لنشر مفاهيم الاستدامة، بالإضافة إلى إنشاء برامج خاصة بمجالات الاقتصاد الأخضر.

- ثانيًا: مؤسسة التربية البيئية الأوروبية

The Foundation of European Environmental Education

تعد أكبر مؤسسة تعليمية بيئية في العالم يشترك فيها (77) دولة، لديها خمسة برامج رسمية، ثلاثة منها: تهتم بالتربية البيئية، واثنان بالسياحة المستدامة، بهدف مخاطبة المجتمع ككل، وتمركز حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وقد برزت العديد من الدعوات لتطوير التعليم البيئي عبر إطلاق التعليم من أجل التنمية المستدامة، ومن أجل تحقيق أهدافه اهتمت المؤسسة الأوروبية بنموذج المدرسة الخضراء، فكان هناك سبق للاتحاد الأوروبي في تطبيقها (Filardo, Mary , 2016: 3).

وتنطلق المؤسسة من مجموعة مبادئ لتوجيه التعليم البيئي نحو التميز وهي:

1. مشاركة الأعضاء في عملية التعليم والتعلم.

2. تمكين الأعضاء من اتخاذ قرارات وإجراءات بشأن قضايا استدامة الحياة.

3. تشجيع الأعضاء على العمل بروح الفريق في حل مشكلات المجتمع.

4. دعم الأعضاء لفحص افتراضاتهم ومعرفتهم وخبراتهم من أجل تطوير التفكير النقدي والانفتاح على التغيير.

5. تشجيع الأعضاء على الدراية بالممارسات الثقافية، وأن يكونوا جزءا لا يتجزأ من قضايا الاستدامة.

6. تشجيع الأعضاء على تبادل التجارب الإبداعية والتعلم منها ودعم وتبني بعضها.

7. استكشاف واختبار ومشاركة الأساليب والمنهجيات والتقنيات المبتكرة باستمرار.

يتضح مما سبق اهتمام الاتحاد الأوروبي بتوحيد جهود الدول نحو التربية البيئية، ومشكلات البيئة، وفق قواعد معينة، بالإضافة إلى السبق في تنفيذ نموذج المدرسة الخضراء كأحد أدوات تحقيق التنمية المستدامة.

- ثالثًا: مشروع المدارس الخضراء

Project Green Schools (PGS)

نشأة المشروع في 2007م، باعتماد وزارة التعليم الأمريكية ووزرات أخرى أمريكية، حصل العديد من المدارس على جوائز لتميزها في تطبيق مجالات الاقتصاد الأخضر، ويضم المشروع (6300) مدرسة، و (500) ألف طالب من 45 ولاية أمريكية، و43دولة، ويضع المشروع رؤية متميزة تنص على تطوير جيل من قادة البيئة من خلال التعليم والتعلم القائم على المشاريع وخدمة المجتمع، وتمنح الأفراد آلية لدعم المشروع عبر وسائل التواصل الاجتماعي بتعليمات محددة على موقع المشروع (IMPACT, 2020).

ويقوم المشروع على فلسفة التعاون والابتكار وهي من المكونات الضرورية لتحويل المدارس إلى أماكن أكثر صلة واستدامة للتعلم والعمل واللعب، ومن أهم أدوات التعاون عقد المؤتمرات العلمية، ففي كل عام يعقد قمة دولية، ومؤتمر بعنوان: "مؤتمر المدارس الخضراء" الذي يهدف إلى تعزيز محاور المدراس الخضراء، والتأثير البيئي الإيجابي، وزيادة الصحة والعافية، ومحو الأمية البيئية والاستدامة، ويتناول مؤتمر2021 موضوعات التصميم من أجل تعليم الاستدامة، والعدالة الاجتماعية، والمدارس ومدى التزاماتها في تحقيق الالتزامات المناخية (Green Schools conference, 2021).

كما يطلق منهج "نقطة اللاعودة" Point of No Return» وهو منهج تعليمي لإثراء علوم الاستدامة والمناخ باستخدام الفيلم الوثائقي في ستة موضوعات، هي: تخزين الطاقة، والطاقة المتجددة، والدوائر الشمسية، و تصميم المدن المستدامة، والهندسة من أجل المستقبل، و حلول المناخ العالمية، ويجري عرض مقاطع فيديو لكل موضوع من الموضوعات لطلاب من الصف الأول حتى الثاني عشر، بهدف تعزيز حل المشكلات الإبداعي والتفكير النقدي حول الاستدامة، وتعزيز فهم حلول الطاقة المتجددة والمناخ، وزيادة المعرفة البيئية، وتمكين الطلاب من تحفيز الخيال لابتكار حلول أكثر استدامة عند قيادة المستقبل (Point of No Return,2018).

طور المشروع ألعاب تعليمية فريدة ومميزة للأطفال تركز على الموضوعات البيئية، بهدف تعلم سلوكيات جديدة تقلل من آثار مشكلات البيئية. ومن هذه الألعاب: لعبة الحافظ على المياه، ولعبة تسابق جمع المواد القابلة لإعادة التدوير، ولعبة الحفاظ على الموارد ومحاربة تغير المناخ، وقُدمت 34جائزة في صناعة الألعاب الصديقة للبيئة (Adventerra Games, 2020).

ويمنح المشروع جوائز كل عام في مجالات الممارسات الخضراء، وهي: التثقيف والعمل في مجال المناخ، والطاقة الخضراء، والغذاء، و والزراعة الخضراء، والبيئة الطبيعية، والتعلم

والاستكشاف في الهواء الطلق، ومستقبل الاستدامة، والمحافظة على المياه، إدارة المخلفات (G. D. A, 2021).

ينفذ فريق مشروع المدارس الخضراء مشاريع عدة أهمها:

1. مشروع إعادة التدوير: جمع المواد وإعادة تدويرها من زجاج، وكرتون، ومواد بلاستيكية، وغيرها.

2. مشروع تنفيذ فصل دراسي في الهواء الطلق: بهدف تعزيز بيئة أكاديمية تشجع على التعلم المستدام مما يعكس إيجابًا على تعلم الطلاب قيم وسلوكيات خضراء.

3. مشروع ليلة افتراضية خضراء: عبارة عن نشاط تعليمي بيئي لتعزيز التعلم المستدام.

4. مشروع أكياس قابلة لإعادة الاستخدام: بهدف تقليل استخدام الأكياس البلاستيكية، التي بلغ عدد استخدامها (100) مليون كيس سنويًا.

5. مشروع نظام الزراعة المائية المعاد تدويرها: يقوم المشروع على الزراعة من مواد يمكن إعادة تدويرها، وجميع الأنشطة تقوم على ممارسات صديقة للبيئة (Project Green School,2020).

يُستنتج مما سبق أن مشروع المدارس الخضراء يقوم على التعاون بين الدول لتضافر الجهود نحو تحقيق التنمية المستدامة، وتشجيع ثقافة الابتكار في مواجهة التحديات الدولية عبر تخصيص جوائز لأفضل الابتكارات، ويعتمد المشروع منهجا لإثراء علوم الاستدامة باستخدام الوسائط المتعددة، وإتاحة فرصة الممارسة الافتراضية لسلوك الأخضر من خلال ألعاب الأطفال، وممارسة عملية لمجالات الاقتصاد الأخضر.

- رابعًا: نماذج المدارس الخضراء:

يعرض هذا الجانب نموذجين: مدرسة بالي الخضراء في إندونيسيا، والمدرسة الخضراء بالإمارات كالآتي:

- النموذج الأول: مدرسة بالي الخضراء

Green School Bali

تقع المدرسة بين هيكل الخيزران وأشجار النخيل في غابات بالي الجبلية في إندونيسيا، بدأت2008م في بالي، وتمتد اليوم إلى نيوزيلندا، وجنوب إفريقيا، وتهدف إلى تمكين الطلاب لكي يكونوا مواطنين عالميين مبتكرين لرعاية البيئة، وتحمل مسؤولية الاستدامة العالمية عبر برامج دولية، وجُل اهتمامها في ثلاث قضايا: المحافظة على البيئة، والوقاية من الأضرار البيئية، والحد التلوث البيئي (World Economic Forum, 2020: 15).

وفي 2021م حصلت المدرسة على جائزة من مركز المدارس الخضراء الأمريكي بالتعاون مع شبكة المدارس الخضراء الوطنية (USGBC) لعام2021م، كأفضل مدرسة من المدارس الخضراء، كما تأهلت المدرسة إلى جائزة التأثير الدولي للاستدامة، إذ تمنح المدرسة جوائز للشباب مقابل الابتكارات المتميزة التي تتماشى مع أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة ضمن أهداف المدرسة التي تسعى إلى تثقيف الطلاب الشباب صانعي التغيير من أجل عالم مستدام (Kristen Keim, 2021).

والتعلم في المدرسة يجري عبر مشاريع تفاعلية في الهواء الطلق، أي في تجارب مباشرة مع البيئة الطبيعية، وعملت المدرسة على دمج حماية البيئة، وأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في المنهاج المدرسي، إذ يرتكز المنهاج على تعليم الاستدامة على تعزيز فهم تحديات الاستدامة بالتعلم عن طريق العمل بواسطة مجموعة من الخبرات المباشرة في البيئة الطبيعية؛ لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتتعامل المدرسة مع كل طالب عضوا مستقلا لتحقيق الأهداف وفق قدراته وإمكانياته، واستبدال التعليم التلقيني بالأنشطة التجريبية التي تجعل الطالب محور عملية التعليم، وتقوم المدرسة بتنفيذ برنامج إثرائي يطلق عليه "جالان جالان" ويعني التجوال بهدف ربط الطالب بالمجتمع المحلي، وربطه بالمشاريع البيئية، وبالإضافة إلى رحلات ميدانية للتعلم والاستكشاف، كما يقوم الطلاب بجمع طعامهم مباشرة من الطبيعة، وإعداده بطريقة صحية، وتنتج الطلاب (150) كغم شهريًا (World Economic Forum, 2020: 16).

وتستخدم المدرسة وسائل نقل خضراء لتقليل انبعاثات الكربون، كما صممت المدرسة مركزًا للابتكاريعرض أفضل الأفكار الإبداعية للإفادة منها، كما تقوم المدرسة بالتعاون مع إحدى الجامعات بعمل نظام شمسي، ونظام كهرومائية للمدرسة، وتضم المدرسة آليات لإعادة تدوير النفايات العضوية وتحويلها إلى سماد زراعي، ومحطة معالجة مياه الصرف الصحي، ومساحات خضراء، وتخصيص أماكن فرز وتجميع المخلفات لتسهيل عملية إعادة تدويرها (World Economic Forum, 2020: 16).

وتتعاون المدرسة مع شركات القطاع الخاص من أجل دعم مناهجهم، وتحقيق أهدافها في خدمة المجتمع، وتقوم المدرسة باستضافة دورة المعلم الأخضر، إذ عقدت (19) دورة تعليمية صديقة للبيئة، شارك فيها (536) معلمًا من 51دولة، كما تشارك المدرسة مع شبكة عالمية ومحلية من المعلمين الملتزمين بالتعليم الشامل الذي يتمحور حول الطالب من أجل تحقيق التنمية المستدامة، والتعرف على كيفية دمج أبعاد التنمية المستدامة في عملية التعلم (IMPACT, 2020).

يتضح مما سبق أن المدرسة تقع في غابة زراعية، فتعد الأكثر اخضرارًا في العالم، لديها خطة استراتيجية، وسياسة انتشار في العالم بهدف إعداد مواطنين عالميين مبتكرين في رعاية البيئة والاستدامة، ويجري التعلم عبر مشاريع عملية وتفاعلية وتجريبية في البيئة الطبيعية، بالإضافة إلى استخدام وسائل النقل الأخضر، وتوليد الطاقة الخضراء، وتدوير المخلفات، ومعالجة مياه الصرف الصحي، بالإضافة إلى تطوير مهارات المعلمين بعقد دورات تدريبية لزيادة الكفاءة لديهم في مجالات الاقتصاد الأخضر.

- النموذج الثاني: المدرسة الخضراء في دولة الإمارات العربية المتحدة

تميزت الإمارات بإطلاق مبادرة المدارس المستدامة منذ2009م، ويتعاون مجلس الإمارات للأبنية الخضراء لتقييم جودة البيئة الداخلية للمدارس دعمًا لرؤية اتحاد الإمارات للمدارس الخضراء، الذي يهدف إلى إتاحة فرصة التعلم لكل طفل في مدرسة خضراء في الإمارات (فياض، وآخرون، 2021: 3)، وكما تميزت بإطلاق "جائزة زايد للاستدامة" بهدف تشجيع

طلاب المرحلة الثانوية على تطوير وتنفيذ أفكارهم المتعلقة بالاستدامة، وابتكار أساليب لمواجهة تحديات الاستدامة، وتحفيزهم للقيام بأدوار إبداعية في مجال التنمية المستدامة (جائزة زايد للاستدامة، 2020).

وطبقت بلدية دبي لائحة شروط ومواصفات المباني الخضراء على المباني الحكومية في يناير2011م وفرضتها على المباني الجديدة في2014م، وذلك لتعزيز البيئة المستدامة في دبي (الحجار وفياض، 2020: 2)، وبناء على هذه المعايير أنشئت مدارس خضراء منها: مدرسة فير الخضراء الدولية -Fairgreen Internation al التي تقع في دبي، وتتمثل مهمتها في توفير تعليم دولي يحتضن الاستدامة بأشكالها بشعار "الابتكار والاستدامة"، من خلال تمكين الطلاب ابتكار حلول مستدامة للتحديات العالمية، وممارسة أسلوب الحياة المستدامة داخل المدرسة، لتحقيق مجتمع تعليمي مثالي يعزز الاستدامة.

وصممت المدرسة وفق المعايير البناء الأخضر باستخدام مواد موفرة للطاقة، وتوليد طاقة نظيفة، واستثمار أسطح المباني للزراعة، وتحسين الزارعة العضوية، وزيادة المساحات الخضراء؛ لتشجيع التعلم العملي للممارسات المستدامة، وتنفذ برنامج المواطنة الرقيمة لمحو الأمية التكنولوجيا من خلال دمج التكنولوجيا الناشئة في مناهج الدراسة، بالإضافة إلى دمج موضوعات الاستدامة في المناهج الدراسة تشجع المعلمين على ربط الطالب بالبيئة الطبيعية بتسهيل الفرص التعليمية في الهواء الطلق، واستخدام المرافق الملائمة للطلاب في الحرم المدرسي، ويقوم المنهاج على ستة مجالات: (من نحن، أين نحن في المكان والزمان، كيف نعبر عن أنفسنا، كيف يعمل العالم، كيف ننظم أنفسنا، تقاسم الكوكب). وتُدمج هذه المجالات في وحدة مفاهيمية واحدة، لتطوير مهارات الاستكشاف العلمي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير، ثم يعرض المنهاج القضايا ذات الاهتمام العالمي وهي: الاستدامة، وآثار التلوث على الموارد البشرية وآثار الهجرة السكانية، وأهمية التنوع البيولوجي، وأخلاقيات استخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة.

وتتمتع المدرسة بمختبرات متخصصة في قضايا الاستدامة، والتقدم التكنولوجي، والابتكارات لإعداد الطلاب ليكونوا مواطنين مبتكرين يعملون وفق معايير الاقتصاد الأخضر.

ويستخدم معلمو المدرسة أحدث أساليب التدريس وأكثرها فاعلية، تضمن فهم العقلية الدولية والاحترام المتبادل والمسؤولية الاجتماعية، والمواطنة العالمية، لكي يكون الطلاب أكثر فهمًا ومشاركة في قضايا الاستدامة المحلية والدولية.

تنفذ المدرسة برنامج الزراعة الحضرية بهدف تنمية معارف الطلاب بأهمية الزراعة على المستوى الفردي والبيئي، والتعرف على تقنيات إنتاج الأغذية العضوية المستدامة، والمزارع العمودية التي تعمل الطاقة الشمسية، والتعرف على الزراعة المائية.

تنفذ المدرسة رحلات علمية بعنوان: "أسبوع بلا جدران" والحضور إلزامي، وذلك لإتاحة فرص تعليمية مباشرة من البيئة لتطوير مهارات حياتية للطلاب لكي يكونوا أكثر إبداعًا، واهتمامًا، ومسؤولية للتحديات العالمية، من خلال ممارسة عمليات تنقية المياه، وإعادة تدويرها، وزراعة الأشجار، وزيارة مناطق طبيعية للتعرف على الاحتياجات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، للنهوض بها.

تقوم المدرسة بعمل نموذج الأمم المتحدة للطلاب من أجل تثقيف الطلاب حول التحديات الدولية من خلال محاكاة أكاديمية، إذ يتبنى الطلاب أدوار دبلوماسيين يقومون بتفحص المشكلات الدولية، ويقترحون حلولًا لها مما يساعد في تطوير التفكير النقدي، والخطابة والبحث، والتواصل الجماعي، والاستماع النشط، والتفاوض، وحل النزاعات، وغيرها (موقع مدرسة فير خضراء Fair Green، بتصرف).

يتضح مما سبق أن الإمارات تقدمت بخطوات متقدمة نحو تحقيق التنمية المستدامة ونفذت المعايير الخضراء في إنشاء المدارس الخضراء، منها مدرسة فير الخضراء التي تسهم في تحقيق مجتمع تعليمي مثالي يعزز الاستدامة من خلال إعداد مواطنين عالميين عبر دمج الاستدامة في المنهج الدراسي، وتسهيل أنشطة التعلم في الهواء الطلق، واستخدام مرافق المدرسة أداة تعليمية يُمارس الطالب فيها الزراعة العضوية، وإعادة التدوير والاستخدام، با وتنفيذ أنشطة خارج المدرسة كرحلات العلمية.

أوجه الإفادة من عرض النماذج:

1. العمل على تضافر الجهود من خلال التعاون بين الأفراد والجهات ذات الصلة وزارات، ومؤسسات تربوية، ومؤسسات المجتمع المحلي، وغيرها.
2. عقد لقاءات علمية (مؤتمرات، ورش عمل، ندوات، وغيرها)، وتقديم دورات تدريبية لنشر ثقافة الاستدامة.
3. اعتماد نموذج المدرسة الخضراء أحد أدوات تحقيق التنمية المستدامة.
4. تعزيز ثقافة الابتكار في مواجهة التحديات العالمية من خلال فرز جوائز لأفضل الابتكارات.
5. إثراء المنهاج الدراسي بمجالات الاقتصاد الأخضر عبر استخدام الوسائط المتعددة، وشبكة الإنترنت، وتصميم ألعاب تعليمية تشجع على السلوك الأخضر.
6. إعداد خطة استراتيجية في تطبيق معايير المدرسة الخضراء.
7. التعلم عبر مشاريع عملية وتفاعلية وتجريبية في ساحة المدرسة.
8. وضع خطة لتطبيق مجالات الاقتصاد الأخضر في المدرسة مثل: توليد الكهرباء للمدرسة، وتدوير مخلفات المدرسة، ومعالجة مياه الصرف الصحي، والإفادة منها في زيادة مساحات الزراعية بالمدرسة.
9. تطوير مهارات المعلمين باستمرار بعقد دورات تدريبية في مجالات الاقتصاد الأخضر.
10. تأهيل وبناء المدارس وفق المعايير الخضراء في إنشاء المدارس.
11. محو الأمية التكنولوجية، وإعداد الفرد وفق المواطنة

الرقمية.

12.إتاحة الفرصة للطالب لممارسة الزراعة العضوية، وإعادة التدوير والاستخدام في المدرسة، بالإضافة إلى تنفيذ أنشطة خارج المدرسة كرحلات.

◄ **للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما واقع مدارس التعليم العام في فلسطين؟ "**

قامت الدراسة باستخدام أسلوب التحليل البيئي سوات (SWOT) ؛ لبيان البيئة الداخلية والخارجية لمدارس التعليم العام في فلسطين، وذلك حسب ملاحظة الواقع، ومتابعة خطط الوزارات الفلسطينية، كالآتي:

- أولًا: تحليل البيئة الداخلية (SWOT) للمدارس التعليم العام (1 – 12) في فلسطين

يهدف تحليل البيئة الداخلية بيان نقاط القوة والضعف، ويمكن عرضها فيما يلي:

1. نقاط قوة:

– اعتماد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهداف التنمية المستدامة2030م، وقامت بإعداد خطة استراتيجية للأعوام 2017 – 2022م، ووضع رؤية ورسالة في ضوء التنمية المستدامة.

– تتعاون سلطة جودة البيئة مع وزارة التربية والتعليم في تحسين البيئة المدرسية، وتحسين الثقافة البيئية للطلاب.

– يُعد التعليم الزراعي أهم القطاعات الحيوية في فلسطين، وتعمل الوزارة على تنمية مهارات الإنتاج الزراعي لأفراد المجتمع لمساعدتهم على ممارسة أساليب زراعية أكثر استدامة، ولزيادة الدخل، وتحسين الإنتاجية الزراعية.

– تهتم الوزارة بإنشاء برامج تعليمية لإكساب المعرفة والمهارة في استخدام الطاقة الخضراء لتقليل انبعاثات الكربون، كما تنمي مهارات للتحول الاقتصادي، وتلبية متطلبات سوق العمل، ودعم سبل العيش المستدام، والمحافظة على استخدام الموارد الطبيعية بشكل مستدام.

– تعمل الوزارة على إنشاء مبانٍ خضراء، وتوظف الطاقة النظيفة من خلال الخلايا الشمسية، واللإادة من الأراضي والمساحات لتخضيرها، ومن أولويات لجنة تطوير المناهج الفلسطينية قضية الحفاظ على البيئة والاهتمام بها.

– – تسعى الوزارة أن تكون مدارسنا خضراء متوافقة مع احتياجات الطلاب، وبناء سياسات تحافظ على البيئة وحمايتها وتطوير إجراءات تحقيقها، ودمج المفاهيم البيئية في المناهج الفلسطينية.

– تعمل الوزارة على إنشاء الأبنية المدرسية المستدامة الموفرة للطاقة.

2. نقاط ضعف:

– أكثر من (50%) من المدارس القائمة بحاجة إلى استبدال (استراتيجية وزارة التربية والتعليم العالي، 2017: 77).

– ضعف البنية التحتية في المدارس الفلسطينية.

– صعوبة تحرك طواقم المهندسين للإشراف على الأبنية المدرسية في مختلف محافظات الوطن (استراتيجية وزارة التربية والتعليم العالي، 2017: 107).

– قلة الموارد المالية لدى الوزارة لدعم تخضير المدارس في فلسطين.

– ضعف التوعية الخضراء لدى قيادات وزارة التربية والتعليم مستجدات المدرسة الخضراء عالميًا.

– قلة الدراسات والأبحاث ودراسات الجدوى لمشاريع المدارس الخضراء في فلسطين.

- ثانيًا: تحليل البيئة الخارجية (SWOT) للمدارس التعليم العام (1 – 12) في فلسطين

يهدف تحليل البيئة الخارجية إلى بيان الفرص والتهديدات، ويمكن عرضها فيما يلي:

1. فرص:

– تهتم وزارة التربية والتعليم بتعزيز العلاقة مع المؤسسات الدولية والإقليمية لتطوير نظامها التعليمي، وتعزيز قدرتها على الوفاء بالتزاماتها الدولية فيما يتعلق بتحقيق التنمية المستدامة.

– تسعى الوزارة إلى تطوير اتفاقيات التعاون مع المؤسسات الوطنية والدولية، وتحسين آليات التنسيق والتعاون بين الوزارة ووكالة الغوث وتشغيل اللاجئين خاصة في الشأن التربوي.

– تخطط الوزارة مستقبلًا إلى تطوير دليل للأبنية الخضراء بالتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة لزيادة الاعتماد على تخضير المدارس.

– دعم الاتحاد الأوروبي ومؤسسات دولية لمشاريع ترميم وإصلاح المدارس، ومشاريع إعادة استخدام مياه الصرف الصحي، ومشاريع توعية عن الاقتصاد الأخضر، وغيرها.

2. تهديدات:

– آفاق النمو الاقتصادي مرهونة بنظام التحكم والسيطرة المتصل بالاحتلال الإسرائيلي، والسيطرة على الموارد الطبيعية، وفرض القيود على الحركة والمرور بالإضافة إلى الحصار على قطاع غزة.

– الاحتلال الإسرائيلي يتبع سياسة تعرقل العملية التعليمية للفلسطينيين عبر تنفيذ سياسات الإغلاق، ووضع الحواجز في المحافظات الشمالية، وفرض الحصار على غزة، وإعاقة التواصل والتنقل بين غزة والضفة الغربية، وإغلاق المدارس ومراكز التعليم، ومنع بناء أو صيانة مدارس القدس، وتشويه المناهج الفلسطينية في القدس.

– حرمان فلسطين من السيادة الكاملة على أراضيها، وانعدام الاستقرار السياسي بسبب الاحتلال.

نستنتج مما سبق أن وزارة التربية والتعليم لها خطة استراتيجية وفق أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة 2030، وتسعى فلسطين لتحسين البيئة المدرسية، وتطوير الثقافة البيئية، وتنمية المهارات الخضراء عبر دمج مفاهيم الاستدامة في المناهج الفلسطينية، وإنشاء مبانٍ خضراء، وتوظيف مجالات الأخضر فيها،

لدعم سبل العيش المستدام وتحقيق التنمية المستدامة، ولكن يوجد بعض مواطن الضعف والتهديدات التي تقلل نسب نجاح تحقيق التنمية المستدامة، منها ضعف البنية التحتية في المدارس، وقلة الموارد المالية لدعم تخضير المدارس، وضعف التوعية الخضراء لدى قيادات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومن أكبر التهديدات لنجاح التنمية المستدامة سياسة الاحتلال الإسرائيلي في عرقلة العملية التعليمية، ولكن يوجد فرص لمواجهة مواطن الضعف وبعض التهديدات، منها دعم الاتحاد الأوروبي، والمؤسسات الدولية لدعم مشاريع ترميم وإصلاح المدارس، ومشاريع إعادة التدوير والاستخدام، وتطوير اتفاقيات التعاون الإقليمية والدولية لتطوير الأداء اتجاه تحقيق التنمية المستدامة.

◄ للإجابة عن السؤال الرابع: الذي ينص على "**ما التصور المقترح لتحويل المدارس في فلسطين إلى مدارس خضراء في ضوء نماذج عالمية؟**"

تعرض الدراسة التصور المقترح وفق أربعة أبعاد كالآتي:

- البعد الأول: نتائج الدراسة

1. يهتم مفهوم المدرسة الخضراء بمرافق المدرسة بجانب الثقافة التنظيمية، بالإضافة إلى عناصر عملية التعليم والتعلم، بهدف تشكيل أنماط الإنتاج والاستهلاك المستدامين لدى الطلاب.

2. تكمن خصائص المدرسة الخضراء في تأهيل وإنشاء مرافق المدرسة وفق المعايير الخضراء، وتنفيذ عملية التعلم في مناخ تعليمي أخضر داخل أو خارج المدرسة.

3. تسهم المدرسة الخضراء في حل بعض المشكلات التعليمية، وتحسين الحالة الصحية للطالب والمعلم، والمساهمة في تقليل الفقر والبطالة، ومواجهة التحديات والمشكلات البيئية.

4. تعد المدارس الخضراء أداة تعليمية لتحقيق التنمية المستدامة، فهي ضرورة ملحة بيئيًا وتربويًا عالميًا، لمواجهة التحديات البيئية.

5. وزارة التربية والتعليم لديها خطة استراتيجية وفق خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة.

6. عملت الوزارة على دمج الثقافة الخضراء في المناهج الفلسطينية، وعملت على إنشاء بعض المباني الخضراء في المدارس، وتنفيذ مشاريع توليد الطاقة الخضراء بتمويل المؤسسات الدولية.

7. قلة وعي قيادات الوزارات بإيجابيات تخضير المدارس في تحسين التعليم، والصحة والبيئة والاقتصاد والمجتمع.

- البعد الثاني: مبررات وأهداف التصور المقترح

يعرض هذا البعد مبررات التصور المقترح، وأهدافه، كالآتي:

- أولًا: مبررات التصور المقترح

ينطلق التصور المقترح من مبررات عدة كالتالي:

1. التنمية المستدامة أحد أهم اتجاهات الفكر التنموي التي تبنتها الأمم المتحدة، ودول العالم كافة.

2. المدرسة الخضراء تعد أحد آليات تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.

3. زيادة التجارب العالمية الناجحة في تخضير المدارس لتحقيق التنمية المستدامة في جميع المجالات.

4. ضرورة ربط التعليم بزيادة رفاهية الفرد مع المحافظة على البيئة وتحقيق العدالة الاجتماعية بين الأجيال.

5. مؤسسات التعليم أحد أهم متطلبات التنمية المستدامة، وهي من المؤسسات المؤثرة في المجتمع نحو تحول المجتمعات والأفراد، وتحقيق سبل العيش المستدام.

6. المدرسة الخضراء تعمل على تحسن الممارسات الحياتية وتقلل من المشكلات التعليمية، والاجتماعية والاقتصادية.

- ثانيًا: أهداف التصور المقترح

1. بلورة فلسفة المدرسة الخضراء من نتائج الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، ونتائج الدراسة الحالية.

2. زيادة التوعية حول تخضير المدارس للمسؤولين بالوزارة، والمدرسة، والطلاب، وأعضاء المجتمع المحلي.

3. المساهمة في تحقيق أهداف خطة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 2017 – 2022م نحو مستقبل مستدام.

4. تنمية السلوكات والممارسات الخضراء لدى طلاب وأفراد المجتمع الفلسطيني.

5. معالجة مواطن الضعف في البيئة الداخلية، ومواجهة بعض التحديات للمدارس التعليم العام في فلسطين لتخضيرها.

- البعد الثالث: مكونات التصور المقترح

يتكون التصور المقترح من فلسفة وأهداف المدرسة الخضراء، ودور وزارة التربية والتعليم اتجاه المدارس القائمة، والمخطط إنشاءها، وعناصر العملية التعليمية يمكن عرضها كالآتي:

- أولًا: فلسفة وأهداف المدرسة الخضراء

يمكن عرض فلسفة وأهداف المدرسة الخضراء في الآتي:

1. فلسفة المدرسة الخضراء:

يجب أن تنطلق فلسفة المدرسة الخضراء من طبيعة الإنسان في إدراك الكل قبل الجزء، فيتعرف الإنسان أولًا على بيئته ويعيش فيها، ثم يتعلم كيف يحافظ عليها من خلال غرس قيم وسلوكات خضراء تحافظ على بيئة الطالب، وتشجع على محدودية استخدام الموارد الضارة بالبيئة، واستثمار الموارد المتجددة، وتقليل استخدام الموارد غير المتجددة، كما يجب أن تنطلق المدرسة من استخدام منهج التعليم القائم على التجريب، واستقصاء الخبرات مباشرة من البيئة الطبيعية لرفع مستوى التعليم والتعلم عند الطلاب، وتحسين المزاج النفسي، والصحة العامة لديهم، ودمج موضوعات الاستدامة (تغير المناخ والطاقة، والاحتباس الحراري، وغيرها) في المناهج الدراسية، أو عمل مواد تعليمية منفصلة، لإعداد الفرد للمواطنة العالمية.

ويمكن تلخيص فلسفة المدارس الخضراء في مبادئ أساسية وهي:

- النظرة الشمولية للبيئة الطبيعية: أي نستثمر ما هو مفيد لنا دون الإضرار بالبيئة على المدى القريب والبعيد.

- الالتزام الأخلاقي اتجاه المحافظة على البيئة ومواردها.

- ترسيخ قيم المواطنة العالمية اتجاه القضايا والتحديات العالمية.

- تحقيق أهداف التنمية المستدامة عبر تنمية سلوكيات الاستهلاك والإنتاج المستدامين.

- استثمار مصادر الطاقة المتجددة في زيادة رفاهية الفرد، وتقليل إنتاج النفايات عبر منع إنتاجها، أو إعادة تدويرها، أو إعادة استخدامها لتحقيق سبل العيش المستدام للأجيال الحالية والمقبلة.

2. أهداف المدارس الخضراء

من خلال مراجعة أدبيات الدراسة، ونماذج المدارس الخضراء تمكن الباحث من صياغة أهداف المدرسة الخضراء، كالآتي:

- غرس سلوكيات واتجاهات ومهارات تعزز الممارسات الخضراء مدى الحياة، فالطلاب في مرحلة التعليم العام أكثر تأثيرًا وتأثرًا من المراحل الأخرى بالمفاهيم والقيم، وأكثر سهولة في تعديل السلوكيات الضارة بالبيئة.

- تهيئ البيئة المادية المناسبة، وتنشر الثقافة التنظيمية وفق المعايير الخضراء لتشجيع التربية الخضراء بالمدرسة.

- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب في التحديات المحلية والدولية من تغير المناخ، والاحتباس الحراري، وغيرها.

- توفير مناخ تعليمي وصحي واقتصادي في استهلاك وترشيد استخدام الموارد البيئية غير المتجددة، وتقليل إنتاج النفايات عبر تقليل إنتاجها، أو إعادة تدويرها، أو استخدامها مرة أخرى.

- استخدام مرافق المدرسة أداة تعليمية تجريبية للطلاب، لتنمية أنماط الإنتاج والاستهلاك المستدامين.

- الإسهام في إعداد إنسان صالح (مواطن عالمي) لكل زمان ومكان، أي بناء إنسان أخضر يدرك حجم المخاطر البيئية، ويمارس السلوكيات الخضراء.

- توعية الطلاب والمعلمين والعاملين في المدرسة بإيجابيات تخضير المدرسة لزيادة رفاهية الفرد، والمساهمة في حل مشكلات المجتمع من فقر، وبطالة، وغياب العدالة، وغيرها، وتحسين حماية البيئة وحل مشكلاتها.

- ثانيًا: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

1. يجب تعديل فلسفة التعليم في فلسطين بما يتوافق مع المعايير الخضراء الدولية، والاستعانة بالفلسفة المقترحة.

2. وضع رؤية وخطة استراتيجية لتخضير المدارس في فلسطين بالتعاون مع وزارة الأشغال العامة، والوزارات ذات الصلة، ومؤسسات المجتمع المدني، بعد إجراء تقييم للمدراس القائمة ودراسة جدوى.

3. تخصيص وحدة إدارية تعمل على تسويق فكرة المدارس الخضراء وجلب التمويل لها، عبر الاتصال والتواصل مع الجهات المختصة، بالإضافة إلى إنشاء قاعدة معلومات حول المدارس الخضراء، والتنسيق والتواصل مع الوزارات ذات الشأن، ومديري المدارس لتنمية الممارسات الخضراء بطرق إبداعية وابتكارية، بالإضافة إلى العمل على تبادل الخبرات الناجحة بين المديريات، وبين الجهات ذات العلاقة محليًا ودوليًا، وتزويد المديريات بأحدث النتائج والدراسات في مجال المدرسة الخضراء.

4. تطوير البنية التحتية للمدارس لاستيعاب التقنيات الخضراء كالطاقة الخضراء، وآليات إعادة التدوير والاستخدام، ومحطات معالجة مياه الصرف الصحي.

5. وضع إجراءات وإرشادات لشراء منتجات صديقة للبيئة في عمليات التأهيل والصيانة والتشغيل اليومي للمدارس.

6. عند تأهيل أو بناء المدارس يجب مراعاة زيادة المساحات خضراء في المدرسة لتكون مناسبة لعدد الطلاب وأعمارهم، وتحسين التهوية والإضاءة الطبيعية.

7. الاطلاع على النماذج الدولية الناجحة في تصاميم المدارس لكي تكون ذات فعالية في تفاعل الطالب مع البيئة الطبيعية مع الأخذ بعين الاعتبار معايير الدليل الإرشادي للبناء الأخضر الفلسطيني.

8. تفعيل صفحة موقع الوزارة تتضمن معلومات عن المدراس الخضراء في فلسطين، وأنشطتها والمناهج، وأنشطتها بالمجتمع، وغيرها لتبادل المعلومات والتجارب والأنشطة بين المدارس.

9. إقرار جوائز لأفضل الممارسات والمبادرات التي تحقق تخضير المدارس.

10. تعزيز الشراكة مع جهات الاختصاص المحلية (وزارات، مؤسسات مجتمع مدني)، والدولية ذات الاهتمام بهذا المجال لجلب التمويل، وتبادل التجارب والمعلومات معها.

11. العمل على تحقيق متطلبات سوق العمل الأخضر المحلية والدولية لتقليل نسبة الفقر والبطالة، وزيادة الممارسات في تقليل تدهور البيئة والتغير المناخي.

12. التوسع في استخدام التكنولوجيا الخضراء من أجل تقليل استخدام الموارد البيئية، كالأوراق والبلاستيك، وغيرها.

- ثالثًا: عناصر العملية التعليمية

خمسة عناصر للعملية التعليمية هي: (الإدارة المدرسية، والبيئية الفيزيقية، المعلم، والمنهاج الدراسي، والطالب)، ويمكن عرضها كالآتي:

1. الإدارة المدرسية

- تشكيل اللجنة الخضراء برئاسة مدير المدرسة لممارسة عمليات الإدارة: تخطيط وتنظيم، وتوجيه، وتنسيق والرقابة، والقيادة من أجل توفير بيئة خضراء، ونشر الثقافة الخضراء حسب الإمكانات المتوفرة للمدرسة.

- وضع خطة استراتيجية تشمل رؤية ورسالة وأهداف بما يتوافق مع معايير المدرسة الخضراء.

- تخصيص مكان لمتحف يتضمن صور وأنشطة مدارس خضراء إقليمية ومحلية، ومعلومات عن المفاهيم الجديدة.

- التعاون بين مؤسسات المجتمع المدني، الوزارات ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر.

– إتاحة بعض مرافق المدرسة للمجتمع المحلي مع أخذ إجراءات الرقابة المناسبة في ذلك.

– اتخاذ إجراءات وإرشادات لتقليل استهلاك المياه عبر تركيب صنابير موفرة للمياه، وآليات إعادة استخدامها للزراعة داخل المدرسة، والإفادة من تجميع مياه الأمطار للزراعة ومياه الشرب.

– توفير محطات للدراجات الهوائية لأعضاء المدرسة بالتنسيق مع جهات الاختصاص.

– وضع آليات جديدة لدعم تطوير نشر الثقافة الخضراء في المدرسة باستمرار.

– عقد دورات للمعلمين حول مفاهيم الخضراء لتعكس إيجابًا على الطلاب.

– استثمار الإجازة الصفية لتدريب الطلاب على التقنيات الخضراء.

– نقل مفهوم الاستدامة إلى جميع أنشطة المدرسة، وإتاحة مواد ورقية وإلكترونية حول الثقافة الخضراء.

– تشجيع البحث العلمي بمجالات المدرسة الخضراء بالشراكة مع الجهات المتخصصة.

– تحفيز المعلمين على القراءة الفردية والجماعية بتقديم حوافز مادية ومعنوية.

2. المعلمون، والطلاب

– تنفيذ أنشطة صفية ولا صفية في زيادة الثقافة الخضراء، والوعي بالقضايا البيئية من حيث أسبابها وكيفية الحد منها.

– تنمية روح الإبداع والابتكار والريادة عند الطلاب لمعالجة تغير المناخ، وزيادة كفاءة الطاقة الخضراء، وغيرها.

– تطبيق استراتيجيات التعليم الأخضر وممارسة التعلم في الهواء الطلق.

– تشجيع استخدام المنصات التعليمية التي تدعم فلسفة التعليم الأخضر وأدواته، مثل: منصة إدمودو (Edmodo) التي يطلق عليها الفيس بوك التعليمي، ويستخدم هذه المنصة أكثر من47مليون معلم ومدير وولي أمر.

– تشجيع الطلاب على نقل الأفكار الجديدة إلى أسرته، وممارسة هذه الأفكار في المنزل.

– حث المعلمين على ربط المعرفة بالبيئة المحلية، بتنويع الأنشطة الصفية واللاصفية التي توجه الطلاب نحو ترشيد استخدام المياه، والكهرباء، والمواد البيئية غير المتجددة، واستثمار الموارد المتجددة في إنتاج الكهرباء.

– إجراء مسابقات تحد لتنمية مهارات التفكير النقدي، والمستدام، والتفكير العلمي والمستقبلي.

– غرس القيم البيئية عند الطلاب، وتنمية الحس الجمالي لديهم.

– تدريب الطلاب على استثمار الموارد المتجددة كافة، ومشاركتهم في أنشطة إعادة التدوير والاستخدام داخل أسوار المدرسة، واستثمار المناسبات الوطنية ذات الشأن لتعزيز السلوكيات والممارسات الخضراء.

– تعليم الطلاب فرز النفايات حسب الإرشادات المعروفة عبر تخصيص مكان في المدرسة لهذه العملية.

– تنمية قيم المحافظة على حدائق المدرسة وتطويرها بغرس الأشجار والعناية بها.

3. البيئة الفيزيقية:

– التنسيق مع الوزارة لتأهيل مرافق المدرسة وفق المعايير الخضراء من حيث تحسين التصميم، والتهوية، والإضاءة.

– سن إجراءات وإرشادات تحافظ على بيئة خضراء تعزز الاقتصاد، والبيئة وزيادة رفاهية الفرد.

– العمل على شراء تقنيات ومنتجات خضراء، وتركيب مصابيح إنارة موفرة للطاقة، وأنظمة التكيف والتبريد لترشيد استهلاك الكهرباء.

– يجب الاهتمام بالبيئة المدرسية للتأثير في تنمية ثقافة الطالب الخضراء عبر جداريات ورسومات وحدائق، وغيرها.

– وضع إرشادات لكيفية عمل كل تقنية خضراء في المدرسة من حيث توليد الطاقة الخضراء، وإعادة التدوير والاستخدام.

4. المنهاج الدراسي:

– إحداث تحول في السياسة التعليمية لدمج قضايا الاستدامة في المنهاج المدرسي.

– تزويد المناهج بأفضل التجارب حول معالجة التحديات العالمية، وقضايا البيئية، والمحافظة على الموارد البيئية.

– تأليف المناهج بطريقة تحفز الطلاب للاستكشاف والتجريب والاستفسار، والتعلم الذاتي بتوجيه من المعلم.

– تعزيز ثقافة التجريب والملاحظة، وأسلوب حل المشكلات، وربط التعلم بالحياة خارج المدرسة.

– إعداد محتوى يشرح مجالات الاقتصاد الأخضر يوضح فيه الأهمية، والتكلفة، وآثاره الإيجابية على الفرد والمجتمع والبيئة، وغيرها.

– العمل على تقييم وتشخيص المحتوى لتحديد نقاط ومواطن الضعف، وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى منهج متطور.

- البعد الرابع: تحديات وآليات مواجهة تحقيق التصور المقترح

تعرض الدراسة تحديات تنفيذ التصور المقترح، وآليات مواجهتها وفق كل تحد، وكيفية مواجهته كالآتي:

1. قلة الدعم المالي لتحويل المدارس القائمة إلى مدارس خضراء.

– آليات مواجهة هذه التحدي: – التعاون مع الحكومة والمنظمات الدولية من أجل تمويل تخضر وإنشاء المدارس.

– تكلفة البناء تكون أكثر قليلًا، ولكن تكاليف التشغيل تكون قليلة من المدارس التقليدية.

2. قلة المعرفة حول المدرسة الخضراء، والتعليم الأخضر لدى المسؤولين وأصحاب القرار، والساسة، وأعضاء مجتمع المدرسة.

أليات مواجهة هذه التحدي:

- زيادة الوعي بقضايا تغير المناخ، والتدهور البيئي، والجهود المبذولة دوليا لمواجهتها، وبيان حجم تأثيرها على الشعوب كافة.

- العمل على نشر التوعية بأهمية التعليم الأخضر على المستوى المحلي والدولي من خلال ورش عمل.

- عرض نماذج دولية ناجحة، وبيان بعض التحديات التي جرى تجاوزها، وعرض التحديات التي تحتاج للحل.

- تنقيذ حملات إعلامية من أجل نشر مفاهيم الثقافة الخضراء، واستثمار وسائل الإعلام الجديد في نجاح ذلك.

- تنظيم لقاءات واجتماعات مع ساسة وقيادات المجتمع من أجل عرض التجارب الناجحة في مجال الاقتصاد الأخضر.

3. قلة الدراسات والأبحاث وضعف اهتمام البحث العلمي حول التعليم الأخضر.

آليات مواجهة هذه التحديات: تشجيع طلاب الماجستير والدكتوراه للبحث حول التعليم الأخضر.

- تشجيع التواصل مع مؤسسات إقليمية لنقل تجاربهم في هذا المجال.

- تحفيز مؤسسات المجتمع المدني لتمويل البحث العلمي الأخضر.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يلي:

1. إقامة اتفاقيات تعاون بين وزارة التربية والتعليم العالي، والوزارات ذات الصلة؛ للمساهمة في تحويل المدارس القائمة إلى مدارس خضراء.

2. تقييم مرافق المدارس القائمة في فلسطين وفق المعايير الخضراء؛ لوضع استراتيجية محكمة بالتعاون مع الوزارات والمؤسسات الدولية لتحويل المدارس إلى مدراس خضراء.

3. العمل على تضمين المناهج الفلسطينية لمفاهيم التنمية المستدامة، والسلوكيات الخضراء.

4. تشجيع الإدارة المدرسية بتبني الممارسات الخضراء في قيادة الأنشطة المدرسية، والأنشطة المجتمعية مع إشراك الأسر وأفراد المجتمع المحلي.

5. نشر الوعي بالمخاطر البيئية، وطرق علاجها عبر استثمار وسائل الإعلام المدرسي المختلفة في نشر الممارسات الخضراء.

6. إعداد دليل لأفضل الممارسات الخضراء في مجالات الاقتصاد الأخضر (الطاقة الخضراء، وإعادة التدوير والاستخدام، والمياه، النقل الأخضر، وغيرها)، وتوزيعه على المدراس في محافظات فلسطين.

7. تشجيع استخدام التكنولوجيا الخضراء الصديقة للبيئة في المدرسة لتحقيق أهداف إنشاء المدارس الخضراء لتحقيق التنمية المستدامة.

8. إعداد برامج تدريبية للمديرين والمعلمين لتنمية المشاركة المجتمعية في حماية البيئة.

9. إطلاق مسابقات لتحفيز طلاب المدارس على الإبداع والابتكار في تطبيق الممارسات الخضراء.

10. اللإفادة من التجارب العالمية في تطبيق التعليم التجريبي في ساحة المدرسة، واستثمار أسطح المدارس في زيادة المساحات الخضراء.

11. تطوير تخضير المدرسة لتحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة.

12. الإفادة من استراتيجيات اللعب لتحقيق تربية بيئية خضراء، ومحو الأمية البيئية للطلاب.

13. تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات بمحاكاة بعض المشكلات البيئية.

14. تطوير الثقافة التنظيمية للمدرسة وفق المعايير الخضراء لتحقيق التنمية المستدامة.

15. الإفادة من التجارب العالمية في تطوير دمج موضوعات الاستدامة في مناهج الدراسية في فلسطين.

16. العمل على زيادة اتفاقيات التعاون مع المجتمع المحلي لمواجهة تحديات تطوير تخضير المدارس في فلسطين.

17. قيادة العمل الجماعي نحو تحقيق أهداف المدرسة الخضراء.

18. العمل على استثمار مساحات المدرسة في الزراعة، واستثمار أسطح المباني في الزراعة العضوية.

19. استثمار الجداريات المدرسية، والمناسبات الوطنية، وفعاليات المجتمع المحلي في نشر ثقافة المدرسة الخضراء.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو الروس، سمير عبد الوهاب وشريف، محمد أحمد. (2008). كيف نزرع أسطح المنازل والمدارس والمباني الحكومية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- برنامج الأمم المتحدة للبيئة. (2017). الوضع الراهن للمدن والمباني المستدامة في المنطقة العربية، برنامج الأمم المتحدة للبيئة بالتعاون مع وزارة البيئة الإماراتية، ص ص60 – 61.
- جائزة زايد للاستدامة. (2020). المدارس الثانوية العالمية، تاريخ الاسترشاد: 12/ 8/ 2021.

https:// tinyurl. com/ 3wbr34uh.

- الحجار، جنان، وفياض، مجد. (2020). تقرير مجلس الإمارات للأبنية الخضراء لقطاع الأبنية الخضراء، دبي: مجلس الإمارات للأبنية الخضراء.
- حسين، عاصم أحمد. (2020). المتطلبات الإدارية لتحقيق المدارس الخضراء من وجهة نظر الخبراء، مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ع21، ج11، نوفمبر، ص ص 36 – 56.
- حنفي، محمد ماهر. (2017). المدرسة الخضراء رؤية مقترحة لإصلاح

التعليم الفني في ضوء المستجدات العالمية، مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، مج100، ع1، الخريف، ص ص 575 – 629.

- خاطر، محمد إبراهيم. (2016). الإعلام والتوعية البيئية، عمان: دار أسامة للنشر.
- سعادة، بسمة. (2014). دراسة تقييمية للمدارس الحكومية الخضراء في الضفة الغربية، رسالة ماجستير، كلية الهندسة المعمارية جامعة النجاح الوطنية – نابلس: فلسطين.
- عباس، ياسر ميمون. (2018). جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة المنوفية لتطبيق الممارسات الخضراء من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية ببنها، مج29، ع116، أكتوبر ج1، 1 – 73.
- عبد الهادي، شيماء. (2020). رؤية مقترحة لتطبيق نموذج المدرسة الخضراء في مؤسسات التعليم الابتدائي بمصر، مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة، مج28، ع4، أكتوبر، ص ص 343 – 456.
- فياض، مجد وآخرون. (2021). تعزيز الصحة في مدارس دولة الإمارات، دبي: مجلس الإمارات للأبنية الخضراء.
- فينغ، لي شويه. (2018). التنمية الخضراء في الصين، ترجمة منى فتوح الجمل، القاهرة: دار صفصافة للنشر والتوزيع والدراسات.
- كزيز، آمال. (2019). المدرسة الخضراء المستدامة وثقافة التربية البيئية – نماذج عالمية وعربية حول المدرسة الخضراء، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، مج8، ع1، ص ص155 – 179.
- اللمعي، فاطمة محمد والجويدي، فايزة عبد العليم. (2017). التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية في ضوء صيغة المدرسة المستدامة الخضراء في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والصين: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ بمصر، مج17، ع1، ص ص 1 – 112.
- مجتمعات عالمية. (2016). افتتاح مدرسة عقابا – المدرسة الفلسطينية الخضراء الأولى، تاريخ الاسترشاد: 31/ 10/ 2021

https:// tinyurl. com/ 3k7b8b9m.

- مدرسة أصدقاء رام الله. (2017). جائزة المدرسة الخضراء – موقع أصدقاء رام الله – رام الله: فلسطين، تاريخ الاسترداد: 31/ 10/ 2021.

https:// www. rfs. edu. ps/ en/ page/ 1531216441

- مستقبليات تربوية. (2016). الأبنية المدرسية الحديثة، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج: الكويت، ع5، مج2. ص ص 50 – 90.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017 – 2022م، رام الله: فلسطين، تاريخ الاسترشاد: 31/ 10/ 2021م،

http:// www. moehe. gov. ps/ moehe/ plansandstrategies .

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Al - Roos, Samir Abdel - Wahhab and Sharif, Mohamed Ahmed (2008). How We Plant the Roofs of Houses, Schools, and Governmental Buildings, Cairo: Universities Publishing House.*
- *United Nations Environment Program. (2017). The Current Status of Sustainable Cities and Buildings in the Arab Region, United Nations Environment Program in cooperation with the UAE Ministry of Environment, pp. 60 - 61.*
- *Zayed Sustainability Prize (2020). Global High Schools, available at: https:// tinyurl. com/ 3wbr34uh entry date 12/ 8/ 2021..*
- *Al - Hajjar, Janan, Fayadh, Majd (2020). Emirates Green Building Council Report for the Green Building Sector, Dubai: Emirates Green Building Council..*
- *Hussein, Asim Ahmed (2020). Administrative requirements to achieve green schools from the point of view of experts, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Volume 21, Part 11, November, pp. 36 - 56..*
- *Hanafi, Mohamed Maher. (2017). The Green School, a proposed vision for technical education reform in the light of global developments, Journal of the Faculty of Education in Mansoura - Egypt, Volume 100, Volume 1, Autumn, pp. 575 - 629..*
- *Khater, Mohamed Ibrahim. (2016). Media and Environmental Awareness, Amman: Osama Publishing House.*
- *Saadeh, Basma. (2014). An evaluation study of green public schools in the West Bank, Master's thesis, Faculty of Architecture, An - Najah National University - Nablus: Palestine.*
- *Abbas, Yasser Maimon. (2018). Readiness of accredited primary schools in Menoufia Governorate to apply green practices from the point of view of teachers, Journal of the Faculty of Education in Benha, Volume 29, Volume 116, October Part 1, 1 - 73.*
- *Abdel Hadi, Shaima (2020). A proposed vision for the application of the green school model in primary education institutions in Egypt, Journal of Educational Sciences, Cairo University, Vol. 28, No. 4, October, pp. 343 - 456.*
- *Fayyad, Majd et al. (2021). Health promotion in UAE schools, Dubai: Emirates Green Building Council.*
- *Feng, Li Xue. (2018). Green Development in China, translated by Mona Fattouh Al - Jamal, Cairo: Dar Safsafa for publication, distribution and studies.*
- *Kzeez, Amal (2019). The sustainable green school and the culture of environmental education - international and Arab models on the green school, Journal of Human and Society Sciences, Vol. 8, p. 1, p. 155 - 179.*
- *Al - Lama'i, Fatima Muhammad and Al - Juwaidi, Fayza Abdel Alim. (2017). Sustainable development in the Egyptian school in light of the green sustainable school formula in the United States of America and China: a comparative study, Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University in Egypt, Vol. 17, p. 1, pp. 1 - 112.*
- *Global Societies. (2016). Opening of Aqaba School - The First Green Palestinian School, available at: https:// tinyurl. com/ 3k7b8b9m, entry date 10/ 31/ 2021.*
- *Ramallah Friends School (2017). Green School Prize - Ramallah Friends Website - Ramallah: Palestine, available at: https:// www. rfs. edu. ps/ en/ page/ 1531216441 Entry date: 10/ 31/ 2021.*
- *Educational futures. (2016). Modern School Buildings, The Arab Center for Educational Research for the Gulf States: Kuwait, Volume 5, Volume 2, pp. 50 - 90*
- *Ministry of Education and Higher Education. (2017). Strategic Plan for the Education Sector 2017 - 2022, Ramallah: Palestine Available at: http:// www. moehe. gov. ps/ moehe/ plansandstrategies , Date of entry: 10/ 31/ 2021.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Adventerra Games. (2020). Video Overview Of Our Games And Puzzles, Accessed in: 12/ 8/ 2021. , Available on: https:// adventerragamesusa. com/ .*

- *Bopape, J. , Mudau, A. V. , & Msezane, S. B. (2021). Greening the School for Sustainable Development: Tshwane North District case. Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 9 (2) , 161 - 180. DOI: http:// dx. doi. org/ 10. 17478/ jegys.*
- *Cakir, Sagra. (2021). The Re - Evaluation of Existing School Buildings in Turkey within the Context of 'Green School, International Journal of Architecture and Planning,Volume 9, Issue 1, DOI: 10. 15320/ ICONARP. 2021. 156, E - ISSN: 2147 - 380. Accessed in: 24/ 11/ 2021.*
- *Filardo, Mary. (2016). State of Our Schools: America's K–12 Facilities 2016. Washington, D. C.: 21st Century School Fund.*
- *G. D. A. (2021). Green Difference Awards, Project Green School. Accessed in: 12/ 8/ 2021, Available on: https:// projectgreenschools. org/ greendifferenceawards/ ,.*
- *GEF. (2020). Sustainability Programs, Accessed in: 12/ 8/ 2021. Available on: http:// www. greeneducationfoundation. org/ teacher - resources. html.*
- *GEF Institute. (2018). Principles Of Sustainability, Green Education Foundation.*
- *Green School. (2020). A Global Network Of Green Educators, Accessed in: 12/ 8/ 2021و Available on: https:// tinyurl. com/ duytrees.*
- *Green Schools conference. (2021). Green Schools Conference | June 28 - 29 , Accessed in: 12/ 8/ 2021, Available on: http:// greenschoolsconference. org.*
- *IMPACT. (2020). Impact And Awards, Project Green School, Accessed in: 12/ 8/ 2021, Available on: https:// tinyurl. com/ dkv4a5ec.*
- *Iwan, A & Rao, N. (2017). The Green School Concept: Perspectives of Stakeholders from Award - Winning Green Preschools in Bali, Berkeley, and Hong, Kong. Journal of Sustainability Education. Vol. 16, 1 - 28.*
- *Karunakaran, Sivasanghari & Verayiah, Renuga. (2017). Criteria for Green School Model Development in Malaysia, International Journal of Engineering, Technology, 1 - 6.*
- *Kristen Keim. (2021). U. S. Green Building Council and Green Schools National Network Announce 2021 Best of Green Schools Awards, The Center for Green Schools, U. S. A.*
- *Lizana, Jesus el al. (2021). A Methodology To Empower Citizens Towards A Low - Carbon Economy. the Potential Of Schools And Sustainability Indicators, Journal of Environmental Managementvolume 284, 15 April, 112043.*
- *Okasha, Reem& Mohamed, Mady & Mansour, Magdy. (2016). Green Schools as Interactive learning Source, Journal of Al Azhar University Engineering Sector, Vol. 11, No. 40, July, 1091 - 1100.*
- *Omar, Safiynaz & Shafie, Wira Mohd & Ismail, Radzi. (2020). Secondary School Teacher's Awareness On Green School Concept In Malaysia, Journal of CritiCal Reviews. Vol,7,*
- *Point of No Return. (2021). Curriculum Overview, Accessed in: 12/ 8/ 2021, Available on: https:// tinyurl. com/ ujhcujc6.*
- *Project Green School. (2020). National Youth Council Student Leadership Team 2020 – 2021, Accessed in: 12/ 8/ 2021, Available on: https:// projectgreenschools. org/ national - youth - council - leadership - team/ .*
- *Steve Kerlin, Rosemarie Santos, William Bennett. (2015). Green Schools as Learning Laboratories, Journal of Sustainability Education, Vol. 8, January, ISSN: 2151 - 7452*
- *UNDP. (2019). Renewable Energy Generation through Solar Panels for Public Education, Accessed in: 12/ 8/ 2021, Available on: https:// tinyurl. com/ yc48wmms.*
- *World Economic Forum. (2020). Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution, Switzerland, https:// tinyurl. com/ swtap8ed.*

مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014)

The Compatibility of Algebra Content in Middle School Mathematics Textbooks in Iraq with International Standards (NCTM, 2014)

نعيم عجيمي البدري
جامعة ذي قار/ العراق

Naeem Agmy AL-Badry
Dhi Qar University\ Iraq
naeemagmy@gmail.com

تاريخ الاستلام: 23/ 8/ 2021م، **تاريخ القبول:** 22/ 12/ 2022م.
Received: 23/ 8/ 2021, **Accepted:** 22/ 12/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-038-016
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM , 2014)، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته للإجابة عن أسئلتها، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات التربوية السابقة المرتبطة بموضوعها قام الباحث بإعداد أداة التحليل (بطاقة تحليل) بالاعتماد على معايير الجبر المنبثقة عن وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM , 2014). والتي تكونت من خمسة مجالات، و (43) مؤشراً، والمجالات هي مجال التدوين الجبري، احتوى على (9) مؤشرات، ومجال الاقترانات احتوى على (7) مؤشرات، ومجال التمثيل الاقتراني احتوى (16) مؤشراً، ومجال أنماط التغيير للاقترانات احتوى 7 مؤشرات، ومجال التطور التاريخي ووجهات نظر الجبر واحتوى (4) مؤشرات، وجرى التأكد من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس الرياضيات، وقام الباحث بالتأكد من ثبات التحليل باستخدام إعادة التحليل عبر الباحث نفسه تفصل بينهما ثلاثة اسابيع، ومن ثم قام الباحث بتحليل محتوى موضوعات الجبر المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي (2020/ 2021). استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في معالجة بيانات الدراسة، وتوصل إلى ان التدوين الجبري أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM , 2014) وبنسبة (34.7)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (2.6). اما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط فان التغيير للاقترانات أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM , 2014) وبنسبة (39.4)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (1.2). اما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط فان التدوين الجبري أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM , 2014) وبنسبة (39.1)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (3.5) وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات ومنها، تضمين المعايير غير المتوفرة، والنسب الضعيفة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وتطوير كتب الرياضيات لتواكب التطورات، والاتجاهات الحديثة في بناء مناهج الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: محتوى الجبر، كتب الرياضيات، المرحلة المتوسطة، المعايير العالمية (NCTM , 2014).

Abstract:

The study aimed to find out the compatibility of the content of algebra in the mathematics book for middle school with world standards (NCTM, 2014). To achieve this goal, the researcher followed the descriptive - analytical curriculum in his study to find answers to the questions. The research was composed of examining the previous middle school mathematics books. After reviewing former educational studies correlated with that subject, the researcher made an analysis tool (analysis card) relying on algebraic standards by NCTM (2014). They were made up of 5 main fields/ process standards and 43 indicators. They are: the field of algebraic notation, which contains 9 indicators, the field of conjugations, which contains 7 indicators, the field of conjugation representation, which contains 16 indicators, the field of change of conjugation patterns, which contains 7 indicators, and the field of historical development and views of algebra, which contains 4 indicators. It was confirmed to be accurate when shown to a few specialists in mathematics teaching methods. The researcher then analyzed the contents of algebra in the mathematics books for middle school for the year 2021/ 2020. The researcher used the computational averages and standard deviations in processing the data of the study, and concluded that in the mathematics book for the first year of middle school, algebraic notation is the subject with the most accordance with the world standards (NCTM,2014) with a score of 34.7%. In contrast, the lowest is the evolution of algebra with 2.6%. As for the mathematics book for the second year of middle school, the change of conjugation is the subject with the most accordance with world standards (NCTM,2014) with 39.4%. While in the last place is the evolution of algebra with a ratio of 1.2%. As for the mathematics book for the last year of middle school, the topic with the most accordance with world standards (NCTM,2014) was the algebraic notation with 39.1% and the last was the evolution of algebra with 3.5%. The study concluded with several recommendations, such as adding more standards for the book, as some were not included in the world standards (NCTM, 2014) , and developing math books to keep pace with recent developments and trends in the writing of math curricula.

***Keywords**: Content of algebra, math books, middle school, world standards (NCTM, 2014)*

المقدمة:

تواجه المؤسسات التربوية والتعليمية أزمة تحد في ظل جائحة كورونا، لهذا تسعى إلى تطوير التعليم بإشكاله وأنواعه، لأن المعرفة لا يمكن للمدرسة أو الصف أن يكون هو المكان الوحيد لاستيعابها.

يحتاج عصرنا الحديث إلى عملية تطوير في مجال تعليم الرياضيات ومناهجها من أجل المواءمة والتكيف مع الازمات، والإفادة من عصر التكنولوجيا وأدواتها، لأن المشكلات التي تواجه التعليم التقليدي وشبه التقليدي، التي انعكست آثارها على مستوى التعليم والتعلم، جعلته بعيدا عن تحقيق الأهداف المرجوة و المرسومة له، ولم تتمكن استراتيجيات تدريس الرياضيات التقليدية

من أنّ تزود المتعلم بالمعرفة المفاهيمية والمهارات والممارسات اللازمة، لكي يكون مواطنا مسلحاً بالعلم، وصالحا ومنتجا وواعيا يستطيع مواكبة التحديات والتغييرات والازمات في بيئته، أو في العالم الخارجي (صالح ،2012).

وبدأ تطوير مناهج الرياضيات بعد تبلور أفكار المجلس للوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية Nation-al Counal of Teachers of Mathematics (NCTM) ووثيقتها في عام (1989) التي تمثلت في معايير المحتوى: الاعداد والعمليات عليها، والجبر، والهندسة والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، وفي معايير العمليات: حل المسألة> والتفكير الرياضي، والاتصال، والربط، والتمثيل، وبعد (25) عاما يصدر معايير جديدة (NCTM, 2014) محدثة مكونة من ستة مبادئ توجيهية تعكس (25) عاما من التجربة والأدلة البحثية الجديدة عن برامج الرياضيات الممتازة التي تصف تعليم الرياضيات ذاي الجودة عالية، وكذلك العقبات الجوهرية، والمعتقدات غير المنتجة التي تعيق التقدم في تعلم الرياضيات، والغرض الأساسي من المعايير هو سد الفجوة بين اعتماد معايير صارمة، وسن الممارسات والسياسات والبرامج، والإجراءات اللازمة للنجاح في تنفيذ تلك المعايير ولتحقيق ما تقدم تعد عملية مراجعة المناهج وتطويرها، ومراجعة فلسفتها ورؤاها لتحسين التعليم، وتحصيل الطلبة لأن معالجة محتواها وتوظيفه من خلال الممارسات والأنشطة وطرق التدريس، وإبرازها في الأهداف المعرفية والنفس حركية والوجدانية، ومعرفة مدى نجاحها او فشلها من خلال وسائل التقويم المناسبة (العبودي، 2012).

وفي السياق ذاته لا ننكر أهمية الكتاب المدرسي للتعلم والتعليم في المدرسة وخارجها لما يحتويه من مفاهيم ومعارف وحقائق وقيم واتجاهات التي لابد للطالب من تعلمها، وله دور كبير في سلوك المعلم وادائه في الصف، ويعد الجبر أحد أهم فروع الرياضيات لأنه المدخل في تمثيل كثير من المشكلات الصناعية والتجارية، لأنه اهتم بالعلاقات والكميات والبنى (عبد اللطيف 2011،).

ولغرض الاستفاضة اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالدراسة على النحو الآتي:

أجرى السيد والبرعمي (2020) دراسة هدفت إلى تحليل كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية في سلطنة عمان لمعرفة مدى توافر معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) باعتمادها المنهج الوصفي لتحليل المحتوى، واستخدم الباحثان بطاقة تحليل كتاب رياضيات الصف التاسع الأساسي المعتمد في العام الدراسي 2018 – 2019، وتوصلت الدراسة أن نسبة توافر المعايير كانت ضعيفة، وأوصت الدراسة بتطوير مناهج الرياضيات في سلطنة عمان.

دراسة عسقول وآخرون (2019) هدفت إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف التاسع الأساسي في فلسطين لمعرفة مدى توافر معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) باعتمادها المنهج الوصفي لتحليل المحتوى. استخدم الباحثون بطاقة تحليل كتاب رياضيات الصف التاسع الأساسي المعتمد في العام الدراسي 2017 – 2018. وتوصلت الدراسة أن نسبة توافر المعايير كانت بنسب متفاوتة بين ضعيفة ومتوسطة ومرتفعة، واوصت الدراسة بتطوير مناهج الرياضيات في فلسطين.

هدفت دراسة الجرداني (2019) إلى معرفة مدى توافر معايير (NCTM , 2014) في محتوى كتب الرياضيات لطلبة الصفوف السادس السابع والثامن بسلطنة عمان. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل محتوى منهج الرياضيات للصفوف الثلاثة مستخدما بطاقة تحليل لمجال الاعداد والعمليات التي احتوت (3) معايير و14 مؤشرا. وكان كتاب الصف الثامن أقلها لتوفر 5 مؤشرات فقط، ولم تتوافر 4 مؤشرات في كتاب السادس. أما السابع فلم تتوافر 3 مؤشرات فقط. وأوصت الدراسة بتطوير مناهج الرياضيات للصفوف الثامن والسابع والسادس.

وهدفت دراسة العاصي (2018) إلىإلى تشخيص مدى توافر معايير (NCTM , 2014) في محتوى مناهج الرياضيات للصف الثالث والرابع في فلسطين، واستخدم الباحث منهجا وصفيا تحليليا بالاعتماد على بطاقة تحليل المحتوى لتحليل كتب الرياضيات للعام الدراسي 2017 – 2018 للصفوف مدار البحث وخلصت الدراسة إلىإلى تفاوت النسب بين ضعيف ومتوسط.

وقام الحسبان (2018) بدراسة هدفت إلىإلى تقصي مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن مع المعايير الوطنية (NCTM, 2014) وللتحقق من الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل لكتبي الرياضيات للصفين التاسع والعاشر بجزأيها للعام الدراسي 2016 – 2017 وأظهرت الدراسة ان كتاب رياضيات الصف التاسع متوافق اكثرفي مجال التدوين الجبري ثم أنماط التغير في الاقترانات وتليها التمثيل الاقتراني والرموز و وفي المرتبة الرابعة أنواع الاقترانات اما كتاب رياضيات الصف العاشر فان التدوين الجبري متوافق مع المعايير الوطنية ثم فئات وأنواع الاقترانات وبعدها أنماط التغيير واوصت الدراسة بتطوير مناهج الرياضيات المدرسية.

كما أجري هيوي و ويبر (Huey & Weber, 2018) دراستهما التي كان هدفها وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها مدرسي الرياضيات في المدارس الثانوية على مهام الاستدلال الاستنتاجي للمشاركين في البرنامج المهني للتنمية من ذوي الخبرة في معايير محتوي الإحصاء والاحتمالات. وتكونت عينة الدراسة من (49) معلماً من المدارس الثانوية اختصاص الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات المشاركين اقل استعداد لتعليم الإحصاء والاحتمالات وأنهم بحاجة إلى إلى معرفة الطرق العشوائية لتعليم الاستدلال الاحصائي على نحو فعال إلى وكذلك حاجتهم إلىإلى خبرات إضافية لكي يكتسبوا الثقة والمهارات اللازمة.

وأما دراسة البدري (2016) فهدفت إلى استقصاء مدى توافق محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014). وجرى اعتماد أسلوب تحليل المحتوي بناء على المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من كتب الرياضيات للمرحلة الاعدادية للعام الدراسي (2016 – 2017)، وأظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية في العراق لم يتوافق مع معايير (NCTM, 2014) إلى وكانت أهم نتائج الدراسة، أن معيار المحتوى كان متوسطا بنسبة (62%)، فكتاب السادس

العلمي لم ترد فيه أي مفردة إحصائية، أما باقي الصفوف فقد ورد في كل منها فصل مستقل للإحصاء والاحتمالات، ولم تتوافر بعض الموضوعات على الرغم من أهميتها، وتركيز معايير (NCTM, 2014) عليها، فتوفر (49) عنوانا ولم يتوفر (30) عنوانا.أما معيار حل المسالة فكان متدنيا، وبنسبة إجمالية بلغت(25.69%)، وكانت أعلى نسبة كتاب الصف السادس الأدبي (28.66%)، وأقلها كانت كتاب رياضيات الصف الرابع الأدبي بنسبة (23.83%) . أما معيار الترابط الرياضي فجاءت منخفضة (34.36%) وكانت أعلى نسبة كتاب السادس الأدبي (41.49%)، وأدنى نسبة كتاب الخامس العلمي (28.40%). أما معيار الاتصال الرياضي فكانت نسبة التحقق الكلية لهذا المعيار (38.95%)، وكان الصف الخامس العلمي أعلى نسبة (43.96%)، وأقل نسبة كتاب الرابع الأدبي (34.74%).

ودراسة الشهري وعلي (2016) هدف إلى دراسة مدى توافق محتوى كتب الرياضيات المطورة (الصفوف من 6 إلى 8) في المملكة العربية السعودية مع المعايير NCTM في مجالات: العدد والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات، والاحتمال. ولتحقيق هذا الهدف، ترجمت قائمة من المعايير (NCTM) للصفوف (6 – 8). وجرى تطوير بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة معايير كتب الرياضيات المدرسية للعام الدراسي 2013 – 2014 م.وكشفت نتائج الدراسة أن محتوى الكتب المدرسية للرياضيات المطورة للصفوف (6 – 8) يتوافق مع 96.3% مع المعايير NCTM، لأن المحتوى يتوقع 52 من قائمة المعايير، في حين أن 3.7% من قائمة توقعات المعايير NCTM لم تتحقق في الخمسة المذكورة.

وأجرى عليات والدويري (2015) دراستهما التي هدفت إلى مدى توافر معايير (NCTM) في موضوعات الهندسة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في الأردن.واعتمد الباحثان على نموذج لتحليل المحتوى وفق معايير (NCTM , 2014)، وتوصلت الدراسة إلى تفاوت في تمثيل مجالات الهندسة الأربعة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية، كما أظهرت فروق ذات دلالة بين تكرارات المجالات الأربعة للهندسة لصالح كتاب الصف السابع.

وأما دراسة الجلبي (2014) فقد هدفت إلى معرفة مدى توافر معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM , 2014) المضمنة في كتب رياضيات المرحلة المتوسطة في العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على أداة تحليل المحتوى وفق معايير (NCTM) في الهندسة، وتمثلت عينة الدراسة بالصفوف الأول والثاني والثالث متوسط، وتوصلت الدراسة إلى معايير الهندسة المضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق توافرت بدرجة متوسطة في بعض الكتب، وبدرجة متدنية في بعضها، فيما لم تظهر بعض المعايير في قسم منها.

دراسة الزعبي والعبيدان (2014) هدفت إلى استقصاء مدى تضمين كتب الرياضيات لمعايير (NCTM) واتبع الباحثان المنهج الوصفي معتمدين على بناء أداة للتحليل وفق معايير وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات وأظهرت نتائج الدراسة العدد والعمليات بنسبة تراوحت (14.57 – 2.03 %)، والهندسة بنسبة (13.58 – 6.42 %)، وحل المشكلات بنسبة (28.4 % – 9.41)، والتفكير المنطقي والبرهان بنسبة (15.52 % – 5.17) والاتصال بنسبة (25.81% – 4.30).

وقام المطيري (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في كتب رياضيات المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على أداة معدة لهذا الغرض وفق معايير الهندسة الموجودة في وثيقة (NCTM)، وتوصلت الدراسة إلىإلى أن المعايير متوفرة بدرجة متوسطة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين إذ جاء المعيار الثاني (1.88)، ثم المعيار الأول ب (1.66)، ثم المعيار الثالث ب (1.63)، وجاء المعيار الرابع ب (1.46) في المرتبة الاخيرة.

وأجرى البسامي (2013) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر معايير المجلس الوطني nctm في محتوى الجبر في كتب الرياضيات للصفوف 6 – 8 في سلطنة عمان، اعتمد الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على أداة تحليل محتوى الجبر وفق معايير (NCTM). وتوصلت الدراسة إلىإلى تفاوت نسب معايير الجبر الأربعة، حيث كانت أعلى المعايير استخدام النماذج الرياضية وفهم العلاقات ينسبة (38.46)، ثم فهم الأنماط والعلاقات والدوال بنسبة (29.74)، وتلاها تمثيل وتحليل المواقف والبنية الرياضية باستخدام الرموز الجبرية بنسبة (29.74)، وفي المرتبة الأخير جاء معيار تحليل التغير في سياقات مختلفة بنسبة (2.05). وجاء في توصيات الدراسة مراعاة الأسس العلمية والاستناد على المعايير العالمية في بناء مناهج الرياضيات.

وقام بارن (Perrin, 2012) بدراسة هدفت إلىإلى التعرف على مدى إدراك معلمي مادة الرياضيات للصفين السابع والثامن لمعايير، واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستعينا باستخدام استبانة، وطبقها على عينة قوامها (73) معلماً ومعلمة من مدارس ولاية نيفادا.وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبًة (72.6%) من المعلمين كانوا على علم بمعايير في حين كان (27.4 %) لا يعلمون بالمعايير.

وفي ذات السياق أجري جيتندرا وآخرون (Jitendra & et al.2010) دراسة كان هدفها معرفة توافر معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) وتأثيره على التحصيل في الرياضيات. وكان المنهج الوصفي التحليلي هو منهج بحثهم ولغرض تحقيق أهداف دراستهم اعتمدوا أداة لتحليل المحتوى مشتقة من معايير، واستخدموا بطاقة ملاحظة لمشاهدة المعلمين وأدائهم، واختبارا تحصيليا لحل المسالة الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة ان كتب الرياضيات اختوت المعايير بنسب متفاوتة وان الكتاب الرياضيات الذي يحتوي النسبة الأكبر له تأثير على التحصيل واوصت الدراسة بتغيير محتوى الكتب الدراسية لغرض تحسين أداء الطلبة.

دراسة أولت (Ault, 2006) هدفت إلى معرفة الأثر الناتج عن تطبيق برنامج دراسي قائم على أساس المعايير على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وطبقت الدراسة على طلبة الصف السادس الابتدائي في أحد المدارس في ولاية أوهايو لمعرفة ال أثر الناتج في مجالات حل المسالة، الجبر، الفهم المفاهيمي، والعلاقات على الأعداد، وجرت الدراسة بإجراء مقارنات بين علامات الطلبة في الأعوام (2000 – 2002) التي سبقت تطبيق البرنامج وعددهم (304)، والفترة التالية لتطبيق البرنامج في

الأعوام (2003 – 2005) وعددهم (319) طالبا وطالبة وتمت المقارنات على أساس علامات الطلبة في اختبار الكفاءة الخاص بولاية أوهايو و، وأظهرت النتائج عدم وجود أثرأثر ذي دلالة يرجع لتطبيق البرنامج القائم على المعايير بالنسبة لتحصيل الطلبة، وتطرق الباحث في سياق تلك النتيجة للآراء المؤيدة، المعارضة لتطبيق المعايير.

أجرى ستار وهوفمان (Star & Hofmann, 2005) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر المناهج القائمة على المعايير بالنسبة للمعرفة المفاهيمية لمادة الرياضيات مقابل المناهج التقليدية، ولأغراض الدراسة جرت تطبيق قائمة خاصة بالمعرفة المفاهيمية تضمن (56) فقرة موزعة على (7) مجالات تشمل المجالات المختلفة للمعرفة المفاهيمية.وكانت عينة الدراسة التي طبقت القائمة عليها مكونة من (297) طالبا وطالبة في الصف التاسع في أحد مدارس ولاية ميتشجان وتم تقسيم الطلبة ل إلى مجموعتين الأولى تضم (134) طالبا وطالبة الذين درسوا مناهج الرياضيات المعدة على أساس المعايير لثلاث سنوات دراسية، والمجموعة الثانية تشمل (163) طالبا وطالبة درسوا المناهج التقليدية وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة الأولى في المجالات المتعلقة بالمعرفة المفاهيمية لمادة الرياضيات، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء أثر المناهج المعدة على أساس المعايير على جوانب أخرى.

دراسة بيكرجن وكابس (Pickreign & Capps 2000) هدفت دراستهما تحليل اللغة الهندسية المستخدمة في محتوى كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ومقارنتها باللغة المستخدمة في معايير وثيقة (NCTM, 1989)، ومعايير الرياضيات المدرسية بوثيقة (NCTM, 1999)، و أظهرت نتائج دراستهما عدم وجود تطابق بين الهندسة المقدمة في كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والهندسة التي اقترحتها المعايير.

وفي الولايات المتحدة الامريكية اجري كولم وكيورتس (Kulm & Curtis 2000) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى الجبر في 12 كتابا مدرسيا، وأظهرت نتائج دراسته تركيز الكتب على تطوير الاقترانات، والتمثيل الجبري للكميات المختلفة، و تركيزها على المعادلات، وكانت نسبة الكتب ذات النسب المقبولة سبع كتب من أصل اثني عشر كتابا، ومن النتائج التي بينتها الدراسة أن الكتب تربط الطالب بمسائل حياتية، ولكنها لم تتضمن تشجيع الطلبة على التفكير، وعدم الترابط التكاملي بين الجبر والمواد الدراسية الأخرى، وأوصت الدراسة بتطوير محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية.

وجد الباحث أن معظم الدراسات السابقة تنوعت أهدافها، واشتركت في أهمية تحليل محتوى كتب الرياضيات.كما تفاوتت نسبة توافقها مع المعايير العالمية (NCTM). وتشابهت ا بالمنهج الوصفي التحليلي، واعتمادها على بطاقة تحليل معتمدة على معايير (NCTM). وتناولت كتب الرياضيات، وتفاوتت بالمرحلة الدراسية والدولة.

وما تميزت به الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة، أنها تناولت محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة التي اعتمدتها وزارة التربية العراقية، وهي

وأفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال التعرف على الدراسات التي أجريت في مجال البحث الحالي فزودته بأفكار وتفسيرات ساعدته في تحديد مشكلة الدراسة، وتحديد الأهداف، واتباع الاجراءات المناسبة، فساعد في تحقيق متطلبات البحث الحالي، والافادة في تفسير النتائج، والإفادة في إعداد أداة الدراسة بالاطلاع على المنهجية في الدراسات السابقة.والتعرف على الوسائل الإحصائية الملائمة للدراسات وتحليل البيانات.

قامت مجموعة من قادة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of (Mathematics NCTM) بإعداد معايير شاملة لتطوير الرياضيات المدرسية ومناهجها وتقويمها لتتوافق مع التطورات المستقبلية، وأطلقوا عليها تسمية وثيقة معايير منهج وتقويم الرياضيات المدرسية 1989 تضمنت 14 معيارا (معايير محتوى ومعايير عمليات) جرى تصنيفها حسب المراحل الدراسية (الزهيري، 2017):

معايير المحتوى: تصف كل ما يجب أن يتعلمه الطالب في الرياضيات وتشمل العد والعدد والعمليات عليها، والهندسة، والقياس، والجبر، والاحصاء والاحتمالات، وتحليل البيانات.

معايير العمليات: تضمن معايير التفكير المنطقي والبرهان الرياضي، وحل المشكلات، والاتصال، والترابط، والتمثيل.

ومن هنا جاءت ضرورة التحليل المتواصل والمستمر لكتاب الرياضيات المدرسي بشكل عام، والجبر بشكل خاص وفق معايير عالمية معتمدة لتنسجم مع المستجدات المرتبطة بتعليم الرياضيات لتلبي متطلبات العصر. لذلك تحاول الدراسة الحالية تحليل كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق وفق معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث ضعفا في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات التي أعطت أهمية لموضوع الجبر في الحياة اليومية للطالب، وكذلك أهميته التي بينتها وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية (NCTM, 2014) وهذا ما أعطى الباحث الدافعية للبحث عن أسباب هذا الضعف الذي قد يرجع في بعض جوانبه إلى الكتاب المدرسي، لأنه الوسيلة التي يعتمد عليها الطالب والمدرس في عملية التعليم، ومن هنا تأتي هذه الدراسة لكشف مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM , 2014)

يتمثل سؤال الدراسة الحالية في الآتي:

ما مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014)؟

وينبثق منه الاسئلة الفرعية

- ما مدى توافق محتوى الجبر في كتاب الرياضيات للصف الاول المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM , 2014) ؟
- ما مدى توافق محتوى الجبر في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM , 2014) ؟

- ما مدى توافق محتوى الجبر في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM , 2014) ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق مع المعايير العالمية (NCTM , 2014)

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بالآتي:

1. تأخذ الدراسة أهميتها من خلال أهمية الكتاب المدرسي وأهمية الرياضيات كمادة دراسية، وتأثيرها على المواد الدراسية التي يدرسها الطالب.
2. تبين جوانب القوة والضعف في المنهج، وكتب الرياضيات المعتمدة في المرحلة المتوسطة، ومدى تماشيها مع التوجهات المعاصرة.
3. تساعد المعلمين والمشرفين التربويين لمادة الرياضيات على تشخيص طبيعة مناهج الرياضيات في ضوء معايير (NCTM, 2014).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق للعام الدراسي 2020 – 2021.

معايير محتوى الجبر للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2014) للصفوف 7 – 9

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الاتية:

◄ **تحليل المحتوى:** عمليات إجرائية هدفها معرفة مدى توافق معايير (NCTM, 2014) في محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق.

وتبنى الباحث هذا التعريف إجرائيا.

◄ **محتوى الجبر:** مواضيع الجبر المتضمنة في كتب الرياضيات التي يجري تطبيقها في العراق على طلبة المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2021 – 2020

◄ **معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2014):** مفردات وعبارات تستخدم للحكم على جودة كتب الرياضيات ومناهجها المتضمنة في وثيقة (NCTM , 2014).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناول الباحث منهجية الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات التحليل للمحتوى وعلى النحو الآتي:

منهجية الدراسة:

اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق المعتمدة للعام الدراسي 2020 – 2021 وفق معايير (NCTM, 2014).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة (الجزء الأول والجزء الثاني) المعتمدة من قبل وزارة التربية في العراق للعام الدراسي 2020 – 2021.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة الفصول (الوحدات) المتعلقة بالجبر المضمنة في كتب الرياضيات للصفوف الأول والثاني والثالث متوسط في العراق للعام الدراسي 2020 – 2021، والجدول (1) يوضح توريع تلك الفصول بجزأي كتب الرياضيات وعلى الصفوف الثلاث

الجدول (1)

فصول الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2020 - 2021

الصف	الجزء الاول		الجزء الثاني		المجموع
	عدد الفصول	عدد الصفحات	عدد الفصول	عدد الصفحات	
الأول متوسط	2	60	1	18	78
الثاني متوسط	2	50	1	22	72
الثالث متوسط	3	80	2	31	111
المجموع	7 190		4 71		261

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والتي تمثلت في تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير (NCTM, 2014)، قام الباحث بإعداد أداة التحليل (بطاقة تحليل) بالاعتماد على معايير الجبر المنبثقة عن وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2014). وقد تكونت من خمسة مجالات و43 مؤشرا، والمجالات هي مجال التدوين الجبري واحتوى على 9 مؤشرات، ومجال الاقترانات و احتوى 7 مؤشرات، ومجال التمثيل الاقتراني احتوى 16 مؤشرا، ومجال أنماط التغيير للاقترانات واحتوى 7 مؤشرات، ومجال التطور التاريخي ووجهات نظر الجبر واحتوى 4 مؤشرات؟

- **صدق الأداة:**

قام الباحث باختبار صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها من أعضاء هيئات تدريسية في الجامعات العراقية والاردنية، وجرى الاخذ بملاحظاتهم.

- **ثبات الأداة:**

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث باعتماد الثبات عبر الشخص نفسه بالتحليل وإعادته بعد ثلاثة أسابيع باستخدام القواعد والإجراءات التي اعتمدها في التحليل الأول، وحسب معامل الثبات، وتحديد معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي

الجدول (2)

معاملات ثبات بطاقة التحليل لمجالات الجبر الخمس المضمنة في (NCTM, 2014)

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
1	التدوين الجبري	.90
2	أنواع الاقترانات	.94
3	تمثيل الاقترانات	.94
4	التغيير للاقترانات	.93
5	التطور للجبر	.95
	الأداة ككل	.94

يتضح من جدول (2) أن معاملات ثبات الأداة تراوحت ما بين (0.95 – 0.90) وان معامل الثبات للأداة ككل (0.94) مما يدل على الثبات العالي للأداة

إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي، ومراجعة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت توافق كتب الرياضيات مع معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM).
- قراءة المعايير الخاصة بالجبر المنبثقة عن وثيقة (NCTM, 2014). وترجمتها وعرضها على مختصين في اللغة الانكليزية للتحقق من صحة الترجمة وسلامتها لغويا
- إعداد بطاقة التحليل الخاصة بمجالات الجبر والمؤشرات، وعرضها على المحكمين والتحقق من صدقها الظاهري.
- القيام بعملية تحليل كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق باستخدام بطاقة التحليل المعدة لهذا الغرض، واعتمد الباحث الموضوع وحدة في التحليل للمحتوى والفقرة (أشكال، أو صور، أو جداول، أو غيرها) كوحدة تحليل أما فئات التحليل فهي مؤشرات ومعايير الجبر في وثيقة (NCTM, 2014).
- حساب ثبات التحليل عبر الزمن بفارق زمني 3 اسابيع من خلال معادلة هولستي.
- معالجة النتائج باستخدام التكرارات والنسب المئوية، ومن ثم استخلاص النتائج ومناقشتها.
- في ضوء نتائج الدراسة قام الباحث برفع توصيات ومقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس «**ما مدى توافق محتوى الجبر في كتاب الرياضيات للصف الاول المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014)**؟ والأسئلة الفرعية، ومن خلال تحليل الموضوعات المتعلقة بالجبر لكتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة استخرجت التكرارات والنسب المئوية الخاصة بالجبر المضمنة في محتوى الجبر في كتب الرياضيات للصف الأول، والثاني، والثالث المتوسط التي تمثل مجالات ومؤشرات المعايير العالمية (NCTM, 2014) وفيما يلي عرض للنتائج:

والجدول (3) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمجالات محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لمجالات محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

ت	المجال	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	التدوين الجبري	174	34.7	78	25.2	34	39.1
2	أنواع الاقترانات	80	15.9	67	21.6	23	26.4
3	تمثيل الاقترانات	111	22.1	39	12.6	16	18.4
4	التغيير للاقترانات	124	24.7	122	39.4	11	12.6
5	التطور للجبر	13	2.6	4	1.2	3	3.5
	المجموع	502	%100	310	%100	87	%100

يبين الجدول (3) أن التدوين الجبري أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (34.7)، وجاء في المرتبة في المرتبة الثانية التغيير للاقترانات بنسبة (24.7)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة تمثيل الاقترانات بنسبة (22.1)، وجاءت في المرتبة الرابعة أنواع الاقترانات بنسبة (15.9)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (2.6). أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط فإن التغيير للاقترانات أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (39.4)، وجاءت في المرتبةفي المرتبة الثانية أنواع التدوين الجبري بنسبة (25.2)، ثم تلته في المرتبة الثالثة أنواع الاقترانات بنسبة (21.6)، وجاء في المرتبة الرابعة تمثيل الاقترانات بنسبة (12.6)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (1.2).

اما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط فإن التدوين الجبري أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (39.1)، وجاءت في المرتبة الثانية أنواع الاقترانات بنسبة (26.4)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة تمثيل الاقترانات بنسبة (18.4)، وجاء في المرتبة الرابعة التغيير للاقترانات بنسبة (12.6)، و في المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (3.5).

من العرض السابق يتضح أن اختلاف النسب متفاوت في كتب رياضيات المرحلة المتوسطة، ويرجع الباحث السبب لعدم وجود معايير ينتهجها واضع المنهج.

جرى حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمجال التدوين الجبري في كتب الرياضيات للصف الأول والثاني والثالث المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014) والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير الفرعية لمجال التدوين الجبري في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

ت	المعايير الفرعية لمجال التدوين الجبري	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	يستخدم الكتاب الرموز الجبرية	11	18.0	4	5.0	18	17.4
2	يستخدم الكتاب التعبيرات الجبرية	10	16.4	6	8.0	14	13.6
3	يتضمن الكتاب المعادلات	15	24.6	5	6.0	24	23.3
4	يتضمن الكتاب عدم المساواة	8	13.0	1	1.0	6	5.8
5	يتضمن الكتاب علاقات التناسب واستخدامها في وصف العلاقات والعمليات	6	9.8	10	13.0	12	11.7
6	يتضمن الكتاب علاقات التناسب واستخدامها في تفسير العلاقات والعمليات.	4	6.6	18	23.0	5	4.9
7	يتضمن الكتاب علاقات التناسب واستخدامها في تعميم، العلاقات والعمليات.	3	5.0	12	15.0	9	8.7
8	يتضمن الكتاب علاقات التناسب واستخدامها في نمذجة العلاقات والعمليات.	2	3.3	2	3.0	8	7.8
9	يتضمن الكتاب علاقات التناسب واستخدامها في تبرير العلاقات والعمليات.	2	3.3	20	26.0	7	6.8
	المجموع	61	%100	78	%100	103	%100

يبين جدول (4) ما يلي: "يتضمن الكتاب على المعادلات" أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (24.6)، وجاء في المرتبة الثانية "يستخدم الكتاب الرموز الجبرية" بنسبة (18.0)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يستخدم الكتاب التعبيرات الجبرية" بنسبة (16.4)، وجاء في المرتبة الرابعة "يتضمن الكتاب على عدم المساواة" بنسبة (13.0)، و في المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب على علاقات التناسب واستخدامها في تبريرونمذجة العلاقات والعمليات" بنسبة (3.3).

أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط "فيتضمن الكتاب على علاقات التناسب واستخدامها في تبرير العلاقات والعمليات" أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014)وبنسبة (26.0)، وجاء في المرتبة الثانية "يتضمن الكتاب على علاقات التناسب واستخدامها في تفسير العلاقات والعمليات" بنسبة (23.0)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يتضمن الكتاب على علاقات التناسب واستخدامها في تعميم العلاقات والعمليات" بنسبة (15.0)، وجاء في المرتبة الرابعة "تمثيل الاقترانات" بنسبة (12.6)، و وفي المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب على علاقات التناسب واستخدامها في نمذجة العلاقات والعمليات" بنسبة (3.0).

اما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط "فيتضمن الكتاب على المعادلات" أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (23.3)، وجاء في المرتبة الثانية "يستخدم الكتاب الرموز الجبرية" بنسبة (17.4)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يستخدم الكتاب التعبيرات الجبرية" بنسبة (13.6)، وجاء في المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب على علاقات التناسب واستخدامها في تفسير العلاقات والعمليات" بنسبة (4.9).

ويعود السبب في ذلك إلى اهتمام واضع المناهج بسرد المعلومات أكثر من التركيز على المفاهيم الرياضية.

حسبت التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمجال فئات وأنواع الاقترانات في كتب الرياضيات للصف الأول والثاني والثالث المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014) والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير الفرعية لمجال فئات وأنواع الاقترانات في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

ت	المعايير الفرعية لمجال فئات وأنواع الاقترانات	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	يتضمن الكتاب الاقترانات متعددة الحدود	0	.0	7	14.58	12	20.69
2	يتضمن الكتاب الاقترانات الأسية	0	.0	8	16.67	9	15.52

ت	المعايير الفرعية لمجال فئات وأنواع الاقترانات	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
3	يتضمن الكتاب الاقترانات اللوغاريتمية	0	.0	0	.00	0	.00
4	يتضمن الكتاب اقترانات القيمة المطلقة	7	43.7	12	25.00	11	18.96
5	يتعرف على الاقترانات الجذرية والمثلثية بما في ذلك تلك الاقترانات ذات النطاقات المنفصلة (مثل المتواليات)	6	37.5	8	16.67	12	20.69
6	يحدد الكتاب خيارات معاملات حالات معينة، وصياغة حالات محددة	3	18.8	7	14.58	9	15.52
	يتضمن الكتاب اقترانات أكبر عدد صحيح	0	.0	6	12.50	5	8.62
	المجموع	16	%100	48	%100	58	%100

يبين جدول (5) ما يلي: «يتضمن الكتاب على اقترانات القيمة المطلقة» أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (43.7)، وجاء في المرتبة الثانية "يتعرف على الاقترانات الجذرية والمثلثية، والاقترانات ذات النطاقات المنفصلة (مثل المتواليات) » بنسبة (37.5)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يحدد الكتاب خيارات معاملات حالات معينة، ويصوغ حالات محددة» بنسبة (18.8)، وفي المرتبة الأخيرة لم "يتضمن الكتاب الاقترانات متعددة الحدود، و على الاقترانات الأسية، والاقترانات اللوغاريتمية، و يتضمن الكتاب اقترانات أكبر عدد صحيح» بنسبة (0.0). أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط "فيتضمن الكتاب اقترانات القيمة المطلقة" أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (25.00)، وجاء ف ي المرتبة الثانية "يتضمن الكتاب على الاقترانات الأسية، و يتعرف على الاقترانات الجذرية والمثلثية، والاقترانات ذات النطاقات المنفصلة (مثل المتواليات) » بنسبة (16.67)،

ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يتضمن الكتاب على الاقترانات متعددة الحدود، و يحدد الكتاب خيارات معاملات حالات معينة ويصوغ حالات محددة» بنسبة (14.58)، وجاء في المرتبة الرابعة "يتضمن الكتاب اقترانات اكبر عدد صحيح" بنسبة (12.50)، وفي المرتبة "يتضمن الكتاب على الاقترانات اللوغاريتمية" بنسبة (0.00).

أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط "فيتضمن الكتاب الاقترانات متعددة الحدود، و يتعرف على الاقترانات الجذرية والمثلثية والاقترانات ذات النطاقات المنفصلة (مثل المتواليات) "أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (20.69)، وجاء في المرتبة الثانية "يتضمن الكتاب على اقترانات القيمة المطلقة" بنسبة (18.96)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يتضمن الكتاب على الاقترانات الأسية و يحدد الكتاب خيارات معاملات حالات معينة، و يصوغ حالات محددة»» بنسبة (15.52)، وجاء في المرتبة الرابعة "التغيير يحدد الكتاب خيارات معاملات حالات معينة، ويصوغ حالات محددة» بنسبة (8.62)، وفي المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب على الاقترانات اللوغاريتمية" بنسبة (0.00).

وفق المعطيات المدونة في الجدول فإن الاقترانات تختلف نسبها من كتاب إلى آخر بسبب عدم تنظيم هرمي لتراكم المعرفة التي يسعى لتحقيقها واضع المنهج.

كذلك حسبت التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمجال التمثيل الاقتراني في كتب الرياضيات للصف الأول والثاني والثالث المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014) والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير الفرعية لمجال التمثيل الاقتراني في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

ت	المعايير الفرعية لمجال التمثيل الاقتراني	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	يتضمن الكتاب استخدام الجداول في التمثيل الاقتراني	4	9.66	6	6.31	11	8.20
2	يتضمن الكتاب استخدام الرسوم البيانية في التمثيل الاقتراني	3	7.31	8	8.42	14	10.44
3	يتضمن الكتاب استخدام المعادلات في التمثيل الاقتراني	11	26.83	15	15.69	22	16.41
4	يتضمن الكتاب استخدام الأوصاف في التمثيل الاقتراني	0	.00	7	7.37	9	6.71
5	يتضمن الكتاب الترميزات كوسيلة لتحليل العلاقات.	7	17.07	9	9.47	9	6.71
6	يتضمن الكتاب استخدام خصائص الأصفار	0	.00	0	.00	0	.00
7	يتضمن الكتاب تحديد خصائص فترات التزايد والتناقص	0	.00	7	7.37	9	6.71

ت	المعايير الفرعية لمجال التمثيل الاقتراني	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
8	يتضمن الكتاب تحديد خصائص القيمة القصوى	0	.00	0	.00	0	.00
9	يتضمن الكتاب تحديد خصائص متوسط معدلات التغير	0	.00	8	8.42	9	6.71
10	يتضمن الكتاب تحديد خصائص المجال والمدى	5	12.19	8	8.42	14	10.44
11	يتضمن الكتاب تحديد خصائص السلوك النهائي	0	.00	0	.00	0	.00
12	تستخدم الترميزات وسيلة لوصف العلاقات ولبناء اقترانات جديدة.	4	9.66	8	8.42	11	8.20
13	تستخدم الترميزات وسيلة لتعديل العلاقات ولبناء اقترانات جديدة.	3	7.31	6	6.31	9	6.71
14	تستخدم الترميزات وسيلة لتفسير العلاقات.	0	.00	4	4.21	5	3.73
15	يتضمن الكتاب الترميز وسيلة لبناء اقترانات جديدة.	4	9.66	5	5.26	7	5.22
16	يستخدم الكتاب الترميز وسيلة لتحليل العلاقات.	0	.00	4	4.21	5	3.73
	المجموع	41	%100	95	%100	134	%100

يبين جدول (6) ما يلي: «يتضمن الكتاب استخدام المعادلات في التمثيل الاقتراني» أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (26.83)، وجاء في المرتبة الثانية "يتضمن الكتاب الترميزات وسيلة لتحليل العلاقات" بنسبة (17.07)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يتضمن الكتاب تحديد خصائص المجال والمدى" بنسبة (12.19)، وجاء في المرتبة الرابعة "يتضمن الكتاب استخدام الجداول في التمثيل الاقتراني، و تستخدم الترميزات وسيلة لوصف العلاقات، ولبناء اقترانات جديدة، و يتضمن الكتاب الترميز وسيلة لبناء اقترانات جديدة» بنسبة (9.66)، وفي المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب استخدام الأوصاف في التمثيل الاقتراني، استخدام خصائص الأصفار، وتحديد خصائص فترات التزايد والتناقص، ، وتحديد خصائص القيمة القصوى و، وتحديد خصائص متوسط معدلات التغير و، وتحديد خصائص السلوك النهائي، و تستخدم الترميزات وسيلة لتفسير العلاقات، و يستخدم الكتاب الترميز وسيلة لتحليل العلاقات» بنسبة (0.00). أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط "فيتضمن الكتاب استخدام المعادلات في التمثيل الاقتراني" أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (15.69)، وجاء في المرتبة الثانية "يتضمن الكتاب الترميزات وسيلة لتحليل العلاقات" بنسبة (9.47)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يتضمن الكتاب استخدام الرسوم البيانية في التمثيل الاقتراني، وتحديد خصائص متوسط معدلات التغير، ي، وتحديد خصائص المجال، و والمدى، و تستخدم الترميزات وسيلة لوصف العلاقات، ولبناء اقترانات جديدة» بنسبة (8.42)، وجاء ف ي المرتبة الرابعة "يتضمن الكتاب استخدام الأوصاف في التمثيل الاقتراني و، وتحديد خصائص فترات التزايد والتناقص» بنسبة (7.37)، وفي المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب تحديد خصائص القيمة القصوى، وتحديد خصائص المجال والمدى» بنسبة (0.00).

أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط "فيتضمن الكتاب استخدام المعادلات في التمثيل الاقتراني" أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (16.41)، وجاء في المرتبة الثانية "يتضمن الكتاب استخدام الرسوم البيانية في التمثيل الاقتراني و، وتحديد خصائص المجال والمدى» بنسبة (10.44)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة "يتضمن الكتاب استخدام الجداول في التمثيل الاقتراني، و تستخدم الترميزات وسيلة لوصف العلاقات، ولبناء اقترانات جديدة» بنسبة (8.20)، وجاء في المرتبة الرابعة ""يتضمن الكتاب استخدام الأوصاف في التمثيل الاقتراني، والترميزات وسيلة لتحليل العلاقات، وتحديد خصائص فترات التزايد والتناقص، وتحديد خصائص متوسط معدلات التغير، و تستخدم الترميزات وسيلة لتعديل العلاقات، ولبناء اقترانات جديدة» بنسبة (6.71)، وفي المرتبة الأخيرة "يتضمن الكتاب تحديد خصائص القيمة القصوى، وتحديد خصائص السلوك النهائي» بنسبة (0.00).

وقد يعود سبب الاختلاف إلى تعدد واضعي الكتاب واختلاف رؤيتهم الفلسفية لأهمية المواضيع التي يجب التركيز عليها.

جرى حساب التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمجال أنماط التغيير في الاقترانات في كتب الرياضيات للصف الاول و الثاني والثالث المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014) والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير الفرعية لمجال أنماط التغيير في الاقترانات في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

ت	المعايير الفرعية لمجال أنماط التغيير في الاقترانات	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات الخطية	3	20.00	6	12.24	8	9.30
2	يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات التربيعية	3	20.00	9	18.37	14	16.28
3	يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات متعددة الحدود	6	40.00	12	24.49	23	26.74
4	يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات الأسية.	0	.00	7	14.28	10	11.63
5	يوظف الكتاب أنماط التغيير في العلاقات النسبية.	0	.00	3	6.12	6	6.98
6	توظف وحدة الجبر أنماط التغيير في العلاقات النسبية العكسية.	3	20.00	5	10.20	12	13.95
7	يوظف الكتاب أنماط التغيير في أنواع علاقات العالم – الحقيقية والتي يمكن من خلالها نمذجة هذه الإقترانات.	0	.00	7	14.28	13	15.12
	المجموع	15	%100	49	%100	86	%100

يبين جدول (7) توظيف الكتاب لأنماط التغيير في الاقترانات متعددة الحدود أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (40.0)، وجاء في المرتبة الثانية يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات الخطية، وأنماط التغيير في الاقترانات التربيعية، و توظف وحدة الجبر أنماط التغيير في العلاقات النسبية العكسية بالتساوي، ونسبة (20.00)، و تذيل الترتيب يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات الأسية، وأنماط التغيير في العلاقات النسبية، وأنماط التغيير في أنواع علاقا ت العالم – الحقيقية والتي يمكن من خلالها نمذجة هذه الإقترانات بنسبة (0.00).

أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني فيوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات متعددة الحدود أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (24.49)، وجاء في المرتبة الثانية يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات التربيعية بنسبة (18.37)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات الأسية و يوظف الكتاب أنماط التغيير في أنواع علاقات العالم – الحقيقية والتي يمكن من خلالها نمذجة هذه الإقترانات بنسبة (14.28)، وجاء في المرتبة الرابعة التغيير للاقترانات بنسبة (12.6)، وفي المرتبة الأخيرة يوظف الكتاب أنماط التغيير في العلاقات النسبية بنسبة (6.12).

أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط فيوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات متعددة الحدود أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (26.74)، وجاء في المرتبة الثانية يوظف الكتاب أنماط التغيير في الاقترانات التربيعية بنسبة (16.28)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة يوظف الكتاب أنماط التغيير في أنواع علاقات العالم – الحقيقية والتي يمكن من خلالها نمذجة هذه الإقترانات بنسبة (15.12)، وجاء في المرتبة الرابعة توظف وحدة الجبر أنماط التغيير في العلاقات النسبية العكسية بنسبة (13.95)، وفي المرتبة الأخيرة يوظف الكتاب أنماط التغيير في العلاقات النسبية بنسبة (6.98).

ويتضح من ذلك عدم قدرة واضع المنهج على خلق بيئة تعليمية تتلاءم مع المعايير العالمية ليوظف الطالب الاقترانات في مفاهيمه وادراكها لردم الفجوة في تفكيره.

حسبت التكرارات والنسب المئوية للمؤشرات الفرعية لمجال التطور التاريخي للجبر في كتاب الرياضيات للصف الأول والثاني والثالث المتوسط في العراق مع المعايير العالمية (NCTM, 2014) والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

التكرارات والنسب المئوية للمعايير الفرعية لمجال التطور التاريخي للجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة وفق معايير (NCTM, 2014)

ت	المعايير الفرعية لمجال التطور التاريخي للجبر	الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	يحتوي كتاب على مساهمات الأرقام المهمة والكبيرة.	0	.00	0	.00	0	.00
2	يحتوي الكتاب على الثقافات المتنوعة المتعلقة بالجبر.	5	41.67	3	21.43	5	25.00
3	يحتوي الكتاب على التراث الحضاري المتعلقة بالجبر.	3	25.00	6	42.86	7	35.00
4	يحتوي الكتاب على مساهمات المسلمين والعرب المتعلقة بالجبر.	4	33.33	5	35.71	8	40.00
	المجموع	12	%100	14	%100	20	%100

يبين الجدول (8) أن أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) إذ يحتوي الكتاب على الثقافات المتنوعة المتعلقة بالجبر وبنسبة (41.67)، وجاء في المرتبة الثانية مساهمات المسلمين والعرب المتعلقة بالجبر بنسبة (33.33)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة التراث الحضاري المتعلقة بالجبر (25.00)، ولم يحتو الكتاب على مساهمات الأرقام المهمة والكبيرة.

اما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط فإن التراث الحضاري المتعلق بالجبر أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (42.86)، وجاء في المرتبة الثانية مساهمات المسلمين والعرب المتعلقة بالجبر بنسبة (35.71)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة الثقافات المتنوعة المتعلقة بالجبر بنسبة (21.43)، وجاء في المرتبة الرابعة تمثيل الاقترانات بنسبة (12.6)، وفي المرتبة الأخيرة مساهمات الأرقام المهمة والكبيرة بنسبة (0.00).

أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط فإن مساهمات المسلمين والعرب المتعلقة بالجبر أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (40.00)، وجاء في المرتبة الثانية التراث الحضاري المتعلقة بالجبر بنسبة (35.00)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة الثقافات المتنوعة المتعلقة بالجبر بنسبة (25.00)، وجاء في المرتبة الرابعة التغيير للاقترانات بنسبة (12.6)، وفي المرتبة الأخيرة مساهمات الأرقام المهمة والكبيرة بنسبة (0.00). إن تضمين معايير محتوى الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة جاء بنسب متفاوتة إذ انعدم بعض المؤشرات وضعيفة في بعض المؤشرات، وضعيفة جدا في معظم المؤشرات.

التدوين الجبري أكثر المواضيع لكتاب رياضيات الصف الأول متوسط توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (34.7)، وجاء في المرتبة الثانية التغيير للاقترانات بنسبة (24.7)، ثم تلاه ف ي المرتبة الثالثة تمثيل الاقترانات بنسبة (22،1)، وجاء في المرتبة الرابعة أنواع الاقترانات بنسبة (15.9)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (2.6).

اما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثاني متوسط فإن التغيير للاقترانات أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014)وبنسبة (39.4)، وجاءت في المرتبة الثانية أنواع التدوين الجبري بنسبة (25.2)، ثم تلته في المرتبة الثالثة أنواع الاقترانات بنسبة (21.6)، وجاء في المرتبة الرابعة تمثيل الاقترانات بنسبة (12.6)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (1.2). أما بالنسبة لكتاب رياضيات الصف الثالث المتوسط فإن التدوين الجبري أكثر المواضيع توافقا مع معايير (NCTM, 2014) وبنسبة (39.1)، وجاءت في المرتبة الثانية أنواع الاقترانات بنسبة (26.4)، ثم تلاه في المرتبة الثالثة تمثيل الاقترانات بنسبة (18.4)، وجاء في المرتبة الرابعة التغيير للاقترانات بنسبة (12.6)، وفي المرتبة الأخيرة التطور للجبر بنسبة (3.5) وهذا يدل أن واضعي المناهج اهتموا بعملية سرد الحقائق والمفاهيم دون التركيز على الاهتمام بالفهم والاستيعاب من خلال التركيز على الكم دون النوع.كما أن التكنولوجيا أهملت في معيار الجبر في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، فلم يجد الباحث أي إشارة تدل على تطبيق أي من البرامج التي تستخدم الجبر.ولاحظ الباحث عدم التناسق في النسب للمعايير والمؤشرات وانعدام بعضها مما يؤدي إلى نقص في البنية المعرفية للطالب، وهذا يفسر سبب تدني مستوى أغلب الطلبة، وعزوفهم عن دراسة الرياضيات.وجدير بالذكر أن الجبر أساسي في الحياة اليومية، واتصاله بحياة الطالب مستقبلا، لذا يتوجب بناء مناهج الرياضيات وتطويرها بحيث تتوافق مع المعايير العالمية (NCTM) في تعليم الرياضيات بما ينسجم مع فلسفة المجتمع، وعدم احتواء الكتب على مساهمات الأرقام المهمة والكبيرة سيؤدي إلى خلق فجوة معرفية لدى الطلاب، و عدم تضمين الكتب على الاقترانات اللوغاريتمية سيؤدي إلى عدم إلمام الطالب بنوع مهم من الدوال الجبرية التي ستشكل عائقا مستقبلا في إدراك مفهوم الدالة اللوغاريتمية.

وتتفق الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي تناولت تحليل كتب الرياضيات وفق معايير (NCTM, 2014)، ومنها: (السيد والبرعمي، 2020)، و (عسقول وآخرون، 2019)، و (الحسبان، 2018)، و (الجلبي، 2014).

التوصيات:

1. تضمين المؤشرات غير المتوافرة والمؤشرات التي ظهرت بنسب منخفضة ومتدنية في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة.
2. عقد مؤتمرات وندوات بإشراف وزارة التربية، ودعوة المتخصصين بمناهج الرياضيات لإعداد وثيقة معايير تواكب التطورات الحديثة لتطوير مناهج الرياضيات.
3. تحليل كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية والاعدادية في ضوء المعايير العالمية.
4. إجراء دراسات لمقارنة مناهج الرياضيات في العراق مع مناهج الدول العربية والعالمية.

المصادر والمراجع العربية:

- البسامي، خالد سالم. (2013). مدى توافر معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات nctm بمحتوى الجبر في التعليم الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- البدري، نعيم عجيمي (2016). مدى توافق محتوى الإحصاء والاحتمالات في كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية في العراق مع المعايير العالمية (NCTM). (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة ال البيت، الأردن.
- الجرداني، سليمان علي. (2019). مدى توافر معايير المحتوى للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) – دراسة تطبيقية في مقررات الرياضيات للصفوف (6 – 8) في سلطنة عمان. المجلة الدولية للبحوث الاكاديمية (العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة بيردانا، 90 – 113، (1) 4.
- الجلبي، فائزة. (2014). تقويم محتوى الهندسة بمناهج رياضيات المرحلة المتوسطة في العراق في ضوء المعايير العالمية nctm. مجلة الفتح، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديإلى، 247 – 268، (60) 10.

- الحسبان، احمد علي (2018). مدى توافق محتوى الجبر في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن مع المعايير العالمية (nctm, 2014). (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ال البيت، الأردن.
- الزعبي، علي محمد والعبيدان، عبدالله محمد (2014). تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربيةالسعودية في ضوء معايير (NCTM). مجلة دراسات العلوم التربوية، 317 – 332 (1) 41.
- الزهيري، عماد. (2017). الرياضيات مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- السيد، عبد القادر محمد والبرعمي، يوسف احمد. (2020). دراسة تحليلية لكتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان وفق معايير nctm. مجلة البحوث التربوية والنفسية، . 268 – 293، (67) 1
- صالح، محمد. (2012). تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير البصري ومدى اكتساب التلاميذ لها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (31 (3) ،13 – 54 . ،(asep)
- العاصي، اسلام مؤمن. (2018). مدى تضمين كتب الرياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع الأساسي لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- عبداللطيف، احمد. (2011). مستوى جودة محتوى موضوعات الجبر المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية بغلسطين في ضوء معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- العبودي، احمد حمزة. (2012). بناء معايير لتطوير مناهج الرياضيات في ضوء معايير عالمية ومدى تضمينها في مناهج الرياضيات للمرحلة الابتدائية في العراق. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.
- عسقول، محمد وأبو عودة، عبد الرحمن واحمد، بلال. (2019). تحليل محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصف التاسع في ضوء معايير (NCTM). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 42 – 337 ، 355.
- عليات، إبراهيم والدويري، احمد (2015). تحليل محتوى موضوعات الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن في ضوء المعايير العالمية. مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 747 – 765، (3) 42.
- المطيري، علي بن سعيد. (2013). تحليل محتوى الهندسة بكتب الرياضيات للصفوف 9 – 12 في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات. مؤتمر الجمعية الخليجية للتربية المقارنة (18 – 16) مارس، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، . 25 – 46

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *AL - Badry, N. (2016). The Extent of The Congruency of Statistics and Probability Content of Mathematics Textbooks Prescribed for the Preparatory Stage in Iraq with International Standards NCTM. Unpublished MA Thesis, Al al - Bayt University.*
- *Abdul Latif, A. (2011). The level of content quality of algebra topics included in mathematics textbooks in Golstein in light of the standards of the American National Council of Teachers of Mathematics. Unpublished Master's Thesis, Al - Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Al - Aboudi, A. (2012). Building standards for developing mathematics curricula in light of international standards and the extent to which they are included in mathematics curricula for the primary stage in Iraq. Unpublished doctoral thesis, University of Baghdad.*
- *Al - Asi, I. (2018). The degree of inclusion of mathematics textbooks developed for the third and fourth grades of the Basic NCTM Standards. Unpublished MA Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.*
- *Al - Bassami, K. S (2013). The availability of NCTM standards for algebra content in basic education. Unpublished MA Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*
- *Al - Jardani, S. A. (2019). Availability of Content Standards for the National Council of Mathematics Teachers (NCTM) - An applied study in mathematics courses for grades 6, 7, and 8 in the Sultanate of Oman. International Journal of Academic Research (Social Sciences and Humanities) , Perdana University, 4 (1) 90 - 113.*
- *Al - Matri, A. S. (2013). Analysis of engineering content in mathematics books for grades (9 - 12) in light of the NCTM standards (Analytical Evaluation Study). Conference of the Gulf Society for Comparative Education (16 - 18) March, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman, 25 - 46.*
- *Al - Zubi, A. , Al - Obeidan, A. (2014). An Analysis of the Mathematics Textbook of the Fourth Grade with Respect to the NCTM Standards. Studies, Educational Sciences, vol. 41, (1) , 317 - 332.*
- *Al - Zuhairi, I. M. (2017). Mathematics curricula and methods of teaching it. Amman: Dar Al Warraq for Publishing and Distribution.*
- *Alhusban, A. & Aldwairi, A. (2018). The Extent of the Congruency of the Algebra Content of Mathematics Textbooks for the Basic Stage. Unpublished MA Thesis, Al al - Bayt University.*
- *Aliyat, I. and Al - Dawiri, A. (2015). Analyzing the content of engineering topics in mathematics textbooks for the intermediate basic stage in Jordan in the light of in light of NCTM standards. Journal of Educational Sciences, University of Jordan, 42 (3) , 747 - 765.*
- *Alsayid, A & Albareami, Y. (2020). Analytical Study of Mathematics Textbooks in the Basic Education Stage in the Sultanate of Oman According to NCTM Standards. Journal of Educational and Psychological Research,1 (67). 293 - 268.*
- *Alshehri, Mohammed & Ali, Hassan (2016). The Compatibility of Developed Mathematics Textbooks› Content in Saudi Arabia (Grades 6 - 8) with NCTM Standards. Journal of Education and Practice, 7, (2) ,142 - 137.*
- *Asqoul, M. , Abu Ouda, A. & Ahmad, B. (2019). Analyzing the content of Palestinian mathematics books for the ninth grade in the light of NCTM standards. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, 42, 337 - 355.*
- *Chalabi, F. (2014). Evaluation of engineering content in intermediate stage mathematics curricula in Iraq in light of NCTM. Al - Fateh Journal, College of Education for Pure*

Sciences, University of Diyala, 10 (60) , 247 - 268.

- *Saleh Mohammed. (2012). Evaluating the content of science books at the preparatory stage in the light of visual thinking skills and the extent to which students have acquired them. Journal of Arab Studies in Education and Psychology (ASEP) , 31 (3). 54 - 13.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ault, M (2006). The Effects of a Standard Based Mathematics Program on Student Achievement at a Suburban Public Middle School in the Midwest. PhD. College of Education, University of Cincinnati for First Grade Reformed Mathematics Textbooks. Jordan Journal of Educational Sciences, Vol. 13, No. 2, PP 251 - 262.*
- *Huey, m. & Weber, w. (2018). strategies employed by secondary mathematics teachers on inferential reasoning tasks. Proceedings of the Tenth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS10, July, 2018) , Kyoto, Japan.*
- *Jitendra, A. & Griffin, C. & Xin, Y. (2010). An Evaluation of Intended and Implemented Curricula's Adherence to the NCTM Standards on Mathematics Achievement of Third Grade Students. Journal of Curriculum and Instruction, 4 (2) , 33 - 50.*
- *Kulum, G. & Curtis, D. 2000. Rating Algebra Textbooks. Paper presented at the Annual Meting of the National Council of Teachers of Mathematics, Chicago Goober Professor and M University,April15, 2000.*
- *NCTM. (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All. Reston, VA: NCTM.*
- *Perrin, J. R. (2012). Middle-School Mathematics Teachers' Beliefs in NCTM's Vision. School Science and Mathematics, 112 (8) , 466 - 475.*
- *Pickreign. & Capps. (2000). Alignment of Elementary Geometry Curriculum with Current Standards. School Science and Mathematics. 100 (5) , 243 – 251.*
- *Star, J & Hofmann, A (2005). Assessing The Impact of Standards - Based Curricula: Investigating Student's Epistemological Conceptions of Mathematics. The Mathematics Educator, 15 (2). 25 - 34.*