مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المشرف العام
أ. د. سمير داود النجدي
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الإستشارية
أ. د. مجدي علي زامل

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. حمدي يونس أبو جراد

مشرف التحرير
أ. د. جمال محمد إبراهيم

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
د. أكرم القواسمة

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

رؤية الجامعة

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

رسالة الجامعة

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

القيم التي تؤمن بها الجامعة

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

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

المجلة

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

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

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

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

ثالثاً ـ شروط النشر:

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

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

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

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

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

♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.

♦ الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:

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

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

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

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

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

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

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

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

العربية.

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

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

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

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

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

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

رابعاً ـ التوثيق:

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

- يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".

- ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

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

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

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

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

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

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

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

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

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

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

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

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (13) – العدد (39)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ.د. حمدي يونس أبو جراد أ. مي حسن عطية	الْعُنْف الْإِلكترونِيّ والْوَحِدَة النّفسيّة كمتغيرات وسيطة بَين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة لدى عينة من طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة	1
2	د. فادي فؤاد غوانمه	مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية والتحديات التي تواجههم	14
3	أ. حسين مشوح القطيش	أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن	28
4	أ. محمد جبريل ضاهر أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح د. خالد فايز عبد القادر	مهارات اختبار TIMSSوعلاقتها بالذات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن بفلسطين	42
5	أ. مروة نواف أبو جقيم د.إيمان عبد الفتاح عبابنه	برمجية تعليمية مقترحة وقياس أثرها في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين حروف اللغة العربية المتشابهة شكلاً والمختلفة لفظًا	58
6	أ. مفيد أحمد أحمد د. سمية الخليفة المهدي	الروح المعنوية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة	68

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (13) – العدد (39)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
7	أ. خالدة فوزي موسى د. يحيى حسين القطاونة	فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس	87
8	أ. ناديا محمد عبده ديباجه	دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا	99
9	أ. رشا سعيد ديك أ.د. محمد علي عاشور	دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين	116
10	أ. وضحاء شامس سعيد الكيومية أ. عائشة حمد محمد المنذرية	أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة وأساليب علاجها من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس في سلطنة عُمان	131
11	د. مرفت عاطف النجار	التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى	148
12	د. خالد عوض مونّس	المساندة الاجتماعيّة النفسيّة وعلاقتها بالصلابة النفسيّة لدى عينة من المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، غزة	164
13	أ. يوسف خضر عيسى رجبي أ. د. مجدي علي زامل	تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين	181
14	د. سامر عدنان عبد الهادي	تأثير بعض المتغيرات على الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى طلبة الجامعة "دراسة ميدانية على عينة من جامعة فيلادلفيا، والجامعة العربية المفتوحة في الأردن، وجامعة الفلاح في دبي"	200

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (13) – العدد (39)

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*Electronic Violence and Psychological Loneliness as Mediator Variables Between Internet Addiction and Mental Health Among a Sample of al-Quds Open University Students*	*Prof. Hamdy Younis Abu Jarrad*	*1*
2	*The Effect of Simulation-Based Instructional Program on Speaking Performance of EFL Jordanian Female learners*	*Miss. Nesreen Mohammad Al-Ja›afreh*	*14*

الْعُنْف الْإلكترونيّ والْوَحدَة النّفسيّة كمتغيرات وسيطة بين إدْمَان الإنترنتَ والصِّحَّة النّفسيّة لدى عينة من طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة

Electronic Violence and Psychological Loneliness as Mediator Variables Between Internet Addiction and Mental Health Among a Sample of Al-Quds Open University Students

حمدي يونس أبو جراد
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Hamdy Younis Abu Jarrad
Professor /Al-Quds Open University/ Palestine
Sjarad2010@yahoo.com

مي حسن عطية
باحثة/ فلسطين

Mai Hassn atteiyh
Researcher/ Palestine
M_4_6@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 14/ 9/ 2021م، **تاريخ القبول:** 15/ 1/ 2022م.
Received: 14/ 9/ 2021, **Accepted:** 15/ 1/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-001
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

ملخص:

هدفت الدّراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات الدّراسة الأربعة (إدْمَان الإنترنت– الْعُنْف الْإلكترونيّ– الْوَحدَة النّفسيّة– الصِّحَّة النّفسيّة) والتحقق منه من خلال فحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعرفة إذا كانت متغيرات الْعُنْف الْإلكترونيّ، والْوَحدَة النّفسيّة متغيرات وسيطيه (جزئية أو كلية) بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة لدى طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة، وتحديد مدى إسهام الْعُنْف الْإلكترونيّ، والْوَحدَة النّفسيّة (كل على حدة) كمتغيرات وسيطيه في العلاقة بين إدْمَان الإنترنت، والصِّحَّة النّفسيّة لدى طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وطبّقت أربعة مقاييس: مقياس إدْمَان الإنترنت، ومقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ، ومقياس الْوَحدَة النّفسيّة، ومقياس الصِّحَّة النّفسيّة، على عيّنَة مكونة من (416) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة في المُحافظات الجنوبية. وأَظْهَرَت النّتائج أن هناك تأثيراً غير مباشر لإدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة من خلال الْوَحدَة النّفسيّة مما يعني أن الْوَحدَة النّفسيّة متغير وسيط جزئي، بينما لم يكن هناك تأثير لإدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة من خلال الْعُنْف الْإلكترونيّ مما يعني أن الْعُنْف الْإلكترونيّ متغير غير وسيط.

الكلمات المفتاحية: إدْمَان الإنترنت، الْعُنْف الْإلكترونيّ، الْوَحدَة النّفسيّة، الصِّحَّة النّفسيّة، نمذجة العلاقات السببية.

Abstract:

The study aims to model the causal relationship between the study variables which include electronic violence, psychological loneliness, Internet addictionand mental health . The author ilucidates causal relationship by examining the direct and indirect effects and knowing if the variables of electronic violence, and psychological loneliness are intermediate variables whether partial or total between Internet addiction and mental health among al-Quds Open University students. The study uses the correlational descriptive approach by applying the four scales: Young Internet Addiction Scale, the Shinawi cyber violence scale, the Russell Psychological Unit Scale, and the Mental Health Scale for the Honorable, on a sample of 416 male and female students from al-Quds Open University in the southern governorates.

The results show that there is an indirect effect of Internet addiction on mental health through the psychological loneliness, which means that the psychological loneliness is a partial mediating variable, while there was no effect of Internet addiction on mental health through electronic violence, which means that electronic violence is a non-mediating variable.

***Keywords**: Internet addiction, electronic violence, psychological loneliness, mental health, causal relationship modeling.*

المقدمة:

يُعد الإنترنت اليوم أحد أكبر مصادر المعلومات الْمُستَخدمَة؛ فالتكنولوجيا غيرت حياة الأفراد بالكامل، فَأَضْحَت جزءاً من روتينهم اليومي، وعلى الرغم من كل التأثيرات الإيجابية الكثيرة للإنترنت إلا أنه كان سلَاحًا ذا حدين، فظهر معه العديد من الآثار السلبية كإدْمَان الإنترنت، الّذي أَصْبَحَ مشكلة متنامية مع عدد كبير من الأفراد.

وأشار شاهين (2016) أن مستخدم الإنترنت يصبح مدمناً في حالة يكون نشاطه على الإنترنت هو الأكثر أهمية له، وعندما لا يكون في جوهره مخصصاً للدراسة أو العمل. وهناك عدة أنواع لإدمان الإنترنت منها: إدْمَان الألعاب عبر الإنترنت الذي صنف في DSM-5 نوع جديد من الإدْمَان عبر الإنترنت (Kuss et al., 2017; Bickham, 2021). وإدْمَان المواقع الإباحية (de Alarcon et al., 2019). وإدْمَان الدردشة ومواقع التواصل الاجتماعي (Cho-Hee, 2021). ولقد تعددت التعريفات الخاصة بإدمان الإنترنت فعُرف بأنه الدافع المؤدي إلى الاستخدام المفرط في الأدوات الرقمية لأسباب غير معروفة تؤدي إلى مشاكل جسدية وعقلية واجتماعية للفرد، حيث يصاب الفرد عند الابتعاد عن الإنترنت بتعكر في المزاج واضْطِرَاب السلوك وعدم التحكم في النفس والانسحاب (Kesici & Tunc, 2018)، ووفقًا لمركز الإدْمَان الأمريكي على الإنترنت الّذي أسسته كمبيرلي يونغ (Kimberly Young) لإدْمَان الإنترنت في أحدث تعريفاته (2019) أشير إليه كمصطلح موحد بجميع أنواع السلوك المرتبط بالإنترنت حيث لا يمكن السيطرة عليه، ويتعارض مع الحالة الطبيعية للمعيشة، وتلك التي يمكن أن تسبب الضغط للأشخاص القريبين مثل العائلة والأصدقاء(Hairollizam, et al., 2020).

وبحسب كوبتا (Gupta, 2020) تعود أسباب إدْمَان الإنترنت لدى فئة من الطلبة الجامعيين إلى أنه لديهم سوء استثمار للوقت، وقد ساهم توفر الإنترنت مجانا داخل الجامعات وسهولة وصول الطلبة إليه إلى زيادة فرصة إدْمَان الإنترنت ، يتزامن مع ذلك ما يواجه الطلبة الجدد مشاكل في التكيف مع الجامعة والعثور على أصحاب جدد، مما يجعلهم يتوجهون إلى شبكات التواصل الاجتماعي لتعويض تلك الصداقات بالإضافة إلى رغبة الطلبة للهروب من الإجهاد الجامعي الناتج عن الالتزامات بالنجاح في الجامعة بعلامات مقبولة مرضية مما يشعرهم بفجوة بين حياتهم الواقعية وحياتهم الجامعية، فتبقي صلتهم بالعلاقات الافتراضية قوية لوجود الراحة خلالها.

ومن السلوكات الأخرى الناتجة عن إدمان الإنترنت الْعُنْف الْإلكترونيّ، حيث بينت نتائج بعض الدّراسات (صبان وحربي،

2019; Wachs et al., 2020) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدْمَان الإنترنت والْعُنْف الْإلكترونيّ الّذي شاع ظهوره لدى كثير ممن تم تشخيصهم مدمنين للإنترنت. ومما لا شك فيه أن التعرض للعنف الْإلكترونيّ يترك آثاراً سلبية كبيرة على الضحية، سواء على المستوى النّفسيّ، أو الاجتماعي. ويُعرّف الْعُنْف الْإلكترونيّ بأنه "أعمال عدوانية متعمدة تقوم بها مجموعة أو فرد باستخدام وسائل التكنولوجيا، بشكل متكرر ضد الضحايا الّذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم بسهولة، ومن أمثلة الْعُنْف الْإلكترونيّ إرسال رسائل مسيئة أو تهديدية بشكل متكرر، وخداع شخص وتهديهم بالكشف عن معلومات شخصية أو محرجة تخصهم، وإرسالها للآخرين أو مشاركة صور فاضحة لهم"(Cheng et al., 2020:1، وعرفه هارتزلر Hartzler, 2021: 2) بأنه "سلوك عدواني غير مرغوب فيه، مع اختلال في توازن القوة، متكرر ويتم على نوع من الأجهزة الرقمية".

ومن أشكال الْعُنْف الْإلكترونيّ: الابتزاز، والاستمالة، والإغراء (Dark, 2019). بينما وصف شيخ وآخرون (Shaikh et al., 2020) أشكال الْعُنْف الْإلكترونيّ لدى الطلبة الجامعيين كما يلي: الاعتداء اللفظي، والاصطياد، والتشهير، والاستبعاد، والفضح، والمطاردة عبر الإنترنت، والتحرش، وانتحال هوية.

إن ممارسة العنف الإلكتروني تسمح بدخول الأفراد في علاقات اجتماعية مع المحيطين بهم، وتجعلهم ينعزلون عن الآخرين، ويبدأ عليهم ظهور اضْطِرَاب الْوَحِدَة النّفسيّة، وذلك بالبقاء بعيداً عن المواقف الاجتماعية الواقعية (Odaci & Cikrikci, 2014). وقد أكدت بعض الدّراسات (شاهين، 2014؛ بشبش، 2018)، وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدْمَان الإنترنت والشعور بالْوَحِدَة النّفسيّة لدى طلبة الجامعة. وعرفت الْوَحِدَة النّفسيّة "تعريف الْوَحِدَة النّفسيّة بالانفصال بين الارتباط الاجتماعي المرغوب والجودة المتصورة لهذه الروابط الاجتماعية أي أنه من الممكن الشعور بالْوَحِدَة وسط حشد من العائلة والأصدقاء، ومن الممكن الشعور بالاتصال عندما يكون بمفردك جسديًا" (Luchetti et al., 2020: 906).

والشعور بالْوَحِدَة النّفسيّة له أسباب عدَّة: كالتجارب غير السارة بسبب الخلل في العلاقات الاجتماعية سواء من الناحية الكمية أو النوعية. ومنها أيضا ما هو أخطر كالتي تنشأ من كراهية الذات والإحباط والحزن والخزي. وهناك نوع من الناس يفقد القدرة على الدفاع عن النفس، فيعيش صراعاً داخليا، فتصبح حياته بدون معنى مما يعرض صحته النّفسيّة للخطر، وقد تصل إلى الانتحار في حالة عدم التدخل النّفسيّ (de Jong Gierveld, 1998). وقد أصدرت منظمة الصِّحَّة العالمية بيان بين أبريل وسبتمبر من العام (2020) بأن (70 %) من الأشخاص كانت الْوَحِدَة النّفسيّة العامل الرئيس الّذي يساهم في مشكلات الصِّحَّة النّفسيّة، بدأت من العزلة التي فرضت الانفصال الفعلي عن الآخرين وتطورت لديهم للوحدة النّفسيّة (Alkhouri, 2021).

والصِّحَّة النّفسيّة مطلب أساسي في حياة الإنسان إذ بدونها يعيش الإنسان في بؤس وشقاء لا يستطيع الاستمتاع بكل ما وهبه الله من قدرات ذاتية، ومع مرور الزمن تطور مفهوم الصحة النّفسيّة ليشمل قدرة الفرد على المحافظة على قدر من الاستقلالية بحيث يعيش خالياً من الأزمات والاضْطِرَابات النّفسيّة، ليعيش القيم العليا التي يؤمن بها، ويحقق رسالته بالحياة، أي أنها حالة دائمة نسبياً يكون الفرد فيها متوافقا شخصيا وانفعاليا واجتماعيا (مطيري، 2005).وعرفت منظمة الصِّحَّة العالمية (World Health Organization "WHO" 2018) بأنها «حالة من الرفاهية الجسدية والعقلية والاجتماعية الكاملة، وليست مجرد غياب المرض أو العجز.» بينما عرفها سينها «بالمُسْتَوَى الأمثل للرفاهية النّفسيّة والعاطفية للإنسان»(Sinha, 2021: 257).

وتناولت العديد من الدراسات السابقة متغيرات الدراسة، فقد سعت دراسة تشو و آخرين (Chu et al., 2021) إلى معرفة ما إذا كان إدْمَان الإنترنت قد توسط في العلاقة بين الدعم الاجتماعي والْعُنْف الإلكتروني ومستوى الإجهاد، حيث تم اختبار النموذج النظري على العينة المتكونة من (1067) طالبا الجامعات الصينية، وتطبيق مقاييس لتقييم دعمهم الاجتماعي وإدْمَان الإنترنت، والْعُنْف الإلكتروني ومُسْتَوَى الإجهاد، وأشارت النتائج إلى أن إدْمَان الإنترنت توسط جزئيًا العلاقة بين الدعم الاجتماعي والْعُنْف عبر الإنترنت.

وسعت دراسة ويرنر و آخرين (Werner et al., 2021) إلى الكشف عن تأثير الْوَحِدَة النّفسيّة خلال جائحة كورونا والإغلاق على الصِّحَّة النّفسيّة لدى طلبة الجامعات الألمانية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث اعتمدت تصميم طولي خلال الفترة (يونيو إلى أغسطس 2019) و(يونيو إلى أغسطس 2020)، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (443) طالباً، أشارت النتائج إلى مستويات مرتفعة من الاكتئاب أكثر من ذي قبل الجائحة (38.5 % مقابل 27.7 %) وكانت أعراض القلق (35.8 % مقابل 29.8 %) والشكاوى الجسدية (32.3 % مقابل 27.5 %). كما أشارت النتائج إلى زيادة مستويات الشعور بالْوَحِدَة باعتبارها أهم عواقب الوباء.

وهدفت دراسة وونغباكران و آخرين (Wongpakaran et al., 2021) إلى الكشف عن أثار الْوَحِدَة النفسية بإدْمَان الإنترنت على وجه التحديد، بدراسة تحليل مسار "علاقات سببية؛ إذ كانت المشكلات الشخصية والدوافع للإنترنت متغيرات متداخلة وسيطيه للعلاقة بين الشعور بالْوَحِدَة وإدْمَان الإنترنت، وأجري قياس التقرير الذاتي للوحدة، واختبار إدْمَان الإنترنت والمشاكل الشخصية، وكانت العينة من (318) طالبًا في الطب؛ أظهرت المشاكل المثبطة اجتماعيا وساطة كاملة، بينما كان للباقي تأثير وساطة جزئي، باستثناء أن المشاكل الشخصية المتطفلة والباردة ليس لها دور وسيط.

وهدفت دراسة عوضين (2019) إلى اختبار صحة العلاقة النظرية بين وسائل التواصل الاجتماعي والتسويف الأكاديمي على الصحة النفسية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، وبينت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر وغير مباشر بتوسط التسويف الأكاديمي للعلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والصحة النفسية.

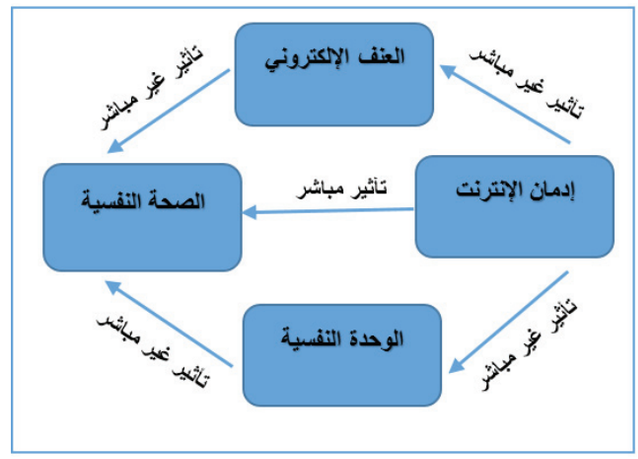
مشكلة وأسئلة الدّراسة

سعت الدراسات السابقة للكشف عن طبيعة العلاقات بين إدمان الإنترنت والصحة النفسية، والعنف الإلكتروني، والوحدة النفسية إلا أن معظم هذه العلاقات اختزلت في صورة فروض جزئية بسيطة (العلاقة بين إدمان الإنترنت والوحدة النفسية، أو العلاقة بين إدمان الإنترنت والصحة النفسية)، مما جعل نتائجها سطحية لا تعكس سلوك المتغيرات الحقيقي في نظام كلي موحد، كما تناولت معظم الدراسات السابقة العلاقة بين إدمان الإنترنت والصحة النفسية بشكل مباشر دون التطرق إلى إمكانية وجود متغيرات وسيطة تؤثر في تلك العلاقة، وبالتالي فإن الدراسة الحاليةتهدف إلى الكشف عما إذا كان كل من العنف الإلكتروني والوحدة النفسية متغيرات وسيطة بين إدمان الإنترنت والصحة النفسية. **وبالتحديد فإن الدراسة الحالية ستحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- **السؤال الأول:** هل يتفق النموذج النظري المقترح (وفق الأسس النظرية ونتائج الدراسات السابقة) مع البيانات التي حصل الباحثان عليها في هذه الدراسة؟
- **السؤال الثاني:** هل يُعَد الْعُنْف الْإلكترونيّ، والْوَحدَة النّفسيّة متغيرات وسيطيه بين إدْمَان الإنترنت، والصِّحَّة النّفسيّة لدى طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدّراسة الأربعة، ومن ثم التحقق من صحته من خلال فحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة كما يبنها الشكل رقم (1)، ومعرفة إذا كان الْعُنْف الْإلكترونيّ، والْوَحدَة النّفسيّة متغيرات وسيطيه (جزئية أو كلية) بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة لدى طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة. واختبار نموذج تحليل المسار للعنف الْإلكترونيّ، والْوَحدَة النّفسيّة كمتغيرات وسيطة بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة لدى الطلبة. وتحديد مدى إسهام الْعُنْف الْإلكترونيّ، والْوَحدَة النّفسيّة (كل على حدة) كمتغيرات وسيطيه في العلاقة بين إدْمَان الإنترنت، والصِّحَّة النّفسيّة لدى الطلبة.



شكل (1)

نموذج مقترح لتفسير العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة

أهمية الدّراسة

تكتسب الدّراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تناولتها (إدْمَان الإنترنت، والْوَحدَة النّفسيّة، والْعُنْف الْإلكترونيّ) لما لها من تأثيرات سلبية على الصِّحَّة النّفسيّة لطلبة الجَامعة، ومحاولة فهم العلاقات بين تلك المتغيرات لمعرفة تأثيراتها السلبية على الصِّحَّة النّفسيّة لطلبة الجامعة، بالإضافة إلى أنها تعتبر أول دراسة محلية – حسب علم الباحثَيْن– تتناول متغيرين وسيطين وهما الْعُنْف الْإلكترونيّ والْوَحدَة النّفسيّة في دراسة واحدة.

حدود الدّراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدّراسة الحالية في الآتي:

- **الحدود البشرية:** طُبقت أدوات الدّراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة.
- **الحدود المكانية:** حُددت هذه الدّراسة بجامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة بفروعها في المحافظات الجنوبية (شمال غزة، غزة، الوسطى، خانيونس، رفح).
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدّراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020 / 2021م.
- **الحدود الإجرائية:** وظفت الدراسة أربعة مقاييس، وبالتالي ستقتصر نتائج الدراسة الحالية على الأدوات الْمُسْتَخْدِمَة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدّراسة وخصائصها، والمعالجات الْإِحْصَائِيَّة المناسبة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

إدْمَان الإنترنت: **Internet Addiction** عرف إدْمَان الإنترنت في الدّراسة إجرائيا بأنه «فقدان الإحساس بالوقت أثناء التواجد على الإنترنت، إذ يشعر الفرد بالانسحاب ويعاني من أعراض القلق والتوتر، مما يوثر سلباً على أدائه الاجتماعي والنّفسيّ والأكاديمي والصحي» (Young, 2009: 244). وقيس الإدْمَان في الدّراسة الحالية من خلال الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس يونغ.

الْعُنْف الْإلكترونيّ **Electronic Violence**: عرف الْعُنْف الْإلكترونيّ في الدّراسة الحالية إجرائيا بأنه «سلوك يتم من خلال فرد أو مَجموعة من الأفراد يتمثل في استخدام وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات الحديثة وتطبيقاتها المختلفة، بهدف الإيذاء المتعمد والمتكرر لفرد أو مجموعة من الأفراد» (شناوي، 2014: 4). وتم قياس الْعُنْف الْإلكترونيّ في الدّراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة على مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ المعد من قبل الشناوي (2014).

الْوَحدَة النّفسيّة **Loneliness Feeling**: عرفت الْوَحدَة النّفسيّة في الدّراسة إجرائيا بأنها «إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين المحيطين به نتيجة افتقاده لإمكانية الانخراط أو الدخول في علاقات مشبعة ذات معنى معهم مما يؤدي إلى شعوره بعدم التقبل والنبذ وإهمال الآخرين له رغم أنه محاط بهم»(دسوقي، 1998: 4). وقيست في الدّراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة على مقياس الْوَحدَة النّفسيّة تقنين الدسوقي (1988).

الصِّحَّة النّفسيّة **Mental Health**: عرفت الصِّحَّة النّفسيّة

في الدّراسة إجرائيا بأنها «توافق الأفراد مع أنفسهم ومع العالم الخارجي بحد كبير من النجاح والرضا والسلوك الاجتماعي السليم، والقدرة على مواجهة حقائق الحياة وقبولها»(الشرفين، والشرفين، 2014: 30). وقيست في الدّراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة على مقياس الصِّحَّة النّفسيّة المعد من قبل الشريفين، والشريفين (2014).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة في المحافظات الجنوبية لمرحلة البكالوريوس، والبالغ عددهم (8120) في العام (2020 – 2021)، وذلك وفقاً لإحصائيات القبول والتسجيل لجامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة/ المحافظات الجنوبية.

وتضمنت عينة الدّراسة (416) طالباً، منهم (135) طالبا و(281) طالبة، اختيروا بطريقة العينة المتاحة (المتيسرة) بسبب ما يمر به الوطن من جائحة كورونا حيث تعذر على الباحثين سحب العينة بالطريقة الطبقية العشوائية.

أدوات الدّراسة وخصائصها:

أولا–مقياس إدْمَان الإنترنت (IAT)

طُوِّرت القائمة التشخيصية لـ «يونغ»1998 ، (young 1996) المكونة من ثمانية فقرات والمقتبسة من (DSM-IV 1994) وأضيف إليها (12) فقرة، وهي تقيس النواتج السلبية من الاستخدام المفرط للإنترنت، ليصبح عدد فقرات المقياس (20) فقرة، وقد قنن شاهين (2014) المقياس للبيئة الفلسطينية وطبقه على طلبة الجامعات.

صدق مقياس إدْمَان الإنترنت

تحقق الباحثان من صدق المقياس من خلال العديد من المؤشرات

أ. الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، عرض الباحثان المقاييس على مجموعة من الخبراء المتمثلة بمجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس لغرض تقييم أداة القياس حيث كان عددهم (12) محكماً، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدني لقبول الفقرات، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقاييس لما أعدت لقياسه، وسلامة صياغة الفقرات ومدى وضوحها، ودرجة انتماء الفقرة للبعد الّذي وضعت فيه، وأخذت الملاحظات التي أجمع عليها المحكمون، من تعديلات في اللغة بما يتناسب مع الثقافة الفلسطينية.

ب. الصدق العاملي:

نظراً للتناقض في نتائج الدّراسات السّابقة حول أبعاد المقياس فقد أجري التحليل العاملي الاستكشافي «Exploratory Factor Analysis" على نتائج عينة الدّراسة كاملة وفقاً للخطوات الآتية:

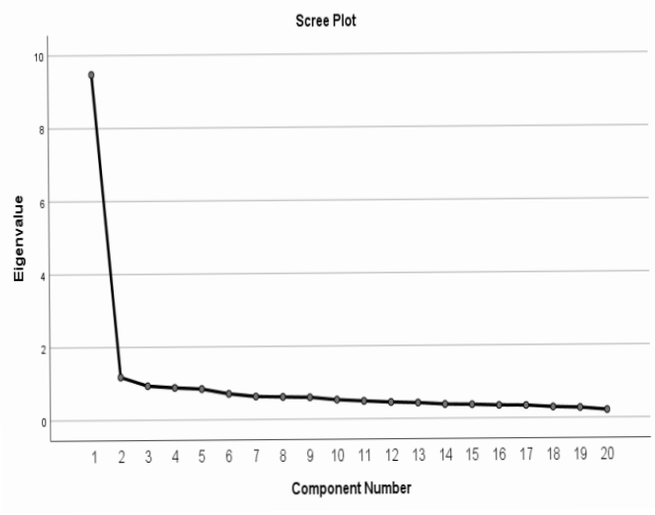
1. تحقق الباحثان من مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي، وذلك من خلال اختبار كايرز–ماير–أولكن وبارتليت (Kaiser-Meyer-Olkin and Bartle›s test)؛ حيث بلغت قيمته (95.)، وهي أعلى من القيمة (60.) مما يعني مناسبة البيانات للتحليل العاملي.
2. استخلصت العوامل بطريقة المكونات الرئيسة «Principal Components».
3. حُددت القيمة (3.) كحد أدنى لقبول تشبعات الفقرات على العوامل.
4. أجري تدوير العوامل، لعرض نمط تشبع العوامل بشكل يسهل تفسيره، وقد دُوِّر بطريقة التدوير «Varimax».
5. اعتمد في تحديد العوامل التي يمكن الاحتفاظ بها على محكين اثنين: هما محك كايرز «Kaiser Criterion»، ومحك التبعثر الرُكامي ويُسمى الهضبة «Scree Plot» ويشترط محك كايرز لقبول العوامل جذراً كامناً لا يقل عن واحد، أمَّا محك التبعثر الرُكامي فهو يفحص المخطط الّذي يمثل قيم الجذر الكامن الخاصة بالعوامل، ويحاول أن يجد النقطة التي يتغير فيها شكل المنحنى ويصبح أفقياً، فيتم الاحتفاظ بالعوامل التي تقع فوق الانكسار في المخطط، باعتبارها صاحبة الإسهام الأكبر في تفسير التباين في مجموعة المتغيرات، وقد تشبعت فقرات المقياس على عاملين فقط، ويبين الجدول (1) نسبة التباين التي يفسرها كل عامل، وقيم الجذور الكامنة لها.

جدول (1)

نسبة التباين والجذر الكامن لكل عامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	
		المفسرة	التراكمية
الأول	9.47	47.36	47.36
الثاني	1.18	5.89	53.25

يتضح من الجدول (1) وجود عاملين فقط قيمة الجذر الكامن لها تزيد عن واحد، وفسرت من التباين مجتمعة ما نسبته (53.25 %)، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأوّل (9.47)، وهي قيمة عالية بالنسبة لبقية العوامل، ونظراً لأنَّ العامل الأوّل فسر ما قيمته (47.36 %) من التباين، ونسبة الجذر الكامن للعامل الأوّل إلى الجذر الكامن للعامل الثّاني تزيد عن اثنين، فإنَّ ذلك يُعد مؤشراً على أنَّ المقياس أحادي البعد، ويُعزز ذلك من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانياً باستخدام ما يعرف باختبار فحص العوامل (Scree Plot) الّذي يبينه الشكل (2).



الشكل (2)

التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس إدْمَان الإنترنت.

يتضح من الشكل (2) أنَّ الجذر الكامن للعامل الأوّل يتميز بشكل واضح على الجذور الكامنة لبقية العوامل، وهذا مؤشر على أحادية البعد أي أنَّ المقياس يقيس سمة واحدة سائدة وهي إدْمَان الإنترنت. ويبين الجدول (2) تشبعات مفردات مقياس إدْمَان الإنترنت على العاملين الناتجين عن التحليل

الجدول (2)

تشبعات مفردات مقياس إدْمَان الإنترنت على العاملين الناتجين عن التحليل

الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
qa06	.945	
qa04	.889	
qa18	.867	
qa02	.771	
qa16	.725	
qa14	.641	
qa05	.522	
qa03	.507	
qa19	.497	
qa13	.465	
qa09	.427	
qa08		.842
qa07		.795
qa12		.671
qa11		.668
qa10		.627
qa01		.537
qa20		.477
qa17		.470
qa15		.416

يتضح من الجدول (2) أن جميع الفقرات تشبعت على العوامل بما يزيد عن (0.3)، ويلاحظ أن الفقرات فُرِزت في بعدين فقط:

البعد الأوّل: وتكون من (9) عبارات، وهي (1، 7، 8، 10، 11، 12، 15، 17، 20) وسُمِّي التحمل والصراع.

البعد الثّاني: وتكون من (11) فقرة، وهي:(2، 3، 4، 5، 6، 9، 13، 14، 16، 18، 19)، وعبرت عن المشاكل الناتجة عن إدْمَان الإنترنت فسمِّي المشاكل الناتجة.

صدق الاتساق الداخلي

حسب معامل ارتباط كل فقرة مع المجال الّذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات ارتباط ففرات مقياس إدْمَان الإنترنت بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الفقرة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**.475	**.490	2	**.648	**.630
7	**.538	**.523	3	**.655	**.667
8	**.402	**.365	4	**.554	**.524
10	**.718	**.727	5	**.684	**.711
11	**.702	**.689	6	**.721	**.678
12	**.574	**.590	9	**.646	**.669
15	**.611	**.633	13	**.641	**.698
17	**.628	**.653	14	**.758	**.755
20	**.659	**.705	16	**.684	**.669
-	-	-	18	**.734	**.709
-	-	-	19	.727	**.752

*دالة إحصائيا عند (α ≤ .05) **دالة إحصائيا عند (α ≤ .01)

يتبين من الجدول (3) أن معامل ارتباط الفقرات ذات درجة مقبولة ودالة إحصائيا وجميعها موجبة، إذ تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.40 – .75) أو كانت متوسطة إلى قوية؛ إذ ذكر (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تُعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30 أقل أو يساوي .70) تُعد متوسطة، والقيمة التي تزيد (.70) تُعد قوية.

ثبات مقياس إدْمَان الإنترنت:

تحقق الباحثان من ثبات مقياس إدْمَان الإنترنت، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، ويبين جدول (4) قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية

جدول (4)

قيمة معامل الثبات لأبعاد مقياس إدْمَان الإنترنت والدرجة الكلية

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ آلفا
التحمل والصراع	9	.85
المشاكل الناتجة	11	.91
الدرجة الكلية	20	.94

يلاحظ من خلال الجدول (4) أن جميع قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الإنترنت والدرجة الكلية جاءت مرتفعة مما يدلل على دقة المقياس في قياس السمة المقاسة (إدْمَان الإنترنت).

ثانياً.مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ:

اعتمدت الدّراسة إلى مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ الذي أعده الشناوي (2014). ويتكون المقياس من (26) فقرة تتناول الْعُنْف عبر الإنترنت والْعُنْف عبر الهاتف حذفت فقرات الْعُنْف عبر الهاتف لعدم ملاءمتها مع أهداف الدّراسة، فأَصْبَحَ عدد فقرات المقياس في صورتها النهائية (22) فقرة موزعة على بعدين: الضحية (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12)، الجاني (13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22).

صدق مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ

تحقق الباحث من صدق مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ من خلال المؤشرات الآتية:

أ. الصدق الظاهري:

تحقق الباحثان من الصدق الظاهري في العنف الإلكتروني كما أشير إليه في مقياس إدمان الإنترنت.

ب. صدق الاتساق الداخلي

حُسبَت معاملات ارتباط ففرات مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو بالجدول (5)

جدول(5)

معاملات ارتباط ففرات مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس،

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الضحية			الجاني	
1	**.841	**.862	13	**.864	**.870
2	**.801	**.831	14	**.851	**.856
3	**.788	**.790	15	**.886	**.891
4	**.822	**.818	16	**.933	**.909
5	**.870	**.875	17	**.810	**.789
6	**.844	**.836	18	**.902	**.878
7	**.826	**.809	19	**.908	**.878
8	**.815	**.801	20	**.911	**.861
9	**.709	**.666	21	**.909	**.862
10	**.739	**.706	22	889.**	**.845
11	**.706	**.680	-	-	-
12	813.**	**.840	-	-	-

ثبات مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ:

تحقق الباحثان من ثبات مقياس العنف الإلكتروني، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، ويبين جدول (6) قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية.

جدول(6)

معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ آلفا
الضحية	12	0.95
الجاني	10	0.97
الدرجة الكلية	22	0.98

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن جميع قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس العنف الإلكتروني والدرجة الكلية جاءت مرتفعة مما يدلل على دقة المقياس في قياس السمة المقاسة» الْعُنْف الْإلكترونيّ».

ثالثا: مقياس الْوَحِدَة النّفسيّة

أعد المقياس راسيل «Russell» عام (1978) في نسخته الأَوَّليَّة وطُوِّر عِدَّة مرات حتى وصل لنسخته النهائية (1996)، وهذا المقياس هو النسخة الثّالثة المنقحة لمقياس كاليفورنيا لوس أنجلس للشعور بالْوَحِدَة(UCLA) ، وتم ترجمة المقياس وتطبيقه وتقنينه على البيئة العربية من قبل الدسوقي(1998) وتكون من(20) فقرة، وكانت الإجابة عليه حسب مقياس ليكرت وحسب التدريج الاتي: دائماً(4)، أحيانا(3)، نادراً(2)، أبداً(1). وتكون المقياس من بعدين:

الأوّل: بُعد الْوَحِدَة النّفسيّة الاجتماعية، ويضم العبارات (1، 2، 5، 6، 11، 12، 14، 15، 19، 20).

الثّاني: بُعد الْوَحِدَة النّفسيّة العاطفية، ويضم العبارات (3، 4، 7، 8، 9، 10، 13، 16، 17، 18)، وحملت عبارات المقياس المرقمة (18–17–14–13–12–11–8–7–4–3–2) الاتجاه الإيجابي، بينما حملت عبارات المقياس التي تحمل أرقام (1–5–6–9–10–15–16–19–20) الاتجاه السلبي (Russell et al., 1978; Russell et al., 1980).

صدق مقياس الْوَحِدَة النّفسيّة

حُسِب صدق مقياس الْوَحِدَة النّفسيّة من خلال العديد من المؤشرات

أ. الصدق الظاهري:

تحقق الباحثان من الصدق الظاهري في الوحدة النفسية كما أشير إليه في مقياس إدمان الإنترنت.

ب. صدق الاتساق الداخلي

حُسبَت معاملات الاتساق الداخلي من خلال ارتباط الفقرة مع المجال الّذي تنتمي إليه، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول(7)

معاملات الاتساق الداخلي للفقرة مع المجال الّذي تنتمي إليه والفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الْوَحِدَة النَّفسيّة العاطفية			الْوَحِدَة النَّفسيّة الاجتماعية	
3	.679**	.641**	1	.423**	.366**
4	.674**	.615**	2	.081**	.263**
7	.734**	.704**	5	.530**	.436**
8	.644**	.586**	6	.534**	.460**
9	.290**	.469**	11	.416**	.614**
10	.412**	.567**	12	.464**	.619**
13	.702**	.633**	14	.533**	.731**
16	.217**	.400**	15	.262**	.162**
17	.265**	.186**	19	.558**	.473**
18	.725**	.637**	20	.518**	.436**

يلاحظ من خلال الجدول (7) أن جميع معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الْوَحِدَة النّفسيّة كانت مرتفعة ودالة إحصائيا عند

مُسْتَوَى (0.01) مما يدلل على قياس الفقرات لما يقيسه المقياس، وأن الفقرات المكونة للمقياس تقيس الْوَحِدَة النّفسيّة.

ثبات مقياس الْوَحِدَة النّفسيّة

تحقق الباحثان من ثبات مقياس الوحدة النفسية، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، ويبين جدول (8) قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية.

جدول (8)

قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ آلفا
الوحدة النفسية العاطفية	10	0.84
الوحدة النفسية الاجتماعية	10	0.76
الدرجة الكلية	20	0.89

يلاحظ من خلال الجدول (8) أن جميع قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الوحدة النفسية والدرجة الكلية جاءت مرتفعة مما يدلل على دقة المقياس في قياس السمة المقاسة «الْوَحِدَة النّفسيّة».

رابعا: مقياس الصِّحَّة النّفسيّة

استندت الدّراسة إلى مقياس الصِّحَّة النّفسيّة الذي أعده الشرفين والشرفين (2014)، ويتكون المقياس من (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الارتياح مع الذات وفقراتها (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، الارتياح مع الأخرين (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15)، مواجهة مطالب الحياة (16، 17، 18، 19، 20)، السلامة النّفسيّة (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35).

صدق مقياس الصِّحَّة النّفسيّة

حسب صدق مقياس الصِّحَّة النّفسيّة من خلال العديد من المؤشرات

أ. **الصدق الظاهري**:

تحقق الباحث من الصدق الظاهري في الصحة النفسية كما أشير إليه في مقياس إدمان الإنترنت.

صدق الاتساق الداخلي

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصِّحَّة النّفسيّة في صورته الأصلية، وكانت على النحو الآتي:

تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات لبعد الارتياح مع الذات (.57 – .77) ودرجة ارتباط الفقرات لبعد ارتياح الذات بالدرجة الكلية (.36 – .57)، وعلى بعد الارتياح مع الأخرين كانت درجة ارتباط الفقرة مع البعد (.51 – .64) ودرجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (.30 – .46)، أما بعد مواجهة مطالب الحياة فإن درجة ارتباط الفقرة مع البعد (.69 – .84) ودرجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (.37 – .50)، أما بعد السلامة النّفسيّة، فإن درجة ارتباط الفقرة مع البعد (.42 – .70) ودرجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (.30 – .65).

وفي الدّراسة الحالية حُسِبت معاملات الاتساق الداخلي من خلال ارتباط الفقرة مع المجال الّذي تنتمي إليه وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول(9)

معاملات الاتساق الداخلي للفقرة مع المجال الّذي تنتمي إليه والفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الارتياح مع الذات			الارتياح مع الأخرين			مواجهة مطالب الحياة			السلامة النّفسيّة	
1	.710**	.513**	9	.567**	.358**	16	.737**	.472**	21	.605**	.386**
2	.734**	.504**	10	.571**	.236**	17	.795**	.456**	22	.760**	.506**
3	.767**	.614**	11	.630**	.402**	18	.854**	.428**	23	.728**	.481**

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
الارتياح مع الذات			الارتياح مع الأخرين			مواجهة مطالب الحياة			السلامة النّفسيّة		
4	.622**	.396**	12	.549**	.331**	19	.793**	.488**	24	.641**	.319**
5	.557**	.421**	13	.576**	.534**	20	.758**	.413**	25	.559**	.332**
6	.775**	.550**	14	.387**	.136**	-	-	-	26	.642**	.460**
7	.577**	.352**	15	.501**	.294**	-	-	-	27	.703**	.465**
8	.590**	.463**	-	-	-	-	-	-	28	.739**	.550**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	29	.682**	.503**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	.655**	.437**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	31	.566**	.536**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	.672**	.503**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	33	.759**	.620**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	34	.636**	.457**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	35	.669**	.473**

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن جميع معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الصِّحَّة النّفسيّة كانت مرتفعة ودالة إحصائيا عند مُسْتَوَى (.01) مما يدلل على قياس الفقرات لما يقيسه المقياس، وأن الفقرات المكونة للمقياس تقيس الصِّحَّة النّفسيّة.

ثبات مقياس الصِّحَّة النّفسيّة

تحقق الباحث من ثبات مقياس الصحة النفسية، من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، ويبين جدول (10) قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية.

جدول(10)

قيمة معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية

الأداة	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس الصِّحَّة النّفسيّة	الارتياح مع الذات	8	.89
	الارتياح مع الأخرين	7	.80
	مواجهة مطالب الحياة	5	.92
	السلامة النّفسيّة	15	.93
	الدرجة الكلية	35	.90

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن جميع قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية جاءت مرتفعة مما يدلل على دقة المقياس في قياس السمة المقاسة (الصِّحَّة النّفسيّة).

تصحيح المقاييس:

صُححت المقاييس الأربعة من خلال إعطاء الدرجة: (5) في حالة دائمًا؛ (4) عادة؛ (3) أحيانًا؛ (2) نادرًا؛ (1) أبدًا، وذلك في الفقرات الموجبة وعكست في الفقرات السالبة.

وتراوحت الدرجات على مقياس إدمان الإنترنت بين (20 – 100) درجة. و على مقياس الْعُنْف الْإلكترونيّ بين (22 – 110) درجة. و على الوحدة النفسية بين (20 – 100) درجة. وعلى مقياس الصِّحَّة بين (35 – 175) درجة.

إجراءات تنفيذ الدّراسة:

حصل الباحثان على كتاب تسهيل مهمه من عمادة الدّراسات العليا والبحث العلمي والتوجه لفروع الجامعة الخمسة في المحافظات الجنوبية. وطبقت أدوات الدّراسة على العينة التي بلغ حجمها (500) طالباً، وطالبة من جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة/ المحافظات الجنوبية، استرد منها (416) أدخلت للتحليل مع الإشارة إلى أن التطبيق إلكترونياً، وقد جمع البيانات وبوبها وأدخلها للحاسوب، من أجل الإجابة عن أسئلة الدّراسة.

المعالجات الإِحْصَائِيَّةُ

لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها، عولجت البيانات بعد جمعها، من خلال استخدام برنامج الرزم الْإِحْصَائِيَّةُ للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26) ، وبرنامج (AMOS, 26)، وحُسِب ثبات الأدوات من خلال معامل كرونباخ ألفا. كما أجري تحليل

المسار (Path Analysis) لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدّراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يتفق النموذج النظري المقترح (وفق الأسس النظرية ونتائج الدراسات السابقة) مع البيانات التي حصل الباحث عليها في هذه الدراسة؟

تحليل نموذج المعادلة البنائية: يمكن أن يستخدم تحليل نموذج المعادلة البنائية في فحص العلاقات بين عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة بشكل متزامن (Brown, 2006). وأُجري تحليل نموذج المعادلة البنائية في التحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح شكل (1) لبيانات الدّراسة الحالية، وذلك اعتمادا على عدد من المؤشرات الْإِحْصَائِيَّةُ، واستخدم البرنامج الإحصائي (AMOS 26) لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة للمتغيرات المتضمنة في النموذج المقترح بطريقة الاحتمالية القصوى. وأظهر التحليل أن قيم المؤشرات الْإِحْصَائِيَّةُ تقع في مدى القيم المقبولة (قيمة كاي تربيع = 34.62 CMIN) وهي دالة عند مُسْتَوَى دلالة (.001) وذلك عند درجة حرية = 1 وقيمة Tucker-Lewis coefficient (TLI = 0.614)، وهي قريبة من الواحد مما يعني أن النموذج يتطابق بشكل جيد، مع بيانات الدّراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تُعَد الْوَحدَة النّفسيّة، والْعُنْف الْإِلكترونيّ متغيرات وسيطيه بين إدْمَان الإنترنت، والصِّحَّة النّفسيّة لدى طلبَة جامعة الْقُدْس المَفْتُوحَة؟

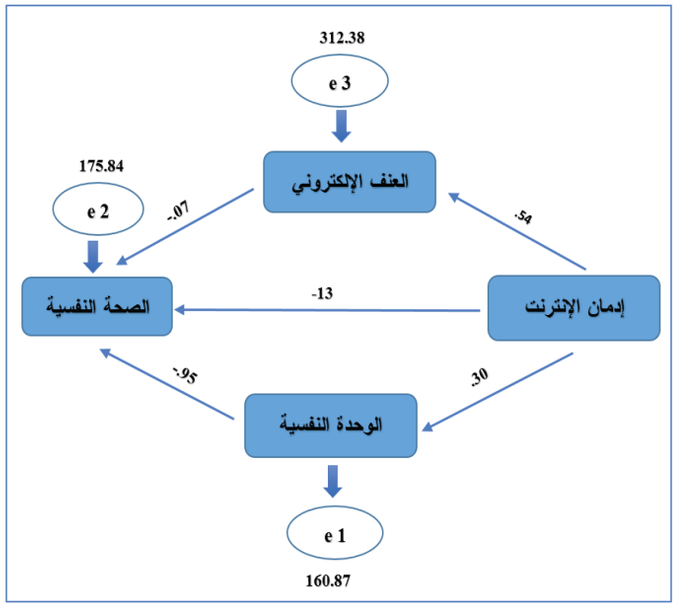
يوضح جدول (11)، والشكل (3) قيم بيتا المعيارية (β)، وقيم بيتا غير المعيارية، والخطأ المعياري المرتبط، والنسبة الحرجة (ناتج قسمة قيم بيتا غير المعيارية على الخطأ المعياري). وتشير قيم بيتا المعيارية إلى مقدار التغير الّذي يطرأ على المتغير التابع عندما يتغير المتغير المستقل بمقدار وحدة معيارية واحدة، وذلك عند تحييد أثر باقي المتغيرات في النموذج، ويمكن استخدام قيم النسبة الحرجة للتحقق من الدلالة الْإِحْصَائِيَّةُ لقيم بيتا المعيارية حيث يتم معاملة قيم النسبة الحرجة معاملة قيم إحصائية (Z)، فعندما تكون هذه القيم أكبر من أو مساوية ل (1.96) فإنها تكون دالة عند مُسْتَوَى 05. (Byrne, 2010).

جدول (11)

قيم بيتا المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة للعلاقات بين إدْمَان الإنترنت والْوَحدَة النّفسيّة، والْعُنْف الْإِلكترونيّ، والصِّحَّة النّفسيّة

من ← إلى	بيتا (β) المعيارية	بيتا (β) غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	قيمة P
إدْمَان الإنترنت← الْوَحدَة النّفسيّة	.37	.30	.04	8.2	.00
إدْمَان الإنترنت← الْعُنْف الْإِلكترونيّ	.47	.54	.05	10.72	.00
إدْمَان الإنترنت← الصِّحَّة النّفسيّة	-.11	-.13	0005	-2.70	.00
الْوَحدَة النّفسيّة← الصِّحَّة النّفسيّة	-.67	-.95	005	-18.46	.00
الْعُنْف الْإِلكترونيّ ← الصِّحَّة النّفسيّة	-.08	-.07	.04	-1.98	.04

يلاحظ من خلال الجدول (11) أن جميع المسارات بين متغيرات الدّراسة دالة إحصائياً، وأن تأثير إدْمَان الإنترنت على الْوَحدَة النّفسيّة، والْعُنْف الْإِلكترونيّ تأثير إيجابي، بينما تأثير إدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة تأثير سلبي، وأن تأثير المتغيرات الوسيطة (الْوَحدَة النّفسيّة، والْعُنْف الْإِلكترونيّ) على الصِّحَّة النّفسيّة تأثير سلبي.



شكل (3)

النموذج النهائي للعلاقات بين إدمان الإنترنت والصحة النفسية والعنف الإلكتروني والوحدة النفسية موضحاً به قيم بيتا المعيارية

كما أجري تحليل التوسط للكشف عما إذا كانت الْوَحدَة النّفسيّة، والْعُنْف الْإِلكترونيّ يتوسطان العلاقة بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة، وقد أجري تحليل التوسط باستخدام برنامج «AMOS» وذلك بهدف تقدير قيم التأثيرات غير المباشرة بين المتغيرات وفحص مُسْتَوَى دلالتها الْإِحْصَائِيَّةُ عن طريق أسلوب العينات المتتالية «Bootstrapping» والّذي يعتمد على سحب عدد من العينات من العينة الأصلية وتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة في كل عينة وحساب متوسط هذه القيم بحيث يصف هذا المتوسط التأثير غير المباشر.

تم إجراء تحليل التوسط على خطوتين؛ وتتضمن الخطوة الأوّلى حساب مجموع التأثيرات غير المباشرة في المتغير التابع، وتتضمن الخطوة الثّانية فحص مُسْتَوَى الدلالة الْإِحْصَائِيَّةُ لكل تأثير غير مباشر على حدة، وذلك لأنه من الممكن أن يكون مجموع التأثيرات غير المباشرة غير دال إحصائيا رغم وجود تأثير غير مباشر واحد أو أكثر دال إحصائيا (Preacher and Hayes, 2008). ويوضح الجدول (12) نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات المتتالي

جدول (12)

تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات المتتالي

المتغير المستقل ← المتغير الوسيط ← المتغير التابع	التأثير غير المباشر	حدود الثقة		قيمة P
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	
إدْمَان الإنترنت ← الْوَحِدَة النّفسيّة ← الصِّحَّة النّفسيّة	-.29	-.36	-.21	.01*
إدْمَان الإنترنت ← الْعُنْف الْإلكترونيّ ← الصِّحَّة النّفسيّة	-.04	-.08	.01	.54
مجموع التأثيرات غير المباشرة	-.33	-.42	-.26	.00*

يتبين من الجدول (12) أن هناك تأثيراً غير مباشر لإدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة من خلال الْوَحِدَة النّفسيّة مما يعني أن الْوَحِدَة النّفسيّة متغير وسيط جزئي بينما لم يكن هناك تأثير لإدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة من خلال الْعُنْف الْإلكترونيّ مما يعني أن الْعُنْف الْإلكترونيّ متغير غير وسيط.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

أظهرت نّتائج تحليل المعادلة البنائية أن إدمان الإنترنت كان له تأثير إيجابي على الوحدة النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن إدمان الإنترنت يزود الطلبة بأساليب ووسائل للتفاعل الاجتماعي مما يوفر لهم مجالاً لتعويض نقص المهارات الاجتماعية، مما يسبب لهم عزلة عن الواقع الاجتماعي، وهذا بدوره يسبب الوحدة النفسية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن إدمان الإنترنت يسهم في تعميق الفردية، والبعد عن الآخرين، والعزلة، كما أن إدمان الإنترنت هو اضطراب نفسي سلوكي سلبي، والشعور بالوحدة النفسية هو متغير سلبي وغير سوي، يعوق الفرد عن الاندماج والتفاعل الاجتماعي الطبيعي مع المحيطين به، فيحاول تعويض ذلك من خلال إقامة صداقات وعلاقات عبر الإنترنت حتى وإن كانت مع أشخاص لا يعرفونه، لكنه يشعر أنهم يمدونه بما يسعده ويشبع حاجاته النفسية والاجتماعية في ظل عدم قدرته على إقامة علاقات مع الأقران والمحيطين أو لحدوث صدمة في علاقته بالآخرين خاصة الجنس الآخر، فيسعى إلى الإنترنت بحثاً عن حل لمشكلته، أو ليجد فيه متنفساً يتخلص من خلال استخدامه المطول له من مشاعره السلبية وأزماته التي يعيشها في الواقع. ولا بد من الإشارة إلى أن النتيجة سواء أكان واعياً لها أم لا هي مغايرة لتوقعاته، حيث يغرق في دوامة الإنترنت وإدمان الإنترنت الذي يوقعه في زيادة عزلته، وبالتالي شعوره بالوحدة النفسية (شاهين، 2013).

وأظهرت نتائج الدراسة أن إدمان الإنترنت كان له تأثير إيجابي على العنف الإلكتروني، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الفرد يستطيع من إدمان الإنترنت أن يزود الفرد بأساليب مختلفة يمكن من خلالها ممارسة العنف بشكل احترافي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الهنيدي وآخرين(Alheneidi et al., 2021) ودراسة راتشوبينسكا و آخرين (Rachubińska et al., 2021)

كما أظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية أن الوحدة النفسية والعنف الإلكتروني كان لهم تأثير سلبي على الصحة النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عندما يقع الفرد ضحية للعنف الإلكتروني، فإنه يعاني من الخوف والقلق والعزلة الاجتماعية، وضعف تقدير الذات، وانخفاض مستوى الثقة بالنفس، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة مارتينيز فيرير وآخرين (Martínez-Ferrer et al., 2021) ودراسة عطا وآخرين (Atta et al., 2021).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن إدمان الانترنت له تأثير سلبي على الصحة النفسية، ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة من خلال ما يتعرض له الفرد من إرهاق شديد نتيجة للوقت الطويل الذي يستغرقه في الجلوس أمام شاشات الكمبيوتر، مما ينجم عنه العزلة الاجتماعية والوحدة النفسية، وتقليل الذات وعدم الاتزان الانفعالي، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كيلجور وآخرين (Killgore et al., 2020) ودراسة لبني وآخرين (Lebni et al., 2020)

تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

أَظْهَرَت نتائج الدّراسة أن الْعُنْف الْإلكترونيّ والْوَحِدَة النّفسيّة معاً يعدان متغيرين وسيطين حيث إن مجموع كل من التأثير غير المباشر لإدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة من خلال الْعُنْف الْإلكترونيّ، مع التأثير غير المباشر لإدْمَان الإنترنت على الصِّحَّة النّفسيّة من خلال الْوَحِدَة النّفسيّة (التأثير غير المباشر الكلي) دال إحصائياً، وعند تحليل كل متغير على حدة بينت النتائج أن الْوَحِدَة النّفسيّة متغير وسيط جزئي في العلاقة بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة حيث إن وجود متغير الْوَحِدَة النّفسيّة لم يلغ العلاقة بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة، بينما لم يكن متغير الْعُنْف الْإلكترونيّ متغيراً وسطيا في العلاقة بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الزيادة في مستوى إدمان الإنترنت يصاحبه زيادة في الوحدة النفسية، مما يؤدي إلى انخفاض في الصحة النفسية، والعكس أيضاً فإن انخفاض مستوى إدمان الإنترنت يؤدي إلى نقصان في الوحدة النفسية.

التوصيات

1. عقد ورشات عمل في الجامعات من أجل التخفيف من إدمان الإنترنت، وأيضا الوحدة النفسية كونها متغير وسيط مؤثر في الصحة النفسية.
2. إجراء المزيد من الدّراسات التي تتناول متغيرات وسيطة أخرى بين إدْمَان الإنترنت والصِّحَّة النّفسيّة

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية

- الشرفين، أحمد، والشرفين، نضال. (2014). التنبؤ بالصِّحَّة النّفسيّة من خلال بعض المتغيرات النّفسيّة والتّربويّة والديموجرافية لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التّربويّة، 21: 19– 54.
- بسيوني، سوزان بن صدقة والحربي، ملاك بنت علي. (2020). التنمر الْإلكترونيّ وعلاقته بالْوَحِدَة النّفسيّة لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى، مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة،4 (12): 124 – 144.

- دسوقي، مجدي. (1998). مقياس الشعور بالْوَحِدَة النّفسيّة، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- شاهين، محمد. (2014). إدْمَان الإنترنت وعلاقته بالشعور بالْوَحِدَة النّفسيّة لدى طلبة الجامعة في فلسطين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التّربويّين العرب، السعودية، 36(3): 138 – 162.
- شاهين، محمد. (2016). إدْمَان الإنترنت، القاهرة: دار العلوم العربية للنشر والاعلام.
- شناوي، أمنية. (2014). الكفاءة السيكو مترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر–الضحية)، مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية شعبة– الدراسات النفسية والاجتماعية، كلية الآداب، جامعة المنوفية، 1 – 50.
- صبان، عبير بنت محمد وحربي، سماح عيد. (2019). إدْمَان الطلبة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النّفسيّ والتورط في الجرائم السيبرانية، المجلة الدولية للدراسات التّربويّة والنّفسيّة، 6(2): 268 – 293.
- عوضين، حنان. (2019). نمذجة العلاقات السببية بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والتسويف الأكاديمي والصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بأبها جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، مجلة مستقبل العربية للتربية، 26(121): 365 – 416.
- مطيري، معصومة. (2005). الصِّحَّة النّفسيّة مفهومها_ اِضْطِرَاباتها، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع العربية مترجمة الى اللغة الانجليزية:

- *Al-Shurafain, Ahmed, and Al-Shurafain, Nidal. (2014). Predicting mental health from some psychological, educational and demographic variables among Jordanian university students, King Khalid University Journal of Educational Sciences, 21: 19-54.*
- *Bassiouni, Suzan bin Sadaqah and Al-Harbi, Malak bint Ali. (2020). Electronic bullying and its relationship to psychological loneliness among female students of the College of Education at Umm Al-Qura University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (12): 124-144.*
- *Desouky, Magdy. (1998). Scale of psychological loneliness, Faculty of Specific Education, Menoufia University.*
- *Shaheen, Mohammed. (2014). Internet addiction and its relationship to a sense of psychological loneliness among university students in Palestine, Arab Studies in Education and Psychology: Arab Educators Association, Saudi Arabia, 36 (3): 138-162.*
- *Shaheen, Mohammed. (2016). Internet addiction, Cairo: Arab House of Sciences for Publishing and Information.*
- *Shennawy, Umniah. (2014). The psychometric efficiency of the electronic bullying scale (bully-victim), Journal of the Service Center for Research Consultations, Division - Psychological and Social Studies, Faculty of Arts, Menoufia University, 1-50.*
- *Sabban, Abeer Bint Muhammad and Harbi, Samah Eid. (2019). Students' addiction to using social networking sites and its relationship to psychological security and involvement in cyber crimes, International Journal of Educational and Psychological Studies, 6(2): 268-293.*
- *Awadin, Hanan. (2019). Modeling causal relationships between social media addiction, academic procrastination and mental health among female students of the College of Education for Girls in Abha, King Khalid University, Saudi Arabia. The Arab Future Journal for Education, 26 (121): 365-416.*
- *Mutairi, Masoumeh. (2005). Mental health concept _ its disorders, Amman: Al Falah Library for Publishing and Distribution.*

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Alheneidi, H., AlSumait, L., AlSumait, D., & Smith, A. P. (2021). Loneliness and problematic internet use during COVID-19 lock-down. Behavioral Sciences, 11(1), 5.*
- *Alkhouri, D. (2021). Pandemic›s mental health burden heaviest among young adults, Retrieved (2021, Feb 25), (on line) available: https://abcnews.go.com/Health/pandemics-mentalhealth%20burden-heaviest-young-adults/story?id=75811308*
- *Atta, M., Iqbal Malik, N., Gulfraz Abbasi, M., Khan, M. (2021). Internet Addiction and Cyberbullying: Prevalence and Relationshipamong University Students, Elementary Education Online, 20(5): 6443-6452.*
- *Bickham, D. S. (2021). Current research and viewpoints on internet addiction in adolescents. Current pediatrics reports, 1-10.*
- *Cheng, L., Silva, Y. N., Hall, D., & Liu, H. (2020). Session-based cyberbullying detection: Problems and challenges. IEEE Internet Computing, 25(2), 66-72.*
- *Cho-Hee, B. C. (2021). FREQUENT USE OF CYBERSPACE. Webinar on Social Sciences Issues Social Media 2 January.*
- *Dark, M. L. (2019). The Perceived Effects of Cyberbullying in Adulthood in the Workplace, (Doctoral dissertation, Northcentral University). ProQuest LLC.*
- *de Alarcon, R., de la Iglesia, J. I., Casado, N. M., & Montejo, A. L. (2019). Online porn addiction: What we know and what we do not—A systematic review. Journal of clinical medicine, 8(1), 20-2*
- *De Jong Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. Reviews in Clinical Gerontology, 8(1), 73-80*
- *Gupta, D., & Prabhu, S. (2020). Study of Internet Addiction in Young Adults. International Journal of Health Sciences and Research, 10(4), 52-58.*
- *Hartzler, H. (2021). The Issue of Cyberbullying: A Literature Review. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24(7):9700-9712.*
- *Killgore, W. D., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. Psychiatry research, 290-300.*
- *Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Pontes, H. M. (2017). Chaos and confusion in DSM-5 diagnosis of Internet Gaming Disorder: Issues, concerns, and recommendations for clarity in the field. Journal of behavioral addictions, 6(2), 103-109.*
- *Lebni, J. Y., Toghroli, R., Abbas, J., NeJhaddadgar, N., Salahshoor, M. R., Mansourian, M., ... & Ziapour, A. (2020). A study of internet addiction and its effects on mental health: A study based on Iranian University Students. Journal of Education and Health Promotion, 9, 1-8.*
- *Luchetti, M., Lee, J. H., Aschwanden, D., Sesker, A., Strickhouser, J. E., Terracciano, A., & Sutin, A. R. (2020). The trajectory of loneliness in response to COVID-19. American Psychologist, 897-908.*
- *Martínez-Ferrer, M. F., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, Offline Victimization, and Cyberbullying: The Mediating Role of the Problematic Use of Social Networking Sites in Boys and Girls. Psychosocial*

Intervention, 30(3), 155-162.

- *Odacı, H., & Çıkrıkçı, Ö. (2014). Problematic internet use in terms of gender, attachment styles and subjective well-being in university students. Computers in Human Behavior, 32, 61-66.*
- *Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Assessing mediation in communication research (pp. 13-54). London: The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research.*
- *Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. Journal of personality assessment, 66(1), 20-40*
- *Chu, X., Li, Y., Wang, P., Zeng, P., & Lei, L. (2021). Social support and cyberbullying for university students: The mediating role of internet addiction and the moderating role of stress. Current Psychology, 1-9.*
- *Shaikh, F. B., Rehman, M., & Amin, A. (2020). Cyberbullying: A Systematic Literature Review to Identify the Factors Impelling University Students Towards Cyberbullying. IEEE Access, 8, 148031-148051.*
- *Sinha, N. (2021). Using virtual reality in college student mental health treatment. In Current and Prospective Applications of Virtual Reality in Higher Education (pp. 257-273). IGI Global.*
- *Wachs, S., Vazsonyi, A. T., Wright, M. F., & Ksinan Jiskrova, G. (2020). Cross-national associations among cyberbullying victimization, self-esteem, and Internet addiction: Direct and indirect effects of alexithymia. Frontiers in Psychology, 11, 1368.*
- *Werner, A. M., Tibubos, A. N., Mülder, L. M., Reichel, J. L., Schäfer, M., Heller, S., ... & Beutel, M. E. (2021).The impact of lockdown stress and loneliness during the COVID-19 pandemic on mental health among university students in Germany. PsyArXiv:1-31.*
- *Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Pinyopornpanish, M., Simcharoen, S., & Kuntawong, P. (2021). Relationship Between Loneliness and Internet Addiction: Testing of Serial Mediation and Moderated Mediation Models of Interpersonal Problems and Motivation for Internet Use. Research Square,1-11.*
- *World Health Organization. (2018). Strengthening Mental Health Promotion. ExternalFact sheet no. 220. Geneva, Switzerland.*
- *Young, K. (2009). Internet addiction: Diagnosis and treatment considerations. Journal of Contemporary Psychotherapy, 39, 241-246.*

مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية والتحديات التي تواجههم

The Availability Level of Entrepreneurship Qualities Among Preparatory Year Students at University of Ha'il to Create Their Entrepreneur Projects and Encounter Challenges

فادي فؤاد غوانمه

أستاذ مشارك/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Fadi Fuad Ghawanmeh

Associate Professor \ University of Hail \ Kingdom of Saudi Arabia

Dr.ghawanmeh1981@gmail.com

تاريخ الاستلام: 14/ 11/ 2021م، **تاريخ القبول:** 19/ 2/ 2022م.

Received: 14/ 11/ 2021, **Accepted:** 19/ 2/ 2022.

DOI: 10.33977/1182-013-039-002

E-ISSN: 2307-4655

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

P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، لإنشاء مشاريعهم الريادية، والتحديات التي تواجههم. تكونت عينة الدراسة من (595) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة طُوِّرت استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على (8) مجالات، وسؤال مفتوح، للتعرف على التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توفر الخصائص الريادية جاء بدرجة تقدير (مرتفعة). وجاء مجال (التحكم الذاتي) في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير (مرتفعة)، بينما جاء مجال (الاستقلالية وتحمل المسؤولية) في المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير (متوسطة).

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر الخصائص الريادية تعزى لأثر متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الذين التحقوا ببرامج الريادة الشبابية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المنطقة السكانية، وجاءت لصالح داخل حائل (المدينة).

كما أظهرت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل في إنشاء مشاريعهم الريادية تمثلت "بالصعوبات الاقتصادية في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) خلال عام 2020 / 2021م"

الكلمات المفتاحية: ريادة الأعمال، السنة التحضيرية، المشروع الريادي.

Abstract

The study examined the availability level of entrepreneurship qualities among preparatory year students at Hail University to create their entrepreneur projects and encounter challenges. The sample of the study consisted of 595 male and female students selected using random stratified sampling procedures. To achieve the objectives of the study, a questionnaire of 40 items distributed on 8 domains was administrated to students. In addition, to identify the challenges encountered by preparatory year students in their entrepreneur projects, an open- ended question was employed. The results of the study indicated that the availability level of entrepreneurship qualities was high. Self-control ranked first with high level, while autonomy and responsibility ranked last with moderate level.

The study showed statistically significant differences in the availability level of entrepreneurship qualities due to gender, in favor of females, due to the participation in youth entrepreneurship programs, in favor of students participating in these programs due to residence, in favor of urban students.

From the students' point of view, the most significant challenges encountered by preparatory year students at Hail University to create entrepreneur projects were economic hardships due to COVID-19 in 2020/ 2021.

***Keywords**: Entrepreneurship, preparatory year, entrepreneur project.*

المقدمة

تُعد المشاريع الريادية والمشاريع الصغيرة من أعمدة الاقتصاد في مختلف دول العالم، وتتوجه المملكة العربية السعودية ضمن رؤية (2030) التي اهتمت في رعاية الرياديين وأصحاب الأفكار الإبداعية من خلال برامج ومؤسسات وهيئات مختلفة، وذلك لما لهذه المشاريع من أهمية في النمو الاقتصادي والاستثمار للدول، كما وتساهم المشاريع الريادية على مختلف أنواعها في إبراز الأفكار الخلاقة والإبداعية الجديدة، وفتح آفاق جديدة لخلق فرص عمل للخريجين، كما تعمل على ربط الدراسة الأكاديمية للخريجين بسوق العمل، وإدخال صناعات وخدمات جديدة إلى السوق المحلي، والتي تنعكس على التنمية الاقتصادية والمجتمعية، وقد تزايدت في الآونة الأخيرة برامج الاحتضان والرعاية لأصحاب الأفكار الريادية والمشاريع الصغيرة في المملكة العربية السعودية عموماً وفي جامعة حائل خصوصاً، حيث يتمتع المستفيدون بالدعم المادي والفني والحصول على الخبرات العلمية، وتأتي هذه الدراسة لمعرفة الخصائص الريادية للطلبة في السنة التحضيرية في جامعة حائل، والتعرف على واقع المشروعات الريادية، وعلى المنظمات التي تدعم رواد الأعمال وخاصة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، والتي تمتلك حاضنات أعمال، عن طريق اختبار توفر الخصائص الريادية لتلك الفئة من أجل إنشاء مشاريعهم الريادية.

ولبناء الطالب الريادي لا بد أن تبذل المؤسسات المعنية مجهوداً بإعداد هؤلاء الطلبة من مدارس وجامعات ومراكز شبابية ومؤسسات غير ربحية، سعياً منها إلى إكساب هؤلاء الطلبة خصائص الشخص الريادي وإعداده فكرياً ونفسياً، وبناء الاستعداد الكافي للبدء بمشروعه الشخصي، وهذا ما قامت به فعلاً العديد من المؤسسات التعليمية والتدريبية حينما أدخلت مجموعة من المقررات التدريسية والتدريبية في مجال الريادة في تعليمها، وأصبحت مؤسسات التعليم العالي اليوم تمنح درجات البكالوريوس والماجستير في الريادة، لتصبح الريادة ثقافة مجتمع (عيد،2014).

وتعد خصائص الفرد الشخصية من أهم المتغيرات التي تؤثر في سلوكه وتوجهاته وأدائه، ولعل من هذه الخصائص تلك المتعلقة بالريادة في الأعمال التي تدفع الفرد إلى التوجه نحو الإبداع وتبني المشروعات والأعمال الريادية، فهناك الكثير من الدراسات مثل دراسة (Gurol & Atsan,2006)ودراسة (Arasteh, Enayati, 2012 Zameni, & Khademloo،) التي تؤكد أن خصائص الأفراد تسهم بشكل كبير في تشجيعهم لممارسة الأنشطة والأعمال الريادية، حيث

يمثل السلوك الريادي القدرة على ابتكار الأفكار الجديدة وتحويلها إلى خطط ومشروعات قابلة للتنفيذ، ونظراً إلى أهمية هذا الموضوع وأثره في سلوك طلبة الجامعات.

وتتمثل الخصائص الريادية بعدد من السمات التي يتمتع بها الفرد وتظهر في سلوكياته، منها ما هو موروث، ومنها ما هو مكتسب ينمو خلال مسيرته الريادية، وتركز كثير من الدراسات في الريادة على خصائص وسمات الرياديين التي تؤثر في نجاح مشروعاتهم وتطورها (Arasteh et al.,2012; Gurol& Atsan,2006). ويرى (Fang, Yule, & Hongzhi,2009)، بأن الرياديين، ليسوا فقط أولئك الأفراد الذين يتمتعون بروح المغامرة التي تقودهم إلى عدم تقليص أنشطتهم بسبب التخوف من ندرة الموارد، ولكنهم أيضاً من لديهم القدرة على اكتشاف قدراتهم وسماتهم الإيجابية وتطورها بغرض زيادة أنشطتهم الريادية، وبالمقارنة مع الأفراد العاديين، ويجمع الرياديون كثيراً من المعلومات التي تساعدهم في اقتناص الفرص التي غالباً ما تكون لها علاقة قوية بحاجتهم للنجاح، وتشير كثير من الدراسات مثل (Gurol & Atsan,2006) إلى أن الرياديين يندفعون نحو العمل المستقل وإنشاءالمشروعات على أساس مقدار معارفهم وكفاءتهم وقدراتهم على المخاطرة، وينعكس ذلك على عملية تنظيم مشروعاتهم وإدارتها.

وقد اختلف الباحثون حول عدد هذه السمات والخصائص الشخصية للريادي، فهناك من ذهب إلى أنها أكثر من (40) سمة (Daft,2010)، ولكن أغلب الدراسات حددتها بين (5) و (8) سمات رئيسية (Dahleez & Arasteh et al.,2012) (Gurol & Atsan,2006)، Migdad,2013 ومع ذلك الاختلاف يمكن القول إن هناك خصائص شخصية تصف إطار أي ريادي ناجح، ويتفق عليها العديد من الباحثين، حيث إن وجود هذه الخصائص تدعم الروح القيادية لدى الرياديين وتجعلهم أكثر اندفاعاً نحو إنشاء أعمالهم الخاصة.

وينظر (Daft, 2010) إلى الخصائص الريادية على أنها مجموعة السمات الشخصية والسلوكية المرتبطة بالريادي، كالقدرة على التحكم الذاتي، والثقة العالية بالنفس، ومرونة التفكير، وتحمل المخاطرة، ويرى (Kuratko, 2007) بأنها القدرات والسمات الشخصية التي يمتلكها الريادي ويحتاجها لإدارة منشأته بنجاح، إلا أنه ولغايات هذه الدراسة سيقيس مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية من خلال الأبعاد الآتية:(التحكم الذاتي، الحاجة إلى الإنجاز، تحمّل المخاطر، الثقة بالنفس، التّواصل مع الآخرين، الاستقلالية وتحمل المسؤولية، التّخطيط، مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام)، وهي التي تناولتها دراسة كل من (Dahleez& Migdad,2013) ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014) ودراسة حسين (2013) ودراسة ناصر والعمري (2011)، ودراسة السكارنة (2008)، ودراسة حامد وإرشيد (2007)، ودراسة النجار والعلي (2006)، **ويمكن توضيح هذه الخصائص على النحو الآتي:**

- **أولاً: التّحكم الذّاتي**: الشخص الرّيادي يتغلب على العوامل البيئية المحيطة به، ولا يسمح لها بالسيطرة عليه، فهو لا يؤمن بالحظّ كأساس لنجاحه في الحياة، بل يعتمد على قدراته ومعارفه، ولا يستسلم للفشل أبداً؛ لذلك تراه يعمل بجدّ واجتهاد وصولاً إلى أهدافه.
- **ثانياً: الحاجة إلى الإنجاز**: الرّياديّ لديه الدافعية للإنجاز وحبّ التميز، فهو دائمّاً يرغب بزيادة مسؤولياته، وتطوير مهاراته، ويحلّ المشكلات التي يواجهها، كما أنه متميّز عن باقي زملائه.
- **ثالثاً: تحمّل المخاطر**: يتّسم الرّياديّ بقدرته على تحمّل المخاطر، والعمل في ظلّ حالات عدم التأكيد، والتّضحية بموارده الماليّة ووقته وجهده مقابل وصوله للهدف، فهو لا ينظر للماضي ويهتم بالمستقبل.
- **رابعاً: الثقة بالنفس**: الريادي واثق بنفسه وبقدراته وتفكيره، مما يساعده على كسب الآخرين، فهو يمتلك القدرة على إدارة الفريق وقيادته، ويشكل مرجعية للآخرين الذين يشاورونه في حل المشاكل، حتى في حل مشاكلهم الشخصية، كونهم يثقون به وبأفكاره.
- **خامساً: التواصل مع الآخرين**: الريادي هو إنسان متفائل يحبّ التّواصل مع الآخرين، لديه طاقة إيجابيّة يستثمرها في علاقاته مع المُحيطين، ويفضّل دائماً أن يسمع ويحلّل ثم يعطي رأيه.
- **سادساً: الاستقلاليّة**: الإنسان الرّياديّ إنسان مستقلّ، يُحب أن يكون رئيساً لا مرؤوساً، يتّخذ قراراته بنفسه بعيداً عن تأثيرات المُحيطين، ويبحث دائماً عن مصدر للتشغيل الذّاتي في محاولة لتحقيق الاستقلال الماليّ، وهو شخص يتحمّل مسؤولية قراراته بغضّ النّظر عن النتائج.
- **سابعاً: التّخطيط**: فالرّياديّ شخص لديه أهداف واضحة، وخطط للتّشغيل، يُعدّلها حين اللزوم، ويسعى دائماً إلى الوصول لأهدافه بأقل التكاليف.
- **ثامناً: مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام**: فلديه الرغبة في العمل لساعات طويلة، وتحمل ضغوطات العمل، فهو شخص يقوم بكل ما هو مطلوب منه، أو يزيد عليه.

بالرجوع إلى الدراسات التي تناولت جوانب موضوع الدراسة، والتي هي مدار البحث في هذه الدراسة، فقد تناولها الباحث حسب تسلسلها الزمني على النحو الآتي.

قامت السواريس (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة مّدى توافر الخصائص الرّيادية لدى القادة التربويين: مدير التربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربويّ في مديريّات التّربيّة والتّعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن، وقد طّورت الباحثة أداة الدّراسة المكونة من (40) فقرة، واختُبر صدقها وثباتها، وتكوّنت عّينة الدّراسة من (64) من القادة التّربويين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التحليليّ، وقد واستُخْرِجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لإبعاد خصائص الرّيادة، كما واستُخدِم اختبار (T) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: توفّر خصائص الرّيادة لدى القادة التّربويين: مدير التربية والتّعليم، ومدير الشؤون التّعليميّة والفنيّة، ومدير الشؤون الماليّة والإداريّة، ورئيس قسم التّدريب والتأهيل والإشراف التربويّ في مديريّات التّربيّة والتّعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن بدرجة كبيرة. عدم وجود فروق دالة

إحصائياً على توفر خصائص الريادة لدى القادة التربويين تُعزى لكل من: الجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخدمة بالمسمّى الحاليّ، والمؤهّل العلمي، وجود فروق دالة إحصائياً على توفر خصائص الرّيادة لدى القادة التربويين تّعزى إلى الالتحاق ببرامج الرّيادة، ولصالح الفئة التي التحقت ببرامج الرّيادة.

وأجرى **فارس (2016)** دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الخصائص الريادية بأبعادها (الثقة بالنفس، والمبادرة، وحبّ الانجاز، والاستقلالية، والابداع، والمخاطرة) لدى الإدارة العليا في البنوك التجارية والتخطيط الاستراتيجيّ في قطاع غزة، وذلك على المديرين في البنوك التجارية، واعتمد الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، كما اعتمد الاستبانة أداة لجمع المعلومات المطلوبة للدراسة، ووزّعت على (164) مديراً، واشتملت عينة الدراسة على المديرين العاملين في البنوك التجارية بطريقة الحصر الشّامل. وكان أبرز نتائج الدّراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية طردية بين الخصائص الرّياديّة والتخطيط الاستراتيجيّ، وكانت نسبة توفر الخصائص (77.15 %).

وقامت **سلطان (2016)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى توفر خصائص الريادة لدى طلبة البكالوريوس" تخصص إدارة الأعمال" في جامعات جنوب الضفة الغربية، والبحث في إمكانية وجود علاقة بين مستوى توفر هذه الخصائص ومجموعة من المتغيرات الشخصية للمبحوثين، كما تسعى هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات اللازمة لدى الطلبة للتوجه للعمل الريادي، ولغايات تحقيق هذه الأهداف تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية، كما استعانت بالكتب والدراسات السابقة لغايات جمع البيانات الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توفر خصائص الريادي عند أفراد العينة جاء بشكل كبير حسب الترتيب التالي: (التخطيط، التحكم الذاتي، ثم الثقة بالنفس، يليها مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام، ثم التواصل مع الآخرين، بعدها الاستقلالية، يليها تحمل المخاطر، وأخيراً الحاجة إلى الإنجاز، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق في درجة توفر خصائص الريادة لدى الطلبة المبحوثين تُعزى إلى متغير الجنس، والمعدل الجامعي، وشهادة الثانوية العامة، والالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، بينما هناك فروق تُعزى إلى متغير الجامعة.

وأشارت دراسة قام بها، **شمس الدين وآخرون (2016)** التي هدفت التعرف إلى أثر الخصائص الرّياديّة التي تتمثل في (الخصائص الشخصية، والخصائص السّلوكية، والخصائص الإدارية) في متطلبات الرّيادية الاستراتيجية في عّينة من كليّات جامعة صلاح الدين بأربيل العراق، وتكّون مجتمّع الدّراسة من بعض الكليات (تربية الأساس، والزراعة، والإدارة والاقتصاد)، وعينة من القيادات الإدارية فيها. اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي في اختبار فرضيات الدّراسة، وصمّمت استبانة كأداة لجمع البيانات، حيث وزّعت (70) استبانة على القيادات الإدارية في الكليات المبحوثة بمعدل استرداد (94.28 %)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الخصائص الرّيادية ومتطلبات الرّيادة الاستراتيجية، ووجود تأثير معنويّ للخصائص الرّيادية على متطلبات الرّيادة الاستراتيجية.

أما دراسة (**Rivenburgh,Ozaralli,2016**) فقد هدفت التعرف على النية الريادية، وتحليل بعض المتغيرات الاجتماعية والشخصية والاقتصادية التي قد تؤثر فيها، وأجريت الدراسة على (589) طالباً وطالبة من جامعتين: الأولى أمريكية، والأخرى تركية، وتشير نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من موقف الطلبة الإيجابي نحو الريادة في الأعمال، فإن مستوى النية لديهم للشروع بعمل ريادي خاص كانت ضعيفة على مستوى الجامعتين في البلدين، وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين خصائص التفاؤل، وتحمل المخاطرة، والإبداع، والنية الريادية، وأظهر الطلبة الأمريكان مستوى أعلى بكثير في تحمل المخاطرة من الأتراك، ويعزي الباحث ذلك إلى الوضع الاقتصادي والسياسي المختلف بين البلدين.

وفي دراسة قام بها **البلعاوي (2015)** هدفت التعرف إلى أثر الخصائص الريادية بأبعادها (الحاجة للإنجاز، والحاجة للاستقلالية، والإيمان الذاتي، والمخاطرة، والإبداع) لدى الإدارة العليا على النّمو في شركات تكنولوجيا المعلومات بقطاع غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداته في جمع المعلومات، وتكوّنت عينة الدّراسة من (78) مفردة بأسلوب الحصر الشامل، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الرّيادية وبين النمو في شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بغزة، ووجود علاقة تأثير بين أبعاد الخصائص الرّيادية (إلا في بعد الاستقلالية) على النمو في هذه الشركات، وأن مستوى الخصائص الرّياديّة لدى الإدارة العليا في شركات تكنولوجيا المعلومات بقطاع غزة هي من وجهة نظر الإدارة العليا (82.6 %).

وطبّق (**AL- Damen,2015**) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الخصائص الرّيادية، المتمثلة في الأبعاد الآتية: (الحاجة إلى الإنجاز، والثقة بالنفس، والمبادرة، والاستقلالية، وتحمّل المسؤولية، وتحمّل المخاطرة، والخبرة) لدى مالكي ومديري الشّركات الصّغيرة لتوريد الأجهزة الطبّية في العاصمة الأردنية عمّان على النجاح الاقتصادي، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ للوصول إلى النتائج، وتكوّن مجتمع الدراسة من الشّركات الصغيرة لتوريد الأجهزة الطبية في عمان المسجلة في وزارة الصناعة وعدد العاملين فيها أقل من (22) عاملاً والبالغ عددها (66) شركة، واستُخدِم أسلوب الحصر الشّامل لاستطلاع آراء مجتمع الدراسة، وصمّمت استبانة كأداة لجمع البيانات، وزّعت على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (150) مالكاً ومديراً، وكانت نسبة الاسترداد (77 %)، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر موجب للخصائص الرّيادية لأفراد مجتمع الدراسة.

و **Viliamaa, Tornikoski, Joensuu, Vara-maki,2015**) إلى زيادة إدراك الإمكانات الريادية لدى الشباب وكيفية تطويرها، كما تعرضت إلى النوايا الريادية، وإذا ما كان التعليم الريادي سيُحدث أي تغيرات في النوايا لديهم، وقد أجريت الدراسة على عينة من (197) من طلبة الدراسات الجامعية في فنلندا، وأظهرت النتائج تأثيراً كبيراً في التعليم الريادي على النوايا الريادية لدى الطلبة، كما تشير الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مدى تطور النوايا الريادية لديهم ولصالح الذكور.

وقام (**Dudnik,2013**) بدراسة هدفت إلى تسليط الضوء على العلاقة بين الخصائص الرّيادية والنّجاح الاقتصادي في شركة Topicus في هولندا، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج، وقد فحص مدى تأثير الخصائص الرّيادية (الحاجة للإنجاز، والاستقلالية، والحاجة إلى الطاقة، والقدرة على التحمل، والمخاطر، والوعي بالسوق، والإبداع، والمرونة) لدى العاملين على النجاح الاقتصادي بشركة TOPICUS في هولندا، وعلى ضوء هذه المتغيرات طبق الباحث أداة قياس دولية للخصائص الرّيادية (E-SCAN) على جميع العاملين في الشركة، البالغ عددهم (335) عاملاً، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود تأثير إيجابي لتوافر الخصائص الرّيادية لدى العاملين على النجاح الاقتصادي في الشركة.

من خلال مطالعة واستعراض الدراسات السابقة لاحظ الباحث أن معظم تلك الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية بالتركيز على الخصائص الريادية كدراسة السواريس (2019)، ودراسة فارس (2016)، ودراسة شمس الدين وآخرين(2016)، ودراسة البلعاوي (2015)، ودراسة (AL- Damen,2015)، كما هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى توفير الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، كدراسة السواريس (2019) التي هدفت إلى معرفة مّدى توافر الخصائص الرّيادية لدى القادة التربويين، ودراسة سلطان (2016) التي هدفت إلى التعرف على مستوى توفر خصائص الريادة لدى طلبة البكالوريوس" تخصص إدارة الأعمال" في جامعات جنوب الضفة الغربية، ودراسة (AL-Damen,2015) التي هدفت إلى الكشف عن أثر الخصائص الرّيادية، ودراسة البلعاوي (2015) هدفت إلى التعرف على أثر الخصائص الريادية بأبعادها.

كما لاحظ الباحث أن الدراسة الحالية اختلفت مع معظم الدراسات السابقة في تضمنها لبعدي الدراسة وهما مستوى توفر الخصائص الريادية والتحديات التي تواجهها كدراسة السواريس (2019)، ودراسة شمس الدين وآخرين(2016)، ودراسة السلطان (2016)، ودراسة (Rivenburgh,Ozaralli,2016) ودراسة (Vilia-maa, Tornikoski, Joensuu, Varamaki,2015) ودراسة (AL- Da-men,2015) ودراسة (Dudnik,2013).

أما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها تناولت مستوى توفر الخصائص الريادية والتحديات التي تواجههم، وطبقت الدراسة في مجتمع مختلف عن الدراسات السابقة، وهي طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، ويتوقع لهذه الدراسة أن تضيف المعرفة النظرية لأسلوب حديث من أساليب الإدارة، وهي الخصائص الريادية وإمكانية توفيرها، كما أنها من أوائل الدراسات في (حدود علم الباحث) التي تناولت هذه المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع تنامي الاهتمام بموضوع الريادة في الأعمال وتشجيع المشروعات الصغيرة والمتوسطة لدورها الفعال في تحقيق التنمية المستدامة، توجهت في الآونة الأخيرة كثير من الدول، ومنها المملكة العربية السعودية في الاهتمام بموضوع الريادة في الأعمال، إذ دشنت رؤية المملكة السعودية (2030)، للتحول الاقتصادي والاجتماعي القائمة على التنوع والتعدد في توليد الدخل، والتنافسية، والكفاءة في استغلال وتوزيع الموارد الاقتصادية، وفق مقومات التجدد نحو تعزيز الثقافة الريادية عن طريق البحث العلمي، وتدريس مقررات الريادة لطلبة الجامعات، وتعد جامعة حائل من الجامعات التي تقوم بتدريس مقرر ريادة الأعمال في السنة التحضيرية.

ونظراً للعلاقة الوطيدة بين مفهوم الريادة والخصائص الريادية على أساس أن خصائص الفرد تؤثر في سلوكه، كان هناك مُسوغان للتفكير بإمكانية إنشاء المشاريع الريادية عن طريق معرفة الخصائص الريادية، وتعزيزيها لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، لأنهم الرياديون المحتملون في الأغلب، وتحاول الدراسة الحالية معرفة مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، والتحديات التي تواجههم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى:

- التعرف إلى مستوى الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل.
- التعرف على توفر الخصائص الريادية (التحكم الذاتي، والحاجة إلى الإنجاز، وتحمل المخاطرة، والثقة بالنفس، والتواصل، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، ومستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام)، لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل.
- الكشف عن التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية معرفة مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، والتحديات التي تواجههم، **من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية، تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، المنطقة السكانية)؟
- ما التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل في إنشاء مشاريعهم الريادية؟

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية**

- تنبع أهمية هذه الدراسة من حداثة هذا الموضوع، ومن الدور البارز للخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، ودورها في إنشاء المشاريع الريادية، وأثرهما في أداء المشاريع الريادية
- تستمد الدراسة أهميتها من خلال الدور الذي تلعبه

المشاريع الريادية في المملكة العربية السعودية، من تحسين المستوى الاقتصادي، والإنتاجية بمختلف القطاعات والصناعات من خلال رؤية (2030).

– هناك ندرة في دراسة الخصائص الريادية، والتحديات التي تواجه الطلبة، ومن المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة باحثون آخرون في دراسة متغيرات أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية.

– أن هذه الدراسة قد تثري المكتبات بمراجع تفيد في إثراء الجانب المعرفي والعملي، بما تتضمنه من معلومات عن الخصائص الريادية، والتحديات التي تواجه الطلبة في إنشاء المشاريع الريادية.

- **الأهمية التطبيقية**

– تتمثل أهمية الدراسة فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي.

– مساعدة المسؤولين التربويين، والمخططين والقائمين في جامعة حائل في التعرف على الخصائص الريادية، والتحديات التي تواجه الطلبة في إنشاء المشاريع الريادية، فكلما تعرفت الجامعة على الخصائص الريادية، والتحديات التي تواجه الطلبة في إنشاء المشاريع الريادية، استطاعت أن تحصل على النتائج المطلوبة.

– تحقيق أهداف الجامعة، وتوجيه أنظار المهتمين والدارسين والباحثين إلى البحث في هذا المجال.

– مساعدة طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل في توضيح آرائهم حول الخصائص الريادية، والتحديات التي تواجه الطلبة بكل شفافية، وتوصيله للمسؤولين في إدارة الجامعات ونتائجها وتوصياتها.

– تشكل مرجعاً لوزارة التعليم والبحث العلمي المتعلق بمستوى توفر الخصائص الريادية لإنشاء المشاريع الريادية، والإفادة من توصياتها.

حدود الدراسة ومحدداتها

– **أولاً: الحدود الموضوعية**: تحدد موضوع الدراسة بالتعرف إلى مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية والتحديات التي تواجههم.

– **ثانياً: الحدود المكانية (البعد المكاني)**: أُجريَت الدراسة في جامعة حائل في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

– **ثالثاً: الحدود الزمنية (البعد الزماني)**: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020 / 2021م.

– **رابعاً: الحدود البشرية**: أُجريت الدراسة على طلبة جامعة حائل (السنة التحضيرية) الذين هم على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020 / 2021م.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الخصائص الريادية: القدرات والسمات الشخصية والسلوكية والمهارات الإدارية التي يمتلكها الريادي، ويحتاجها لإدارة عمله بنجاح (السواريس، 2019). وتُعرف إجرائياً بأنهُ قيست هذه الخصائص من خلال المجالات الآتية: التّحكم الذاتي، والحاجة إلى الإنجاز، وتحمل المخاطر، والثقة بالنّفس، والتّواصل مع الآخرين، والاستقلالية وتحمل المسؤولية، والتخطيط، وتحقق مستوى عالٍ من الطاقة والمُثابرة والالتزام.

السنة التحضيرية: عبارة عن سنة دراسية كاملة يدرس فيها الطالب مواد لتنمية مهارات في اللغة الانجليزية و الحاسب ومواد لتطوير الذات و يدرس معلومات عامة عن الصحة و يعد الطالب فيها إعداداً بدنيًا بشكل لائق(https://news.ksu.edu.sa) وتُعرف إجرائياً السنة التحضيرية هو عبارة عن برنامج أقرته وزارة التعليم السعودية لإعداد الطلاب والطالبات المستجدين، بالكليات الصحية والهندسية والعلمية والإنسانية بالجامعة، وتدير البرنامج إحدى عمادات الجامعة، وهي عمادة السنة التحضيرية بالجامعة، وهي من المراحل المهمة التي على نتيجتها يتحدد التخصص الذي سيتجه إليه الطالب أو الطالبة، وفي هذه السنة يُركَّز على تنمية مهارات الطالب اللغوية ومهارات تطوير الذات ومهارات الحاسب الآلي.

المشاريع الريادية: بأنه منشاة يتولى فيها رائد الأعمال تعبئة وتوليف عناصر الإنتاج الاقتصادية من أرض وعمل ورأسمال، لإنتاج سلعة أو خدمة جديدة، بقصد تحقيق هدف اقتصادي أو اجتماعي، (برهمة؛ ارتيمة، 2014). وتُعرف إجرائياً: بأنها المشاريع التي تنتج من أفكار خلاقة ذات قيم إبداعية من خلال اكتشاف وتقييم واستغلال فرص الأعمال التجارية لطرح منتجات جديدة أو خدمات مختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي، الذي يحاول أن يقارن ويفسر، ويُقيم أملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى، يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات السنة التحضيرية في جامعة حائل والمسجلين في مقرر ريادة الأعمال، والذين هم على مقاعد الدراسة للفصل الدراسي الثاني (2020 / 2021م) والبالغ عددهم (2830)، طالباً وطالبة، وفقاً لإحصاءات القبول والتسجيل في جامعة حائل للعام الدراسي (2020 / 2021م)، (القبول والتسجيل في جامعة حائل، 2021).

عينة الدراسة

أولاً: العينة الاستطلاعية: وهي مكونة من (30) طالباً وطالبة، أُخذوا بالطريقة العشوائية لغرض حساب الصدق والثبات للأداة.

ثانياً: العينة الفعلية: حيث تكونت عينة الدراسة من (595) طالباً وطالبة من السنة التحضيرية في جامعة حائل، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الكلي ويشكلون

ما نسبته (21 %) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة ممثلة للمجتمع. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة لطلبة وطالبات السنة التحضيرية في جامعة حائل حسب خصائصهم.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	283	47.6
	أنثى	312	52.4
الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية	نعم	234	39.3
	لا	361	60.7
المنطقة السكانية	داخل حائل (المدينة)	396	66.6
	خارج حائل (القرية)	199	33.4
المجموع الكلي	المجموع	595	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جرى الاطلاع على الأدب النظري ودراسات سابقة كدراسة السواريس (2019)، ودراسة السلطان (2016) ودراسة البلعاوي (2015).حيث قام الباحث ببناء استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة مكونة من جزأين الجزء الأول: معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني: استبانة للكشف عن مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، مكونة من (40) فقرة، موزعة على (8) مجالات، وهي: مجال التحكم الذاتي ويتكون من (5) فقرات، ومجال الحاجة إلى الإنجاز، ويتكون من(5) فقرات، ومجال تحمل المخاطر، ويتكون من(5) فقرات، ومجال الثقة بالنفس، ويتكون من (5) فقرات، ومجال التواصل ويتكون من (5) فقرات، ومجال الاستقلالية وتحمل المسؤولية ويتكون من (5) فقرات، ومجال التّخطيط ويتكون من(5) فقرات، ومجال مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام، ويتكون من (5) فقرات، وسؤال مفتوح في نهاية الاستبانة. واستفاد الباحث في هذا الجزء من الأدب النظري، وبعض الدراسات السابقة، كدراسة السواريس (2019)، ودراسة السلطان (2016).

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخدمة والاختصاص، والبالغ عددهم (25) محكماً من المتخصصين في الإدارة التربوية وإدارة الأعمال والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي واللغة العربية في جامعة حائل، وجامعة الطائف وجامعة الملك سعود وأهل الخدمة والاختصاص في الإدارة التربوية وإدارة الأعمال. وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول انتماء الفقرات للأبعاد التي أدرجت فيها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى وسهولة الفهم، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. واعتمد الباحث ما نسبته (90 %) من إجماع المحكمين لحذف أو إضافة أي فقرة وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين حذفت فقرتين من مجال التحكم الذاتي، وفقرتين من مجال التخطيط، وأضيفت فقرة واحدة من مجال الثقة بالنفس، وفقرة واحدة من مجال التواصل، كما وحذفت فقرتين من مجال مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام، ونقلت فقرة من مجال الثقة بالنفس إلى مجال التحكم الذاتي، واستبدلت بعض المفردات، وأعيد صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية، ودمجت فقرتين من مجال الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الأداة للكشف عن مستوى توفر الخصائص الريادية، وأصبحت الأداة مجال التحكيم بصورتها النهائية مكونة من (40) فقرة.

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، 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) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (.45 – .79)، ومع المجال (.38 – .94) والجدول (2) التالي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.42*	.48**	15	.46**	.68**	29	.66**	.61**
2	.56**	.57**	16	.60**	.45*	30	.49**	.47**
3	.55**	.45*	17	.72**	.63**	31	.64**	.61**
4	.57**	.75**	18	.73**	.70**	32	.50**	.53**
5	.38*	.44*	19	.68**	.54**	33	.77**	.71**
6	.57**	.57**	20	.45*	.56**	34	.68**	.70**
7	.44*	.67**	21	.94**	.68**	35	.49**	.47**
8	.44*	.61**	22	.79**	.55**	36	.73**	.48**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
9	.71**	.68**	23	.94**	.68**	37	.66**	.72**
10	.65**	.45*	24	.84**	.63**	38	.66**	.61**
11	.44*	.54**	25	.94**	.68**	39	.49**	.47**
12	.53**	.79**	26	.65**	.61**	40	.90**	.71**
13	.48**	.61**	27	.82**	.53**			
14	.54**	.45*	28	.82**	.53**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

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

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم تُحذف أي من هذه الفقرات.

كما استخرج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	التحكم الذاتي	الحاجة إلى الإنجاز	تحمل المخاطر	الثقة بالنفس	التواصل	الاستقلالية وتحمل المسؤولية	التخطيط	مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام	الدرجة الكلية
التحكم الذاتي	1								
الحاجة إلى الإنجاز	.624**	1							
تحمل المخاطر	.312**	.412**	1						
الثقة بالنفس	.569**	.780**	.512**	1					
التواصل	.552**	.322**	.512**	.582**	1				
الاستقلالية وتحمل المسؤولية	.515**	.623**	.735**	.561**	.490**	1			
التخطيط	.693**	.512**	.567**	.534**	.560**	.622**	1		
مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام	.600**	.392*	.694**	.574**	.579**	.508**	.868**	1	
الدرجة الكلية	.758**	.663**	.710**	.815**	.765**	.711**	.806**	.859**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05).

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

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تحقق الباحث بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالباً وطالبة، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وحسب حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معامل كرو نباخ ألفا)
التحكم الذاتي	.86	.79

المجال	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معامل كرو نباخ ألفا)
الحاجة إلى الإنجاز	.85	.76
تحمل المخاطر	.91	.78
الثقة بالنفس	.88	.73
التواصل	.86	.72
الاستقلالية وتحمل المسؤولية	.89	.70
التخطيط	.84	.79
مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام	.87	.73
الدرجة الكلية	.90	.89

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن أعلى قيمة لمعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للخصائص الريادية لجميع المجالات تراوحت بين (.70 – .79). كما بلغت قيمة ألفا للدرجة الكلية (.89). بينما قيمة معامل ارتباط بيرسون تراوحت بين (.84 – .91)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل (.90). ويرى الباحث أن هذه القيم تعطي مؤشراً بأن أداة الدراسة تتمتع بمؤشرات ثبات عالية تسمح باستخدامها لجمع البيانات.

المعيار الإحصائي:

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة)، (موافق)، (محايد)، (غير موافق)، (غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5)، (4)، (3)، (2)، (1) على الترتيب، وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من (1.00 – 2.33) قليلة

من (2.34 – 3.67) متوسطة

من (3.68 – 5.00) كبيرة

وقد حسب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

=(5 – 1)/3 = 1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **أولاً: المتغيرات المستقلة**

1. الخصائص الريادية
2. العوامل الديموغرافية

- الجنس، وله فئتان (ذكور)، (إناث).
- الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، وله فئتان (نعم)، (لا)
- المنطقة السكانية، ولها فئتان (داخل حائل– المدينة)، (خارج حائل– القرية).

- **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

1. إنشاء مشاريعهم الريادية
2. التحديات التي تواجه الطلبة في إنشاء مشاريعهم الريادية.

المعالجات الإحصائية

1. **للإجابة عن السؤال الأول**، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توفر الخصائص الريادية من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل.

2. **للإجابة عن السؤال الثاني**، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل للكشف عن مستوى توفر الخصائص الريادية حسب متغيرات الدراسة الجنس، والالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، والمنطقة السكانية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي للأداة ككل.

3. **للإجابة عن السؤال الثالث**، رصدت وحللت استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح، ووزعت إلى فئات، ومن ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجاباتهم نحو التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية في إنشاء مشاريعهم الريادية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، والتحديات التي تواجههم، وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها

◄ **السؤال الأول: ما مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التحكم الذاتي	3.98	.571	مرتفع
1	7	التخطيط	3.98	.613	مرتفع
3	5	التواصل	3.93	.637	مرتفع
4	8	مستوى عال من الطاقة والمثابرة والالتزام	3.88	.683	مرتفع

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	4	الثقة بالنفس	3.86	.679	مرتفع
6	2	الحاجة إلى الإنجاز	3.85	.602	مرتفع
7	3	تحمل المخاطر	3.70	.607	مرتفع
8	6	الاستقلالية وتحمل المسؤولية	3.62	.683	متوسط
		الدرجة الكلية	3.85	.533	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.62 – 3.98)، حيث جاء كل من التحكم الذاتي، والتخطيط في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاءت الاستقلالية وتحمل المسؤولية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، لإنشاء مشاريعهم الريادية ككل (3.85).

ويعزو الباحث ذلك إلى مدى اهتمام جامعة حائل، مُمثلة بالسنة التحضيرية بنشر الثقافة الريادية، والعمل على تنمية الخصائص الريادية على اختلاف محاورها، من خلال العمليات الإدارية والفنية الفعّالة، والتي ركزت عليها رؤية (2030)، كما أن امتلاك الطلبة رؤى واضحة في التحكم الذاتي، والتخطيط، والتواصل، لتأدية المهام الموكلة إليهم بسرعة وإتقان، وتحقيق مستويات الإنجاز المطلوبة بحسب الحاجة، في إطار بذل مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام في إنجاز الإعمال الذي يزيد من ثقتهً بنفسه في إطار الحاجة للإنجاز، وتحمل المخاطر ومواجهتها بمستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام، والعمل تحت الضغط، ويحرصون علًى فتح قنوات التواصل الفعال مع الأخرين، مما ينمي الخصائص الريادية لديهم، كما نشير إلى جامعة حائل ومُمثلة بالسنة التحضيرية، والتي تسعى لتوفير البيئة الريادية، لاحتضان أية مشاريع أو أفكار أو ممارسات تعمل على تنمية قدرات الطلبة، ومهاراتهم الريادية، من خلال مسرعات الأعمال الموجودة في جامعة حائل، التي تعمل على استقطاب الأفكار الريادية المبدعة من طلبة السنة التحضيرية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السواريس (2019)، ودراسة سلطان (2016)، ودراسة البلعاوي (2015).

أما عن ترتيب هذه الخصائص فقد حظي مجال (التحكم الذاتي) على أعلى استجابة وبالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري(571.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويعزو الباحث ذلك إلى قدرة الطلبة على السيطرة على أمورهم والتحكم بها وتوجيهها، وهم قادرون على ضبط انفعالاتهم وعواطفهم تجاه الآخرين، ومما يؤكد من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez& Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: الرَيادي يتغلب على العوامل البيئية المحيطة به، ولا يسمح لها بالسيطرة عليه، فهو لا يؤمن بالحظً كأساس لنجاحه في الحياة، بل يعتَمد على قدراته ومعارفه، ولا يستسلم للفشل أبداً؛ لذلك تراه يعمل بجدّ واجتهاد وصولاً إلى أهدافه. ثم جاء مجال (التخطيط) على أعلى استجابة وبالمرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ(3.98)، وانحراف معياري(613.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وهذا يشير إلى أن التخطيط مهارة أساسية للنجاح والقيام بالأعمال الموكلة إليهم، ومما يعزز من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez & Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: فالرّياديّ شخص لديه أهداف واضحة، وخطط للتّشغيل، يعدّلها حين اللزوم، ويسعى دائماً إلى الوصول لأهدافه بأقل التكاليف، ثم جاء مجال (التواصل) بالمرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ(3.93)، وانحراف معياري (637.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، وتشير هذه النتيجة إلى مدى إدراك الطلبة لأهمية الاتصال والتواصل، لأن هذا من شأنه أن يؤدي إلى إنجاز الأعمال التي قد توكل إليهم خلال فترة قصيرة، كما ويعتمد توفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ أي قرار في الوقت المناسب والمحدد على مدى آليات التواصل بين المستويات كافة، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص الطلبة على امتلاك آليات ووسائل الاتصال الحديثة، مما يمكنهم من تحقيق أفضل اتّصال بين المستويات من الناحية الأفقية والرأسية، الأمر الذي يحقق التواصل المستمر بين الطلبة، ويحسن من سير العمل، ومما يؤكد من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez & Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: الريادي هو إنسان متفائل يحبّ التّواصل مع الآخرين، لديه طاقة إيجابيّة يستثمرها في علاقاته مع المُحيطين، ويفضّل دائماً أن يسمع ويحلّل ثم يعطي رأيه.

وجاء في المرتبة الرابعة مجال (مستوى عالٍ من الطاقة والمثابرة والالتزام)، وبمتوسط حسابي بلغ(3.88)، وانحراف معياري (683.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويعزو الباحث ذلك إلى رغبة الطلبة في العمل لساعات طويلة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، إذ إن ضغوطات العمل تشكل تحدياً لإنجاز المزيد من النجاحات، لضمان التنافسية في الوصول للرّيادة، ومما يعزز من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez & Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: الشخص الريادي لديه الرغبة في العمل لساعات طويلة، وتحمل ضغوطات العمل، فهو شخص يقوم بكل ما هو مطلوب منه، أو يزيد عليه. وجاء مجال (الثقة بالنفس) في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وانحراف معياري (679.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويعزو الباحث ذلك إلى الإيمان الذاتي لدى طلبة السنة التحضيرية بقدراتهم وإمكاناتهم في تنفيذ المهام الموكلة إليهم وتحقيق الأهداف، بالاعتماد على النفس، ومما يعزز من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez & Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: الريادي واثق بنفسه وبقدراته وتفكيره، مما يساعده على كسب الآخرين، فهو يمتلك القدرة على إدارة الفريق وقيادته، ويشكل مرجعية للآخرين الذين يشاورونه في حل المشاكل، حتى في حل مشاكلهم الشخصية، كونهم يثقون به وبأفكاره. في حين حصل مجال (الحاجة إلى الانجاز) بالمرتبة السادسة وبمتوسط حسابي

بلغ (3.85)، وانحراف معياري (602.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مستوى الدافعية لدى الطلبة مرتفع، وذلك من خلال إصرارهم على العمل من غير ملل أو كلل، وتقديم التضحيات في سبيل ذلك؛ لإشباع الحاجات والرغبات التي تعكس في النتيجة النهائية مستوى النجاح المتحقق، إضافة إلى الرغبة في تحقيق طموحات الطلبة على صعيد العمل. ومما يعزز من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez & Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: الرّياديّ لديه الدافعية للإنجاز وحبّ التميز، فهو دائمّاً يرغب بزيادة مسؤولياته، وتطوير مهاراته، ويحلّ المشكلات التي يواجهها، كما أنه متمّيز عن باقي زملائه.

وجاء مجال (تحمل المخاطرة) في المرتبة السابعة وقبل الأخير، وبمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وانحراف معياري (607.)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة يتبعون أساليب إدارية تدعم خوض القرارات غير المتوقع عائده بجرأة؛ لإيمانهم بأن زيادة المخاطر يكتنفها المزيد من النجاحات واكتساب الخبرة.

إما في المرتبة الأخيرة جاء مجال (الاستقلالية وتحمل المخاطر)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وانحراف معياري (.683)، وبدرجة تقدير فوق المتوسط، ويرى الباحث بأن الطلبة يمتلكون حريّة اتخاذ القرار وتنفيذه مع تحمل كافة التبعات والنتائج المرتبة على ذلك في حالتي المخاطرة والتي يكتنفها النجاح أو التعثر في إنشاء المشروعات الريادية. ومما يعزز من وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كل من (Dahleez & Migdad,2013)، ودراسة (Arasteh et al.,2012)، ودراسة (Gurol & Atsan,2006)، ودراسة المومني (2014)، وآخرين: يتّسم الرّياديّ بقدرته على تحمّل المخاطر، والعمل في ظلّ حالات عدم التأكيد، والتّضحية بموارده الماليّة ووقته وجهده مقابل وصوله للهدف، فهو لا ينظر للماضي ويهتم بالمستقبل.

◄ **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية، تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، المنطقة السكانية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية حسب متغيرات الجنس، الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، المنطقة السكانية والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية حسب متغيرات الجنس، الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، المنطقة السكانية

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.94	.499	283
	أنثى	3.77	.550	312
الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية	نعم	3.96	.525	234
	لا	3.78	.527	361
المنطقة السكانية	داخل حائل (المدينة)	3.85	.503	396
	خارج حائل (القرية)	3.84	.589	199

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل، لإنشاء مشاريعهم الريادية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، المنطقة السكانية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدِم تحليل التباين الثلاثي جدول (7).

جدول (7)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية، المنطقة السكانية على مستوى توفر الخصائص الريادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.731	1	2.731	10.117	.002
الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية	4.882	1	4.882	18.083	.000
المنطقة السكانية	1.604	1	1.604	5.942	.015
الخطأ	159.562	591	.270		
الكلي	168.655	594			

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية، تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس وجاءت لصالح الذكور.

- ويمكن تفسير ذلك من أن عدد العاملين من الذكور في المنظمات الصناعية الصغيرة هو أكبر من عد الإناث، كما أن معرفة الذكور بأبعاد الريادة هي أكثر من معرفة الإناث، من حيث أثرها على تطوير عمل المنظمات، والقدرة على تقديم خدمات ومنتجات جديدة، فالذكور هم أكثر احتكاكاً بالزبائن، وأكثر دراسة للسوق، وأكثر تواصلاً مع جميع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية في مختلف المشاريع الريادية، لذلك وجدت فروق لأثر مجالات الخصائص الريادية، تُعزى لمتغير الجنس لدى طلبة السنة التحضيرية، وجاءت الفروق لصالح الذكور. واتفقت نتيجة ذه الدراسة مع دراسة (Viliamaa, Tornikoski, Joensuu, Vara-maki,2015) التي هدفت إلى زيادة إدراك الإمكانات الريادية لدى الشباب وكيفية تطويرها. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة

السواريس (2019) التي هدفت إلى معرفة مّدى توافر الخصائص الرّيادية لدى القادة التربويين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية، تبعاً لاختلاف متغير الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية ولصالح الطلبة الذين التحقوا ببرامج الريادة الشبابية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ البرامج والدورات التدريبية ذات الطابع الريادي، تساعد في بناء شخصية الطالب وزيادة مهاراته وقدراته، وتطلق العنان لإبداعاته، خاصة تلك التي تأتي نتيجة حاجات فعلية، إذ تساهم الالتحاق بهذه البرامج الريادية في تعزيز الخصائص الريادية لديهم وظهور التنافسية في جودة إدارة الأعمال الفنية والإدارية في نطاق العمل، لذلك وجدت فروق لأثر مجالات الخصائص الريادية، تُعزى لمتغير الالتحاق ببرامج الريادة الشبابية لدى طلبة السنة التحضيرية، وجاءت لصالح الطلبة الذين التحقوا ببرامج الريادة الشبابية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السواريس (2019)، التي هدفت إلى معرفة مّدى توافر الخصائص الرّيادية لدى القادة التربويين. واختلفت مع نتيجة دراسة السلطان (2016)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى توفر خصائص الريادة لدى طلبة البكالوريوس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =. 05)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية في جامعة حائل لإنشاء مشاريعهم الريادية، تبعاً لاختلاف متغيرات المنطقة السكانية ولصالح داخل حائل (المدينة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ العمل وفتح المشاريع الريادية تكون دائماً في المناطق السكانية التي تشهد ازدحاماً وحركة بشرية، وهذه تتوفر دائما في المناطق السكانية الكبيرة (المدينة)، كما أن الاهتمام والرعاية وتوفر الخدمات بمختلف الجوانب، الصحية، والاجتماعية، والخدمية، والاحتياجات اللازمة لإنشاء المشاريع الريادية من مواصلات، واتصال، وكهرباء، ومياه، تكون موجودة في المدينة (داخل حائل)، لذلك وجدت فروق لأثر مجالات الخصائص الريادية تُعزى لمتغير المنطقة السكانية، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الذين يسكنون داخل حائل (المدينة).

◄ **السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل في إنشاء مشاريعهم الريادية؟**

للإجابة عن هذا السؤال وضع سؤال مفتوح في نهاية الاستبانة والذي نص على «ما التحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل في إنشاء مشاريعهم الريادية؟»، وأجاب على هذا السؤال (238) طالباً وطالبة من أفراد عينة الدراسة، ولتحديد هذه التحديات قام الباحث برصد وتحليل هذه الاستجابات، ودمجها مع بعضها، وتوزيعها إلى فئات وفقاً لعملية التحليل الكمي، ومن ثم استخراج التكرارات، والنسب المئوية لهذه الاستجابات كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية للتحديات التي تواجه طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل في إنشاء مشاريعهم الريادية، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية مرتبة تنازلياً حسب التكرارات والنسب المئوية.

الرتبة	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
1	الصعوبات الاقتصادية في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) خلال عام 2020/2021م.	234	98.3%
2	التحديات المالية من ناحية الحصول على التمويل اللازم، لتنفيذ المشروع وتغطية تكاليف التشغيل.	228	95.7%
3	التوازن بين متطلبات الجامعة والعمل وظروف الحياة.	186	78.1%
4	عدم توفر كوادر بشرية مؤهلة علمياً وعملياً.	152	63.8%
5	قوة المنافسة وهو التحدي الأكبر الذي يقلق رواد الأعمال في سوق يعج بالمنافسين.	113	47.4%
6	صعوبة تسويق المنتج.	76	31.9%

يتضح من البينات الواردة في الجدول (8) أن أربعة تحديات حصلت على نسبة مئوية تجاوزت 50 %، في حين حصل تحديان على نسبة مئوية تراوحت ما بين 30 – 50 %، في حين حصل المقترح الذي نص على «الصعوبات الاقتصادية في ظل جائحة كورونا (كوفيد19)، خلال عام 2020 /2021م»، بتكرار بلغ (234)، وبنسبة مئوية بلغت (98.3 %)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التحديات والصعوبات التي واجهت رواد الأعمال خلال عام 2020م ولغاية 2021م، من تحديات وإغلاقات اقتصادية بمختلف جوانب الحياة بسبب جائحة كورونا وأثرها المدمر على رواد الأعمال، فهذا كان تحدياً قويًّاً وواضحاً لرواد الأعمال الذي سبب خسائر كبيرة في الأموال وتجميد الكثير من البضائع التجارية بمختلف الأصناف والأنواع، لذا جاء هذا التحدي بأعلى تكرار ونسبة مئوية. في حين حصل المقترح الذي نص على «صعوبة تسويق المنتج»، بتكرار بلغ (76)، وبنسبة مئوية بلغت (31.9%)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في طريقة تسويق المنتج في الأسواق، ومواجهة تحديات كبيرة أثناء التسويق من منافسين أو في تحديد سعر المنتج مقارنة بتكلفته المادية، وبمواصفاته من حيث الجودة وكفاءة المنتج، والعرض والطلب، ولكن يمكن التغلب على هذ التحدي ومواجهته بكل سهولة، وإيجاد حلول لتسويق المنتج، لذا جاء هذا التحدي بأقل تكرار ونسبة مئوية.

التوصيات

بناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بما يأتي:

1. الاهتمام بتوفير حاضنات أعمال تقدم مساعدات عينية واستشارية للطلبة الرياديين بشكل واسع لتلبية جزء من الاحتياجات المالية والمادية للطلبة.
2. عقد ندوات وورش تدريبية، لنشر ثقافة الرّيادة داخل المؤسسات التربوية.
3. أن تعمل الجامعات على تخصيص ميزانية محددة لتفعيل

نظام المشاريع الريادية للطلبة.

4. أن تقوم الجامعات بالتفعيل الحقيقي للقوانين والأنظمة المتعلقة بالتقديم على فتح المشاريع الريادية للطلبة بالشراكة مع الجامعة.

5. تشجيع المؤسسات المالية على منح التسهيلات لأصحاب المشاريع الصغيرة والرياديين في المجتمع.

6. تطوير مساقات دراسية اختيارية في الجامعات لتعليم ريادة الأعمال وسبل تطبيقها، وتسهيل فهم الطلبة لها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- برهومة، سمير و ارتيمة، هاني .(2014). خصائص الريادة وأثرها في المشروعات الريادية: دراسة تطبيقية على طلبة حاضنات الأعمال في الجامعات الأردنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الردن.
- البلعاوي، صالح .(2015). أثر الخصائص الرّيادية لدى الإدارة العليا على النمو في شركات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.
- حامد، مهند، إرشيد، فوزي .(2007). نحو سياسات لتعزيز الرّيادة بين الشباب في الضفة الغربية وقطاع غزة. معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني(مارس)، رام الله، فلسطين.
- حسين، قيس .(2013). دور الخصائص الريادية في تعزيز الالتزام التنظيمي– دراسة استطلاعية لآراء عينة من متخذي القرار في الشركة العامة للصناعات الكهربائية في ديالي. الهيئة الكردستانية للدراسات الاستراتيجية والبحث العلمي،(26)، 67 – 96.
- السكارنه، بلال .(2008). الرّيادة وإدارة منظمات الأعمال. ط1 . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سلطان، سعدية.(2016). مستوى توفر الخصائص الريادية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية دراسة تطبيقية على طلبة البكالوريوس تخصص غدارة الأعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، (24)، 102 – 123.
- السواريس، ختام.(2019). مدى توفر خصائص الريادية لدى الدى القادة التربويين والتعليم ومدير الشؤون التعليمية والفنية ومدير الشؤون المالية والإدارية ورئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الوسط في الأردن. المجلة العربية للعلوم التربوية والتعليمية،17(11)، 41–70.
- شمس الدين، فارس و يونس، خضر و شهاب، أحمد و طه، آزاد حسين .(2016). تأثير خصائص الريادية في متطلبات الريادة الاستراتيجية دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية من كليات جامعة صلاح الدين. أربيل ، مجلة العلوم الإنسانية، 20 (5)، 86 – 106.
- عيد، أيمن .(9 – 11 سبتمبر 2014). التعليم الريادي مدخل لتحقيق الآمن الاجتماعي والاستقرار الاقتصادي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة العمال، السعودية: جمعية ريادة الأعمال.
- فارس، نادين.(2016). العلاقة بين الخصائص الرّيادية لدى الإدارة العليا في البنوك التجارية والتّخطيط الاستراتيجي في قطاع غزة دراسة ميدانية على المدراء في البنوك التجارية.)رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية(، غزة، فلسطين.
- المومني، هنادة.(2014). أثر الخصائص الريادية للعاملين في تحقيق التوجهات المستقبلية للجامعات الأردنية بمدينة عمان – دراسة تطبيقية. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، (42)، 114 – 139.
- ناصر، محمد و العمري، غسان .(2011). قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 27 (4)، 65 – 96.
- النجار، فايز و العلي، عبدالستار .(2006). الرّيادة وإدارة الأعمال الصغيرة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Al - Balawi, Saleh (2015). The Impact of Entrepreneurial Characteristics of Senior Management on Growth in Information and Communication Technology Companies in the Gaza Strip, (in Arabic) Unpublished Master›s Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *AL – Damen, R. A., .(2015). 'The Impact Of Entre Preneurs Characteristics On Small Business Success At Medical Instruments Supplies Organizations Of Jordan, International Journal Of Business And Social Science, Vol. 6,No.8.*
- *Al-Najjar, Fayez and Al-Ali, Abdul Sattar. (2006). Entrepreneurship and Small Business Management. Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Al-Sakarneh, Bilal. (2008). Leadership and management of business organizations. i 1 . Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Alsawaris, khitam. (2019). Educational and Educational Education in the Directorates of Education in the Central Region in Jordan, (in Arabic) Journal of Educational and Educational Studies, 17(11), 41-70.*
- *Arasteh, H., Enayati, T., Zameni, & Khademloo, A. (2012). Entrepreneurial personality characteristics of University Students: A case study Social and Behavioral Sciences 46, 5736-5740.*
- *Barhouma, Samir; Artema, Hani. (2014). Entrepreneurship characteristics and its impact on the Ministry of Entrepreneurship: An applied study on students of Jordanian university incubators, PhD thesis published, World University of Science, Jordan.*
- *Daft, R. (2010). New era of management. Australia: Cengage learning.*
- *Dahleez, K. & Migdad, M. (2013). Entrepreneurial Characteristics of Undergraduate Students in Deteriorated Economies (the case of Gaza Strip). Administrative Sciences, 40(2).*
- *Dudnik, Y, .(2013). "Entrepreneurship at Topicus", Unpublished Master thesis, Faculty of Management and Characteristics, the University of Twente, Netherlands.*
- *Eid, Ayman. (9-11 September 2014). Entrepreneurial education is an entry point to achieving social security and economic stability. (in Arabic) Paper presented to the Saudi International Conference of Workers› Entrepreneurship Associations and Centers, Saudi Arabia: Entrepreneurship Association.*
- *Fang, N; Yule, Z; & Hongzhi, X. (2009). Acquisition of Resources, formal organization and Entrepreneurial Orientation of new Ventures, Journal of Chinese*

Entrepreneurship, 1(1), 40-52.

- *Faris, Nadine. (2016). The relationship between leadership characteristics of senior management in commercial banks and strategic planning in the Gaza Strip, (in Arabic) field study on managers in commercial banks, unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Gurol, Y. & Atsan, N. (2006), Entrepreneurial Characteristics amongst University Students: Some insights form Entrepreneurship Education and in Turkey. Journal of Education and training, 48(1), 25-38.*
- *Hamed, Muhannad, Irsheed, Fawzy. (2007). Towards leadership policies among youth in the West Bank and Gaza Strip. Palestinian Economic Research Institute (March), Ramallah, Palestine.*
- *Https://news.ksu.edu.sa*
- *Hussain, Qais. (2013). The Role of Entrepreneurial Characteristics in Promoting Organizational Commitment - An exploratory study of the opinions of a sample of decision-makers in the General Company for Electrical Industries in Diyala, (in Arabic) Kurdistan Commission for Strategic Studies and Scientific Research, (26), 67-94.*
- *Kuratko, D.F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21 st century: Guest editors perspective. Journal of Leadership & Organizational Studies, 12(4), 1-11.*
- *Momani, Hanada. (2014). The Impact of Entrepreneurial Characteristics of Workers in Realizing the Future Trends of Jordanian Universities in Amman - An Applied Study, (in Arabic) Journal of Baghdad College of University Economic Sciences, (42),114-139.*
- *Naser Muhammad; And Al-Omari, Ghassan. (2011). Measuring the Entrepreneurial Characteristics of Postgraduate Students in Business Administration and Their Impact on Entrepreneurial Business, (in Arabic) Damascus University Journal of Economic and Legal Sciences, 27 (4),32-59.*
- *Rivenburgh, N., & Ozaralli, N.k. (2016). Entrepreneurial intention: antecedents to Entrepreneurial Behavior in the USA and Turkey. JOURNAL OF Global Entrepreneurship Research, 6(1),3.*
- *Shams El-Din, Faris Younis, Khader, Shehab Ahmed, Taha, Azad Hussein. (2016). The Effect of Entrepreneurial Characteristics on the Requirements of Strategic Entrepreneurship, An exploratory study of the opinions of a sample of administrative leaders from the Faculties of Salahaddin University, Erbil, (in Arabic) Journal of Human Sciences, 20 (5), 86-106.*
- *Sultan, Saadia. (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, (in Arabic) Journal of the Islamic University for Economic and Management Studies, (24), 102-123.*
- *Varamaki, E., Joensuu, S., Tornikoski, E., & Viliamaa, A. (2015). The Development of Entrepreneurial of Entrepreneurial Potential Among Higher Education Students. Journal of Small Business and Enterprise Development, 22(3),563-589.*

أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن

The Effect of Educational Program Based on the Interactive Online Thinking Tools in the Development of Creative Thinking Skills in Science Among the Tenth Grade Students in Jordan

حسين مشوح القطيش
باحث/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Hussein Mshawh Al Quteish
Researcher \ Ministry of Education \ Jordan
husseinmmsh@gmail.com

تاريخ الاستلام: 6/ 12/ 2021م، **تاريخ القبول:** 19/ 2/ 2022م.
Received: 6/ 12/ 2021, **Accepted:** 19/ 2/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-013-039-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي الأردن؛ حيث استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالباً اختيروا بطريقة قصدية، وزعوا عشوائياً بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة للعام الدراسي 2020 /2021. ولتحقيق هدف الدراسة بني برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية لمحتوى الوحدة الثانية (الزلازل)، وتطوير اختبار للتفكير الإبداعي، وتحقق من صدق الأدوات وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي ككل، ومهاراته (طلاقة، مرونة، أصالة)، لصالح المجموعة التجريبية، ويستنتج من تلك النتائج أن البرنامج التعليمي القائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية كان فاعلا في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وأخيرا أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم على استخدام أدوات التفكير التفاعلية في تدريس العلوم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، أدوات التفكير التفاعلية، مهارات التفكير الإبداعي.

Abstract:

This study aimed at identifying the effect of an educational program based on the interactive thinking tools in the development of creative thinking skills in science among tenth grade students in Jordan. The author used Quasi-Experimental Method. The sample of the study consisted of 34 male selected deliberately and distributed randomly equally in two groups, one experimental and the other control during the academic year 2020/ 2021. To achieve the aim of the study, the design educational program based on the interactive thinking tools of the second unit (earth science), and the development of a creative thinking test, validity and reliability were ensured tools. The results showed that there are statistically significant differences at the significance level 0.05 = a between the average performance of the control group and the experimental group students on the test of creative thinking as a whole, and skills such as fluency, flexibility, and originality, and was in favor of the experimental group. The study concluded that the instructional program based on interactive thinking tools was very effective in developing creative thinking among students. The study recommended conducting training courses for science teachers to use interactive thinking in science teaching tools.

***Keywords**: Educational Program, interactive thinking tools, creative thinking skills.*

المقدمة:

تزايد الاهتمام بالتفكير بشكل مستمر في العصر الحالي، ويظهر هذا الاهتمام في إعداد وتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية الخاصة في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية، فالتفكير يعد من الأهداف التي تسعى مادة العلوم لتحقيقها نظراً لما يشهده هذا العصر من تطور علمي وتكنولوجي، وما رافقهما من انفجار معرفي، كما تؤكد سياسة التعليم في معظم دول العالم على الاهتمام بتنمية مهارات التفكير بأنواعها كافة لدى الطلبة؛ كأحد الأهداف العامة للتعليم.

ويتمثل الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية في دول العالم المتقدم والنامي، في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، والعمل على استثمارها ليصبحوا قادرين على التعامل الإيجابي البناء مع متغيرات العصر، بما يخدم التوجهات التنموية، وصار النجاح في هذا المجال أساس التقدم والرقي في مختلف دول العالم، وأصبح التحدي الحقيقي للتربويين، تعليم الطلبة مهارات التفكير على اختلاف أنواعها ومستوياتها، وعلى الخصوص التفكير الإبداعي (القطيش، 2013).

كما ويعد التفكير الإبداعي أرقى أنواع النشاط الإنساني، فالتقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي نشهده اليوم، يتطلب الكشف عن القدرات الإبداعية وتطويرها عند الفرد، كما أن المشكلات الحياتية التي نتجت عن هذا التقدم، تحتاج إلى تفكير إبداعي للتغلب عليها. لذا فإنه يقع على عاتق صانعي القرار، والمؤسسات التربوية، والقائمين على عملية التدريس العمل على رعاية مجالات التفكير الإبداعي المختلفة وتنميتها عند الطلبة (الطيطي، 2004).

لذا تعد مهارات التفكير الإبداعي من أنماط التفكير التي يمكن تنميتها لدى الطلبة من خلال تعليم العلوم، انسجاماً مع التوجهات الحديثة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى إمكانية توظيف تعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهذا ما أكدته كل من دراسة سلامة وبرغوت ودرويش (2020)، ودراسة الخرابشة (2018)، لذلك يقترح التربويون التركيز على البرامج التعليمية التي تعتمد على الإنترنت، وعلى الخصوص التي تراعي ميول الطلبة واهتماماتهم، وتثير دافعيتهم للتعلم، وتنمي مهارات التفكير لديهم. وعلى هذا الأساس أصبح لزاماً على المعلم توظيف التقنيات الرقمية الحديثة التي تعتمد على الإنترنت (القطيش والسوالمة، 2015).

ولتحقيق هذا الهدف دأبت وزارة التربية والتعليم في الأردن على مواكبة التطور التكنولوجي، والارتقاء بتعلم الطالب، وخلق بيئة مدرسية تفاعلية تعزز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة بحيث يصبحون محور العملية التعليمية من خلال توظيف التكنولوجيا بفاعلية وتمكين المتعلم من إدارة الموارد المتاحة بكفاءة، بعيداً عن الحواجز الزمانية والمكانية، وذلك ببناء منظومة التعلم الإلكتروني(EduWave)، ومنصة برنامج إنتل® للتعليم البرنامج المتقدم للتعلم التعاوني عبر الشبكة، الذي يهدف إلى مساعدة المعلم على استخدام الوسائط التعليمية التفاعلية المتعددة في المواقف التعلمية التعليمية بفاعلية، كما سعت إلى توفير أدوات التكنولوجيا المختلفة في مدارسها وربطها بشبكة الإنترنت ضمن الإمكانات المتاحة (وزارة التربية والتعليم، 2016). مما جعل علماء التربية العلمية يسعون إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية جديدة تعتمد على الإنترنت.

وفي هذا الصدد يرى التربويون أن هناك مبررات تشجع على استخدام الإنترنت في تدريس العلوم حيث إنها تعمل على دعم عمليات التفكير للطلبة، وتزيد من دافعيتهم إلى التعلم الذاتي، وزيادة قدرة المعلمين على التواصل معهم، كما أنها توفر جواً من المتعة والتشويق، ولا يتمُّ ذلك إلا بالبحث عن طرائق واستراتيجيات فعَّالة كاستخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت؛ تجعل من الطلبة يفكرون لا يحفظون، ويُوظِّفون ما تعلَّموه في مختلف جوانب ييياتهم (Oliver, Osborne & Brady, 2009; Murley, Jukes & Sto-baugh, 2013).

ويعود استخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في الموقف التعليمي على كل من الطلبة والمعلمين بفوائد عديدة منها: تحسن مهارات التفكير الإبداعي، وتساعد على التمثيل المرئي التفاعلي والحيوي للتفكير، وتمكن الطلبة من مشاركة آرائهم، وتمكن المعلمين من أن يعدوا ويديروا عدة مشاريع حسب الحاجة عبر الإنترنت بيسر وسهولة، وتساعد على إيجاد بيئة تعلمية تفاعلية موجهة للطلبة، من خلال أنشطة تفاعلية تستثمر طاقاتهم وقدراتهم (باتي وبولارد وشوت وبوست، 2006).

وانطلاقاً مما سبق يمكن إيجاد مناخ إبداعي داخل الصفوف الدراسية من خلال استحداث برنامج تعليمي يعمل على استثارة مقدرات الطلبة ومهارات تفكيرهم الإبداعية، ولعل أفضل هذه البرامج تلك التي تعتمد على أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت، مما دفع الباحث للدراسة الحالية التي هدفت الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.

وتميز هذا العصر بالكم الهائل من المعرفة، والتسارع المتزايد لنمو هذه المعرفة التي يتلقاها الفرد، مما حتم على وزارة التربية والتعليم في الأردن التجديد والتطوير في أساليب التعليم وطرائقه وتقنياته اهتماماً كبيراً، فأدخل الحاسوب والإنترنت في أساليب التعليم وطرائقه، بهدف إحداث النمو المتكامل للطلبة.

يعد الإنترنت واحداً من أقوى آليات التغيير في العالم، وأهم وأعظم إنجاز أفرزته الثورة التكنولوجية الحديثة في أساليب الاتصال التفاعلي ذي البعد التفاعلي الحي (الرسائل الصوتية، النص مع الصورة، الدردشة عن بعد، البريد الإلكتروني، الفيديو التفاعلي والمؤتمرات المرئية وغيرها) كل هذه المعطيات تجعل من الإنترنت أكثر سهولة واستخداماً من وسائل الاتصال الأخرى، فيستطيع الفرد أن يتجول في كل أنحاء العالم، وأن يستمع إلى ما يريد ويقرأ ما يشاء كتابة أو مشافهة بالصوت أو بالصوت والصورة، وأن يتعرف على أصدقاء من بلدان مختلفة مما يفتح له مجالات واسعة لاكتساب معارف وخبرات وأفكار واتجاهات جديدة.

وقد أدى استخدام الإنترنت في التعليم إلى تطور سريع في العملية التعليمية، كما أثر في طريقة أداء المعلم والطالب وإنجازاتهم في غرفة الصف، وتزايد عدد المعلمين والطلبة المستخدمين للإنترنت في عملية التعليم لما لها من آثار إيجابية، فالإنترنت يؤدي إلى الابتكار والإبداع والتعلم الذاتي. وتؤكد ريسا (Reesa, 2004) أن تعلم التفكير عبر مواقف معينة وبأدوات تفكيرية تعد مسبقاً، تجعل التفكير عادة عقلية يمارسها الطالب في مواقف تعليمية؛ لذا فإن أدوات التفكير التفاعلية تعد أحد البرامج التفاعلية التي تنمي التفكير وتحقق فوائد للطلبة منها زيادة الثقة بالذات، وعدم التردد في طرح الأفكار العلمية، واختصار الوقت للتواصل.

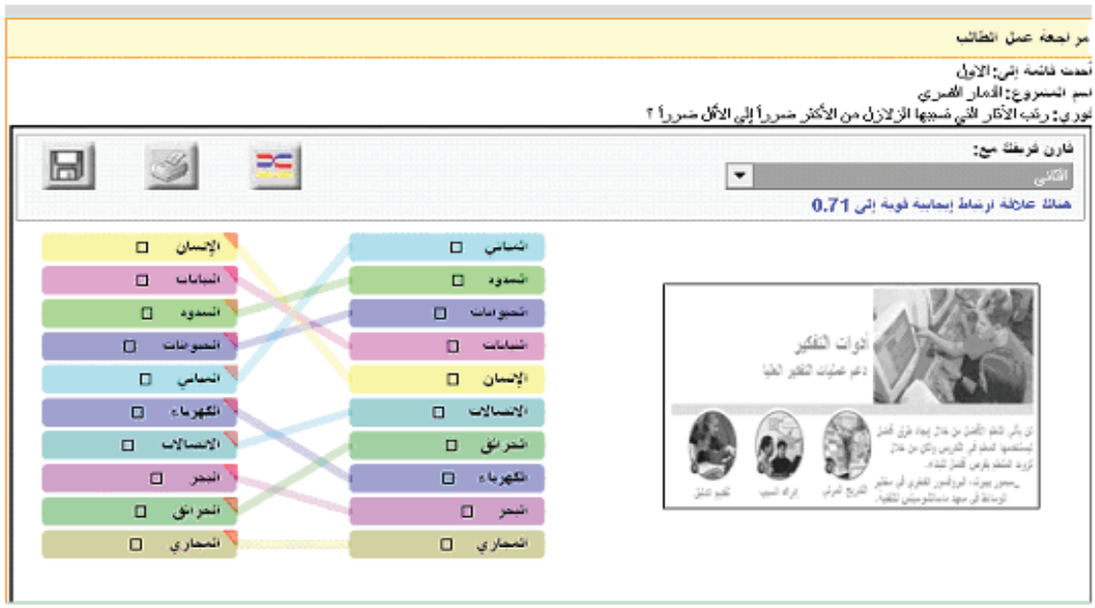
وتعد أدوات التفكير التفاعلية أحد الأساليب والأدوات المتطورة المنتمية لتكنولوجيا التعليم، فهي تقوم على أساس نظري متصل كل الاتصال بمهارات الإبداع، وتساعد على إيجاد بيئة تعلمية تفاعلية موجهة ومركزة بشكل كبير جدا على دور المتعلم فيها، من خلال أنشطة تفاعلية تستثمر الحجم الحقيقي لطاقاته وقدراته. ويتيح الموقع الإلكتروني للمنصة الأردنية لبرنامج إنتل® للتعليم البرنامج المتقدم للتعلم التعاوني عبر الشبكة (http://www.inteltao.gov.jo/) الدخول لأدوات التفكير التفاعلية لإنشاء منطقة عمل المعلم التي يهيئ منها المشاريع ويكون فرق للطلبة ويسند مشروعاً أو أكثر إلى الفرق، ويسجل جميع الطلبة للدخول من خلال الخاص بالمعلم في الإنترنت بواسطة هوية فريق وكلمة مرور يكونها، ويتمكن من استعراض العمل الذي أنتجه الطلبة والتعليق عليه حيث إن العمل محفوظ في منطقة عمل المعلم الخاصة به، وإنشاء مكتبة إلكترونية لأدوات التقييم، كما في الشكل (1).

الشكل (1)

الصفحة الرئيسية لأدوات التفكير التفاعلية

ويوجد هناك ثلاث أدوات للتفكير التفاعلي عبر الإنترنت، ويستعرض الباحث هذه الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة بشيء من التفصيل يتضمن تعريفها، وعناصرها، والفوائد العائدة على الطالب والمعلم عند استخدامها (باتي، وآخرون، 2006) كما يلي:

1. الأداة الأولى: التدريج المرئي (**Visual Ranking**): هي أداة عبر الإنترنت لوضع الأشياء حسب الأولوية وترتيبها في قائمة باستخدام أداة التدريج المرئي حيث يقوم الطلبة بتحديد المحكات وتمحيصها عند قيامهم بترتيب القوائم، وعليهم أن يضعوا تفسيراً، وأن يقوموا بمقارنة أعمالهم فيما بينهم من خلال الأشكال المرئية. كما في الشكل (2).



الشكل (2)

عينة من منطقة عمل للطلبة في أداة التدرج المرئي

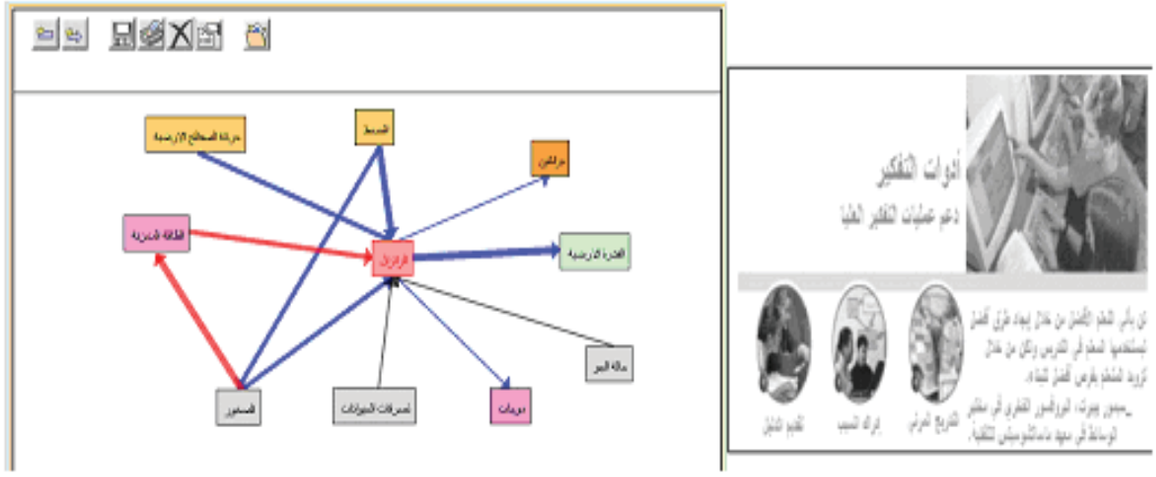
أما عناصر التدريج المرئي، وهي على النحو الآتي:

1. اسم مشروع التدريج المرئي: عنوان وصفي لمشروع التدريج المرئي، وهذا الاسم يمكن أن يشير بشكل خاص إلى الغرض أو إلى استخدام أداة التدريج المرئي للوحدة الدراسية.
2. ملخص المشروع : فقرة قصيرة تصف المشروع للطلاب، وتشرح كيفية استخدام أداة التدريج المرئي لمساعدتهم على الإجابة عن أسئلة الوحدة الدراسية.
3. موجه: تعليمات حول المحكات التي يجب أن يدرسها الطلاب عند تدريج القائمة.
4. تدريج القائمة: العناصر التي سيتم تدريجها، والعدد الأمثل للترتيب هو 7 – 12 عنصراً.

وتمكن أداة التدريج المرئي الطلاب من تدريج المفردات ووضعها في قائمة بحسب أولويتها، وتساعد على إشراك الطلاب من مختلف مستويات التفكير، وتساعد الأداة على التمثيل المرئي

التفاعلي والحيوي للتفكير، وتحفز العمليات الرياضية، وتدعم الأنشطة التي يحتاج خلالها الطلاب إلى مناقشة الاختلافات والوصول إلى اتفاق وتنظيم الأفكار.

1. **الأداة الثانية: إدراك السبب (Seeing Reason)**: هي أداة عبر الإنترنت لرسم خرائط للعلاقات بين السبب والنتيجة، ويقوم الطلاب ببناء تصوراتهم حول العوامل والعلاقات من خلال بحث السبب والنتيجة. كما في الشكل(3).



الشكل (3)

عينة من منطقة عمل الطلبة في أداة إدراك السبب

أما عناصر إدراك السبب، وهي على النحو الآتي:

1. اسم مشروع إدراك السبب: عنوان وصفي للمشروع.
2. ملخص المشروع: فقرة قصيرة تصف المشروع للطلاب، وتشرح كيفية استخدام أداة إدراك السبب، وتعرف الطلاب بالأشياء التي سيقومون بحلها، إنتاجها، واختبارها وإيجادها.
3. سؤال البحث: السؤال المباشر الذي سوف يستجيب له الطلاب في خرائطهم، والذي يتطلب إنشاء خريطة حول نظام أو موضوع معقد للسبب والنتيجة.
4. الخريطة التطبيقية: وتستعرض الخريطة الناتجة كما في الشكل (3).

ويستطيع الطلاب من خلال أداة إدراك السبب البدء في تحديد وتنظيم العوامل وعلاقاتها، ويجعل تصميم الخرائط التفكير قابلاً للنقاش، ويشجع التواصل الكلامي بين الطلاب من جهة وبين الطلاب والمعلم من جهة أخرى، وتدعم الأداة التقصي الذي يحدث ضمن دورات جمع الأدلة وبناء الخرائط.

1. **الأداة الثالثة: تقديم الدليل (Showing Evidence)**: هي أداة عبر الإنترنت لوضع الفرضيات ودعم الإدعاءات بواسطة الأدلة، وهنا يتعلم الطلاب كيفية بناء الحجج المفسرة تفسيراً جيداً وبرهنة قضيتهم باستخدام الأدلة الموثوقة من خلال إطار مرئي لبناء الحجة أو الفرضية المدعومة بالدليل. كما في الشكل (4).

الشكل (4)

عينة من منطقة عمل الطلبة في أداة تقديم الدليل

أما عناصر تقديم الدليل، وهي على النحو الآتي:

1. **اسم مشروع تقديم الدليل**: عنوان وصفي لمشروع تقديم الدليل. هذا الاسم يمكن أن يشير بشكل خاص إلى الغرض أو إلى استخدام أداة تقديم الدليل لوحدتك الدراسية. سيظهر هذا العنوان في منطقة عمل الطالب، وكذلك فوق قوائم الطلاب الخاصة بتقديم الدليل.

2. **ملخص المشروع** : فقرة مركزة وقصيرة تصف المشروع للطلاب، وتشرح كيفية استخدام أداة تقديم الدليل لمساعدتهم على الإجابة عن أسئلة الوحدة الدراسية، وتشرح أهمية دراسة المشروع أو المشكلة، وتعرف طلابك بالأشياء التي سيقومون بحلها، إنتاجها، الاستجابة لها واختبارها واقتراحها وإيجادها.

3. **موجه**: تعليمات حول المحكات التي يجب أن يدرسها الطلاب عند ترتيب القائمة. قم بصياغة الموجه بحيث يعرف الطلاب أنهم يرتبون كل العناصر ولا يقومون فقط بانتقاء الأفضل. هذا السؤال أو هذه الجملة ستعرض في أعلى قائمة الطلاب حتى ترتب.

4. **الإدعاءات** : تعبئة سلة الأدلة، وإدخال الإدعاءات.

5. **الأدلة**: يعمل الطلاب على تعبئة سلة الأدلة، ووصف الأدلة، ومصدرها. كما في الشكل (4).

وتعمل أداة تقديم الدليل تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب، وتتيح الأداة تمثيلاً مرئياً تفاعلياً وديناميكياً للتفكير، ويمكن أن توكل إلى الفرق مهمة مراجعة قضية فريق آخر أو تقوية مهارات الطلاب الكلامية في تقديم الحجج، ويستطيع المعلمون أن يقدموا تغذية راجعة وإرشاداً لكل فريق على حده، وذلك من خلال خاصية التعليقات عبر الإنترنت.

ولا شك أن التفكير الإبداعي يعد من أكثر أنواع التفكير التصاقاً بالعلوم وهدفًا أساسيا في التربية العلمية لشمولها الأنشطة التعليمية التي تتصف بالتحدي والتنوع وإثارة الشك، وممارسة عمليات عقلية متقدمة، ولما كان التقدم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم ثمرة لجهود العديد من المبدعين، فإن ضمان استمرار هذا التقدم مرهون بتفجر المزيد من الطاقات الإبداعية الكامنة لدى أفراد المجتمعات البشرية، لذا أصبح السعي لتطوير تدريس العلوم بالاعتماد على الإنترنت وخاصة أدوات التفكير التفاعلية، يمكنه أن يوفر فرصاً للتفكير الإبداعي بعدة طرق (Michael, 2015).

ويعرف التفكير الإبداعي بأنه "العملية الذهنية التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار، أو الأشياء التي يعتبر سابقاً أنها غير مترابطة " (سليمان، 2011: 286). بينما عرف الخياط (Al-Khayat, 2012:53) التفكير الإبداعي بأنه " تلك العملية المعرفية التي تؤدي إلى توليد عدد من الأفكار الجديدة من خلال التغيير في الأفكار الحالية أو إعادة تطبيق الأفكار بطريقة جديدة، كما يتضمن المقدرة على تخيل أو ابتكار شيء جديد ".

أهم مهارات التفكير الإبداعي والأكثر شيوعاً التي استخدمها الباحث في الدراسة هي:

1. **الطلاقة (Fluency)**: هي " القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها وتتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، وللطلاقة أنواع متعددة منها الطلاقة اللفظية، والشكلية، والفكرية، والتعبيرية، وطلاقة التداعي " (بني فارس، 2013: 65).

2. **المرونة (Flexibility)**: هي "القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وتتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع. وللمرونة نوعان هما: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية " (بني فارس، 2013: 65).

3. **الأصالة (Originality)**: هي "القدرة على إنتاج استجابات غير عادية أو فريدة من نوعها، ولهذا كلما انخفضت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها" (سعادة، 2013: 303).

تعد عملية تنمية مهارات التفكير الإبداعي في جميع الدول على حد سواء من أبرز الأوليات في العصر الحديث؛ نظراً لأهميتها في تقدم الدول ورقيها، وكونها الأداة التي تعمل على حل المشكلات المختلفة التي تتحدى حاضر الإنسانية ومستقبلها.

ومن أبرز أدوات التكنولوجيا الحديثة الإنترنت التي قد تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال ما توفره من فرص متنوعة للتعلم بالاكتشاف والمحاكاة، والتنوع في عوامل الإثارة من أصوات وصور وفيديو وحركات، مما يساعد على نمو الإبداع عند الطلبة، وإتاحة أنشطة متنوعة تدعم مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (Jang, 2009). وفي هذا الصدد يقدم دانيال (Daniel, 2011) مجموعة توصيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي منها: دعم الأفكار والاستجابات غير العادية وتعزيزها، وإعطاء الحرية للطلاب لأن يفكروا ويطوروا أفكارهم المبدعة، وتشجيع نشاطات التعليم بالإنترنت، وتوفير بيئة إبداعية تسمح فيها بحرية واسعة للمتعلم وبالتنافس الفكري بين الطلبة، وإعطاء أسئلة تتطلب تفكيراً عميقاً ومشكلات مفتوحة النهاية، وإتاحة فرص للعمل في مجموعات، وتشجيع الحوار بين الطلبة.

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة؛ إلا أنه يلاحظ وجود ضعف عام لدى الطلبة في ذلك، وقد يكون السبب أن المعلمين لا يزالون يعتمدون على الطريقة الاعتيادية في التدريس أكثر من اعتمادهم على الطرائق الحديثة، إلا أن التوجه التربوي الحالي يحث على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على التعلم الإلكتروني والتي منها أدوات التفكير التفاعلية التي تؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على التفكير الإبداعي، وتكسبهم الثقة بالنفس، مما ينعكس على اتجاهاتهم.

وتظهر أن هناك علاقة وثيقة بين استخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت ومهارات التفكير الإبداعي، فاستخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت يؤدي إلى رجوع الطلبة لمواقع تعليمية في الإنترنت وتفاعلهم معها، واستخدامهم وإتقانهم لعدة برامج تعليمية على الإنترنت يؤدي إلى زيادة عدد المشاركات التي يقدموها، وهذا ينمي مهارات الطلاقة عند الطلبة، بالإضافة إلى أن انشغال الطلبة بالأنشطة العقلية في مادة العلوم يجعل أذهانهم حرة لتتبع الاتجاهات الإبداعية؛ حيث تنبع الأفكار من خلال وعي الطالب، وانشغاله بعدد من الأفكار، وسعيه لبرهنة صحتها، او

إيجاد الدليل المنطقي لرفضها، وهو بذلك صاحب قرار، وممارسة التدرج المرئي للأفكار، وهو بذلك يمارس عمليات ابتكارية.

ومن الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية دراسة الحربي (2021) التي هدفت إلى معرفة أثر التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في السعودية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي على الطلبة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (20) طالباً. أظهرت نتائجها وجود أثر ذي دلالة إحصائية بفاعلية التعلم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

وهدفت دراسة **سلامة وبرغوث ودرويش (2020)** إلى معرفة فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة في فلسطين، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وقد أعدّ اختبار التفكير الإبداعي كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي، وتحقق الخرائط الذهنية الإلكترونية فاعلية عند معدل الكسب (1.22) في اختبار التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

واجرى **البدرساوي (2020)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام تقنيات فيت "PhET" للمحاكاة التفاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة في فلسطين، ولتحقيق الهدف استخدم المنهج شبه التجريبي، واختبار تحصيلي، واختبار تفكير تحليلي، طبقا على عينة مكونة من (85) طالبة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعلمن باستخدام المحاكاة التفاعلية "PhET" في التطبيق القبلي والبعدي لاختباري قياس التحصيل ومهارات التفكير التحليلي لصالح القياس البعدي.

واجرت **الجريوي (2019)** دراسة سعت إلى معرفة أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لطالبات المرحلة الابتدائية بالسعودية، تم استخدام المنهج شبة التجريبي، كما تم تطبيق اختبار تحصيلي واختبار التفكير الإبداعي على عينة مكونة من (60) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي باستخدام التعلم بالتلعيب عبر الويب؛ أي يمكن استخدم التعلم بالتلعيب في تنمية مهارات التفكير العليا ومنها مهارات التفكير الإبداعي.

واجرى **الصاعدي (2019)** دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مقرر اللغة الإنجليزية في السعودية، واستخدام المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد مقياس لمهارات التفكير الإبداعي واختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالب، تم توزيعهم على مجموعتين (تجريبية وضابطة). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي والاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرت أبو نحلة (**2018**) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام اللوح التفاعلي في التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن في الأردن، واستخدم المنهج شبة التجريبي، واستخدم اختبار التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة) البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة الرياضيات باستخدام اللوح التفاعلي.

وأجرى عاصي وعربيات (**2013**) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أدوات التفكير التفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم المنهج شبة المنهج التجريبي، واستخدم اختبار التفكير الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة، وزعوا في مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للقياس البعدي لمقياس التفكير الإبداعي ومهاراته وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **جانغ (Jang,2009)** إلى الكشف عن دور التعلم القائم على الإنترنت في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم في تايوان، وقد اعتمد منهج البحث النوعي لجمع البيانات (المقابلات، وتصوير الفيديو، وملاحظات المعلم)، وتكونت عينة الدراسة من (31) طالباً من طلبة الصف السابع اختيروا قصدياً. وكشفت الدراسة أن توظيف الإنترنت في التعليم أسهم بشكل فعال في تطوير مكونات إبداعية مختلفة عند الطلبة وهي الأصالة، والطلاقة، والمرونة.

يتضح من مسح الدِّراسات السابقة حداثة أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت، إذ لم يجد الباحث في حدود اطلاعه سوى دراسة واحدة تناولت فاعلية أدوات التفكير التفاعلية وهي: دراسة عاصي وعربيات (2013) التي طبقت على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بينما تناولت الدراسات الأخرى العلاقة بين تنمية التفكير الإبداعي ومتغير آخر مثل دراسة الحربي (2021) العلاقة بين التعليم عن بعد ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ودراسة سلامة وبرغوث ودرويش (2020) العلاقة بين الخرائط الذهنية الإلكترونية ومهارات التفكير الإبداعي، ودراسة البدر ساوي (2020) العلاقة بين تقنيات فيت "PhET" للمحاكاة التفاعلية والتفكير التحليلي، ودراسة الجريوي (2019) العلاقة بين التعلم بالتلعيب عبر الويب والتفكير الإبداعي، ودراسة الصاعدي (2019) اختبار فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، ودراسة أبي نحلة (2018) أثر استخدام اللوح التفاعلي في التفكير الإبداعي، ودراسة جانغ (Jang,2009) دور الإنترنت في تنمية التفكير الإبداعي، وهذه الدراسات تتشابه مع الدراسة الحالية في تناولها مهارات التفكير الإبداعي، لكن تتميز عنها في استخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت، ودراسة أثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمبحث العلوم لدى الطلاب، كذلك تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباع المنهج شبه التجريبي باستثناء دراسة جانغ (Jang,2009) التي اعتمدت منهج البحث النوعي، ومن جهة أخرى تختلف الدراسات السابقة في مكان إجرائها مثل دراسة كل من

الحربي (2021)، والجريوي (2019)، والصاعدي (2019) في السعودية، ودراسة سلامة وبرغوت ودرويش (2020)، ودراسة البدر ساوي (2020) في فلسطين، ودراسة أبي نحلة (2018)، ودراسة عاصي وعربيات (2013) في الأردن، ودراسة جانغ (Jang,2009) في تايوان. وعلى الرغم مما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية قد تميزت عما سبق من الدراسات السابقة في هدفها ومجتمعها وعينتها ومكانها وزمانها في المجال التربوي والتعليمي، وقد تناولت متغيرين هما: أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت، ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، وتركيزها على طلاب الصف العاشر دون غيره، وذلك ضمن فترة زمنية مختلفة وظروف بيئية جديدة، كما يمكن إجمال مجالات الإفادة من الدراسات ذات الصلة بالآتي: صياغة أسئلة الدراسة، وبناء أداوت الدارسة وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اتخذت وزارة التربية والتعليم اجراءات عملية لإرساء قواعد التعلم الالكتروني، والمناهج عبر شبكات المعرفة، وقد بدأت الوزارة فعلياً بتدريب المعلمين منذ عام 2002 على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها واستغلالها لتحسين العملية التعليمية. وبناءً على توصيات بعض المؤتمرات الدولية بضرورة استخدام أدوات التعليم والتدريب الإلكترونية وإدخالها إلى المنظومة التعليمية مثل المؤتمر الدولي الثالث لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب الذي عقد في الخرطوم عام 2016 (فريحات، 2020)، كما أشار التقرير الصادر عن المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن أن (16.2%) من المعلمين فقط يوظفون استراتيجيات التدريس التفاعلية في الغرفة الصفية. كذلك حرصاً على تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي تعد الهدف الأسمى لتعلم وتعليم العلوم، فقد دعت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريس تمكن الطلبة من الوصول إلى مراحل عليا في التفكير، وتنمي لديهم القدرة على حل المشكلات في سياق تفاعلي، وتعاوني. وبناءً على ما سبق، تكمن مشكلة الدراسة إجمالاً بوجود حاجة لتحسين الطرائق والأساليب المستخدمة في تدريس العلوم، وذلك بالتوجه نحو توظيف استراتيجيات تدريس تعتمد على الإنترنت مثل استراتيجيات التعلم التفاعلي، والتي منها أدوات التفكير التفاعلية، فضلاً أن الباحث لم يجد – في حدود علمه – أي دراسة في هذا المجال، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. وبشكل أكثر تحديداً تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن؟

فرضية الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة، صيغت الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.

أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من كونها من الناحية العملية مسايرة للاهتمام العالمي والعربي والأردني نحو التوجه للتعلم الإلكتروني، وتتناول استراتيجية تدريس تستند إلى أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، التي قد تسهم في زيادة قدرة الطلبة على مواجهة التحديات اليومية، ورفع المستوى العلمي للطلبة. كما اكتسبت هذه الدراسة أهميتها في أنها تنفرد في كونها الدراسة الأولى التي تبحث في هذا المجال لطلبة المرحلة الأساسية. وعليه؛ يأمل الباحث أن توفر هذه الدراسة الفرصة لمعلمي العلوم للاطلاع على كيفية توظيف أدوات التفكير التفاعلية في تدريس العلوم، كما يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة نوعية للمكتبة التربوية العربية، ومجال تشجيع الباحثين على إجراء دراسات أخرى مماثلة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت هذه الدراسة على برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية التفكير الإبداعي.
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على المدارس الأساسية الحكومية في مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية.
- **الحدود الزمنية**: طبقت خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2020 / 2021.
- **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على (34) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

البرنامج التعليمي (Educational Program): هو مجموعة من الأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل منظومة تعليمية محددة لتحقيق هدف تعليمي ضمن سلسلة من الإجراءات والتطبيقات التعليمية (زيتون، 2014)، ويعرف إجرائياً بأنه البرنامج الذي أعد وفق استراتيجيات أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت.

أدوات التفكير التفاعلية (Interactive Thinking Tools): وهي أدوات تفكير تفاعلية مباشرة عبر الإنترنت تنمي المعرفة للطلبة، وتعمل على فتح المجال للبحث والاستقصاء وتشويق الطلبة لاكتساب المعرفة وتوسيع المدركات والتفكير ومن أبرزها التدريج

المرئي، وإدراك السبب وتقديم الدليل (باتي، وآخرون، 2006).

مهارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skills): وهي عمليات عقلية يمارسها الفرد من أجل إنتاج الأفكار وإنتاج استجابات لفظية وغير لفظية بحيث يتصف الإنتاج بالطلاقة والمرونة والأصالة. وتعرف إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الإبداعي الذي أعده الباحث لهذا الغرض، ويركز على ثلاث مهارات هي: الطلاقة والمرونة والأصالة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) في هذه الدِّراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية البادية الشمالية الشرقية في الأردن للعام الدراسي 2020 /2021م والبالغ عددهم (2819) طالبًا، أما عينة الدراسة تكونت من (34) طالبًا اختيروا بطريقة قصدية من مدرسة واحدة لتعاون معلم المادة وإدارة المدرسة في تنفيذ الدراسة، ثم وزعوا عشوائياً إلى (17) طالباً للمجموعة التجريبية و(17) طالباً للمجموعة الضابطة.

أداة الدراسة

اختبار التفكير الإبداعي

أعد اختبار التفكير الإبداعي بالاستفادة من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (جروان، 2010)، والدراسات السابقة التي استخدمت هذا الاختبار كدراسة الحربي (2021)، ودراسة سلامة وبرغوت ودرويش (2020)، ودراسة عاصي وعربيات (2013)، **وقد تكون هذا الاختبار من ستة اختبارات فرعية تقيس قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة:**

- **الاختبار الأول (توجيه الأسئلة)**: إعطاء الطالب نصًا حول الزلازل، وطلب منه كتابة أكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها باستخدام النص. وُتعد الإجابة صحيحة إذا توافقت مع المعلومات المعطاة في النص.

- **الاختبار الثاني (تخمين الأسباب)**: إذ طلب من الطالب أن يخمن الأسباب الممكنة التي أدت إلى تصنيف العلماء للزلازل بحسب أسباب حدوثها، وُتعد الإجابة صحيحة إذا كانت تتضمن معنى النتيجة.

- **الاختبار الثالث (تخمين النتائج)**: إذ طلب من الطالب كتابة أكبر عدد ممكن من النتائج التي قد تحدث بسبب زلازل تسونامي، وُتعد الإجابة صحيحة إذا كانت مترتبة على الحادث.

- **الاختبار الرابع (تحسين مُنتج)**: إذ طلب من الطالب أن يفكر بأفضل الطرق والاقتراحات التي تحمي بلد ما من خطر الزلازل والتنبؤ بحدوثها للوقاية منها، وُتعد الإجابة صحيحة إذا كانت الطريقة أو الاقتراح أكثر كفاءة مما طرح.

- **الاختبار الخامس (الاستعمالات غير الشائعة)**: إذا طلب من الطالب أن يبحث عن طرق غير مألوفة من إجراءات السلامة العامة اثناء الإخلاء حال حدوث الزلازل، وُتعد الإجابة صحيحة إذا تضمنت بعض الطرق الممكنة والحديثة.

- **الاختبار السادس (افترض أَنَّ)**: إذا طلب من الطالب كتابة أكبر عدد ممكن من الأفكار والنتائج المترتبة على افتراض تعرض المنطقة التي يسكنها إلى زلازل.

صدق اختبار التفكير الإبداعي: التحقق من صدق المحتوى والصدق البنائي لاختبار التفكير الإبداعي، بعرضه على (9) محكمين من المتخصصين لإبداء ملاحظاتهم حول: صياغة الأسئلة والسلامة اللغوية، ووضوح فكرة السؤال، والدقة العلمية للأسئلة، وتغطية الأسئلة لوحدة الدراسة، ومدى مناسبتها لموضوعات الوحدة والفئة العمرية للطلبة. وبعد ذلك أجريت التعديلات وفقا لملاحظات المحكمين.

ثبات اختبار التفكير الإبداعي: للتأكد من ثبات الاختبار، طبق بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً، من خارج عينة الدراسة، وتم ذلك قبل تعلم الوحدة، وطبق مرةً أخرى بعد أسبوعين من التطبيق الأول، واستخدم معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وكان معامل الثبات لأسئلة الاختبار ككل (0.82).

تصحيح الاختبار: تدريج مهارات التفكير الإبداع وفقا للنقاط الآتية:

أ. الطلاقة: وتقاس بعدد استجابات الطالب الصحيحة في كل نشاط، إذ يعطى درجة واحدة لكل استجابة (عدد الأفكار= درجة الطلاقة).

ب. المرونة: وتقاس بعدد الاستجابات المختلفة التي تصدر من الطالب لكل سؤال من أسئلة الاختبارات الستة، حيث خصصت درجة واحدة لكل فئة من الاستجابات التي تحمل المضمون نفسه (عدد الفئات= درجة المرونة).

ت. الأصالة: وتقاس بعدد استجابات الطالب الجديدة وغير الشائعة في كل نشاط، ويخصص درجة واحدة لكل استجابة لا تزيد نسبة تكرارها عن (5 %) بين طلبة المجموعة الواحدة، واستبعاد أي استجابة تزيد نسبة تكرارها عن هذا الحد. والدرجة الكلية في اختبار التفكير الإبداعي هي مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في كل من الطلاقة والأصالة والمرونة (صوافطة، 2008).

البرنامج التعليمي للدراسة:

الهدف العام للبرنامج التعليمي: يهدف البرنامج التعليمي إلى تنمية التفكير الإبداعي بمهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طلاب الصف العاشر الأساسي باستخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت.

الأهداف الخاصة والنتاجات المتوقعة من تطبيق البرنامج:

1. تمرين الطالب على بناء المحكات لتقييم وترتيب المعلومات حسب الأولوية.
2. تنمية الطالب على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة،

المرونة، الأصالة).

3. تمرين الطالب على اكتساب المعرفة وتوظيفها، وتوظيف مهارات التفكير في البيئة المحيطة به.

4. زيادة ثقة الطالب بنفسه، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي، والتحليل وتقييم المحكات لقراراتهم.

5. تنمية قدرة الطالب على التفكير بشكل تبادلي، واستقلاليته في التفكير، والسعي للتفوق.

6. تنمية الشعور عند الطالب بالإيجابية والاستماع للآخرين ومشاركتهم.

7. تنمية مهارة البحث عند الطالب في الإنترنت، والمثابرة والتحمل.

الأساليب والأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج: استخدام استراتيجيات وأساليب عده لتنفيذ البرنامج تضمنت العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتعلم المبني على النشاطات، وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، أما بالنسبة للمستلزمات (الأدوات والوسائل) فقد استخدمت أدوات التفكير التفاعلية، أجهزة الحاسوب، داتاشو (Data show)، مواد وأدوات الأنشطة التجريبية، وهي: عصا خشبية رقيقة، قطعة اسطوانية من المعجون، ملزمه تثبيت، مسطرة بلاستيكية طولها 30 سم، صندوق زجاجي، كرتون مقوى، مقص، صلصال، قطع من البسكويت، ساعة توقيت، صافره، قصاصات أوراق، خريطة العالم للكوارث الطبيعية.

محتوى البرنامج ومكوناته: يحتوي على الهدف العام والأهداف الخاصة، ونماذج التخطيط والتنفيذ والتقييم، وخطط دروس يومية موضح فيها جميع عناصر خطة الدرس اليومي المرفقة في البرنامج بصورته النهائية، **وقالب الوحدة الدراسية، وفيما يلي وصف المكونات**:

1. **قالب الوحدة الدراسية** وهي عبارة عن مخطط يتضمن اسم المؤلف، ومعلومات حول الموقف التعليمي، ونظرة عامة على الوحدة الدراسية وملخصها، وأهداف التعلم، والسؤال الأساسي وأسئلة الوحدة الدراسية وأسئلة المحتوى، وخطة تقييم الطالب، وعناصر التدريج المرئي، وعناصر إدراك السبب، وعناصر تقديم الدليل، وتفاصيل الوحدة الدراسية، والوسائل والمصادر.

2. **الوحدة الدراسية**: وهي بعنوان (دماراً بلا حدود) والتي تتضمن مجموعة دروس عن الزلازل من مادة العلوم (علوم الأرض والبيئة) للصف العاشر.

3. **الوسائل والمصادر المطلوبة للوحدة الدراسية**: وقد ذكرت سابقاً.

4. **الفئة المستهدفة**: عينة من طلاب الصف العاشر ضمن طلاب المرحلة الأساسية.

5. **مدة البرنامج**: يقدم البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول على مدى شهرين بواقع (8) حصص دراسية مدة كل حصة (45) دقيقة.

6. **أساليب تعليمية**: أدوات التفكير التفاعلية، قصص تشاركية، المستندات الخاصة بالوحدة، استراتيجيات العصف الذهني، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتعلم المبني على النشاطات، وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

7. **التقويم**: كان التقويم مستمراً من خلال النماذج المرفقة في البرنامج.

صدق البرنامج التعليمي: جرى التحقق من أن البرنامج التعليمي يحقق الهدف الذي وضع من أجله، وهو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي باستخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت، وذلك من خلال عرضه على خمسة محكمين من الأساتذة المختصين في أساليب تدريس العلوم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث طلب منهم قراءة محتويات البرنامج، وإبداء آرائهم واقتراحاتهم حوله من حيث أهدافه والمادة العلمية، وغير ذلك، وأخذ بهذه الملاحظات، وأجريت التعديلات والتحسينات المناسبة لمحتويات البرنامج.

إجراءات تطبيق الدِّراسة

اتبع الإجراءات التالية في تنفيذ دراسته:

1. أخذ الموافقة الرسمية من مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية لتطبيق الدِّراسة على الطلاب ثم إعداد أدوات الدِّراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.

2. أجرى اختبار قبلي للمجموعتين للتأكد من تكافؤ عينة الدراسة بعد توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

3. تدريس المجموعة التجريبية باستخدام أدوات التفكير التفاعلية، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ولمدة شهر، بواقع حصتين أسبوعياً، ثم إجراء اختبار بعدي.

4. استخراج النتائج باستخدام برنامج (SPSS) ثم تفسير النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات بناءً على النتائج.

المعالجة الإحصائية

استخدم أساليب الإحصاء الوصفي في الحصول على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي، كما استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ومعامل آيتا ($\eta 2$) لإيجاد حجم التأثير، ومستويات حجم التأثير الخاص بمعامل مربع آيتا ($\eta 2$) كالتالي: (.14) حجم تأثير كبير، و(.04) تأثير متوسط، (.01) تأثير صغير.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن؟ للإجابة عن سؤال الدراسة، صيغت الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية). للإجابة عن هذه الفرضية استخرج

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي كما هي موضح في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الإبداعي

المتغيرات	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الطلاقة	الضابطة	17	12.17	.88	12.58	1.87	12.29
	التجريبية	17	12.35	1.80	16.23	3.19	15.57
المرونة	الضابطة	17	9.05	1.78	9.82	2.60	8.86
	التجريبية	17	10.00	2.15	14.58	2.23	14.23
الأصالة	الضابطة	17	3.70	.84	4.17	.88	4.00
	التجريبية	17	3.76	.66	9.11	1.45	8.88
التفكير الإبداعي ككل	الضابطة	17	24.94	1.47	26.58	3.42	26.14
	التجريبية	17	26.11	2.39	39.94	4.71	39.41

يبين الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي ككل ومهاراته الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، إذ بلغت المتوسطات البعدية لطلاب المجموعة التجريبية (15.57، 14.23، 8.88) على التوالي، في حين بلغت المتوسطات البعدية لطلاب المجموعة الضابطة (12.29، 8.86، 4) على الترتيب، ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = .05) وأجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كما يبين الجدول (3).

جدول(3)

نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة التدريس على تنمية التفكير الإبداعي

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
الطلاقة	القبلي	12.030	1	12.030	1.800	.189	.055
	المجموعة	107.934	1	107.934	16.153	.001	.343
	الخطأ	207.147	31	6.682			
	الكلي	332.235	33				
المرونة	القبلي	60.827	1	60.827	14.759	.001	.323
	المجموعة	135.291	1	135.291	32.827	.000	.514
	الخطأ	127.762	31	4.121			
	الكلي	381.559	33				
الأصالة	القبلي	2.909	1	2.909	2.081	.159	.063
	المجموعة	205.255	1	205.255	146.86	.000	.826
	الخطأ	43.327	31	1.398			
	الكلي	253.765	33				
التفكير الإبداعي ككل	القبلي	9.831	1	9.831	.572	.455	.018
	المجموعة	1455.69	1	1455.69	84.629	.000	.732
	الخطأ	533.228	31	17.201			
	الكلي	2058.618	33				

يتضح من جدول (3) أن النتائج قد أظهرت فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسطات أداء طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار التفكير الإبداعي ككل، وعلى كل مهارة من مهاراته الثلاث (طلاقة، مرونة، أصالة)، حيث بلغت قيم (ف) على التوالي (16.153، 32.827، 146.86)، وتبين من المتوسطات البعدية المعدلة أن هذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين خضعوا إلى برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت حيث بلغ المتوسط الحسابي البعدي المعدل (39.41) في حين بلغ للطلاب في المجموعة الضابطة (26.14)، وهذا يشير إلى الأثر الإيجابي لاستخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية الأولى، والتي تنص على «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي في مادة العلوم»، ويتضح من الجدول (3) ان قيمة مربع آيتا (η2) لقياس حجم الأثر تساوي (0.732)، وأن هذه القيمة أكبر من مستوى حجم التأثير المحدد للتأثير الكبير والذي يساوي (0.14) وهذا يدل على التأثير الكبير للبرنامج التعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية. ويعزى ذلك إلى أن طلاب المجموعة التجريبية، ومن خلال التدريس بهذه الطريقة اعتمدوا على العمل الحر والمبدع في بيئة إبداعية في إطار جماعي وبدافع ذاتي، وغير مقيدة بنمط معين، وتقديم الأصيل منها، ويؤكد أجي وكينجوي (Agyei & Keengwe, 2014) أن مثل هذا الجو يساعد الطالب على التخيل والقدرة على استدعاء للأفكار والإبداعات المتعددة. وقد ساعدت أدوات التفكير التفاعلية على توليد أفكار بدل الاقتصار على اجترار أفكار محددة، وتقديم أفكار جديدة وأصيلة وغير مألوفة، وإيجاد علاقات ترابطية بين الفكرة العامة والفرعية، كذلك من الممكن أن يكون سبب الأثر الإيجابي لأدوات التفكير التفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي جاء من خلال ما وفرته هذه الأدوات من أنشطة إبداعية متنوعة تعتمد على سعة الخيال في التفكير، والاعتماد على النفس في ممارسة هذه الأنشطة ضمن قالب يثير الاهتمام والتشويق والمتعة، وتحفزهم على طلاقة الأفكار والخروج بكم من الاقتراحات، مما جعل مستوى مهارتي الطلاقة والمرونة في مستوى متقدم. وفي سياق التفسير فإن تطبيق برنامج تعليمي قائم على توظيف أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت للمرة الأولى في هذه الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية، قد عمل على جذب انتباه الطلاب وأثار اهتمامهم نحو رغبتهم في تغيير طريقة التعلم (الاعتيادية) التي اعتاد عليها الطلاب التي تعتمد على الحفظ الاستظهاري، فعملية التعلم وفق الطريقة الاعتيادية، ما هي إلا حفظ لما يبثه المعلم في غرفة الصف، فيعمل على تنمية عقول الطلاب بنمطية معينة من خلال تقديمه للمفهوم النهائي، دون تبيين كيف توصل إليها، الأمر الذي قد يساهم في تعطيل تفكير الطلاب. كما أن تطبيق البرنامج التعليمي اعتمد على أن يكون دور الطالب نشطاً، ومشاركاً فعالاً في جميع الأنشطة الواردة في الدروس المعدة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجريوي (2019) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي باستخدام التعلم بالتلعيب عبر الويب، ودراسة سلامة وبرغوت ودرويش (2020)، ودراسة الصاعدي (2019)، ودراسة أبي نحلة (2018)، ودراسة عاصي وعربيات (2013) التي أظهرت نتائجهم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة جانغ (Jang,2009) التي أظهرت أن توظيف الإنترنت في التعليم أسهم بشكل فعال في تطوير مكونات إبداعية مختلفة عند الطلبة وهي الأصالة، والطلاقة، والمرونة.

التوصيات

في ضوء النتائج أمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. توجيه وتشجيع معلمي العلوم على استخدام أدوات التفكير التفاعلية في تدريس العلوم، وعقد دورات تدريبية لهم لتمكينهم من إعداد وتنفيذ خطط تدريسية وفق هذه الأدوات.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية مطورة للمعلمين؛ لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة أثناء تدريسهم الصفي.
3. تنوير لجنة التوجيه والإشراف على تأليف مقررات العلوم بأهمية أدوات التفكير التفاعلية، ومحاولة تضمينها في أنشطة العلوم عند تأليف كتب العلوم، ووضعها في دليل معلم العلوم.
4. إجراء دراسات مماثلة تتناول أثر استخدام أدوات التفكير التفاعلية عبر الإنترنت في مباحث ومراحل تعليمية أخرى، ودراسة متغيرات أخرى كالتفكير البصري، والناقد، والعلمي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو نحلة، دينا عزمي (2018). أثر استخدام اللوح التفاعلي في التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- باتي، آن وبولارد، جيم وشوت، شبلي و بوست، جودي (2006). برنامج أنتل للتعليم، دورة التفكير بواسطة التقنية، (ترجمة مجموعة ابو غزاله للترجمة الدولية)، عمان: وزارة التربية والتعليم.
- البدر ساوي، غيصوب محمد (2020). أثر استخدام تقنيات فيت(PhET) للمحاكاة التفاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى طلبة الصف السابع بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(6)، 468–441.
- بني فارس، محمود جمعه (2013). أثر استخدام استراتيجية خرائط العقل في اكتساب المفاهيم التاريخية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(4)، 59 – 94.
- جروان، فتحي (2010). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط5، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجريوي، سهام (2019). أثر التعلم بالتلعيب عبر الويب في تنمية

التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 17(3)، 54–17.

- الحربي، مشعل (2021). فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية بالجبيل الصناعية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 7(1)، 247–2016.
- الخرابشة، نانسي محمد (2018). أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2014). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط 8، القاهرة: عالم الكتب.
- سعادة، جودت أحمد (2013). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلامة، وفاء وبرغوت، محمود ودرويش، عطا (2020). فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2)، 106–79.
- سليمان، سناء (2011). التفكير أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنمية مهاراته، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- الصاعدي، أحمد بن عيد (2019). فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية، مجلة القراءة والمعرفة، 217، 265 – 286.
- صوافطة، وليد (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الطيطي، محمد (2004). تنمية قدرات التفكير الإبداعي، ط2، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عاصي، خالد وعربيات، أحمد عبد الحليم (2013). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أدوات التفكير التفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأساسية في عينة أردنية، دراسات (العلوم التربوية)، 40(2)، 1523 –1541.
- فريحات، نسرين بسام (2020). دراسة مقارنة: المنصات الاجتماعية مفتوحة المصدر (MOOCs) العربية (إدراك) والأجنبية (كورسيرا)، دراسات: العلوم التربوية، 47(4)، 340 – 356.
- القطيش، حسين مشوح (2013). أثر التعلم الإلكتروني في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الأردن، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 3 (مايو)، 7 –29.
- القطيش، حسين مشوح والسوالمة، سالم (2015). استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، دراسات: العلوم التربوية، 42(1)، 183–171.
- وزارة التربية والتعليم. (2016). استراتيجية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، عمان: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Nahla, D (2018). The effect of using the interactive board on creative thinking in mathematics for eighth grade female students in Jordan, an unpublished master›s thesis, College of Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Patty, A & Pollard, J & Schott, Sh & Post, J (2006). Intel Education Program, Thinking Through Technology, (Translated by Abu-Ghazaleh Group for International Translation), Amman: Ministry of Education.*
- *El-Badrasawy, G (2020). The Effect of Using PhET Techniques for Interactive Simulation in Achievement Development and Some Analytical Thinking Skills in Science among the Seventh Graders in Gaza, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(6), 441-468.*
- *Bani Fares, M (2013). The effect of using mind-maps strategy on intermediate school students' acquisition of historical concepts and their creative thinking skills in Madinah Munawarah, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 21(4), 59-94.*
- *Jarwan, F (2010). Teaching thinking, concepts and applications, 5th edition, Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Al-Jeriwi, S (2019). The effect of gamification through the web on developing academic achievement and creative thinking among primary school students, Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 17 (3), 17-54.*
- *Al-Harbi, M (2021). The effectiveness of distance education in developing creative thinking skills for gifted students at Al-Rowad Secondary School in Jubail Industrial City, Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, 7(1), 2016-247.*
- *Kharabsheh, N (2018). The effect of using some creative thinking skills on the achievement of third grade students and retention of information in teaching science in private schools in the capital, Amman, unpublished master›s thesis, College of Educational Sciences, Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Zeitoun, (2014). Teaching Science to Understanding a Constructive View, 8th Edition, Cairo: World of Books.*
- *Saadeh, J (2013). Teaching thinking skills (with hundreds of practical examples), Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Salama, W, Barghout, M & Darwish, A (2020). The Effectiveness of Applying Electronic Mind Maps in Developing Creative Thinking Skills in Science among The Ninth Grade Female Students in Gaza Strip, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(2), 79-106.*
- *Suleiman, S (2011). Thinking: its basics, types, teaching and skills development, 1st Edition, Cairo: World of Books.*
- *Al-Saedi, A (2019). The effectiveness of employing augmented reality technology in developing creative thinking skills and academic achievement among first-grade intermediate students in English language, Reading and Knowledge Magazine, 217, 265-286.*
- *Sawafta, W (2008). Developing creative thinking skills and students› attitudes towards science, Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Al-Titi, M (2004). Developing creative thinking capabilities, 2nd floor, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*

- *Assi, K & Arabiyat, A (2013). The effectiveness of an educational program based on interactive thinking tools in developing creative thinking among students with hearing disabilities in the basic stage in a Jordanian sample, Studies (Educational Sciences), 40(2), 1523-1541.*
- *Freihat, N (2020). A comparative study: Arab Open Source Social Platforms (MOOCs) (Edraak) and foreign (Coursera), Dirasat: Educational Sciences, 47(4), 340-356.*
- *Al-Qutaish, H (2013). The effect of e-learning in developing scientific concepts among fourth grade students in science in Jordan, The Arab Journal of Educational and Social Studies, 3 (May), 7-29.*
- *Al-Qutaish, H & Al-Sawalma, S (2015). Educational supervisors› use of the Internet in electronic supervision in the directorates of education in Mafraq Governorate, Studies: Educational Sciences, 42 (1), 171-183.*
- *The Ministry of Education. (2016). Information and communication technology strategy. Oman: Ministry of Education.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Agyei, D. D., & Keengwe, J. (2014). Using technology pedagogical content knowledge development to enhance learning outcomes, Education and Information Technologies, 19(1), 155-171.*
- *Al-Khayat, M. (2012). The Levels of Creative Thinking and Metacognitive Thinking Skills of Intermediate School in Jordan: Survey Study, Canadian Social Science, 8(4), 52-61.*
- *Daniel, F. (2011). Education and Creativity, Creativity Research Journal, 13 (4), 317- 327.*
- *Jang, S. (2009). Exploration of secondary students creativity by integrating web-based technology into an innovative science curriculum, Computers & Education, 52, 247 – 255.*
- *Michael, K. (2015). Comparison of students' product creativity using a computer simulation activity versus a hands-on activity in technology education. Unpublished Doctoral Dissertation, The Virginia Polytechnic Institute and State University.*
- *Murley, L, Jukes, P, & Stobaugh, R (2013). Raising Expectations for Pre-Service Teacher Use of Technology, International Journal of Humanities and Social Science, 3(14), 1-8.*
- *Oliver. K., Osborne, J, & Brady, K.(2009). What are secondary students' expectations for teachers in virtual school environments, Distance Education, 30(1), 23-45.*
- *Reesa, S.(2004). Web folio: an on line learning community to help Link University: studies and classroom Practitional In Pretty Teacher Education, Australian Journal of Educational Technology, 20(1), 102-113.*

مهارات اختبار TIMSS وعلاقتها بالذات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن بفلسطين

TIMSS Test Skills and Their Relationship to the Mathematical Self/Skill of Eighth Grade Students in Palestine

محمد جبريل ضاهر
طالب ماجستير / جامعة الأقصى/ فلسطين

Mohammed Jebreal Daher
Master Student/Al- Aqsa / University Palestine
Moh0599255131@gmail.com

يحيى محمد أبو جحجوح
أستاذ دكتور / جامعة الأقصى / فلسطين

Yahya Mohammed Abo Jahjouh
Professor / Al- Aqsa University / Palestine
Yahya123@gmail.com

خالد فايز عبد القادر
أستاذ المشارك/ جامعة الأقصى / فلسطين

Khaled Faez Abdel Qader
Associate Professor / Al- AqsaUniversity / Palestine
kf.abedelqader@alaqsa.edu.ps

البحث مستل من رسالة ماجستير

تاريخ الاستلام: 11/ 7/ 2021م، **تاريخ القبول:** 1/ 3/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 11/ 7/ 2021, **Accepted:** 1/ 3/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-004
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مهارات اختبار TIMSS وعلاقتها بالذات الرياضية لدى طلاب الصف الثامن بفلسطين. اتبع الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (221) طالبا وطالبة من مديرية شرق غزة واختيرت بطريقة عشوائية، وصمم الباحثون أداتين: اختبار المهارات الرياضية، ومقياس مفهوم الذات الرياضية، واستخدموا الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط، ومعاملات الانحدار التدريجي. وأظهرت الدراسة العديد من النتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات مهارات اختبار TIMSS لصالح الطالبات، وكذلك في مفهوم الذات الرياضية، ووجود علاقة موجبة بينهما، إمكانية التنبؤ بالجهد الرياضي.

وقد أوصى الباحثون بإثراء كتاب الرياضيات للصف الثامن بأسئلة وأنشطة تتضمن مهارات تفكير عُليا وأسئلة تحاكي اختبار TIMSS الدولي، وتعزيز مفهوم الذات الرياضياتية لدى المراحل المختلفة من خلال طريقة الشرح، وحل تمارين الكتاب المدرسي، وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة.

الكلمات المفتاحية: مهارات اختبار TIMSS، الذات الرياضياتية.

Abstract

The aim of this research is to reveal the skills of the TIMSS test and its relationship to the mathematical self/skill of eighth grade students in Palestine.

The researchers followed the descriptive method. The authors employed the mathematical skills testing, mathematical self-concept measurement, and used the following statistical methods: Iterations, arithmetic averages, standard deviations, percentages, correlation coefficients and progressive regression coefficients. The findings of the study revealed that there are statistically significant differences in the average scores of TIMSS test skills in favor of female students. In addition, there are statistically significant differences in the concept of mathematical self, and the existence of a positive relationship between them, and the predictability of math effort. The researcher recommended to enrich the eighth-grade math textbook with questions and activities that include higher thinking skills and questions that emulate the international TIMSS test, and to promote the concept of the mathematical self in the different stages through the method of explanation and solving textbook exercises and providing learners with appropriate feedback.

Keywords: TIMSS test skills, mathematics self.

المقدمة:

يعد منهاج الرياضيات أساس المنظومة التعليمية للرياضيات، وهو الوسيلة التي من خلالها تترجم الرياضيات إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها الطلبة، وكتاب الرياضيات جزء من المنهاج، فلم يعد المنهاج المدرسي قاصراً على الكتاب؛ بل أصبح يضم عدة خبرات دراسية وأنشطة تفكير ووسائل رياضية تتم داخل المدرسة وخارجها، لذا من خلال منهاج الرياضيات يتم معرفة نتاج منهج الرياضيات بمعارفه ومهاراته ووجدانياته.

وتسعى جميع الدول للارتقاء بالتعليم وتطويره بحيث تستوعب مفاهيم وقيم ومتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية، وإلى تشخيص واقع التعليم من خلال الاختبارات الدولية باعتبارها من الأدوات العلمية ذات المصداقية العالية في تقويم واقع التعليم، وذلك باعتبارها أيضاً أهم مؤشرات جودة التعليم بما تمثل نتائج الاختبارات من مدخلات مهمة لتطوير المناهج الدراسية وتحديثها، وتعمل على تطوير برامج تنمية وتأهيل للمعلمين، وتخوض الدول غمار المنافسة المتقدمة بهدف تحسين ممارسات التعليم وتقليص فجوة ضعف النتائج السابقة، ومن هذه الاختبارات، الاختبارات المتعلقة بالاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم، والتي تعمل على تنمية الوعي بأهميتها في تطوير عمليات التعليم والتعلم والتحقق من صحة الممارسات الحالية في مجال تدريس العلوم والرياضيات قياساً على أفضل التطبيقات للمؤسسات العالمية في هذا المجال (الغامدي، 2018).

وللاختبارات الدولية أهمية كونها تقيس مدى تقدم التعليم في الدول، ومن الاختبارات الدولية اختبار (tIMSS) الذي يعد بمثابة مسابقة دولية تشارك فيه كثير من الدول بهدف تقييم كل دولة لإنجازات طلابها في مادة العلوم والرياضيات في الصفين الرابع والثامن الأساسيين؛ لذلك من الضروري العمل على تطوير المناهج، وخاصة في مادة العلوم والرياضيات لتنمية تفكير الطلبة في جميع المجالات باستخدام اختبار (tIMSS) ، فهذا الاختبار لا يهتم بمستوى تحصيل الطلاب فحسب، بل ويعمل على الإصلاحات التربوية اللازمة للارتقاء بالمسيرة التعليمية والتعلمية، وتعزيز تقويم كفاءة أساليب تدريس الرياضيات والعلوم في الدول التي تشترك فيه وتستفيد من نتائجه. (الفارس، 2014) ولقد أوصى مؤتمر الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (2021) بتقييم المقررات الدراسية والممارسات التدريسية والاختبارات المدرسية في ضوء المعايير العالمية والاختبارات الدولية.

ويعد مفهوم الذات الرياضياتية عاملاً مهماً في التأثير على سلوك الطالب ونفسيته نحو الرياضيات، ومن خلال ذلك يتبين للطلاب مدى استعدادهم وقدراتهم الذاتية تجاه الرياضيات، ويحدد أيضاً مدى رضى نفسية الطالب نحو الرياضيات، ومن خلال الذات يتحقق الاتساق والتكامل والتناغم في مقومات الشخصية للفرد وشعوره بالارتياح نتيجة لإشباع حاجاته، حيث تلعب القوى الجسمية والاجتماعية والانفعالية دوراً هاماً في نمو الذات وصورتها المثالية التي يحاول الفرد الوصول لها، وتلعب القدرات العقلية دوراً هاماً في مفهوم الذات لدى الفرد، ويعد النجاح المكرر في الرياضيات مفهوماً إيجابياً لذاته، كما أن التفوق يشعر الطالب

بالثقة في نفسه، لذلك تقدير الفرد لذاته سمة شخصية من يتمتع بها يشعر بالسعادة والرضا، ويسعى للتقدم دائماً فهو يمثل دوراً هاماً في حياة الفرد (إسماعيل، 2018).

وتعد الذات الرياضية من الموضوعات المهمة كونها شغلت علماء النفس للكشف عن العلاقة القائمة بينها وبين موضوعات أخرى، والتأثيرات المتبادلة بينها، ويرى علماء النفس أن أفضل السبل لفهم الإنسان والتعامل معه هو مفهوم الذات، واعتباره كل منظم وليس مجموعة أجزاء، وهذا ينشأ عن طريق تقييم تأثير الخبرات الانفعالية والإدراكية على الطالب باعتباره جزءاً من المجال الكلي يؤثر ويتأثر، وهو ينمو خلال الاحتكاك بالبيئة الخارجية التي ينتمي لها (أحمد، 2010).

إن الأنظمة التعليمية بجميع مكوناتها وعملياتها تحتاج لتقييم مستمر بهدف تحسينها وتطويرها، حيث تعد الاختبارات الدولية من أبرز مظاهر تقييم الأنظمة التعليمية، وتعد الاختبارات الدولية مؤشراً هاماً لمستوى تحصيل الطلاب في المواد الأساسية للتعلم التي تستهدف قياسها، ومن أبرز الاختبارات الدولية ما يلي: اختبار TIMSS: وهو اختبار يقيس المهارات العليا في مادتي العلوم والرياضيات يطبق كل أربع سنوات ويستهدف الصف الرابع والثامن الأساسي.

تعد الاختبارات الدولية TIMSS أحد الاختبارات والدراسات الدولية التي تشرف عليها المنظمات الدولية في أكثر من (60) دولة، يقيس الاختبار الدولي الاتجاهات في التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات والعلوم، من أجل تحسين جودة عملية التعليم والتعلم في العالم (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2019). وهي اختصار لـ Trends of the International Mathematic and science studies وتعني الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم.

ويشرف عليها الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، االتي يقع مقرها في مدينة أمستردام–هولندا International Association for the Evaluation of Educational Achievement والمراكز التي تتابع هذه الدراسة تتواجد في (Boston College) في الولايات المتحدة الأمريكية ومركز معالجة البيانات (DPC) في هامبورغ بألمانيا. (دليل اختبارات TIMSS،2019).

في عام (1964) بدأ تطبيق هذا النوع من الاختبارات وفي عام (1995) أطلق عليه اسم (TIMSS) وفي عام (2015) عقد بمشاركة (60) دولة، والاختبارات لا تهدف بالدرجة الأولى إلى تقييم طلبة المدارس بعينها، وإنما تهدف إلى تقييم الأنظمة التعليمية والتربوية في الدول المشاركة. (مطاوع والخليفة، 2018)

وتهدف الاختبارات الدولية إلى تحقيق ما يلي: (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019): قياس مستوى تحصيل الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم، وتعويد الطلبة على تطبيق جميع المفاهيم الرياضية والعلمية التي درسوها لتطوير أدائهم، وإكساب الطلبة المهارات الرياضية والعلمية التي تعتمد على أسلوب التفكير والتحليل والتحديد، وتدريب المعلم على صياغة الأسئلة الموضوعية التي تتمحور حول المعلومة بحيث يستخدم الطلبة المفاهيم والمهارات الخاصة بهذه المعلومة للوصول إلى الحل الصحيح.

تعد أسئلة الاختبارات الدولية TIMSS قياساً دقيقاً للمهارات العليا التي يكتسبها المتعلم من خلال التركيز على قدراته العقلية، وتمكنه من الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وصولاً إلى الحكم الصحيح، وهي تقيس مهارتين في الوقت نفسه هما: القدرة والسرعة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2019).

وتتركز أهمية (TIMSS) في أنها تعمل على تسهيل إجراءات وإصلاح الأنظمة التعليمية، والتي تبنى على أسس تقويمية موضوعية، ذلك أنها تقدم قاعدة بيانات واسعة قد تسهم في اتخاذ القرارات التعليمية من خلال الاطلاع على واقع الدول الأخرى، وتتسم اختبارات TIMSS بالمرونة، مما تسهل عملية تطوير البرامج التعليمية للدول في ضوء نتائج مشاركاتها في TIMSS (طبازة،2018)، وتكمن أهمية (TIMSS) كما ذكر في دليل اختبارات (TIMSS) (2019) في: الحصول على بيانات شاملة عن المفاهيم والمواقف التي تعلمها الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم في الصفين الرابع الأساسي والثامن الأساسي، ومقارنة تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات في أنظمة تربوية متباينة في خلفيتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ومتابعة المؤثرات النسبية للتعليم والتعلم في الصف الرابع الأساسي ومقارنتها مع تلك المؤثرات في الصف الثامن، حيث إن مجموعة الطلبة الذين يختبرون في الصف الرابع في دورة ما، يجري اختبارهم في الصف الثامن في الدورة التالية.

4) الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل، وذلك عبر مقارنة نتائج الاختبارات مع نتائج أخرى في سياق السياسات والنظم التعليمية المطبقة، والتي تؤدي إلى معدلات تحصيل عالية لدى الطلبة.

وتقوم طريقة بناء أسئلة الاختبارات الدولية (TIMSS)على: البُعد عن التعامل مع مستوى الحفظ والتذكر واعتباره أساسي للمعرفة الرياضية، وصياغة السؤال بطريقة تجذب الطالب إلى التفكير في فهم المسائل الرياضية، والغوص في جوهرها وتحليلها وإصدار الحكم على صحتها، وتقديم السؤال كمشكلة أو رسم تخطيطي أو صورة للربط بين الجانب المعرفي والجانب النفس حركي للرياضيات.

حيث يتم التقسيم وفق (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2019) مجال محتوى الأعداد (30 %) من أسئلة الاختبار الكلي للصف الثامن، أما مجال الجبر فيشمل (30 %) من أسئلة اختبار (TIMSS) التي تشمل العبارات الجبرية والعمليات عليها بنسبة (15 %) مثل حل متباينات ومعادلات خطية، وتبسيط العبارات الجبرية التي تحتوي على العمليات الحسابية، وكذلك مقارنة العبارات الجبرية، وتشمل العلاقات والدوال (15 %) مثل الدوال الخطية والجداول والدوال غير الخطية وتعميم علاقات نمط عددي باستخدام الأعداد أو الكلمات أو العبارات. أما الهندسة فتشمل (20 %) من أسئلة اختبار (TIMSS) وهي الأشكال الهندسية والقياس مثل: تحديد ورسم أنواع الزوايا وقياس الزوايا في الأشكال الهندسية، والتعرف على الأشكال ثنائية الأبعاد واستخدام خواصها الهندسية، وكذلك الأشكال ثلاثية الأبعاد وخواصها الهندسية لحل المسائل. أما عرض البيانات والاحتمالات فتشكل (20 %) من أسئلة اختبار (TIMSS) وهي موزعة كالتالي: البيانات (15 %) مثل تحديد الإجراءات المناسبة

لجمع وتنظيم البيانات وتمثيل البيانات لإجابة الأسئلة،

وحساب المتوسط والوسيط والمنوال والمدى والتعرف على تأثير القيم المتطرفة، وقراءة وتفسير البيانات من مصدر واحد أو أكثر لحل المشاكل مثل (التفسير والاستقراء وإجراء المقارنات واستخلاص النتائج)، أما الاحتمال فتكون (5 %) وهي للحوادث البسيطة والحوادث المركبة مثل: تحديد الاحتمالات النظرية، تقدير الاحتمال التجريبي (هيئة تقويم التعليم والتدريب،2019).

لقد حظي مفهوم الذات باهتمام بالغ على امتداد الربع الأخير من القرن العشرين، حيث ظهر كثير من البحوث التي تناولته بطرق شتى، وعلى الرغم من الصعوبات المتعلقة بمفهوم الذات والتي تمثل إثراءً له وعقبات في تناوله السيكومتري في الوقت نفسه، إلا أنه حظي بالاهتمام، حيث قدم كثير من العلماء آراء ونظريات عديدة، ولقد مر مفهوم الذات بنمو ديني وفلسفي عبر التاريخ، فتحدث عنه اليونانيون وأرسطو وسقراط، ثم احتضنه المفكرون العرب مثل ابن سينا الذي عرفه بأنه الصورة المعرفية للنفس البشرية. (عبده وعثمان، 2002)

ومفهوم الذات ينعكس على احترام وتقدير الفرد لذاته وعلى سلوكه وعلى درجة تمتع الفرد بالتوافق النفسي والصحة النفسية، وهنا يأتي دور الوالدين في ممارساتهم وتعاملهم مع الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية، حيث إن لهم أثراً بارزاً في الفكر الذي يبلوره الطفل عن نفسه، ويعد مفهوم الذات من الأبعاد الهامة في دراسة الشخصية وعاملاً مهماً من العوامل التي تؤثر تأثيراً كبيراً على السلوك، وهي تعد مصدر النمو والطاقة والميول والقدرات والمشاعر. (عبده وعثمان، 2002)

يعرف حبيب وإبراهيم (2018) مفهوم الذات أحد المتغيرات الشخصية التي تدل على رؤية الطفل لنفسه، مما يشير إلى مجموعة من المدركات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه، وتعبر عما يتصف به الفرد من قدرات جسمية وعقلية وشخصية واجتماعية. ويعرفه العلي (2003) ذلك الكل المنظم الذي يتأثر بعوامل التنشئة الاجتماعية والاقتصادية، والذي يعد فهم الفرد لها حجر الأساس فيها، والذي ينعكس بدوره على سلوك الفرد.

من خلال ما سبق يتبين أن مفهوم الذات يتكون من أفكار الفرد نفسه ومشاعره ومعتقداته، والتي تتأثر بظروف منها الاقتصادية والاجتماعية وتظهر على شخصيته.

هناك عوامل تؤثر على الوعي بمفهوم الذات لدى الأفراد ومن هذه العوامل: الخصائص الجسمية: تعد صورة الجسم لها أهمية كبيرة بالنسبة لصورة الفرد عن ذاته ومفهومه عنها، لذلك فإن بنية الجسم ومظهره وحجمه تعد من الأمور الحيوية والمهمة في تطور مفهوم الذات، فتصور الفرد لجسمه وما يشعر به نحوه يعتبر محوراً أساسياً خاصة في السنوات الأولى من حياته، والدور الاجتماعي: يؤثر في مفهوم الذات، حيث تنمو صورة الذات في أثناء تحريك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار، وهنا يتعلم لكي يرى نفسه كما يرى باقي زملائه في المواقف الاجتماعية المختلفة، والأسرة: حيث يتأثر مفهوم الذات بالبيئة الأسرية والتفاعل بين أفرادها، وتلعب الخبرات دوراً هاماً في تشكيل مفهوم الذات، والمدرسة: هنا يبدأ الفرد بتكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثراً في ذلك بالأوصاف التي يصفها المعلمون وأقرانه لذاته، كأن يقال له إنك مجتهد في الرياضيات أو ذكي في حل تمارين الأعداد النسبية أو غبي في حل المسائل الرياضية، فإنه يتأثر بالأسلوب الذي يعامل به، فيستنتج أنه غير مرغوب فيه إذا رفض زملاؤه اللعب معه، وكذلك الخبرات المدرسية تؤثر في تكوين الذات، ويتضح ذلك من خلال تقويم المعلمين للطلبة (إسماعيل، 2018).

وتتمثل أبعاد مفهوم الذات في الآتي: البعد المسحي، والاستبصار (تطابق الذات مع الواقع)، وبُعد الذات المدركة الواعية، وتكامل الأنماط، اختلاف أو تنوع الفئات داخل الذات، والثبات (ثبات مفهوم الذات)، الثقة بالنفس، تقبل الذات (تطابق الذات المدركة والمثالية) (العلي، 2003)

هناك عدة خصائص لمفهوم الذات أهمها: منظم، ومتعدد الجوانب، وهرمي، وثابت، ونمائي، وتقييمي، ومتمايز (القاضي، 2009). أي أن مفهوم الذات يزداد مع تطور المراحل العمرية لدى الفرد ويكون نسبياً، ويكون تقييم الفرد لذاته من خلال تعلم الرياضيات مع ذاته أو مع أقرانه كون أن مفهوم الذات متعدد الجوانب.

يعد مقياس مفهوم الذات سهل التطبيق على الأفراد في مرحلة المراهقة، وقد توصل إلى العديد من الأبعاد الأكاديمية وغير الأكاديمية من خلال نموذج شيلفون ومارش وسميث (1983)، وصمم مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد من خلال عملية مسح السلوك، وكان يحتوي مقياس الذات على (13) عاملا، ويحتوي كل عامل ما بين 10 إلى 12 مفردة، وكان عدد المفردات (136) مفردة، وكانت الاستجابات مدرجة عن طريق ليكرت تبدأ من 5 درجات، وهي التأكيد الحقيقي، ثم تنتهي بالتأكيد غير الحقيقي، وتعطى درجة واحدة (عبده وعثمان، 2002). توجد عدة طرق لقياس تنبؤات ومعلومات عن الذات، من أهمها طريقة تقدير الذات، وطريقة المقابلة، وطريقة التمايز (أحمد، 2010).

أما مفهوم الذات الرياضياتية فيعرفه الخروصي (2019) بأنه إدراك الشخص لقدراته في تعلم المهارات الرياضية وتحقيقها. ويعرفه المجدلاوي (2016) بمجموعة متناسقة من التوقعات أو التقييمات الخاصة بمجال الرياضيات أو أنواع معينة من السلوك يتبنى الفرد بشأنها هذه التقييمات. ويعرفه العلوني (2019) بتقييم الطلبة لقدراتهم على تعلم الموضوعات الرياضياتية، وتقييمهم لقدرتهم لحل المشكلات الرياضياتية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات في هذا الموضوع كدراسة الغامدي (2018) التي هدفت إلى تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وكان من أهم توصيات الدراسة إجراء دراسة أخرى لتطوير الكتب في ضوء متطلبات دراسة (TIMSS) وبناء وتجريب فاعلية وحدات دراسية مبنية وفق متطلبات اختبار (TIMSS). ودراسة الزعبي وملكاوي ومقدادي (2018) التي هدفت الدراسة إلى تحليل الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية المشاركين في

الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2011) الاستبانات المتعلقة بالممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم التي تضمنتها الدراسة (TIMSS,2011) حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في تقديرات المعلمين وطلابهم. ودراسة العطيان (2018) التي هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة القيم المتطرفة في اختبارات (TIMSS) الدولية، والكشف عن أثر معالجة القيم المتطرفة في مادتي الرياضيات والعلوم على تقديرات المعالم للفقرات ودقتها وفقاً للنموذج اللوجستي الثلاثي للمعلمة، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً جوهرية بين الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الفقرات. ودراسة طبازة (2018) التي هدفت إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصفين الرابع والثامن في ضوء معايير (TIMSS,2015)، حيث ظهرت نتائج الدراسة كالتالي: بلغت النسبة لمعايير (TIMSS,2015) الواجب توافرها في محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للصف الثامن: الأعداد ونسبته 30 % والجبر نسبته 30 %، والهندسة ونسبته 20 %، والبيانات والاحتمالات نسبته 20 %، والبعد المعرفي : المعرفة ونسبته 35 % والتطبيق ونسبته 40 % والاستدلال ونسبته 25 %، ومن أهم التوصيات التي توصلت لها الباحثة توظيف نتائج هذه الدراسة والأخذ بها في تطوير مناهج الرياضيات. ودراسة جرار وعطا (2018) التي كشفت عن عدد الصفوف الكامنة التي تمايز بين قدرات طلبة الأردن المعتمدة على احتمال إجابتهم لفقرات مجال محتوى (الأعداد، والجبر) لاختبارات (TIMSS) الدولية في مادة الرياضيات إجابة صحيحة بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود صفين كامنين لمجال محتوى الجبر، حيث لعب كلٌ من الجنس وموقع المدرسة دوراً هاماً في التمايز بين قدرات الطلبة. ودراسة اعبيد (2019) التي تقصت فاعلية برنامج قائم على معايير (TIMSS) في تنمية التفكير الاستدلالي وحل المشكلات في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد أوصت الباحثة بضرورة تبني البرنامج القائم على معايير (TIMSS) أثناء تنفيذ منهاج الرياضيات. ودراسة هاوس (2006 House) التي سعت إلى الكشف عن تأثير استراتيجيات التدريس المتعددة في الفصل المدرسي على الإنجاز في العلوم والرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين كانوا يقومون بعمل التجارب في الفصل حققوا مستوى أعلى في تعلم العلوم والانجاز في الاختبار، بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يستخدموا استراتيجيات تعاونية أثناء تعليم العلوم والرياضيات حققوا درجات أفضل من غيرهم. وحددت دراسة بلكن وديمرتزلي وكلمن (Billican، Demirtasli & Kilmen,2011) مواقف الطلاب الذين شاركوا في اختبارات (TIMSS 2007) و (TIMSS 1999) نحو الرياضيات وآرائهم حول "الأنشطة التعليمية في مادة الرياضيات"، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه الرياضيات في (TIMSS 2007) مما كانوا عليه في (TIMSS 1999)، بالإضافة إلى ذلك دفعت أكثر الطلاب بشكل متكرر لإقامة علاقة مع الحياة اليومية وتعلمهم في الرياضيات، ومن ثم زيادة أنشطة التعلم التعاوني في ذلك. وهدفت دراسة بيرس وكوزينا وليبن (Perse, Kozina & Leban, 2011) إجراء تحليل لنتائج TIMSS 2003 لتحديد الكيفية التي ترتبط بالعوامل السلبية للمدرسة، مثل العنف والإنجاز في العلوم والرياضيات للطلاب، وكانت النتائج أن تحقيق تجربة استخدام العنف في سلوفينيا كبيرة، حيث سجل الطلاب الذين عانوا من العنف إنجازاً أقل في الرياضيات والعلوم، في الصفين الرابع والثامن، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها أن العوامل السلبية مثل العنف، هي جيدة للتنبؤ بالتحصيل التعليمي. وتعرفت دراسة دودين وعبد الفتاح وشمراني وهلال (Dodeen, Abdelfattah, Hilal & Shmrani, 2012) على أثر المؤهل العلمي والمعتقدات والممارسات لدى مدرسي تايوان والمملكة العربية السعودية في تحصيل الطلبة في الدراسات الدولية (TIMSS)، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: هي أن أدوات التقويم وأنماط الاختبارات والأسئلة تحظى بفروق واضحة بين البلدين لصالح تايوان، ووجود فروق جوهرية في برامج إعداد معلمي الرياضيات، وكذلك في برامج التطوير المهني وفي معتقدات المعلم حول أهمية البيئة التعليمية في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات لصالح تايوان. وحللت ليسيني ويونس وترمز ومحمود (Lessani, Yunus, Tarmiz & Mahmud, 2014) محتوى كتاب الرياضيات للصف الثامن بسنغافورة وفقاً لدراسة TIMSS، وقد توصلت الدراسة إلى مناسبة المحتوى في كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي بسنغافورة وفقاً لدراسة TIMSS. وحددت دراسة يلماز وكوبرن وهنسي (Yilmaz, Koparan & Hanci, 2016) العلاقة بين أسلوب التعلم ومستوى إنجاز طلاب الصف الثامن في اختبار TIMSS في الرياضيات، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجات الطلاب بشكل عام في اختبار TIMSS من (11–94) درجة، وكانت درجة تحقيق TIMSS هي (43،38) درجة. وأجرت دراسة جريلي وبينوني ورمبتشني ورميو (Grilli, Pennoni, Romeo & Rampicahini, 2016) تحليلاً متعدد المستويات لاستقصاء التقييم واسع النطاق للاختبارات الدولية TIMSS & PIRLS 2011 لدى طلاب الصف الرابع في إيطاليا. وتعرفت دراسة كونكهم وكلوز وشيلي (Cunningham, Close & Shiel, 2016) إلى مستوى الطلبة في اختبار TIMSS بين عامي 2008 و 2015 في إيرلندا في الرياضيات، حيث تبين أن الاختبارات المدرسية لا تزال تتعامل مع الحد الأدنى من مهارات التفكير التي توجد في اختبار TIMSS. واستخدمت دراسة كارنوي ككافنسون ولويلك وستشمت وزخرف (Carnoy, Khavenson, Loy-alka, Zakharov &Schmidt, 2016) التقييم الدولي للطلاب لتحسن سياسة التعلم عندهم، حيث استخدم التقييمات الدولية مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب TIMSS، وقد استخدم المنهج الوصفي، واستخدم بيانات فريدة من دولة واحدة طبقت اختبار الرياضيات التابع لبرنامج TIMSS وأخرى لبرنامج بيزا، حيث كان تطبيق اختبار TIMSS 2011، واختبار بيزا 2012 وجمعوا معلومات عن مدرسي الطلاب الذين يدرسونهم في الصف التاسع، وقد أتاحت البيانات لكي يتم التقدير بدقة أكبر لمتغيرات الفصول الدراسية على أداء الطلاب في البرنامج، وتشير النتائج إلى أن الأدوار الإيجابية للمعلم مثل الجودة وطريقة التدريس تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب بشكل أفضل. واستكشفت دراسة شنج وهسو (Cheng& Hsu, 2017) ملامح الممارسات التعليمية التي أبلغ عنها معلمو الرياضيات ذوو الأداء العالي والمنخفض في مختلف أنحاء الولايات المتحدة وفنلندا وكوريا وروسيا وذلك باستخدام الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS)، واستخدمت في التدريس الخرائط المفاهيمية والتدريس الإجرائي لوضع تصميم الدراسة الحالية،

حيث طبق وفق التحليل العنقودي الكامن في ملامح الرياضيات والممارسات التعليمة عبر النظم التعليمية الأربعة ووجد أن جميع معلمي الرياضيات في المجموعات ذات الأداء المنخفض والعالي يستخدمون الممارسات الإجرائية فضلاً عن الممارسات ذات التوجه المفاهيمي في تعليمهم، ومع ذلك فإن مجموعة واحدة من مدرسي الرياضيات كانوا من ذوي الأداء العالي من عينة الولايات المتحدة. وهدفت دراسة عبد الله وشن (Shin & Abdullah, 2019) إلى مقارنة المحتوى الهندسي الماليزي والكوري في كتب الرياضيات المدرسية المساعدة لتفسير الفروق التي وجدت باستمرار بين مستويات الإنجاز للطلاب الماليزيين والكوريين الجنوبيين في اتجاهات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وقد أظهرت نتائجها أن استخدام الكتب المدرسية يمكن أن يؤثر إيجاباً على إنجازات الطلاب في الرياضيات وخاصة في مجال الهندسة، حيث إنه لم يجرَ من قبل مقارنة، وأحيل كتابان مدرسيان يستخدمان في نظام التعليم الإعدادي في ماليزيا وكوريا الجنوبية؛ مما يؤكد ضرورة الاستمرار في بحث مهارات تيمس. ولقد أجريت دراسات متعددة في مجال مفهوم الذات الرياضية كدراسة رمضان (2000) التي هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات من خلال مفهوم الذات الرياضية وقلق الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في السعودية، وقد أوصى الباحث بالعمل على تقديم برامج إرشادية لتنمية مفهوم الذات الرياضية لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وذلك بغية تحسن قدراتهم ودافعيتهم إلى تعلم ودراسة الرياضيات. ودراسة حسن (2016) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج الجيو جيبرا في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية، وتنمية التفكير البصري، ومفهوم الذات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد توصلت الدراسة لوجود فرق ذي دلالة إحصائية في مفهوم الذات الرياضي لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة المجدلاوي (2016) التي كشفت عن أثر استخدام الأنموذج الانتقائي في كل من تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضات ومفهوم الذات الرياضي لديهم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل في الرياضيات ومفهوم الذات الرياضية. وهدفت دراسة العليي (2017) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة في الجمهورية اليمنية؛ وهو من الموضوعات المهمة والمستحدثة والتي تفيد في مجال أبحاث تدريس الرياضيات؛ التي تدمج بين الجانبين المهاري والوجداني.

وأجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات ومن هذه الدراسات دراسة العلي (2003) التي أوصت بإجراء دراسات تتعلق بالذات والدافعية نحو تعلم الرياضيات، ودراسة هياجنة والشكيري(2013) التي أوصت بعمل برنامج إرشادي لتقصي فاعلية تنمية مفهوم الذات الأكاديمي للتعلم الأساسي ودراسة أيوديل Ayodele (2011) التي أشارت للمعرفة العلاقة بين مفهوم الذات والأداء في مبحث الرياضيات ومدى تأثير الجنس عليهما لدى طلبة المرحلة الثانوية بولاية إكيتي في دولة نيجيري

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مهارات اختبار TIMSS؟ وما علاقتها بالذات الرياضية لدى طلاب الصف الثامن بفلسطين؟، **ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:**

- ما مستوى مهارات اختبار TIMSS في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين؟
- ما مستوى مهارات الذات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية في اختبار TIMSS بين متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى لمتغير الجنس؟
- ما الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في مقياس مفهوم الذات الرياضية قد تعزى لمتغير جنس الطالب؟
- ما القدرة التنبؤية لمقياس الذات الرياضية باختبار TIMSS لدى طلبة الصف الثامن بفلسطين؟

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار TIMSS تعزى لمتغير جنس الطالب.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في مقياس مفهوم الذات الرياضية تعزى لمتغير جنس الطالب.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى اختبار TIMSS في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار TIMSS في الرياضيات.
2. التعرف على مستوى الذات الرياضياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
3. التعرف على الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار TIMSS تبعاً لمتغير جنس الطالب.
4. التعرف على الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في مقياس مفهوم الذات الرياضياتية تبعاً لمتغير جنس الطالب.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

1. المشرفين التربويين أثناء قيامهم بمهامهم الإشرافية بتوعية المعلمين بربط الأنشطة والأسئلة الرياضية بمهارات اختبار TIMSS.
2. الباحثين في ربط المادة التعليمية بالذات الرياضية

وببيئة الطالب، وتنمية أساليب التفكير السليم من خلال مهارات اختبار TIMSS، بما يساعد على حل المشكلات التي تواجههم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1. –1 الحد الموضوعي: مهارات اختبار TIMSS في الوحدة الأولى للصف الثامن الأساسي.
2. **الحد البشري**: طبق هذا البحث على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم شرق غزة التابعة لوزارة التربية والتعليم وهي مدرسة أسعد الصفطاوي (أ) ومدرسة الرملة الأساسية (ب).
3. **الحد المكاني**: طبق هذا البحث في منطقة غزة.
4. **الحد الزماني**: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020 – 2021م).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات:

مهارات اختبار TIMSS: مجموعة من المهارات المعرفية والتطبيقية والاستدلالية المتضمنة في اختبار TIMSS التابع لرياضيات الصف الثامن.

مفهوم الذات الرياضياتية: الثقة الرياضياتية التي يظهرها طالب الصف الثامن عند تعلمه الرياضيات والجهد الأكاديمي الذي يبذله عند التعلم وقيمة المعلومات التي يمتلكها وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولا: منهج الدراسة:

اتبع الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وذلك لمناسبته لطبيعة الهدف من الدراسة من خلال تحليل الوحدة الأولى من كتاب الصف الثامن الأساسي للفصل الدراسي الأول، لتحديد مدى توفر مهارات TIMSS، والأسلوب المسحي، والأسلوب العلائقي.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن للفصل الدراسي الأول 2020 – 2021م في مديرية شرق غزة والبالغ عددهم (2683) طالباً و(2743) طالبةً موزعين في (10) مدارس طلاب حكومية و(18) مدرسة طالبات حكومية، موزعين على (52) شعبة للطلاب، و(66) شعبة للطالبات.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (111) طالباً و(110) طالبةً.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحثون في هذه الدراسة أداتين هما:

أ. **اختبار TIMSS**:

بني الاختبار تبعاً للخطوات الآتية:

1. **الغرض من الاختبار**: هدف الاختبار هو قياس مستوى طلاب الصف الثامن الأساسي في مهارات TIMSS ومستوى فهمهم لموضوع الميراث من خلال دراستهم للوحدة المقترحة.
2. **محتوى الاختبار**: بعد الاطلاع على الدراسات الخاصة بدراسة TIMSS وبعض اختباراتها الموجودة في وزارة التربية والتعليم بغزة، أعد الاختبار بحيث يشتمل على (28) سؤالاً اختبارياً من نوع الاختيار من متعدد و الإجابة القصيرة، حيث يتكون اختبار TIMSS الدولي من (60) سؤالاً، وكان لمجال الأعداد (30 %) وأن النسبة التي تتشكل من الوحدة الأولى للصف الثامن(الأعداد النسبية والأعداد غير النسبية) هي (18 %) من وزن الاختبار، وهذه الأوزان تتفق مع ما جاء في اختبار الدراسة الدولية، ولكن تحسباً لإمكانية حذف بعض الأسئلة من خلال ضعف معاملات ارتباطها أو عدم تمييزها فتم صياغة عدد أكبر من الأسئلة ليتناسب مع ظروف التطبيق في جائحة كورونا، كي لا يتم العودة للطلاب من خلال فترة زمنية متقاربة، ويتم بعد ذلك اختيار(12) سؤال بعد عرضها على المحكمين وحساب الصدق والثبات لها.

جدول (1)

توزيع نسبة مهارة TIMSS للاختبار

المستوى المعرفي	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	نسبة الاسئلة في الاختبار
المعرفة	%35	4	%33,33
التطبيق	%35	4	%33,33
الاستدلال	%30	4	%33,33

3. **صياغة أسئلة الاختبار**:

تنوعت أسئلة الاختبار بين الاختيار من متعدد والإجابة القصيرة حيث روعي ما يلي:

1. ارتباط الأسئلة بمهارات اختبار TIMSS الدولي.
2. بناء الاختبار وفق المستويات الآتية (المعرفة والتطبيق والاستدلال).

مستوى المعرفة: المعلومات الموجودة في ذاكرة الطالب، وهي تشمل المستويات الدنيا في تصنيف بلوم، وهي لا تحتاج إلى جهد عقلي كبير، وإنما استدعاء المعلومات من الذاكرة.

مستوى التطبيق: توظيف المعرفة المكتسبة لدى الطالب في مسائل حسابية وسياقات ومواقف جديدة.

مستوى الاستدلال: قدرة الطالب على إعادة تشكيل أو بناء معادلة أو تجزئة الكل إلى عناصر، أو الكشف عن كيفية ارتباط كل جزء بالآخر ومقارنة وإصدار أحكام وحل المشكلات وتقييم الحلول الممكنة، وانتقاء أكثرها ملاءمة، **وهي متمثلة في تصنيف بلوم في التحليل والتركيب والتقويم**.

1. الدقة اللغوية في وضع الأسئلة.
2. تمثيل الهدف المرجو قياسه من الاختبار.
3. المناسبة لمستوى الصف الثامن وتراعي الفروق الفردية.

4. الخلو من الغموض.

5. عشوائية البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد منفصلة عن أسئلة الإجابة القصيرة.

4. **وضع تعليمات الاختبار**:

شرح طريقة الإجابة عن الاختبار بطريقة تناسب مستوى الطلبة، ووصف الاختبار من حيث عدد الأسئلة وعدد البدائل وعدد الصفحات ومثال يوضح طريقة الإجابة.

5. **الصورة الأولية للاختبار**:

وضع الاختبار في صورته الأولية في عشرين سؤالا من نوع الاختيار من متعدد و(8) أسئلة إجابة قصيرة، وعرضت على خمسة محكمين، وذلك لمعرفة آرائهم فيما يلي:

1. وضوح تعليمات الاختبار.
2. صدق وسلامة أسئلة الاختبار.
3. السلامة العلمية واللغوية لأسئلة الاختبار.
4. حذف أو إضافة أو إبداء أي ملاحظات.

6. **العينة الاستطلاعية**:

بعد الانتهاء من تحكيم الاختبار، والالتزام بملاحظات المحكمين، اختيرت عينة تتكون من (36) طالباً من مدرسة عبد الفتاح حمودة الصف الثامن (7) للتأكد من صدقه وثباته وتمييزه.

7. **تصحيح الاختبار**:

وزعت الدرجات بحيث كل سؤال سواء اختيار من متعدد أو إجابة قصيرة درجة واحدة فقط، وبذلك تكون درجة الطالب محصورة بين (0 و28).

8. **تحديد زمن الاختبار**:

حُسِب زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم أول خمسة طلاب وآخر خمسة طلاب، حيث كانت المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة تساوي (35) دقيقة.

9. **معامل التمييز**:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، حُللت نتائج الطلاب وذلك بهدف التعرف على معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ورُتِّبت الدرجات تنازلياً، بحسب درجاتهم النهائية في الاختبار، وأُخذ (27 %) من عدد الطلبة كمجموعة عليا وهو (10) طلاب، و(27 %) من عدد الطلبة كمجموعة دنيا وهو (10) طلاب، كما حُدّدت النسبة (0،20) فأكثر لمعامل التمييز المقبول وتم حسابه، وتراوحت ما بين (0،4 – 0،8)، حيث كان في الحد المقبول.

10. **صدق الاختبار**:

تُحقق من صدق اختبار TIMSS عن طريق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي:

أ. صدق المحكمين:

تُحقق منه عن طريق عرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار، ومدى انتماء الأسئلة لمهارات TIMSS، والسلامة العلمية واللغوية للاختبار ووضوح تعليمات الاختبار، وفي ضوء ذلك أُخِذ بملاحظات المحكمين وآرائهم.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

هو قوة الارتباط بين درجات كل سؤال ومجموع درجات الاختبار ككل، حيث جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي من العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)

وتبين أن الأسئلة التالية (1، 2، 4، 10، 17، 18، 22، 24، 25، 26) غير دالة لذلك حُذِفت، وباقي أسئلة الاختبار مرتبطة بالدرجة الكلية ارتباطاً ذات دلالة إحصائية حيث إن الأسئلة من (1 – 20) اختيار من متعدد، والأسئلة من (21 – 28) مقالية، حيث أختير (8) فقرات اختيار من متعدد و (4) فقرات إجابة قصيرة تراعي مهارات TIMSS، وذات أعلى ارتباط حيث اختير أسئلة الاختبار، هي (5، 6، 7، 9، 11، 13، 14، 20، 21، 23، 27، 28).

11. **ثبات الاختبار**:

حُسِب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك من خلال إدخال الدرجات على برنامج (spss)، وبلغ معامل الارتباط بين نصفي درجات الاختبار من متعدد (0،719) بمعادلة سبيرمان براون، وبلغ معامل الثبات (0،837) وهي قيمة ثبات جيدة.

12. **الاختبار بصورته النهائية**:

بعد أن تم التأكد من صدق الاختبار وثباته وحساب معامل التمييز، والاطلاع على نسبة عدد الأسئلة في اختبار TIMSS في الأعداد النسبية، أصبح الاختبار جاهزاً بصورته النهائية ومكوناً من (12) سؤالاً، والجدول رقم (2) يبين أرقام الأسئلة التي تقيس كل مهارة من مهارات اختبار TIMSS.

جدول (2)

أرقام الأسئلة التابعة لكل مهارة من مهارات اختبار TIMSS التي يقيسها الاختبار

المهارة	عدد الأسئلة	رقم السؤال	نوع السؤال
المعرفة	4	1, 2, 3, 6	اختيار من متعدد
التطبيق	4	4	اختيار من متعدد
		1, 3, 4	إجابة قصيرة
الاستدلال	4	5, 7, 8	اختيار من متعدد
		2	إجابة قصيرة

ثانياً. مقياس الذات الرياضية:

بُني مقياس الذات الرياضياتية، وذلك بعد الرجوع للدراسات السابقة مثل دراسة (جمهور، 2010) ودراسة (الخروصي، 2019) ذات العلاقة بموضوع مفهوم الذات، واحتوت على ثلاثة أبعاد و (36) فقرة، واتبع المقياس نظام ليكرت الخماسي وهي: موافق بشدة وتعطى(5) درجات، وموافق وتعطى(4) درجات، ومحايد وتعطى(3) درجات، ومعارض وتعطى درجتان، ومعارض بشدة وتعطى درجة واحدة، مع العلم أن بعض الفقرات ذات صياغة إيجابية والأخرى ذات صياغة سلبية حيث تعطى معارض بشدة

(5) درجات، ومعرض (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وموافق درجتان، وموافق بشدة درجة واحدة، كما في الجدول يوضح.

جدول (3)

توزيع الفقرات على مقياس الذات الرياضياتية

البعد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	المجموع
الجهد الرياضي	1 ,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10		10
الثقة الرياضية	11, 19, 20	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	10
القيمة الرياضية	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30		10

جدول (4)

مفتاح تصحيح الفقرات لمقياس مفهوم الذات الرياضياتية

صياغة الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
موجبة	5	4	3	2	1
سالبة	1	2	3	4	5

العينة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من تحكيم المقياس، والالتزام بملاحظات المحكمين اُختيرت عينة مكونة من (33) طالباً من مدرسة عبد الفتاح حمود بمديرية شرق غزة بتاريخ 22 /8 /2020م، للتأكد من صدقه وثباته، وهي عينة غير عينة اختبار TIMSS تجنباً لإرهاق الطالب من خلال التطبيق.

تحديد زمن المقياس:

حُسب زمن إجابة الطلبة على المقياس عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم أول خمسة طلاب وأخر خمسة طلاب، فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة يساوي (30) دقيقة.

صدق مقياس الذات الرياضياتية

تأكد الباحثون من صدق المقياس عن طريق: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للفقرات، وصدق الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة، وصدق الاتساق الداخلي لكل فقرة في المقياس مع بعدها.

- **أولاً: صدق المحكمين**:

تأكد الباحث من صدق مقياس الذات الرياضياتية عن طريق عرض المقياس على مجموعة من محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة الأقصى من تخصص علم النفس وطرق تدريس الرياضيات وفق ملحق (5)، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة المقياس، ومدى انتماء كل فقرة مع بُعدها، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وأجمع جميع المحكمين على صلاحية معظم الفقرات مع القيام ببعض التعديلات، وأهمها تعديل «تعمل الرياضيات على إعداد المواطن المثقف» إلى «تعمل الرياضيات على تثقيفي بصورة جيدة»، و تعديل «يولي محب الرياضيات اهتماماً كبيراً للمشكلات العلمية» إلى «الرياضيات تجعلني مهتماً للمشكلات العلمية»، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بالصدق.

- **ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات كل بُعد**: حُسبت معاملات الارتباط لكل فقرة من فقراته مع مجموع بعدها، وكانت جميعها دالة إحصائياً.

- **ثالثاً: صدق الاتساق الداخلي للأبعاد الثلاثة**:

حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الارتباط (0،84 ، 0،81 ، 0،81) على الترتيب للأبعاد الجهد الرياضي، والثقة الرياضية، والقيمة الرياضية.

ثبات مقياس مفهوم الذات الرياضياتية

تأكد الباحث من ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ. التجزئة النصفية:

حُسبت التجزئة النصفية لقياس ثبات المقياس ككل، حيث بلغ معامل الارتباط بين مجموع درجات نصفي المقياس (0.76) ومعامل الثبات بطريقة (سبيرمان براون) (0.83) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وحُسبت التجزئة النصفية لكل بُعد حيث بلغت (0.74 ، 0.77 ، 0.85) على الترتيب للأبعاد: الجهد الرياضي، والثقة الرياضية، والقيمة الرياضية.

ب. طريقة معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثون طريقة ألفا كرونباخ ألفا لحساب ثبات مقياس مفهوم الذات الرياضياتية، والذي استقر على (3) أبعاد و(30) فقرة. حيث بلغ للمقياس ككل (0.87)، وللجهد الرياضي (0.76)، وللثقة الرياضية (0.63)، وللقيمة الرياضية (0.82). تشير النتائج إلى ثبات مقياس مفهوم الذات الرياضياتية

الصورة النهائية للمقياس لتوزيع العبارات بأرقامها كما في جدول (5)

جدول (5)

الصورة النهائية للمقياس بتوزيع العبارات بأرقامها على الأبعاد

البُعد	أرقام الفقرات
الجهد الرياضي	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12
الثقة الرياضية	13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23
القيمة الرياضية	25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

سادساً- الأساليب الإحصائية:

1. استخدم الباحثون للمعالجة الإحصائية الأساليب التالية:
2. التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية.
3. معاملات الارتباط.
4. **معاملات الانحدار التدريجي**.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على: ما مستوى مهارات اختبار TIMSS في الرياضيات لدى طلبة الصف

الثامن الأساسي؟

حيث استخدمت المتوسطات، والنسب المئوية، والوزن النسبي لكل مهارة من مهارات TIMSS وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لمهارات TIMSS لدى طلاب الصف الثامن الأساسي

المهارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المعرفة	221	2.33	1.32	%58.26	الثاني
التطبيق		2.26	1.07	%56.45	الثالث
الاستدلال		2.37	1.19	%59.16	الأول
الدرجة الكلية		6.95	2.82	%58	

يتضح من جدول رقم (6) أن الدرجة الكلية لمهارات TIMSS حصلت على نسبة مئوية (58 %)، حيث إن مهارة الاستدلال حصلت على المرتبة الأولى بنسبة (59 %)، وبمتوسط حسابي (2.37)، ويتضح أن أنشطة الأعداد النسبية التي يجب أن تتضمن مهارة الاستدلال بشكل أكبر قد حصلت على نسبة مئوية قليلة، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الكتاب المدرسي المقرر لا يراعي مهارات التفكير العُليا، ويهمل الأنشطة والأسئلة التي تتضمن مهارة الاستدلال، وهي في الكتاب المدرسي قليلة جداً، حيث يركز الكتاب المدرسي على أن يقوم الطالب بحل السؤال بإجراءات منطقية، ويهمل الأسئلة التي تتضمن أكثر من فكرة، بحيث تقود الفكرة الأولى إلى أخرى مثل "جمع الأعداد النسبية" يحتاج إلى تجانس المقامات ثم عملية الجمع، وهناك أسئلة في الكتاب المدرسي ضمن أسئلة الدرس تحل بأكثر من طريقة مثل: جمع وطرح الأعداد النسبية إلا أن الكتاب المدرسي يهمل ذلك، ثم تأتي مهارة المعرفة التي حصلت على المرتبة الثانية بنسبة (58 %)، وبمتوسط حسابي (2.33) ، وهذه النسبة قليلة، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن أسئلة المعرفة الواردة في الكتاب المدرسي معظمها تركز على التذكر ضمن ما درسه الطالب في الصف السادس والسابع مثل: صنف الأعداد إلى طبيعية وصحيحة ونسبية، وكذلك بعض الدروس تركز على مهارة التذكر لما شُرِح سواء في الدرس الأول أو الثاني كما في درس شرح مقارنة الأعداد النسبية، حيث إن الأسئلة تركز على أدنى مهارات المعرفة، ثم مهارة التطبيق حصلت على المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (56 %)، وبمتوسط حسابي (2.26)، وتعد نسبة قليلة، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن مهارة التطبيق موجودة، ولكن معظمها تركز على أنشطة وأسئلة مجردة تهمل الأنشطة، والأسئلة التي تتناول المهارات اللفظية المتعلقة بالأعداد النسبية وغير النسبية والتي يجب أن تركز على الجوانب الحياتية والإيمانية التي تثير دافعية الطالب، مثل: استخدام علاقة أو مفهوم موجود لتفسير آخر، أو تحديد العلاقة بين مفهوم العدد النسبي والعدد غير النسبي، حيث إن هذه الأسئلة التطبيقية عندما تربط بالواقع يكون لها أثر كبير في مستوى الطلبة في الرياضيات.وهذا يتفق مع دراسة (طبازة، 2018) التي وجدت أن مهارات TIMSS المتوفرة في كتاب الرياضيات للصف الثامن قليلة لا تتجاوز 40 %، ودراسة (موسى، 2012) التي وجدت أن مهارات TIMSS المتوفرة في كتاب الرياضيات للصف الثامن 38 %.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: ما مستوى مهارات الذات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي؟ حيث استخدمت المتوسطات والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المقياس، وجدول (7) يوضح ذلك

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لأبعاد الذات الرياضياتية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
الجهد الرياضي	221	40.20	5.64	%80.40	الأول
الثقة الرياضية		35.34	7.49	%70.69	الثالث
القيمة الرياضية		39.38	7.75	%78.75	الثاني
الدرجة الكلية		114.92	15.89	76.61%	

يتضح من الجدول (7) أن الدرجة الكلية لمجالات مقياس الذات الرياضية بلغت بنسبة مئوية (76 %) وهي نسبة عالية، ومتوسط حسابي (114.92) وانحراف معياري (15.89)، ونلاحظ أن البُعد الأول وهو الجهد الرياضي حصل على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (80 %) وهي نسبة عالية، ومتوسط حسابي (40.20)، وانحراف معياري (5.64) وهذا يدلل على أن مادة الرياضيات تحتاج إلى جهد عقلي كبير في حل المسائل الرياضية، وأن الطالب يبذل مجهوداً كبيراً سواء في حل التمارين الصفية أو الواجبات البيتية المتعلقة بالرياضيات، كون الرياضيات لا تعتمد على الحفظ بل على الفهم والحل، وهذا ما جعل الجهد الرياضي يحصل على أعلى مرتبة، وحصل البُعد الثالث في المقياس، وهو القيمة الرياضية على المرتبة الثانية بنسبة (79 %)، ومتوسط حسابي (39.38)، وانحراف معياري (7.75)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الرياضيات تساعد في حل المشكلات الحياتية لدى الطلبة من خلال تحديد وتفسير المشكلة ثم الوصول للحل الصحيح، وأن الرياضيات لها دور في الكشف عن حلول دقيقة لأنها تعتمد على الحل المنطقي، وتساعد في إدارة وقت الطالب، ولها دور كبير في الاختراعات والاكتشافات، وحصل البُعد الثاني في المقياس، وهو الثقة الرياضية على نسبة مئوية (71 %)، بمتوسط حسابي (35.34)، وانحراف معياري (7.49)، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الرياضيات تحتاج لتفكير في الحل بعيداً عن الحفظ، وهذا يجعل ثقة الطالب في حل السؤال قليلة نسبياً مقارنة بالجهد والقيمة الرياضية، ناهيك على أن الرياضيات تحتاج إلى الذكاء، وعقول الطلبة متفاوتة في ذلك، وعندما يرى الطالب زملاءه أكثر منه مشاركة في الحصة المدرسية يؤدي ذلك إلى انخفاض ثقته بنفسه، أو عندما يحل الطالب السؤال بنفسه لأول مرة، ويكون الناتج غير صحيح، فإن هذا يقلل من ثقته بنفسه نحو الرياضيات، ويرى الباحثون أن غياب عامل التعزيز المستمر للطلبة وخصوصاً ضعاف التحصيل أو متوسطيه يجعل الطالب يعيش حالة من عدم الثقة بالنفس تجاه كل ما يفعل، فيلجأ إلى الانطوائية للبعد عن تلك الحالة، وهذا يشير إلى أهمية تعزيز المعلمين لطلبتهم وأولياء الأمور لأبنائهم.وهذا يتفق مع دراسة (الحموري، 2010)

الذي توصل إلى مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة درجته متوسطة، ودراسة (اليحيى، 2018) الذي توصل إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الصم، ويختلف مع دراسة (أبوقياص، 2017) الذي توصل إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع جداً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض:

ينص السؤال الثالث على الآتي: هل يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في اختبار TIMSS بين متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن السؤال التالي صيغ الفرض الذي ينص على: لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار TIMSS تعزى لمتغير جنس الطالب.

حيث استخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8)

نتائج اختبار (T) للفروق بين درجات طلاب وطالبات الصف الثامن في اختبار TIMSS

المستوى	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة	طلاب	111	1.77	1.28	6.19	215.82	.000
	طالبات	110	2.89	1.12			
التطبيق	طلاب	111	2.11	1.23	1.99	197.09	.048
	طالبات	110	2.40	0.86			
الاستدلال	طلاب	111	2.05	1.17	4.184	219	.000
	طالبات	110	2.69	1.12			
الدرجة الكلية	طلاب	111	5.94	2.86	5.79	212.12	.000
	طالبات	110	7.98	2.37			

يوضح جدول رقم (8) أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاختبار (.00) أقل من (.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ .05) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار TIMSS تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) بين متوسطي درجات مستويي المعرفة والاستدلال لصالح الطالبات، أما مستوى التطبيق يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطي درجات مستوى المعرفة والاستدلال لصالح الطالبات. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الطالبات أكثر اهتماماً في المتابعة والدراسة، وأكثر تركيزاً كون أن بعض الأسئلة تحتاج إلى تفكير وتأنٍ، فالطالب بعد حل السؤال لمرة واحدة ولم يتوصل للحل يترك السؤال لكن الطالبات تهتم للوصول للحل وتكرر المحاولات في الحل، وأيضاً المعلمات أكثر متابعة مع الطالبات في حل الأسئلة والأنشطة البيتية، وكذلك الأهالي يتابعون باستمرار مع الطالبات في الدروس والواجبات.

وتعد الطالبات أكثر حفظاً للقوانين والتعريفات من الطلاب، وهذا ما عزز أن مستوى الطالبات في المعرفة أعلى من الطلاب، وكذلك تعتمد الطالبات على حل أسئلة وأنشطة إثرائية وتطبيقية على الدرس من الكراسات والملازم التجارية، وهذا ما عزز مستوى الطالبات في التطبيق أعلى من الطلاب، وأيضاً الطالبات تلجأ للحل بأكثر من طريقة مستعينة ببعض زميلاتها في المدرسة، وحل أسئلة خارجية تتضمن مهارات تفكير عُليا، وهذا ما عزز أن مستوى الطالبات في الاستدلال أعلى من الطلاب.

وهذا ما أكدت عليه المعلمات في مدرسة الرملة الأساسية أن الطالبات لديهن دافعية في حل أسئلة تتناول مهارات تفكير عُليا تتعلق بالأعداد النسبية وغير النسبية، ولديهن شغف في حل أسئلة تميز تتعلق بالرياضيات.

وهذا يتفق مع دراسة (الغرابلي والعابد، 2015) التي توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في مستوى المعرفة والتطبيق والاستدلال، ودراسة (العطيان، 2018) التي توصل لوجود فروق جوهرية في الأوساط الحسابية لاختبار TIMSS بين الطلاب والطالبات.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الرابع على: ما الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في مقياس مفهوم الذات الرياضية قد تعزى لمتغير جنس الطالب؟

وللإجابة عن السؤال الرابع صيغ الفرض الثاني الذي ينص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) بين متوسطي درجات طلبة الصف الثامن الأساسي في مقياس مفهوم الذات الرياضية قد تعزى لمتغير جنس الطالب.

استخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9)

نتائج اختبار (T) للفروق بين درجات طلاب الصف الثامن في مقياس مفهوم الذات الرياضية

البُعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجهد الرياضي	الطلاب	111	38.05	5.89	6.137	204.84	.000
	الطالبات	110	42.36	4.46			
الثقة الرياضية	الطلاب	111	35.03	7.73	.631	219	.529
	الطالبات	110	35.66	7.26			
القيمة الرياضية	الطلاب	111	37.78	9.01	3.132	189	.002
	الطالبات	110	40.98	5.85			
الدرجة الكلية	الطلاب	111	110.86	17.71	3.940	198.84	.000
	الطالبات	110	119.01	12.61			

يوضح جدول رقم (9) أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاختبار (.00) أقل من (.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية: أي يوجد فرق دال إحصائياً ذو دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (α≤ .01) بين متوسطي درجات طلاب الصف الثامن الأساسي في مقياس مفهوم الذات الرياضياتية تعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الطالبات، ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطي درجات بُعدي الجهد الرياضي والقيمة الرياضية لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات بُعد الثقة الرياضية. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الطالبات أكثر حرصاً واهتماماً في الدراسة، وهن أكثر بذلاً للجهد في الرياضيات وحل عدد أكبر من الأسئلة مقارنة بالطلاب، وهذا ما جعل مستوى الطالبات في الجهد الرياضي أكبر من الطلاب، وكذلك الطالبات والطلاب على حد سواء يشعرون بالراحة أثناء حل التمارين والأنشطة الرياضية، وتكون روح المنافسة عالية بين بعضهم البعض، وأن ما يتعلمونه من قوانين ونظريات تبقى محفوظة في أذهانهم، وهذا ما عزز أن مستوى الثقة الرياضية لدى الطلاب والطالبات متقاربة بحيث لا توجد فروق بينهم، أما الطالبات فيقمنّ بعمل المشاريع الرياضية التي تكون نهاية الوحدة الدراسية، والتعامل بروح رياضية مع بعضهنّ البعض، ولذلك فإن مستواهنّ في القيمة الرياضية كان أعلى من الطلاب.

وهذا يتفق مع دراسة (هياجنة والشكري، 2013) التي توصلت لتفوق الطالبات على الطلاب في مقياس مفهوم الذات، ودراسة (العلوني، 2019) التي توصل لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الرياضياتية.

تشير نتائج جدول (9) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) بين درجات الطلاب في اختبار TIMSS ودرجاتهم في مقياس مفهوم الذات الرياضية، ويعزو الباحثون انخفاض معامل الارتباط إلى تقليص عدد الحصص في الخطة المقررة للوحدة الدراسية بسبب جائحة كورونا، حيث إن الطالب لم يحصل على جميع الأنشطة والأسئلة المتعلقة بالدروس، وأن بعض الأنشطة والأسئلة بها أفكار مختلفة عن بعضها البعض، لذلك يحتاج شرح الوحدة لفترة أطول لكي ترتبط بعلاقة أقوى مع مفهوم الذات الرياضياتية، وأيضاً الطالب في الوحدة لم يبذل جهداً كبيراً في حل أسئلة على الأعداد النسبية وغير النسبية، لأن الفترة كانت حرجة بسبب جائحة كورونا وعدم وجود واجبات بيتية تشمل مهارات تفكير، وإنما كانت الواجبات أسئلة مشابهة تماماً لما شُرِح في الحصة كون أنها تركز على المهارات الأساسية في الوحدة، وأيضاً دوام الطلاب ثلاثة أيام فقط في المدرسة جعل الطالب يفقد روح المنافسة مع باقي زملائه المتفوقين، كون أن تقسيم الطلاب كان حسب الحروف الأبجدية، وليس حسب مستوى الطلاب في مدارس الطلاب والطالبات، وهذا مما أدى إلى انخفاض في مستواه، وكذلك هذا الدوام يجعل الطالب في تشتت دائم مما يقلل من ثقته بنفسه تجاه الرياضيات من خلال ضعف الأداء وقلة التنافس.

وهذا يتفق مع دراسة (الحموري، 2010) الذي تبين وجود علاقة تأثيرية متبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس، ودراسة (جمهور، 2011) الذي توصل لوجود علاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الرياضي ودراسة (Ayo-dele, 2014) التي توصلت لوجود فروق دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والأداء في الرياضيات.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص السؤال الخامس على: ما القدرة التنبؤية لمقياس الذات الرياضية باختبار TIMSS لدى طلبة الصف الثامن بفلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للكشف عن المتغيرات المتنبئة، وهي مقياس الذات الرياضية بالمتغير المتنبأ به، وهو اختبار TIMSS لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لأثر مقياس الذات الرياضياتية في التنبؤ باختبار TIMSSلدى طلاب الصف الثامن الأساسي

المتنبئات	المنبئات	معامل انحدار B	الارتباط المتعدد	التباين المفسر R^2	التباين المفسر R^2 المعدل	قيمة ف	دلالة ف الإحصائية
اختبار TIMSS	الجهد الرياضي	1.33	.27	.071	.067	16.72	.00

المستبعدات

المتغير	قيمة	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الثقة الرياضية	.066	.990	.323
القيمة الرياضية	.013	.157	.875

يوضح جدول (10) أن نسبة تفسير بُعد الجهد الرياضي هو (.067 %) من إجمالي مقياس مفهوم الذات الرياضياتية عند مستوى دلالة (.00)، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمفهوم الذات الرياضياتية، في حين استبعد بُعد الثقة الرياضية والقيمة الرياضية، لأنها لم تظهر في تفسير التباين في مقياس مفهوم الذات الرياضياتية، ولم تكن ذات دلالات إحصائية، كما استخرجت معادلة الانحدار المتعدد كما يلي:

مفهوم الذات الرياضية = 16.72 + (.27 × **الجهد الرياضي**)

وهذه المعادلة تدلل على أن ارتفاع درجات الجهد الرياضي لدى طلبة الصف الثامن تتنبأ بدرجة مرتفعة من درجات مقياس مفهوم الذات الرياضياتية، وهذا يدلل على وجود علاقة تنبؤيه للجهد الرياضي في درجات المقياس، وهو أمر منطقي ومعقول

حيث إن مهارات TIMSS تحتاج إلى فهم وتركيز معمق وجهد رياضي منظم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رمضان، 2000) الذي توصل إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في الرياضيات من خلال مفهوم الذات الرياضياتية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصون بالآتي:

1. إثراء كتاب الرياضيات للصف الثامن بأسئلة وأنشطة تتضمن مهارات تفكير عُليا وأسئلة تحاكي اختبار TIMSS الدولي.

2. تعزيز مفهوم الذات الرياضياتية لدى المراحل المختلفة من خلال طريقة الشرح وحل تمارين الكتاب المدرسي وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة.

3. دعوة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى زيادة الاهتمام بالاختبارات الوطنية والدولية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- أبو قياص، ياسمين. (2017). اتجاهات ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات ومفهوم الذات لديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها في المرحلة الأساسية العليا في مديرية قباطية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية فلسطين.
- أحمد، حيمود. (2010). المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة فنتوري.
- إسماعيل، إيمان. (2018). برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)،433 – 460.
- اعبيد، نعمة. (2019). فاعلية برنامج قائم على معايير TIMSS في تنمية التفكير الاستدلالي وحل المشكلات في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- جرار، نعيم وعطا، زايد. (2018). الصفوف الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار TIMSS في الرياضيات في الأردن. مجلة العلوم التربوية، 3(4)، 328 – 380.
- الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. (2021). مؤتمر الممارسات التدريسية وتوجهات البحوث في ضوء TIMSS 2019. الجمعة 29يناير 2021 عبر zoom.
- جمهور، هيفاء. (2011). مفهوم الذات لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس وعلاقته بدافعية الانجاز الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القدس، فلسطين.
- حبيب، ماري وإبراهيم، فيوليت. (2018). برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. مجلة البحث العلمي في التربية، (9)،433 – 460.
- حسن، إبراهيم. (2016). فاعلية استخدام برنامج الجيوجيبرا في اكتساب مفاهيم التحويلات الهندسية وتنمية التفكير البصري ومفهوم الذات الرياضي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19(9)، 138 – 183.
- الحموي، منى. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. مجلة جامعة دمشق، 26 ،173 – 208.
- الخروصي، أحمد. (2019). فاعلية برنامج قائم على المشكلات في تنمية التفكير التباعدي لدى طلبة الصف العاشر في ضوء تباين مفهوم الذات الرياضي. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 22(12)، 159 – 179.
- دليل اختبارات (TIMSS 2019). مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط، وزارة التربية والتعليم، السعودية.
- رمضان، رمضان محمد. (2000). التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات من خلال مفهوم الذات الرياضي وقلق الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من الجنسين. مجلة العلوم التربوية، 94، 249 – 281.
- الزعبي، آمال وملكاوي، آمال ومقدادي، ربى. (2018). الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية الماركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS 2011. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 42(2)، 111 – 141.
- الشهري، مانع. (2017). تحليل محتوى مقررات الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الدارسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات TIMSS. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6(1)،43 – 64.
- طبازة، ولاء. (2018). تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية للصف الرابع والثامن في ضوء معايير TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- عبده، عبدالهادي وعثمان، فاروق. (2002). القياس والاختبارات النفسية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العطيان، إخلاص. (2018). أثر معالجة القيم المتطرفة في اختبارات تيمس الدولية (TIMSS_2011) على تقديرات المعالم للفقرات ودقتها وفقاً لنظرية الاستجابة للفقرة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 32(8)، 1483 – 1526.
- العلوني، منيرة. (2019). فاعلية استخدام برنامج ماتلاب مع السبورة التفاعلية على التحصيل وتنمية القدرة المكانية ومفهوم الذات الرياضياتية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،22(4)، 297 – 331.
- العلي، مهند. (2003). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة النجاح.
- العليي، يحيى. (2017). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على التحصيل ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة حجة، 33(1)، 378 – 418.

- الغامدي، منى. (2018). تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم. مجلة العلوم التربوية، 3(1)، 100 – 126.
- الغرابلي، مصطفى و العابد، عدنان. (2015). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات مستند إلى توجهات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS في قدرة طلبتهم على المعرفة الرياضية والتطبيق والاستدلال الرياضي. مجلة العلوم التربوية، 42(3)، 1115 – 1135.
- الفارس، شيماء. (2014). أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في اختبارات TIMSS لمادة العلوم من وجهة نظر معلميهم وموجهي العلوم بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط.
- القاضي، وفاء. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- القحطاني، فارس. (2017). أثر تناسب الآيات في إتقان حفظ القرآن الكريم وبقاء أثره لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(5)، 123 – 143.
- أبو قياص، ياسمين. (2017). اتجاهات ودافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات ومفهوم الذات لديهم ومشاعرهم أثناء تعلمها في المرحلة الأساسية العليا في مديرية قباطية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.
- المجدلاوي، حمزة. (2016). أثر استخدام الأنموذج الانتقائي في تحصيل طلبة الصف السادس في الرياضيات ومفهوم الذات الرياضي لديهم. جامعة آل البيت – عمادة البحث العملي، 220(3)، 387 – 416.
- مطاوع، ضياء والخليفة، حسن. (2018). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. ط1. المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.
- موسى، صالح. (2012). تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع والثامن في ضوء معايير TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- هياجنة، أمجد و الشكيري، فتحية. (2013). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)، 149 – 225.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). الدليل الإرشادي للاختبارات الدولية TIMSS 2019، السعودية.
- يحيى، جهاد. (2009). أثر بعض المتغيرات السياقية على المعرفة الرياضية لدى معلمي الصف الثامن وتحصيل طلابهم في الرياضيات في محافظة قلقيلية (الإطار النظري لدراسة TIMSS نموذجاً). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

- *Abu Qais, y. (2017). Student Orientation and Motivation Towards Learning Math and Their Self-Concept and Feelings In a captaincy department. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, University of Success.*
- *Ahmed, H. (2010). The social status of secondary school pupils and their relationship to the concept of self and trends towards physical sports Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Venturi University.*
- *Ismail, L (2018). A programme based on some active learning strategies to improve the self-perception of primary pupils with math learning difficulties. Scientific Research in Education, 19, 433-460.*
- *Abead, N. (2019). The effectiveness of a TIMSSSS-based program in developing evidentiary thinking and problem solving in mathematics among Gaza's eighth-grade basic students. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Islamic University.*
- *Jarar, N & Atta, Z. (2018). The underlying grades of eighth graders performing on the TIMSS test in mathematics in Jordan. Educational Science Journal, 3 (4), 328-380.*
- *Egyptian Society for Mathematics Education (2021). Conference on Teaching Practices and Research Directions in the Light of TIMSS 2019. Friday 29 January 2021 via zoom.*
- *Gomhor, H. (2011). The concept of the self-esteem of the players of sports at the University of Jerusalem and its relationship to the motivation of athletic. achievement Unpublished master›s degree, Faculty of Education, University of Jerusalem.*
- *Habib, M., & Ibrahim, V. (2018). A programme based on some active learning strategies to improve the self-perception of primary pupils with math learning difficulties. Scientific Research in Education, 9, 433-460.*
- *Hasan, I. (2016). The effectiveness of using the Gyujibra programme to acquire the concepts of engineering transfers and to develop visual thinking and the concept of mathematical self in the pupils of the stage. Egyptian Society for Mathematics Education, 19 (9), 138-183.*
- *Hawa, S. (1985). Basis in interpretation. Egypt: Peace House Publishing.*
- *Al Khrusi, A. (2019). The effectiveness of a problem-based program in developing discrete thinking among tenth graders in the light of the different concept of sports self. Egyptian Society for Mathematics Education, 22 (12), 159-179.*
- *Guide to TIMSS Tests (2019). Math for Second Middle Class, Ministry of Education, Saudi Arabia.*
- *Ramadan, R M. (2000). Predicting achievement in mathematics through mathematical self-concept and mathematics anxiety in a sample of first-grade secondary students of both sexes. Educational Science Journal, 94, 249-281.*
- *Zobi, A., Malakawi, A & Makdadi, R. (2018). Calendar Practices of Mathematics and Science Teachers in Jordanian Sample in International Mathematics and Science Study TIMSS 2011. International Journal of Educational Research, 42 (2), 111-141.*
- *Alshohry, M.(2017). Analysis of the content of math courses for the intermediate level in the light of the requirements of the Third International Study of Science and Mathematics TIMSS . Specialized International Educational Journal, 6 (1), 43-64.*
- *Tabuzz, W. (2018). Calendar the content of Palestinian mathematics curricula for 4th and 8th grades in the light of TIMSS standards. Unpublished master's thesis. Faculty of Education, Islamic University.*

- *Education and Training Calendar Authority (2019). Guidance Manual for International Tests, TIMSS 2019, Saudi Arabia.*
- *Ministry of Education and Higher Education (2013). Results of Palestine students in the Study of International Trends in Mathematics and Science (TIMSS-2011). Department of Measurement, Evaluation and Examinations. Gaza, Palestine.*
- *Yahya, J. (2009). The impact of some contextual variables on the mathematical knowledge of eighth grade teachers and the achievement of their students in mathematics in Qalqilya province (Theoretical framework for the TIMSS model study). Unpublished master's thesis. Faculty of Education, National Success University.*
- *Cunningham, R., Close, S. & Shiel, G. (2016). Assessment of project maths at junior certificate level an exploratory study using the PISA and TIMSS Assessment frameworks. The Irish Journal of Education. 78-116.*
- *https://www.jstor.org/stable/24891700*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abdullah, A. & Shin, B. (2019). A comparative study of Quadrllaterals topic content in mathematics textbooks between Malaysia and south Korea. Journl on Mathematics Education. 10(3).2087-8885.*
- *https://ejournal.unsri.ac.id/index.php/jme/rticle/view/7572*
- *Ayodele,O.(2011).self-concept and performance of secondary school students in Mathematics. Journal of Educational and Developmental psychology,1(1),176-183.*
- *Bilican, S., Demirtasli, R N., & Kilmen. S. (2011). The Attitudes and opinions of the students towards Mathematics course: The comparison of TIMSS 1999 and TIMSS 2007. Educational sciences: Theory and practice, 11(3), 1277-1283*
- *Carnoy, M., Khavenson, T., Loyalka, P., Schmidt, W. & Zakharov, A. (2016). Revisiting the Relationship Between Interational Assessment Outcomes and Educational Production Evidence From a Longitudinal PISA-TIMSS Sample. American Educational Research Journal. 53(4),1054-1085.*
- *https://www.jstor.rog/stable/24751623*
- *Cheng, Q. & Hsu, H. (2017). Latent Cluster analysis of instructional practices reported low-performing mathematics teachers in four countries. Journal on Mathematics Education. 8(2).*
- *https://ejournal.unsri.ac.id/index.php/jme/rticle/view/4066*
- *Dodeem, H., Abdelfattah, F., Shmrani, S. and Hilal, M. (2012). The Effects of Teacher's Qualifications, Practices and Perceptions on student achievement in TIMSS Mathematics: Acomparison of Two Countries, International Journal of Testing, 12(1),61-77.*
- *Grilli, L., Pennoni, F., Rampicahini, C. & Romeo, I. (2016). Exploiting TIMSS and PIRLA combined data multivariate multilevel modeling of student achievement. 10(4),2405-2426. https://www.jstor.org/stable/44252240*
- *House, J. (2006). The Effects of classroom Instructional strategies on science Achievement of Elementary-School students in Daniel Mathematics and Japan: Findings from the Third International science study (TIMSS) Journal Articles. Reports-Evaluative International Journal of Instructional Media, 33 (2), 217-230.*
- *Abdu, A. & Osman, F. (2002). Measurement and psychological tests. Twenty - one. Cairo: The House of Arab Thought.*
- *Attin, A. (2018). Impact of the treatment of extreme values in TIMSS international tests (TIMSS 2011) on parameter estimates and accuracy according to paragraph response theory. University of Success Journal of Educational Research, 32 (8), 1483-1526.*
- *Aloni, M. (2019). Effective use of Matlab with interactive blackboard for achievement, spatial capacity development and mathematical self-concept of third graders. Egyptian Society for Mathematics Education, 22 (4), 297-331.*
- *Al Ali, M. (2003). The concept of self and the impact of certain demographic variables and its relationship to the psychological combustion of government secondary school teachers in the provinces of Jenin and Nablus. Unpublished master›s thesis. Faculty of Education, University of Success.*
- *Aleli, Y. (2017). The impact of the use of a differentiated education strategy in teaching mathematics on the achievement and self-perception of basic students in the province of Hajjal,33 (1),418-378.*
- *Al Gamdi, M. (2018). Evaluation of math and exercise books developed for the first through fourth grades in Saudi Arabia in the light of the study of international trends. Educational Science Journal, 3 (1), 100-126.*
- *Al-Ghrabili, M. & Al-Abid, A. (2015). The impact of a training programme for mathematics teachers based on the direction of international study in mathematics and science, TIMSS, on their students› ability to learn math. Educational Science Journal, 42 (3), 1115-1135.*
- *Al fares, Sh. (2014). Reasons for the low score of fourth-grade elementary students in TIMSS science tests from the point of view of their teachers and science mentors in the State of Kuwait. Unpublished master's thesis. Faculty of Education, University of the Middle East.*
- *AlQati, W. (2009). Concern for the future and its relationship to body image and self-perception in post-war amputations in Gaza. Unpublished master›s thesis. Faculty of Education, Islamic University.*
- *Qahtani, F. (2017). The impact of the fit of the verses on the mastery of the preservation and survival of the Holy Koran in the fifth grade of primary school. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (5), 123-143.*
- *Majdalawi, H. (2016). The effect of the use of selective models on the achievement of sixth graders in mathematics and their mathematical self-concept. University of Al-Bayt - Practical Research Pillar, 220 (3), 387-416*
- *Muthaa, T., & Caliph, H (2018). Recent trends in curricula and their applications in the information age. T1. Saudi Arabia: International Publishing House.*
- *Mosa, S. (2012). Calendar the content of Palestinian and Israeli science books for 4th and 8th grades in the light of TIMSS standards. Unpublished master›s thesis. Faculty of Education, Islamic University.*
- *Hajina, A & Shakiri, F. (2013). The effectiveness of a collective mentoring programme in developing the academic self-concept of those with academic learning difficulties. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 21 (1), 149-225.*

- *Lenz, k.& Wittmann, G. (2021). Individual Differences in conceptual and procedural fraction knowledge: What Makes the Difference and What Does it Look Like?. International Electronic Journal of Mathematics Education. 16(1),12-22.*
- *https://www.iejme.com/article/individual*
- *Lessani, A., Yunus, A.S.M., Tarmiz, R.A., & Mahmud, R. (2014). Why singaporena 8th Grade students Gain Highest Mathematics Ranking in TIMSS (1999-2011). International Education Studies, 7(11),173-181.*
- *Perse, T. V., Kozina, A., & Leban. T.R. (2011). Negative school factors and their influence on math and science achievement in TIMSS 2003. Educational Studies, 37 (3), 265-276. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2010.506343*
- *Yilmaz, G. k., Koparan, T., & Hanci, A. (2016). Determination of the Relationship between 8th Grade Students Learning Styles and TIMSS Mathematics Achievement. Bayburt Egitim Fakultesi Dergisi, 11(1),35-58.*

برمجية تعليمية مقترحة وقياس أثرها في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا

A Proposed Instructional Software and Measuring its Effect on the Ability of the First Basic Graders in Jordan in Distinguishing Between the Arabic Language Alphabets Which Resemble in Form and Differ in Pronunciation

مروة نواف أبو جقيم
طالب ماجستير/ الجامعة الأردنية / الأردن

Marwa Nawaf Abu Jaqeem
student Master \University of Jordan\ Jordan
marwanawaf88@yahoo.com

إيمان عبد الفتاح عبابنه
أستاذ مشارك/ الجامعة الأردنية / الأردن

Eman Abed AL Fattah Ababneh
Associate Professor\University of Jordan\ Jordan
Dr.emanababneh@yahoo.com

ملاحظة: هذا البحث مستل من رسالة ماجستير نوقشت في الجامعة الأردنية

تاريخ الاستلام: 29/ 12/ 2021م، **تاريخ القبول:** 6/ 3/ 2022م.
Received: 29/ 12/ 2021, **Accepted:** 6/ 3/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-013-039-005
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدّراسة الحالية إلى معرفة أثر برمجية تعليمية مقترحة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا باستخدام المنهج شبه التّجريبي. وتكونت عينة الدّراسة من (47) طالبًا وطالبةً من مدرسة الكرامة الأساسية المختلطة، وقسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (26) طالبًا وطالبةً، والأخرى ضابطة وعددها (21) طالبًا وطالبةً. وطبقت الدّراسة في الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي 2019/ 2020، وأعدت برمجية تعليمية واختباران لقراءة الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا وكتابتها، وطبقتا بعد التّحقق من صدقهما وثباتهما، وباستخدام تحليل التباين الأحادي تبين وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على اختباري القراءة والكتابة البعدي لصالح المجموعة التّجريبية التي درست باستخدام البرمجية التّعليمية المقترحة، وأوصت هذه الدّراسة بضرورة استخدام البرمجيات التّعليمية في تعليم حروف اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: برمجية تعليمية، حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا، حروف اللغة العربية المختلفة لفظًا، القراءة، الكتابة.

Abstract

This study aimed to find out the effect of the proposed instructional software on the ability of the first basic graders in Jordan to distinguish between the Arabic language alphabets which resemble in form and differ in pronunciation by using the quasi-experimental approach. The study sample consisted of 47 male and female students from al-Karama Primary School. The sample was randomly divided into two groups, 26 students in an experimental group and 21 in the control group. This study was applied during the first academic semester of 20192020-. An instructional software and two tests for reading and writing letters that are similar in shape and different in pronunciation were prepared and applied after its soundness and veracity verified. Using One Way ANCOVA analysis, the differences were found in the arithmetic averages and standard deviations to students' performances in p ost reading and writing exams for the experimental group that was taught by the proposed instructional software. The study recommended that the instructional software should be used in teaching the letters of Arabic language.

***Keywords**: Instructional software, the Arabic language alphabets that resemble in form, differ in pronunciation, reading, writing.*

المقدمة

تعدّ اللغة أداة التواصل بين الأفراد والشعوب، فقد اعتمد الإنسان الأول منذ بداية حياته على الرموز والإشارات للتعبير عن حاجاته ورغباته والتواصل مع الآخرين، لتتطور اللغة بعد ذلك، وتحل الأصوات مكان هذه الرموز والإشارات، فلكل حرف عدة أصوات منها الصوامت ومنها المتحرك؛ وتعد اللغة العربية من أسمى اللغات وأعظمها، هذه اللغة التي نالت أعظم تتويج وتكريم قد تناله لغة على مر العصور، اللغة التي توجت بنزول أعظم الكتب السّماوية بها، فهي لغة القرآن الكريم، وهي مفتاح الثّقافة العربية والإسلامية بحروفها ومفرداتها وجملها وفقراتها ومعانيها، لذا وجب الاعتناء بها والعمل على تمكين أفرادها من امتلاك حروفها ومهاراتها واتقانها (الصوفي، 2007).

والحروف هي مفاتيح اللغة، منها تتشكل الكلمات، والمجموعة من الكلمات تكوّن جملة، والجمل العديدة تشكل فقرات، وبهذه الكلمات والجمل والفقرات يستطيع الفرد التّعبير والتّواصل مع الآخرين والتّفاهم معهم، وهكذا تؤدي اللغة وظائفها فما أن يتقن الفرد حروفها نطقًا وكتابةً يكن بذلك قد امتلك اللغة وأتقنها للتّعبير عن أفكاره وآرائه ومشاعره بيسر وسهولة (جواد، 2015).

ويبدأ تعليم اللغة العربية بتعليم حروفها التي يبلغ عددها ثمانية وعشرين حرفًا، اثنان وعشرون حرفًا منها تتشابه في شكلها، وتختلف في نطقها وصوتها. ويذكر الغول (2009) إن هناك حروفًا متشابهة شكلًا، ومختلفة لفظًا في اللغة العربية، فيقول: "بعض الحروف التي تتشابه من حيث رسمها ولا يميزها عن بعضها بعضًا إلا وضع نقاط على بعض الحروف، وخلو بعضها من هذه النّقاط، فلا يميز هذه الحروف إلا وجود نقطة أو نقطتين أو ثلاثة على الحرف". ونبهت وزارة التربية والتعليم الأردنية (2015) أن هناك حروفًا في العربية تتشابه في الشكل قد يصعب التمييز البصري بينها مثل (ب، ت، ث)، (س، ش)، (ر، ز)". ليبين أبو بكر (2016) أن تشابه معظم الحروف قد يؤدي إلى اللبس والخلط في قراءة الكلمات، فتلتبس الجيم بالحاء والخاء، وتلتبس الدّال بالذّال وهكذا.

ولما كانت هذه الحروف تشكل الغالبية العظمى من حروف اللغة العربية، حيث يتبقى سواها ستة حروف فقط وهي (أ، م، ن، هـ، و، ي)، فقد أدركت وزارة التّربية والتّعليم في الأردن أهمية تعلم هذه الحروف نطقًا وكتابةً بالشّكل الصّحيح، وقامت بتصنيف هذه الحروف على أنها واحدة من التّحديات التي تواجه الطّلبة في تعلم الحروف العربية لا سيما في الصف الأول الأساسي، وفي هذا المجال أشارت وزارة التّربية والتّعليم (2015) خلال المسوحات الميدانية، ومقابلات المعلمين إلى وجود ضعف لدى الطّلبة في التّمييز بين هذه الحروف خاصة طلبة الصّف الأول الأساسي، وما يشكله هذا الضّعف في التّمييز من مشكلات أخرى تتمثل بتجريد هذه الحروف ودمجها، ومنها ما يتمثل بالوعي الصّوتي وتركيب المقاطع، وما ينتج عنه من ضعف في تكوين الكلمات وتركيب الجمل ذات المعنى المفيد، وبالنّهاية إلى صعوبات في تعلم اللغة العربية في مجملها.

الغرض الأساس من تعليم الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا والتّمييز بينها في بداية تعليم اللغة العربية، هو الإلمام والتمكن من أهم مفاتيح اللغة العربية، فالقراءة التي تعني القدرة على نطق الرموز وفهمها، تحتاج إلى معرفة الحروف ونطقها بشكلها الصّحيح، وكذلك الأمر في الكتابة التي تعتمد على ما يخزنه الطّالب في ذاكرته من حروف وكلمات وجمل، فتمييز الطّفل بين هذه الحروف يعني إتقان مبادئ القراءة والكتابة، لأنها تشكل أحد الجوانب الفسيولوجية لهما، لاسيما مع وقوع الطلبة باللبس في قراءة الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقا وكتابتها، وهذا ما أكد عليه صومان(2010).

ولأن التّكنولوجيا أداة فاعلة في هذا العصر، ومحفّزة ودافعة للتّعلم، كان لا بد من الرّبط بين تعليم اللغة العربية والتّكنولوجيا؛ للإفادة من إمكاناتها العالية في دعم تعلم اللغة العربية في مراحل التّعليم العام، وفي المرحلة الأساسية بشكل خاص، فلقد كثر الحديث مؤخرًا عن دمج التّكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، وما لهذا الدّمج من إيجابيات في تحقيق النّتاجات التّعليمية المطلوبة، وتأثير التّطورات التّكنولوجية الحديثة وما وفّرته من برامج وتطبيقات أسهمت في تعلّم العربية وبلغة سليمة، وما تضمنته من طرائق لتعليم الإملاء السّليم، وما توفره من تغذية راجعة فورية، وما لها من مزايا في تعليم مهارتي القراءة والكتابة في المراحل الأساسية خاصة مع طلبة الصّفوف الثّلاثة الأولى، لكونها تساعدهم على تجاوز بعض المشكلات مثل حجم الخط، واستيعاب الرموز الكتابية، فالبرمجيات التّعليمية هي استراتيجيات حديثة في التّعلم والتّعليم، من شأنها أن تسهم في صناعة العقول؛ لأنها تزيد من احتمالية الاستجابة والاحتفاظ بالتّعلم مستقبلًا، لذا كان لا بد من الاهتمام بها ومحاولة إدخالها في تعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية من التّعليم من خلال البرمجيات التعليمية(خضر، 2016؛ السيد، 2016).

ويقصد بالبرمجية التّعليمية كما عرّفها عبود (2007) أنها الدّروس أو الرّزم أو الحقائب أو الأنشطة التي جرى تنظيمها وإنتاجها وحوسبتها لتحقيق أهداف محددة في موقف تعليمي تعلمي موصوف لجمهور محدد من المتعلمين. وعرّفها الهرش والغزاوي ومفلح والفاخوري (2012) أنها: دروس أو رزم تعليمية على شكل حقائب أو مجمعات أو وحدات نسقية أو أنشطة تعليمية يتم تصميمها وإنتاجها وحوسبتها لتحقيق أهداف محددة في بيئة حاسوبية (افتراضية) تعليمية لمتعلمين أو متدربين معينين. أما شحاتة (2008) فقد عرفها: "ذلك النوع من الخبرة التّعليمية، حيث يأخذ مكان المعلم بالنسبة للتّلميذ برنامج يقود التّلاميذ من خلال مجموعة من السّلوك المحدد صممت ورتبت بحيث تجعل الاحتمال أكبر بأنه سيستجيب مستقبلًا بطريقة معينة ومرغوب فيها، أي أن التّلميذ سيتعلم ما صمم البرنامج لتعليمه. وعرفها تشونيكين (Tchounikine, 2011) أنها عبارة عن برامج صممت خصيصًا بحيث تسمح للمتعلم بتطوير نشاطات تتلاءم مع الأهداف التربوية المعتبرة.

يتبين من التّعريفات السّابقة للبرمجيات التعليمية أنها مادة تعليمية أو جزء منها، مصممة باستخدام واحد أو أكثر من برامج الحاسوب أو تطبيقاته، مستفيدة من خصائص هذه البرامج، وما تقدمه من وسائط متعددة كالصوت والصورة والحركة، بهدف جذب انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التّعلم؛ للوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التعلم.

ويمكن الإفادة من التّكنولوجيا وما توفره من فرص في تعليم الطّلبة الحروف عامة، والإفادة من البرامج المحوسبة في مساعدة الطّلبة على التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

وأجريت في هذا المجال العديد من الدراسات السابقة، مثل: دراسة عليمات (2018) التي بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصّوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلم" من عمر (6 – 9) في الأردن، واستخدمت الباحثة لذلك المنهج شبه التّجريبي مع عينة الدّراسة المكونة من (60) طالبًا من مدارس عمان، وقسمت إلى(30) طالبًا في المجموعة التّجريبية التي طبق عليها مقياس الاضطرابات الفونولوجية والنّطقية والبرنامج التدّريبي المحوسب لتنمية مهارات الوعي الصّوتي، و(30) طالبًا في المجموعة الضّابطة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التّجريبية على الدّرجة الكلية للمقياس البعدي لمستوى الوعي الصّوتي، والذي أسهم في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التّعبيرية لدى الطلبة الموهوبين وفي مجال استخدام اللغة بشكل عام.

وأجرى **الغامدي** (**2013**) دراسة بعنوان "فاعلية حقيبة تعليمية في إكساب مهارة التّمييز بين الحروف الهجائية العربية المتشابهة نطقًا وكتابةً لتلاميذ الصّف الأول الابتدائي" في محافظة المخواة بالمملكة العربية السّعودية، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف دراسته المنهج التّجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وطبقت الدّراسة على عينة مكونة من (60) طالبًا من الصّف الأول، وزعوا إلى المجموعة التّجريبية التي بلغت (30) طالبًا والمجموعة الضّابطة (30) طالبًا، كما قام الباحث بتصميم أدوات الدّراسة المتمثلة في اختبار مهارات التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة نطقًا وكتابةً، وتصميم حقيبة تعليمية بجزأين الأول ورقي، والثّاني محوسب يتعامل معه الطّلبة باستخدام الحاسوب. وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التّجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التّمييز بين الحروف المتشابهة نطقًا وكتابةً لصالح المجموعة التّجريبية.

وأقام **الحربي** (**2012**) دراسة بعنوان "فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة" المتمثلة بالتّعرف على المقروء ونطقه، وفهم المقروء، والطلاقة القرائية، واستخدم الباحث المنهج شبه التّجريبي المعتمد على عينة تكونت من (60) طالبًا قسموا إلى (30) طالبًا في المجموعة التّجريبية درسوا باستخدام الوسائط المتعددة، و(30) طالبًا في المجموعة الضّابطة درسوا بالطّريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدّراسة وجود فروق دالة احصائيًا في الأداء البعدي للمهارات القرائية لصالح المجموعة التّجريبية.

وأجرت **سلوّت** (**2010**) دراسة "بعنوان أثر توظيف الألعاب التعليمية في التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا لدى تلامذة الصّف الثّاني الأساسي"، وللإجابة عن أسئلة الدّراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التّجريبي، وتكونت عينة الدّراسة من (80) طالبًا وطالبةً من مدارس قطاع غزة بفلسطين، وقسمت العينة إلى أربع مجموعات وهم: مجموعة تجريبية إناث عددها (20) طالبةً، ومجموعة ضابطة إناث بلغت (20) طالبة، ومجموعة تجريبية ذكور عددها (20) طالبًا ومجموعة ضابطة ذكور بلغت (20) طالبًا، واختيرت مجموعات الذكور من مدرسة أخرى غير مدرسة الإناث. ولتطبيق الدّراسة قامت الباحثة ببناء أدواتها المكونة من اختبار تشخيصي، وبرنامج للألعاب التّعليمية للتّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا، ودليل معلم يوضح كيفية تطبيق الدّروس بأسلوب الألعاب التّعليمية. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (05. =α) بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجموعات التّجريبية والضّابطة في الاختبار الكتابي للتّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا لصالح المجموعات التّجريبية، كما وأثبتت هذه الألعاب التّعليمية فاعليتها في مساعدة الطّلبة على قراءة الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة صوتًا.

وأجرى **ماكاروسون وولكر (Macaruson & Walker, 2008)** دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام البرمجيات التّعليمية المبنية على الصّوت وشكل الحرف في إكساب أطفال الرّوضة مهارات القراءة والكتابة، كمنهج فاعل لمنهاج القراءة، وهو مبني على الصّوتيات لإيجاد التوافق بين صوت الحرف وشكله. وطبقت الدّراسة على أطفال الرّوضة في الولايات المتحدة الأمريكية في مدرستين ابتدائيتين في مجتمع حضري خارج بوسطن، وطبق اختبار قبلي وبعدي على عينة تكونت من (100) طفل من أطفال الرّوضة، وزعوا إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام البرمجيات الحاسوبية، وأخرى ضابطة درست بالطّريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية والكتابية بين المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبية، ووجود فروق لصالح المجموعة التّجريبية في مهارات الوعي الصوتي والرّبط بين شكل الحرف وصوته.

ويلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات السابقة اهتمام الباحثين بموضوع الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقا وعلى اختلاف الصفوف الدراسية فبعضها طبق على طلبة مرحلة رياض الأطفال مثل دراسة ماكاروسون وولكر(Macaruson & Walker, 2008)، وبعضها طبق على طلبة الصف الأول الأساسي مثل دراستي الغامدي(2013) والحربي (2012)، وبعضها طبق على طلبة الصف الثاني الأساسي مثل دراسة سلوّت(2010)، وبعضها طبق على الطلبة الموهوبين لمرحلة تعليمية مثل دراسة عليمات (2018) إذ طبقت على الطلبة الموهوبين من عمر (6 – 9 سنوات) .

وأهم ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة لا سيما دراستي الغامدي (2013) والحربي (2012) أنها طبقت على طلبة الصف الأول الأساسي (الذكور والإناث) في الأردن، أما الدراستان السابقتان فقد طبقتا على الطلاب الذكور في السعودية، مع اختلاف الفترة الزمنية، ونظرًا لتشابهما مع الدراسة الحالية فقد حاولت الدراسة الحالية الاستفادة منهما في إعداد أداتي الدراسة.

واتفقت مع دراستي **الغامدي (2013) وسلوّت (2010)** باهتمامها بالجانب التكنولوجي في تعليم حروف اللغة العربية المتشابهة شكلا والمختلفة نطقا، إذ أظهرت نتائجهما فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة والألعاب التعليمية في مساعدة الطّلبة على تذكر شكل الحروف المتشابهة كتابة، واتفقت أيضًا مع دراسة ماكاروسون وولكر (Macaruson and 2008 Walker)، في نتيجتها بفاعلية البرمجيات التّعليمية في زيادة قدرة الطلبة على التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا (كتابة)؛ ومن هنا كان لا بد من محاولة الإفادة من التّكنولوجيا في مجال التعليم لا سيما في تعليم الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا لدى طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن؛ لتلافي وقوع الطّلبة في مشكلة عدم القدرة على القراءة والكتابة في صفوف لاحقة بسبب عدم القدرة على التّمييز بين هذه الحروف، ثم اللجوء إلى التّطبيقات والبرمجيات التّعليمية كحل علاجي لمعالجة هذا الضعف، وعلى اعتبار أن طلبة الصف الأول الأساسي هم أبناء العصر التّكنولوجي؛ لذا فقد حاولت الدراسة الحالية معرفة أثر برمجية تعليمية مقترحة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها

تعد مهارتا القراءة والكتابة من أهم المهارات الواجب تعلمها في الصّفوف الثّلاثة الأولى، ويتطلب تعلمهما التّعرف على حروف الكلمة قراءة وكتابة، والتّمييز بين الحروف بأشكالها المختلفة قبل قراءة الكلمة وكتابتها، التّي قد تشتمل على العديد من الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، وهذا يتطلب تجاوز الصّعوبات البصرية والسّمعية جميعها، والتي تؤدي إلى ضعف في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي على التّمييز بينها(الغول، 2009)، إذ بينت العديد من الدراسات كدراسة الغامدي(2013) ودراسة سلّوت (2010) التي تناولت مهارات القراءة والكتابة وإكسابها لدى طلبة المرحلة الأساسية عند حديثهم عن مشكلة الخلط بين الحروف المتشابهة بالشّكل والمختلفة باللفظ، إن هذه المشكلة قد تعود إلى قصور في الذّاكرة البصرية وتأثيرها على تذكر الحروف والتّمييز بينها، والذّاكرة السّمعية التي تؤثر في تذكر أصوات الحروف(أبو أسعد، 2015)، إضافة إلى ذلك فقد لاحظت الباحثة الأولى كونها معلمة في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية وجود مشكلة لدى طلبة الصف الثّاني الأساسي في الخلط بين الحروف المتشابهة بالشّكل، وعدم القدرة على نطقها وكتابتها بشكل صحيح مما دلّ على وجود خلل عند تعلم هذه الحروف في الصّف الأول الأساسي؛ لذا فقد حاولت الدّراسة الحالية تسليط الضّوء على هذا الموضوع في الصّف الأول الأساسي ومعالجته باستخدام برمجية تعليمية مقترحة من الباحثتين لتعليمهم الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، ومعالجة الخلط بين هذه الحروف منذ بداية تعلم الحروف بالاعتماد على التّكنولوجيا قبل أن تصبح مشكلة لها تأثيرها السّلبي عندما ينتقل الطالب إلى الصّف الثّاني الأساسي.

ونظرًا لأهمية التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا في تمكين الطّلبة من القراءة والكتابة، إضافة إلى أهمية التّكنولوجيا كأداة مساعدة في زيادة قدرة الطّلبة على التّمييز بين هذه الحروف، وذلك من خلال البرامج المحوسبة (اشتيوه وعليان،2015؛ توفيق، 2016)، إضافة إلى إثبات نتائج العديد من الدراسات فاعلية استخدام التّكنولوجيا في تعليم مهارات اللغة

العربية وعلى وجه الخصوص مهارتي القراءة والكتابة، كدراسة الحربي(2012) والغامدي (2013) اللتين أثبتت نتائجهما فاعلية الوسائط والحقائب التعليمية في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا قراءة وكتابة لدى طلبة الصّف الأول الأساسي، وانعكاس ذلك على تمكينهم من مهارتي القراءة والكتابة؛ لذا فقد تحددت مشكلة الدّراسة الحالية بمحاولة معرفة أثر برمجية تعليمية مقترحة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا. **وبناءً عليه، حاولت الدّراسة الحالية الإجابة عن السّؤالين الآتيين:**

1. هل هناك أثر للبرمجية التّعليمية المقترحة دال إحصائيًا عند مستوى (α= .05) بين متوسطات أفراد المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على قراءة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا؟

2. هل هناك أثر للبرمجية التّعليمية المقترحة دال إحصائيًا عند مستوى (α= .05) بين متوسطات أفراد المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على كتابة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية معرفة أثر برمجية تعليمية مقترحة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، فطبقت الدّراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من طلبة الصّف الأول الأساسي في مدرسة الكرامة الأساسية المختلطة وهي مدرسة حكومية تابعة لمديرية التربية والتّعليم للواء الرصيفة في محافظة الزّرقاء.

أهمية الدّراسة

تكمن أهمية الدّراسة الحالية في جانبين هما:

أ. الأهمية التّطبيقية

1. تسهم هذه الدّراسة في زيادة قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي على التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا والحدّ من هذه المشكلة قبل ظهورها لدى الطلبة في صفوف لاحقة.

2. تؤدي نتائج الدّراسة الحالية إلى تغير اتجاهات القائمين على إعداد منهاج اللغة العربية للصّفوف الأساسية حول أساليب التّدريس واستراتيجياتها، والتّوجه نحو دمج حصص اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالتّكنولوجيا وجعل حصص تعليم الحروف حصصًا محوسبة.

ب. الأهمية النظرية

1. تؤدي نتائج الدّراسة الحالية إلى فتح المجال أمام الباحثين للبحث حول موضوعات تتعلق بمهارتي القراءة والكتابة ومهاراتهما الفرعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي.

2. ترفد الدراسة الحالية المكتبة العربية بإطار نظري حول مهارة التمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

3. تفيد الباحثون في هذا المجال من إعداد أدوات الدراسة المشابهة لأداتي الدراسة الحالية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية التعريفات الإجرائية الآتية:

- **البرمجية التعليمية**: هي حقيبة تعليمية إلكترونية تضم مجموعة من الدّروس الخاصة بتعليم الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا والواردة في الفصل الأول من كتاب لغتنا العربية للصّف الأول الأساسي المقرر في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدّراسي 2019 – 2020 وهذه الحروف هي: (ب، ت)، (س، ش)، (ر، ز). ويضم كل درس مجموعة من الأنشطة التّعليمية المدعمة بالوسائط المتعددة، واستخدمت العروض التّقديمية في هذه البرمجية التّعليمية، وهي من إعداد الباحثتين.

- **الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا**: هي الحروف المتشابهة بالرّسم مع وجود فارق النّقطة بينها، وهذه الحروف قد يصعب التّمييز البصري بينها، ولكنها تختلف من حيث الصّوت والنّطق، ومن الممكن التّمييز السّمعي بينها، وهذه الحروف هي: (ب، ت)، (س، ش)، (ر، ز)، والواردة في الفصل الأول من كتاب (لغتنا العربية) للصّف الأول الأساسي المقرر في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدّراسي 2020/2019. وقيست إجرائيًا من خلال اختبارين أعدتهما الباحثتان أحدهما لقياس قراءة الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، والآخر لقياس كتابة الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا لدى طلبة الصف الأول الأساسي – عينة الدراسة–.

حدود الدراسة ومحدداتها

تضمنت الدراسة الحالية الحدود والمحددات الآتية:

1. **الحدود المكانية**: اقتصرت الدّراسة الحالية على طلبة الصّف الأول الأساسي من مدرسة الكرامة الأساسية المختلطة الحكومية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء الرّصيفة في محافظة الزّرقاء.

2. **الحدود الزمانية**: طبقت الدّراسة الحالية في الفصل الدّراسي الأول للعام الدّراسي 2019 /2020

3. **الحدود الموضوعية**: طبقت الدّراسة لمعرفة أثر برمجية تعليمية مقترحة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا قراءةً وكتابةً، وهذه الحروف هي: (ب، ت)، (س، ش)، (ر، ز) والواردة في الفصل الأول من كتاب لغتنا العربية للصف الأول الأساسي المقرر في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدّراسي 2019 /2020.

4. حدد تعميم نتائج الدّراسة الحالية على أدوات القياس المستخدمة ومدى صدقها وثباتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ كونه الأكثر

ملاءمةً لأغراض هذه الدّراسة، إذ طبقت الدّراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (26) طالبًا وطالبةً، ودرست باستخدام البرمجية التّعليمية، والأخرى ضابطة مكونة من(21) طالبًا وطالبةً، ودرست وفقًا للطريقة الاعتيادية، وخضعت المجموعتان لاختبار قبلي/ بعدي.

أفراد الدّراسة

تكون أفراد الدّراسة الحالية من (47) طالبًا وطالبةً من طلبة الصّف الأول الأساسي في مدرسة الكرامة الأساسية المختلطة التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء الرّصيفة في الأردن، واختارت الباحثتان هذه المدرسة قصديًا؛ لقربها من مكان سكن إحدى الباحثتين ولتعاونها مع الباحثتين. وقامت معلمتا الصّف الأول في المدرسة بتطبيق الاختبار القبلي للقراءة والكتابة، لتقوم بعدها معلمة المجموعة التّجريبية بتدريس الحروف باستخدام البرمجية التّعليمية، بينما درست معلمة المجموعة الضّابطة الحروف نفسها بالطّريقة الاعتيادية، وبعدها طبقت المعلمتان اختباري القراءة والكتابة البعدي، وتسليم نماذج الاختبارات على مجموعتي الدراسة، لأغراض إجراء المعالجة الإحصائية. ووزع أفراد الدّراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، وبالاعتماد على القرعة لتكون إحداهما تجريبية، وهي الشّعبة (ب) في المدرسة وبلغ عدد طلبتها (26) طالبًا طالبةً، والأخرى ضابطة، وهي الشعبة (أ) والبالغ عدد طلبتها (21) طالبًا وطالبةً.

أداتا الدراسة

أعدت الباحثتان أداتين للدراسة الحالية هما:

أولا- اختبار قراءة (قبلي/ بعدي)، مكون من (20) فقرة، لقياس أداء طلبة الصف الأول الأساسي في نطق أصوات الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، ونطق أصواتها مع الحركات، ومع حروف المد (ا، و، ي)، وخصصت علامة واحدة لكل فقرة لتكون الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة.

ثانيًا- اختبار كتابة (قبلي/ بعدي) بهدف قياس مهارة الطّلبة في كتابة الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا كتابةً صحيحةً مع الحركات، ومع حروف المد (ا، و، ي)، وتكوَّن الاختبار من (37) فقرة، وخصصت علامة واحدة لكل فقرة لتكون الدّرجة الكلية للاختبار (37) درجة.

صدق الأداتين

للتأكد من صدق أداتي الدراسة الحالية، فقد عرضتا بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين وذوي الاختصاص في المناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والإشراف التربوي، ومعلمي الصف الأول ذوي الخبرة لإبداء رأيهم فيها، وجرى التعديل على فقرات اختباري القراءة والكتابة، بعدما أجمعوا على ضرورة إعادة النظر في الصياغة اللغوية الخاصة بالفقرات، وجرى التعديل على البرمجية التعليمية من حيث المحتوى والشكل العام لها.

ثبات الأداتين

جرى التحقق من ثبات الأداتين بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، فقد طبق مقياس القراءة والكتابة على عينة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (28) طالبًا وطالبةً من مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة، ثم أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين، ومن ثم حسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وأظهرت النتيجة ثبات الأداة، فكانت نسبة الاتساق بين الاختبارين لاختبار القراءة (0.96)، وجرى حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة الاتساق الداخلي (0.890).

وحسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لاختبار الكتابة، وأظهرت النتيجة ثبات الأداة فكانت نسبة الاتساق بين الاختبارين (974،)، وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمة الاتساق الداخلي (890،) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

جرت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الرّجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: الغول (2009)، وصومان (2010)، ودراسة سلوت (2010)، ودراسة الغامدي (2013)، والحربي(2012) لتحديد موضوع الدّراسة، وإعداد أداتي الدراسة.

2. الرّجوع إلى كتاب (لغتنا العربية) للصّف الأول الأساسي المقرر في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للعام الدّراسي 2019/2020 لتحديد الدّروس والحروف الواردة فيه، وهي: (ب، ت)، (س، ش)، (ر، ز).

3. الرّجوع إلى المنهاج المدرسي لتحديد النّتاجات الخاصة بالقراءة والكتابة الخاصة بالصف الأول الأساسي في الأردن، وإعداد جدول مواصفات لأداتي الدراسة الحالية.

4. إعداد أداتي الدّراسة المتمثلة باختبار القراءة القبلي/ البعدي للحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، واختبار الكتابة القبلي/ البعدي للحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

5. إعداد البرمجية التّعليمية الخاصة بالدّراسة، والتّحقق من دلالات صدقها وثباتها، وأعدت الباحثتان البرمجية وفقًا لنموذج التّصميم العام للبرمجيات التّعليمية (ADDIE)، وذلك بعد تحديد المادة التّعليمية للبرمجية التّعليمية المقترحة من الفصل الدّراسي الأول من كتاب (لغتنا العربية) للصّف الأول الأساسي المقرر في وزارة التربية والتعليم الأردنية وهي (ب، ت)، (س، ش)، (ر، ز)، وصيغت النّتاجات التّعليمية للبرمجية وفقًا لما ورد في دليل المعلم المقرر من وزارة التّربية والتّعليم الأردنية. وتضمنت البرمجية التّعليمية المقترحة جزأين وهما: الجزء الأول: خاص بالقدرة على قراءة حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا. والجزء الثّاني: خاص بالقدرة على كتابة حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

6. الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الدّراسة من الجهات المسؤولة (وزارة التّربية والتّعليم/ مديرية التّربية والتّعليم للواء الرّصيفة/ إدارة المدرسة) بالحصول على كتاب تسهيل مهمة.

7. 7. تحديد المدرسة التي طبقت الدّراسة فيها، وهي

مدرسة الكرامة الأساسية المختلطة التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء الرّصيفة، وحددت المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة منها بالاعتماد على القرعة.

8. تطبيق اختبار القراءة القبلي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة بتاريخ (16 /10 /2019)، وتطبيق اختبار الكتابة القبلي على المجموعتين التّجريبية والضّابطة بتاريخ (17 /10 /2019).

9. عقد لقاءات مع معلمة المجموعة التّجريبية؛ لتدريبها على كيفية تشغيل البرمجية التّعليمية واستخدامها، وزودت بدليل المعلم لذلك. وعقد لقاء مع معلمة المجموعة الضّابطة للتوضيح لها أن الطّلبة في المجموعة الضابطة سيدرسون الموضوعات ذاتها بالطّريقة الاعتيادية وكما هي موصوفة في دليل المعلم المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

10. تطبيق البرمجية التّعليمية المقترحة في تدريس حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا على المجموعة التّجريبية، فيما طبقت الطّريقة الاعتيادية كما هي محددة في دليل المعلم المعمول به في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية مع المجموعة الضّابطة، وذلك لمدة (6) أسابيع، وبواقع (12) حصة صفية في الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي 2019 /2020، بدءًا من تاريخ (21 /10 /2019) ولغاية تاريخ (26 /12 /2019).

11. تطبيق اختبار القراءة البعدي، على المجموعتين التّجريبية والضّابطة بتاريخ (29 /12 /2019)، وكذلك تطبيق اختبار الكتابة البعدي على المجموعتين التّجريبية والضّابطة بتاريخ (30 /12 /2019)، وذلك لقياس أثر استخدام البرمجية التّعليمية المقترحة في التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا لدى طلبة الصّف الأول الأساسي.

12. تصحيح أوراق الاختبار، ورصد النّتائج.

13. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية (SPSS) للخروج بالنتائج ومناقشتها.

تصميم الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، فقد كان تصميم الدراسة على النحو الآتي:

Exp	**O1O2**	**X**	**O1O2**
Con	**O1O2**	**-**	**O1O2**

إذ إن:

Exp: المجموعة التجريبية ودرست وفق البرمجية التعليمية المقترحة.

Con: المجموعة الضابطة ودرست وفق الطريقة الاعتيادية.

O1: المقياس (القبلي/ البعدي) لقياس مهارة قراءة الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقًا.

O2: المقياس (القبلي/ البعدي) لقياس مهارة كتابة الحروف المتشابهة شكلا والمختلفة نطقًا.

X: المعالجة باستخدام البرمجية التعليمية المقترحة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **أولًا**: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان:

أ. البرمجية التعليمية المقترحة

ب. الطريقة الاعتيادية

- ثانيًا: المتغير التابع: القدرة على التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، وله مستويان:

أ. القدرة على قراءة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

ب. القدرة على كتابة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا.

المعالجة الإحصائية

بعد انتهاء التّجربة، جمعت البيانات وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن سؤالي الدّراسة، واستخرجت لذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس القراءة قبليًا وبعديًّا، ومقياس الكتابة قبليًّا وبعديًّا، وبعدها استخرجت النّتائج بالاعتماد على تحليل التّباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لفحص دلالة الاختلافات بعد حذف تأثير المتغير الدّخيل (الاختبار القبلي).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها كالآتي:

أولًا: النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول: هل هناك أثر للبرمجية التّعليمية المقترحة دال إحصائيًا عند مستوى (α= .05) بين متوسطات أفراد المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على قراءة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا؟

للإجابة عن هذا السّؤال، استخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للاختبار القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التّجريبية والضّابطة لاختبار القراءة ويبين الجدول (1) ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التّجريبية والضّابطة على اختبار القراءة

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّجريبية	26	3.35	4.22	15.00	6.54
الضّابطة	21	2.52	3.12	9.43	5.94
الكلي	47	2.98	3.76	12.51	6.81

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار البعدي للقراءة لصالح المجموعة التّجريبية، فبلغ متوسط درجات المجموعة التّجريبية للاختبار البعدي في اختبار القراءة (15.00)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة للاختبار البعدي للقراءة (9.43). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم تحليل التّباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) والجدول (2) يبين النّتائج.

الجدول (2)

نتائج تحليل التّباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعتين لاختبار القراءة

مصدر التّباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	ف	متوسط المربعات	مستوى الدلالة	مربع آيتا حجم الأثر
قبلي	182.741	1	5.056	182.741	.030	.103
المجموعة	302.305	1	8.364	302.305	*.006	.160
الخطأ	1590.402	44		36.145		
الكلي	2133.745	46				

يبين الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= .05) بين متوسطي المجموعتين التّجريبية والضّابطة في اختبار القراءة، فقد بلغت قيمة "ف" (8.364)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التّجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي على اختبار القراءة لدى المجموعة التّجريبية (15.00)، مما يدل على أن هناك أثرًا للبرمجية التّعليمية المقترحة على قراءة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا لصالح المجموعة التّجريبية، وقد بلغ حجم الأثر للمتغير المستقل على التّابع (160.).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للمجموعتين التّجريبية والضّابطة لاختبار القراءة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التّجريبية	14.804	1.182
الضّابطة	9.671	1.316

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التّجريبية لاختبار القراءة بلغ (14.804) والخطأ المعياري (1.182)، أما المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضّابطة على اختبار القراءة بلغ (9.671) والخطأ المعياري (1.316)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار البعدي لمهارة قراءة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التّجريبية التي درست باستخدام البرمجية التّعليمية المقترحة. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أثر استخدام البرمجية التّعليمية كطريقة لتدريس الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، وما وفرته البرمجية للطّلبة من صور وأصوات ساعدتهم في الرّبط بين الحروف وأصواتها، وزادت من قدرتهم على التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا وقراءتها قراءةً صحيحة، مستفيدين من إمكانية تكرار الاستماع إلى أصوات الحروف والكلمات الذي وفرته البرمجية، وهذا زاد من تفاعل الطّلبة مع المادة التّعليمية، كذلك دورها في زيادة الإثارة والدّافعية لدى الطّلبة، وهذا ما بينته نتائج دراسة عليمات (2018) التي بينت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي محوسب في تنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القراءة، واتفقت كذلك مع دراسة الحربي (2012) التي بينت فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارة القراءة لدى طلبة الصف الأول الأساسي في السعودية، ومع دراستي الغامدي (2013) وسلوّت (2010) واللتين أثبتت نتائجهما فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة والألعاب التعليمية في مساعدة الطّلبة على تذكر شكل الحروف المتشابهة نطقًا، واتفقت أيضًا مع دراسة ماكاروسون وولكر (Macaruson and Walker 2008،)، في فاعلية البرمجيات التّعليمية في زيادة قدرة الطلبة على التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا (قراءة).

ثانيًا: النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني: هل هناك أثر للبرمجية التّعليمية المقترحة دال إحصائيًا عند مستوى (α= .05) بين متوسطات أفراد المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في قدرة طلبة الصّف الأول الأساسي في الأردن على كتابة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا؟

للإجابة عن هذا السّؤال، استخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للاختبار القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التّجريبية والضّابطة لاختبار الكتابة، ويبين الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التّجريبية والضّابطة على اختبار القراءة

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّجريبية	26	10.81	9.89	31.92	5.41
الضّابطة	21	9.24	9.13	16.29	8.00
الكلي	47	10.11	9.49	24.94	10.27

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار البعدي لاختبار الكتابة لصالح المجموعة التّجريبية، فبلغ متوسط درجات المجموعة التّجريبية للقياس البعدي في اختبار الكتابة (31.92)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضّابطة الاختبار البعدي في اختبار الكتابة (16.29)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، استخدم تحليل التّباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

نتائج تحليل التّباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعتين لاختبار الكتابة

مصدر التّباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع آيت حجم الأثر
قبلي	5.059	1	5.059	.111	.741	.003
المجموعة	2801.198	1	2801.198	61.409	*.000	.583
الخطأ	2007.073	44	45.615			
الكلي	4852.809	46				

يبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= .05) بين متوسطي المجموعتين التّجريبية والضّابطة في اختبار الكتابة، فقد بلغت قيمة "ف" (61.409)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التّجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي على اختبار الكتابة لدى المجموعة التّجريبية (31.92)، مما يدل على أن هناك أثرًا للبرمجية التّعليمية المقترحة على كتابة الحروف العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا لصالح المجموعة التّجريبية، وقد بلغ حجم الأثر للمتغير المستقل على التّابع (.583).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للمجموعتين التّجريبية والضّابطة لاختبار الكتابة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التّجريبية	31.898	1.327
الضّابطة	16.316	1.477

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة التّجريبية على اختبار الكتابة بلغ (31.898) والخطأ المعياري (1.327)، أما المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعة الضّابطة على اختبار الكتابة بلغ (16.316) والخطأ المعياري (1.477). وقد أشارت نتائج الدّراسة الحالية إلى:- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار البعدي لمهارة كتابة حروف اللغة العربية المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التّجريبية.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أثر البرمجية التّعليمية المقترحة في زيادة قدرة الطّلبة على التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا، ومساعدة الطّلبة على تذكر شكل الحروف وكتابتها كتابةً صحيحة، إذ إن أنشطة البرمجية التّعليمية وتدريباتها وفيديوهات تعليم كتابة الحروف ساعدت الطّلبة في الوصول إلى مستوى الاتقان، وكذلك الاحتفاظ بما تعلموه، وذلك بسبب ما وفرته من إمكانية عرض الصّوت والصّورة معاً، وهي أساليب جذابة ومحببة لدى طلبة الصّف الأول الأساسي.

واتفقت الدراسة الحالية بهذه النتيجة مع نتائج دراستي الغامدي (2013) وسلوّت (2010) واللتين أثبتت نتائجهما فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة والألعاب التعليمية في مساعدة الطّلبة على تذكر شكل الحروف المتشابهة كتابة، واتفقت أيضًا مع دراسة ماكاروسون وولكر (Macaruson and Walk- 2008er)، في نتيجتها بفاعلية البرمجيات التّعليمية في زيادة قدرة الطلبة على التّمييز بين الحروف العربية المتشابهة شكلًا كتابة.

التوصيات

بناءً على النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية؛ توصي الباحثتان بالآتي:

1. استخدام البرمجيات التّعليمية في تعليم حروف اللغة العربية بشكل عام، والحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة لفظًا بشكل خاص.
2. تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام البرمجيات التّعليمية لتنمية مهارة القراءة ومهارة الكتابة لدى طلبة الصّف الأول الأساسي.
3. عقد دورات تدريبية تهدف إلى تعريف المعلمين بأهمية البرمجيات التّعليمية وفاعليتها في تعليم مهارات اللغة العربية في ضوء ما أثبتته نتائج الدّراسات التي أجريت في هذا المجال، إضافة إلى تنمية قدراتهم على استخدام البرمجيات التّعليمية وإعدادها، وكيفية توظيفها التّوظيف الأمثل مع الطّلبة في الحصة الصّفية.

إجراء دراسات مشابهة على طلبة الصف الأول الأساسي تتناول متغيرات ومشكلات أخرى في مجال تنمية مهارات اللغة العربية الأربع (استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة).

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر والمراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2015). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، (ط1)، عمان: مركز ديبونو لتعليم التّفكير.
- اشتيوه، فوزي وعليان، ربحي. (2015)، تكنولوجيا التّعليم النّظرية والتّطبيق، (ط2)، عمان: دار صفاء للنشر والتّوزيع.
- أبو بكر، يوسف. (2016)، رحلة الحرف العربي بين لغات الشّعوب الإسلامية، السعودية: مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي.
- توفيق، محمد. (2016)، التّكنولوجيا في تعليم اللغة العربية، التّدريس، 4 ، (1): 8 – 11
- جواد، ميسون. (2015)، استراتيجيات التّدريس البصري واللغة العربية، مجلة كلية التّربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق (88): 621 – 649.
- الحربي، إبراهيم. (2012). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- خضر، مجد خضر.(د.ت). اللغة العربية والتكنولوجيا. تم الاسترجاع تتاريخ(16آب/ 2016)-https://www.sarayanews.com/ar ticle/382397
- سلوّت، فاتن (2010). أثر توظيف الألعاب التعليمية في التّمييز بين الحروف المتشابهة شكلًا والمختلفة نطقًا لدى تلامذة الصّف الثّاني

الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- السّيد، محمود. (2016)، طرائق تدريس اللغة العربية، سوريا: جامعة دمشق.
- شحاته، حسن. (2008)، استراتيجيات التّعليم والتّعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، (ط1)، القاهرة: الدّار المصرية اللبنانية.
- الصّوفي، عبد اللطيف. (2007)، فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها، (ط1)، دمشق: دار الفكر.
- صومان، أحمد. (2010)، أساليب تدريس اللغة العربية، (ط1)، دار زهران للنشر والتّوزيع.
- عبود، حارث. (2007)، الحاسوب في التّعليم، (ط1)، عمان: دار وائل للنشر والتّوزيع.
- عليمات، إيناس. (2018)، فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصّوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطّلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التّعلم. مجلة الدّراسات التّربوية والنّفسية، جامعة السلطان قابوس، 12(1): 130 – 146.
- الغامدي، سعيد. (2013). فاعلية حقيبة تعليمية في إكساب مهارة التّمييز بين الحروف الهجائية العربية المتشابهة نطقًا وكتابةً لتلاميذ الصّف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، السّعودية.
- الغول، منصور. (2009)، مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، (ط1)، عمان: دار الكتاب الثّقافي.
- الهرش، عايد والغزاوي، محمد ومفلح، محمد والفاخوري، مها. (2012)، تصميم البرمجيات التّعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التّربوية، (ط1)، عمان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.
- وزارة التّربية والتعليم الأردنية. (2015)، ملف المعلم لمادة اللغة العربية، عمان، الأردن.

ثانيًا المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الانجليزية

- *Abu Assad, Ahmed. (2015). Therapeutic Package for students with learning Difficulties, (1st floor), Amman: Debono Center for Teaching Thinking.*
- *Ishtiweh, Fawzi and Alyan, Rebhi. (2015), Theoretical and Applied Educational Technology, (2nd Edition), Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.*
- *Abu Bakr, Youssef. (2016), The Journey of The Arabic Letter among the Languages Of the Islamic Peoples, Saudi Arabia: King Abdullah bin Abdul-Aziz International Center.*
- *Tawfiq, Muhammad. (2016), Technology in Teaching Arabic, Teaching, 4, (1): 8-11*
- *- Jawad, Maysoon. (2015), Visual Teaching Strategies and the Arabic Language, Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Iraq (88): 621-649*
- *Al-Harbi, Ibrahim. (2012). The effectiveness of Using multimedia in developing reading Skills for first graders in the city of Makkah Al-Mukarramah. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Khader, Majd Khader. (n.d). Arabic Language and Technology. Retrieved on (August 16/2016) https://www.sarayanews.com/article/382397*
- *Sloat, Faten. (2010). The effect of using Educational games in distinguishing Between letters of similar shape and Different pronunciation among second Graders. Unpublished Master's Thesis, the Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *El-Sayed, Mahmoud. (2016), Methods of Teaching Arabic, Syria: Damascus University.*
- *Shehata, Hassan. (2008), Modern Teaching And Learning Strategies and the Making Of the Arab Mind, (1st Edition), Cairo: The Egyptian Lebanese House.*
- *Al-Sufi, Abdul Latif. (2007), The Art of Reading, Its Importance, Levels, Skills, And Kinds, (1st Edition), Damascus: Dar Al-Fikr.*
- *Souman, Ahmed. (2010), Methods of Teaching Arabic, (1st Edition), Zahran House for Publishing and Distribution.*
- *Abboud, Harith. (2007), Computer in Education, (1st Edition), Amman: Wael House for Publishing and Distribution.*
- *Olimat, Enas. (2018), The effectiveness of a Computerized training program for Developing phonemic awareness skills to Activate the reading and writing ability of a Sample of gifted students with learning Difficulties. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 12 (1): 130-146.*
- *Al-Ghamdi, Saeed. (2013). The Effectiveness Of an educational bag in Acquiring the Skill to distinguish Between Arabic Alphabets that are Similar in pronunciation And writing for first graders, unpublished Master's thesis, Al Baha University, Saudi Arabia.*
- *Al-Ghoul, Mansour. (2009), Arabic language Curricula and methods and methods of Teaching it, (1st edition), Amman: Dar Al- Kitab Al-Thaqafi.*
- *Al-Harash, Ayed, Al-Ghazawi, Muhammad, Mufleh, Muhammad and Al-Fakhouri, Maha. (2012), educational software Design, Production and educational Applications, (1st edition), Amman: Dar Al-Masira for Publishing and Distribution.*
- *Jordanian Ministry of Education. (2015), Teacher's file for Arabic language, Amman, Jordan.*

ثالثًا: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Macaruson, P. and Walker, A. (2008), The Effect of Computer-Assisted Instruction for Advancing Literacy Skills in garden Children Reading Psychology. Reading Psychology, 29(3), 266-287.*
- *Tchounikine, P. (2011), Computer Science And Education Software Design, Berlin: Springer.*

الروح المعنوية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة

Morale and its Relationship with Coping Methods of Psychological Stress Among Secondary School Students in Gaza Governorates

مفيد أحمد أحمد
طالب دكتواره/ جامعة البطانة/ السودان

سمية الخليفة المهدي
أستاذ مشارك/ جامعة البطانة/ السودان

Mofeed Ahmed Ahmed
PhD student/ Al-Butana University/ Sudan
abwalqasm401@gmail.com

Somaya Al- Khalifa Al- Mahdi
Associate Professor/ Al-Butana University/ Sudan
drsumaya1020@gmail.com

تاريخ الاستلام: 8/ 8/ 2021م، **تاريخ القبول:** 7/ 3/ 2022م.
Received: 8/ 8/ 2021, **Accepted:** 7/ 3/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-006
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة، ومعرفة كل من مستوى الروح المعنوية، وأكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعًا لديهم، كذلك الكشف عن الفروق في الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغيرات الانتماء الوطني والنوع. تكوّنت عينة الدراسة من (555) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم الباحثان كل من مقياس الروح المعنوية، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد الباحثين، وتوصّلت أهم نتائج الدراسة إلى أنَّ كلًا من مستوى الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية جاءت مرتفعة جدًا، بالإضافة إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الروح المعنوية، وبين درجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية للروح المعنوية، ولكلٍ من البعدين: (الذاتي، الدراسي) تبعًا لمتغير الانتماء الوطني لصالح الأفراد غير المنتمين لأي حزب، بينما لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في البعدين: (السياسي، أهداف الحياة) تبعًا لمتغير الانتماء الوطني، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية للروح المعنوية ولكلا البعدين: (السياسي، أهداف الحياة) تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في البعدين: (الذاتي، الدراسي) تبعًا لمتغير النوع، ولا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية (حل المشكلات والمواجهة النشطة، التجنب والفكاهة والإنكار)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية الآتية (الدعم والمساندة الاجتماعية، التفريغ الانفعالي، المواجهة الدينية والروحانية) تبعًا إلى النوع لصالح الذكور في الدعم والمساندة الاجتماعية، والتفريغ الانفعالي، ولصالح الإناث في أسلوب المواجهة الدينية والروحانية.

الكلمات المفتاحية: الروح المعنوية، أساليب مواجهة الضغوط النفسية، طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between morale and the methods of coping with psychological stress among secondary school students in the governorates of Gaza. The study examined the level of morale and the most common approaches of facing psychological stress, and the differences in morale and methods of facing psychological stress according to the variables of national belonging and gender. The study sample consisted of 555 male and female high school students, and the researchers prepared and used the two measures of morale and methods of coping with psychological stress. The main important results of the study found that, both the level of morale and methods of facing psychological stress, very high, in addition to a positive relationship. Statistical significance was found between the scores of secondary school students on the morale scale and their scores on the scale of methods of coping with psychological stress.

There are statistically significant differences in the average grades of secondary school students in the total degree of morale and for each of the following dimensions including the self and academic, attributed to the national belonging variable in favor of individuals who are not affiliated with any party. On the other hand, there are no significant statistically significant differences in the averages of students as per political and life goals dimensions which are attributed to the variable of party affiliation. There are statistically significant differences in the average grades of secondary school students in the total degree of morale, and for each of the following dimensions of political and life goals due to the gender variable in favor of females. While there are no fundamental differences statistically significant in the average grades of secondary school students in the dimensions of self and academic due to the gender variable. There are no statistically significant differences in the average grades of secondary school students in the methods of confronting the psychological stress including problem solving and confronting activities, avoidance, humor and ideas. There are statistically significant differences in the average grades of secondary school students in the methods of facing psychological stress in the following methods of support and social support, emotional discharge, religious and spiritual confrontations attributed to gender in favor of malesregarding social support, emotional discharge and in favor of females in the method of religious and spiritual confrontation.

***Keywords**: Morale, coping methods of psychological stress, secondary school students..*

المقدمة:

لم يكن الإنسان منذ نشأته الأولى بمنأى عن البيئة وتأثيراتها، ومنذ بدء الخليقة بدأ الانسان بالتفكير فيما يحيط به من عوامل وظروف معيشية، فاستخدم عقله وفكره ليوفر لنفسه الحماية والأمن، واستمر في تطوير تفكيره ليواكب التغيرات المتتالية وصولًا لوقتنا الحالي، لذا كان الشعورُ بالأمن مطلبًا بشريًا فطريًا، يبحث

عنه الإنسان منذ وُجِدَ على هذه البسيطة، حتى تستقرّ نفسه ويهنأ في عيشه بمعنوية عالية.

وتدل الروح المعنوية على المزاج السائد أو الروح السائدة بين الأفراد في أي جماعة، وتمثل حالة الشعور العام والاتجاهات والعواطف التي تحكم سلوك الأفراد داخل هذه الجماعة، وهي الاتجاه الإيجابي للشعور بالراحة وسكينة النفس، لذا؛ فإذا كانت الروح المعنوية عالية كان شعور الأفراد بالارتياح والرضى أعلى مستوى، وعلى العكس إذا كانت الروح المعنوية منخفضة كانت النفس حقلًا خصبًا للألم والقلق، حيث تسير الروح المعنوية في خطٍ متوازٍ مع ميول الفرد واتجاهاته.

وهناك مَن يصفها بأنها "الاستعداد النفسي والذهني والوجداني للفرد الذي بدوره يشعره بالسعادة والقدرة على التكيف الجيد والاستعداد للكفاح والنضال، من أجل تحقيق أهدافه، والعمل على إنجاحها والدفاع عنها ضد أي تهديد خارجي" (زكي وجلال الدين، 2018، 247).

ويعرفها بركات (2019، 309) بأنها "الآثار السلوكية التي تظهر على الفرد أو مجموعة أفراد فتحفزهم إلى مزيد من البذل إذا كانت مرتفعة، أو إلى التكاسل إذا كانت منخفضة".

كما أنها عبارة عن "مجموعة المشاعر والاتجاهات والعواطف التي يشعر بها الفرد، تجاه أمر ذي أهمية في حياته العقلية في وقت معين، وتحت تأثير ظروف معينة" (سعد، 2019، 10).

وكذلك هي "حالة الأفراد النفسية والانفعالية وإقبالهم على العمل بحماس، لتحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، وارتباطهم من الناحية المعنوية بها" (الزهراني، 2020، 12).

يتضح من التعريفات السابقة أنَّ الروح المعنوية هي حالة نفسية أو جانب عاطفي يصعب تحديده بعامل محدد، فهي تخضع في ارتفاعها وانخفاضها لعوامل متعددة.

وتكمن أهميتها في مقدرتها على التحكم في علاقة الأفراد مع بعضهم البعض في حالة تصاعد العلاقة وانخفاضها؛ لأنها سوف تتحكم في تصرفاته ومعاملاته، وزيادة قابليته للعمل والإنتاج وتحسين نوعيته، وتحسين التكيف النفسي مع الآخرين الذي يقوم به مع الأشخاص الذين يقيمون ويعملون معه، ويترتب على انخفاضها انخفاض نسبة تأقلم الشخص وسوء تكيفه النفسي واضطراب سلوكه وتصرفاته (الزعبي ومقابلة، 2018، 281).

ويمكن تحديد مميزات الروح المعنوية من خلال كونها ترتفع وتنخفض، ولا يمكن ملاحظتها إلا بآثارها، ويدل عليها سلوك الأفراد واستجاباتهم النفسية، وتظهر آثارها بشكل أكبر في الجماعة، وحالة نفسية تتحكم في سلوك الأفراد، وتحفزهم إلى المزيد من الجهد والعمل إذا كانت عالية، وتكون سببًا في تدني الجهد وضعف الإنتاج إذا كانت منخفضة (بركات، 2019، 312).

إنَّ دراسة الروح المعنوية تكتسب أهمية كبيرة لما لها من دور مهم في مواجهة مخططات الاحتلال وما ينشره من فكرٍ هدّام، متزامنًا ذلك مع حصاره الجائر الذي يفرضه كمحاولة لإيقاع الشباب في حالة من اليأس والإحباط، وتراكم المشكلات، والضغوط النفسية التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

إنَّ هذا التنوع الواسع في مصادر الضغوط يفرض على الأفراد البحث عن أساليب متنوعة، تتناسب مع تنوع المواقف العصيبة ذاتها، بالإضافة إلى أنَّ تعدد وتنوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية يرجع إلى الأهمية التي تعوّل على نتائج استخدام أي منها في التصدي للضغوط، ومعالجة المشكلات التي تطرأ في حياة الفرد (فاضل، 2012، 570).

ويرى «مينجهان» (Menaghan,1983) أنَّ هناك ثلاث متغيرات عند النظر إلى أساليب مواجهة الضغوط النفسية، هي: مصادر المواجهة أو معيار المواجهة: وهي المهارات التي تعد مفيدة في مواقف الضغط المتعددة، وهي تنظيم اتجاهات الفرد نحو الذات كتقديره لذاته، كما تتضمن اتجاهات الفرد نحو العالم كإحساس الفرد بالتماسك، ومدى ثقته باستطاعته السيطرة على المواقف التي يمر بها.

أساليب مواجهة الضغوط النفسية: وهي التي تميز الفرد كنمط خاص به مثل: ميل الفرد للانسحاب من المواقف الاجتماعية مقابل الرغبة في التعامل مع الناس، أو الميل إلى إنكار المشكلة، مقابل الميل إلى الاعتراف بوجودها.

جهود المواجهة: هي ردود الأفعال الداخلية والخارجية التي يقوم بها الفرد في محاولته لمواجهة الضغوط (تركي، 2004، 60).

وفي ضوء المتغيرات السابقة تعدّدت التعريفات التي تشير إلى مفهوم مواجهة الضغوط النفسية، على الرغم من اتفاقها على الوظيفة نفسها التي تقوم بها، ألا وهي تطويع الموقف الضاغط والتغلب على المصاعب لتحقيق التكيف السليم. وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي تعكس هذا الاختلاف:

ررى «لازروس، وفولكمان» (Lazarus & Folk-man,1984,141) بأنَّ أساليب مواجهة الضغوط النفسية يقصد بها "حالة من التغيير المستمر في الجهود المعرفية، والسلوكية المبذولة، من أجل إدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي يقيمها الفرد، بأنها عبء يفوق إمكاناته وقدراته".

ويعرفها (Helvik, Bjorklof, Corazzinlgk, Selback, Lak, Ostbye,& Engedal, 2016, 132) بأنها "طرق التفكير والسلوك الموجه للموقف الضاغط، وتنقسم إلى مجموعة من الأساليب المعتمدة على الانفعال".

ويشير (النجار، 2020، 8) إلى أنها "استجابة معقدة للمواقف الضاغطة أو الصعبة، تكون شعورية وإرادية، أو لا شعورية، وغالبًا تكون دفاعية في طبيعتها، تهدف إلى السيطرة والتحكم والتغلب على التوتر، والخوف، والقلق، والاضطرابات، وتنقسم إلى نوعين: استراتيجيات ترتكز على المشكلة: تعني التعامل مع المشكلة ذاتها، واستراتيجيات ترتكز على الانفعال: تتعامل مع المشاعر السلبية الناتجة عن المشكلة، وليس واقع المشكلة".

في ضوء ما تمّ عرضه من تعريفات لمفهوم مواجهة الضغوط النفسية يتضح بأنَّ أساليب المواجهة تمتاز بالخصائص الآتية:

المواجهة عملية معقدة، ويستعمل الأفراد أغلب أساليب مواجهة الضغوط النفسية الأساسية تجاه الوضعيات الضاغطة، وترتبط المواجهة بتقدير وتقييم كل ما يمكن القيام به لتغيير الموقف.

عندما يكون الموقف الضاغط من النوع الثابت كالعمل، والصحة أو العائلة، يظهر أنَّ للرجال والنساء أساليب مواجهة تتشابه كثيرًا.

وجود مجموعة من أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبدو أكثر ثباتًا واستقرارًا من الأساليب الأخرى أثناء التعرض لمختلف المواقف الضاغطة، بينما ترتبط الأساليب الأخرى بمواقف ضاغطة خاصة، مثلًا: التفكير الإيجابي تجاه الموقف هو ثابت نسبيًا ويرتبط كثيرًا بالشخصية، في حين أنَّ استراتيجية البحث عن دعم اجتماعي، غير ثابتة وترتبط كثيرًا بالسياق الاجتماعي (حكيمة، 2006، 185).

وتضيف بديعة (2013، 160) خاصية "وجود اختلاف بين المواجهة والسلوك التوافقي التلقائي، فالأفعال التلقائية التي يقوم بها الفرد إزاء المواقف التي يتعرض لها لا يطلق عليها مواجهة، فعندما يكون الموقف الذي يتعرض له الفرد مألوفًا لديه فإنَّ استجابة الفرد تصبح تلقائية تجاهه، ولكن إذا كان الموقف جديدًا فإنَّ استجابات الفرد لا تكون تلقائية.

تأسيسًا على ما تقدم؛ يرى الباحثان أنَّ المواجهة تعد بمكانة المظلة لعدد كبير من الأساليب والسلوكيات التي يحاول من خلالها الفرد التعامل مع المواقف الضاغطة والانفعالات الناتجة عنها، ومهارات المواجهة تقوم بدور مهم في تحديد الطريقة التي يتكيف بها الفرد مع المواقف والأحداث الضاغطة.

أما بالنسبة للشخصية القادرة على مواجهة الضغوط النفسية، فيمكن تحديد خصائصها في الجوانب الآتية:

الصلابة النفسية: إنَّ الفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية لديه القدرة على توقع الأزمات، والتغلب عليها في النهاية، وعادة ما يتصف هؤلاء الأفراد بتحدي المواقف الضاغطة، والتعهد لنفسه بأنه سيكون قادرًا على التأثير في الأحداث الضاغطة من خلال التخطيط لما سيفعله دائمًا، والقدرة على التحكم في كيانه النفسي والاجتماعي في مواجهة الأحداث الضاغطة (عسكر،2003، 45).

ذات مركز تحكم داخلي: حيث بيّنت الدراسات أنَّ الأفراد ذوي الدرجة العالية في التحكم الداخلي أكثر قدرة على مواجهة الضغوط، بعكس الأفراد ذوي التحكم الخارجي الأقل قدرة على مواجهة الضغط النفسي، وهذا ما أكدته دراسة (محمد، 2020) التي أظهرت أنَّ الأشخاص الذين لديهم مركز تحكم داخلي أكثر تفاؤلًا، وأظهرت دراسة (المحتسب، 2008) وجود علاقة بين التفاؤل وأساليب التعامل الإقدامية والتفاعل الإيجابي في مواجهة الأحداث الضاغطة.

احترام الذات: أشارت نتائج دراسة شورت (Short,19991999)، ودراسة أبيل بيرغ (Appel berg,1996) أنَّ الأفراد منخفضي احترام الذات يدركون الضغط النفسي بشكل أكبر من الأفراد مرتفعي احترام الذات، أي أنَّ ارتفاع وانخفاض الشعور بالضغط النفسي يحدد في جزء منه باحترام الذات (تلالوة، 2009، 50).

ونظرًا لكثرة المتغيرات المتلاحقة السريعة التي قد تطرأ على طالب المرحلة الثانوية، وسرعة تقلباته الفكرية، فإنَّ الاهتمام بهذه المرحلة يجب أنْ يكون من أوائل الاهتمامات، وفي ضوء إحساس الباحثين بوطأة ظاهرة الضغوط النفسية الناجمة عن الحصار، والضرورة الملحة لرفع الروح المعنوية لدى الشباب الفلسطيني تبلورت مشكلة هذه الدراسة بهدف استكشاف العلاقة الكامنة بين الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

في ضوء هذه الأهمية لمتغيري الدراسة: الروح المعنوية، وأساليب مواجهة الضغوط النفسية، وبالذات لطلبة المرحلة الثانوية، إلا أنه – وفي حدود علم الباحثين– لم تتوفر دراسة سابقة هدفت إلى الربط بين هذين المتغيرين، لذا تمّت الاستعانة بعدد من الدراسات: فقد أجرى خاسونه (Khasawneh,2021) دراسة هدفت إلى التعرُّف على درجة الروح المعنوية لدى المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (30) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ معنويات المعلمين كانت معتدلة. وأجرت (البطوش وآخرون، 2020) دراسة هدفت إلى التعرُّف على مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، والتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تبعًا إلى اختلاف متغيرات (النوع، الخبرة، المؤهل العلمي، المحافظة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة تمّ التأكد من صدقها وثباتها، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية، تكوّنت من (540) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم جاء متوسطًا، وأظهرت النتائج أيضًا أنَّ هناك فروقًا في درجة الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم تبعًا إلى اختلاف متغير النوع ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تبعًا إلى أثر سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق تبعًا إلى أثر المؤهل العلمي، ووجود فروق بين الكرك من جهة وكل من الطفيلة، ومعان، والعقبة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الطفيلة، ومعان، والعقبة. وجاءت دراسة (الزهراني، 2020) بهدف الكشف عن ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته طبيعة الدراسة، وتمثّل مجتمعها في جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة البالغ عددهم (1689) عضوَ هيئة تدريس، وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها (272) عضوَ هيئة تدريس بنسبة (16 %) من إجمالي مجتمع الدراسة، ومن بين ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج أنَّ مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (.87)، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) لآراء أفراد العينة حول مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمتغير النوع، ولصالح عينة أعضاء هيئة التدريس الذكور، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التحويلية ومستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس. أما دراسة (بركات، 2019) فقد هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس الخاصة في لواء عين الباشا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي،

وتكوّنت عينة الدراسة من (170) معلمة ممن يعملن في المدارس الخاصة بلواء عين الباشا التابع لمحافظة البلقاء في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس الخاصة في لواء عين الباشا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، ودراسة (سعد، 2019) التي هدفت إلى تحديد الجانب النفسي والعاطفي في خطاب القائد أبي عمار، ودوره في رفع الروح المعنوية لدى الشعب الفلسطيني، حيث حللت النتائج وفقًا لبعض المتغيرات الآتية: (العمر، المؤهل العلمي، النوع، مكان السكن)، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من سكان محافظة شمال غزة، ويبلغ عددهم ما يقرب من (320000) نسمة، واختيرت منهم عينة عشوائية قوامها (170) نسمة وذلك من كلا النوعين، ومن مناطق مختلفة (مخيم، قرية، مدينة)، ومن أعمار ومؤهلات علمية مختلفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تأثير خطاب القائد أبي عمار، وفقًا لمتغيرات السكن، والعمر لصالح سكان القرية، في حين لم تظهر دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تأثير خطاب القائد أبي عمار وفقًا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي. وأجريت دراسة هانتول (Hantool,2017) بهدف تحديد مستوى الروح المعنوية لدى معلمي التعليم العام ومعلماته بمدارس الحد الجنوبي بالمملكة العربية السعودية، وتأثير كل من (النوع، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي) على مستوى الروح المعنوية لدى معلمي ومعلمات هذه المناطق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من (436) معلمًا ومعلمة، (230) من الذكور، و(206) من الإناث، وطُوّرت استبانات لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ معلمي التعليم العام ومعلماته بمدارس الحد الجنوبي بالمملكة العربية السعودية يتمتعون بمستوى مرتفع من الروح المعنوية. أما دراسة الهنتوشي (Al hantouchi,2016) فقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لقادة المدارس الثانوية في محافظة القرَيّات وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وتكوّنت من (108) معلمًا، واستخدمت استبانة الأنماط القيادية التي طوّرت لغايات الدراسة، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أنَّ تقدير الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية في محافظة القريات كان بدرجة عالية.

وحاول (محمد وسيف وسليمان، 2020) التعرف إلى العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة والتفاؤل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكوّنت عينة الدراسة من (308) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم ما بين (16 – 18) عامًا، وبُني مقياس أساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة والتفاؤل واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي، وتُحقق من الصدق والثبات لأدوات البحث، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والتفاؤل لديهم، إضافةً إلى وجود علاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والمستوى الاجتماعي والثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود علاقة بين التفاؤل والمستوى الاجتماعي والثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وحاولت (دراسة سالم وحجازي، 2018) التعرف على تحديد الذات ووجهة الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط لطلبة التعليم الثانوي العام والفني، وقياس الفروق بين الذكور والإناث، وبين طلبة التعليم الثانوي بنوعيه العام والفني، واختيرت عينة الدراسة من (370) طالبًا وطالبة بالصف الثاني الثانوي العام والفني، وطبق عليهم مقياس تحديد الذات ومقياس وجهة الضبط ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط من إعداد الباحث، وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

إنَّ مستوى تحديد الذات لدى أفراد العينة كان بدرجة متوسطة، كما تميّز غالبية الطلبة بوجهة ضبط داخلية، كما كان مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط ما بين مرتفع ومتوسط، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تحديد الذات فيما عدا بُعد تنظيم الذات لصالح الذكور، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا بين طلبة التعليم الثانوي العام وطلبة التعليم الثانوي الفني في تحديد الذات لصالح طلبة الثانوي الفني، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في وجهة الضبط ترجع إلى متغير النوع أو نوع التعليم، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث وبين طلبة التعليم الثانوي العام والفني في بعض استراتيجيات مواجهة الضغط لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين وجهة الضبط الداخلية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية. وقد هدفت دراسة (بلبل، 2018) للتعرف على تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط، والتعرف على العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتكوّنت عينة الدراسية من (217) طالبًا، وطبق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، واختبار الذكاء. وتوصّلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح وبين استراتيجيات الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين، في حين لا توجد علاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى العاديين، إضافةً إلى وجود تأثير للنوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح لصالح الإناث المتفوقات، بينما لا يوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين عدا استراتيجيات الدعم الاجتماعي، فيوجد تأثير للنوع لصالح الذكور. وأجريت دراسة (الأقراع، 2016) بهدف التعرف على أساليب المواجهة المنبئة بالاغتراب النفسي، وعلاقة أساليب المواجهة بأبعاد الاغتراب النفسي، والفروق فيهما تبعًا لمتغير النوع، وتكوّنت العينة من (300) من المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، تراوح المدى العمري لهم بين (15 – 18) سنة بمتوسط قدره (16.71) سنة، طبق عليهم كل من مقياس الاغتراب لعبد اللطيف خليفة (2005)، وقائمة المواجهة من ترجمة وتقنين مصطفى الشرقاوي (1994). وقد أشارت النتائج إلى أنَّ أسلوب المواجهة السلبية يتنبأ بصورة دالة إحصائيًا على الاغتراب النفسي، وتبيّن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أسلوب المواجهة السلبية وبين جميع أبعاد الاغتراب ودرجته الكلية، وتبيّن أنَّ الذكور أكثر شعورًا بالاغتراب وبأبعاد العجز والأهداف واللا معنى واللا معيارية والعزلة مقارنة بالإناث، كما تبيّن وجود فروق

بين الجنسين في أسلوب المواجهة لصالح الذكور. في حين هدفت دراسة (الحواس، 2016) إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط النفسية عبر مراحل عمرية مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة حائل، وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالبًا وطالبة، وطبق مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد العنزي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية لصالح طلاب المرحلة الجامعية.

ومن خلال ما سبق؛ فقد تناولت الدراسة الحالية فئة طلبة الثانوية كما في دراسة سالم وحجازي (2018)، ودراسة الأقراع (2016)، واستخدمت هذه الدراسة مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية كدراسة بلبل (2018)، ودراسة الحواس (2016).

وحرص الباحثان على أنْ يكون هذا البحث إضافةً علميةً خادمةً لشريحة مهمّة من شرائح الشعب الفلسطيني، وعمليًّا فهي تخدم المجتمع إجمالًا؛ ذلك أنَّ تقديم برامج عملية للطلاب والطالبات من شأنه أنْ يزودهم بثقة عالية بالنفس، ويجعلهم إلى حدٍّ ما لا يشكلون عبئًا خانقًا، **ولذا حرص الباحثان على تميز دراستهما عن غيرها بالآتي:**

تناولت دور أساليب مواجهة الضغوط النفسية والروح المعنوية لطلاب المرحلة الثانوية، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة، وذلك في حدود علم الباحثين.

الدراسة الحالية بمتغيراتها طُبّقت على المجتمع الفلسطيني في محافظات غزة لعام (2020 – 2021) في حين أنَّ الدراسات الأخرى طبقت في مناطق مختلفة.

كما تميّزت الدراسة بفتح آفاق جديدة للباحثين في إجراء دراسات لاحقة في مجال الاختصاص، تتناول متغيرات الدراسة الحاليةً لدى شرائح وفئات أخرى من الطلبة في مراحل دراسية مختلفة، أو شرائح أخرى من المجتمع الفلسطيني.

وأتاحت الدراسات السابقة للباحث الإفادة منها في إجراء هذا البحث في الجوانب الآتية:

إعداد المقاييس المناسبة، ووضع وإثراء الإطار النظري.

كانت الدراسات السابقة الموجِّه المعين في انطلاق الدراسة الحالية، والاستفادة من نتائجها.

اختيار المنهج البحثي المناسب لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نبعت مشكلة الدراسة من صميم شعور أحد الباحثين بأنَّ هناك بعض الظواهر الغريبة والدخيلة على شعبه بدأت تبرز في الآونة الأخيرة، والتي تُشْعر الفرد بوجود ضغوط نفسية صعبة تواجهه، ولا يستطيع التغلب على هذه الضغوط، وخصوصًا طلبة المرحلة الثانوية الذين يمرون بمرحلة عمرية مهمة، وهي مرحلة المراهقة، حيث يمرون بضغوط نفسية عديدة نتيجة ما يطرأ عليهم من تغيرات نفسية وجسمية واجتماعية وسياسية، لذا؛ أطلق عليها بعض الباحثين مرحلة الضغوط النفسية؛ مما دفع الباحثان إلى تناول الروح المعنوية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية، وعليه فإنه من خلال الدلائل المستمدة من بحوث ودراسات في هذا الميدان في الواقع الفلسطيني لم يقع في حدود علم الباحثين على دراسة تسعى إلى الكشف عن علاقة الروح المعنوية بأساليب مواجهة الضغوط النفسية. وفي ضوء ما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

◄ «**ما العلاقة بين الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية**»؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

◄ ما مستوى الروح المعنوية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

◄ ما أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعًا لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة؟

◄ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

◄ هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس الروح المعنوية، وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغير الانتماء الوطني؟

◄ هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس الروح المعنوية، وفي أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا إلى متغير النوع؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى الروح المعنوية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
2. الكشف عن أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعًا لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة.
3. التعرف على العلاقة بين الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
4. معرفة الفروق في كل من الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغير النوع، ومتغير الانتماء الوطني.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث إنها تناولت موضوع الروح المعنوية من ناحية ارتباطها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية، خصوصًا لطلبة المرحلة الثانوية بفلسطين، الذين يمرون بمرحلة بناء شخصياتهم ومستقبلهم وتحقيق طموحاتهم، حيث يتعرضون للعديد من الضغوطات النفسية، وبذلك تتمثل أهمية الدراسة بـ علمية (نظرية) وتطبيقية، وذلك كما يلي:

1. **الأهمية العلمية (النظرية):**

- تعد الدراسة محاولة للإسهام في توسيع المعرفة العلمية حول الروح المعنوية وعلاقتها بمواجهة الضغوط النفسية لدى شريحة مهمة في المجتمع الفلسطيني، ألا وهي شريحة طلبة المرحلة الثانوية، والذين هُم في أمس الحاجة لرفع روحهم المعنوية والتخفيف من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها.

- تفيد الدراسة الحالية المختصين والمرشدين النفسيين، وذلك من خلال لفت نظرهم إلى الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

- عدم التطرق إلى موضوع الدراسة على المستوى المحلي الفلسطيني، وذلك في حدود علم الباحثين.

2. **الأهمية التطبيقية:**

- توفر هذه الدراسة أدوات سيكومترية صممت لتكون مناسبة وملائمة لعينة الدراسة، وهُم طلبة المرحلة الثانوية، قد يستفيد منها الباحثون في دراسات نفسية لاحقة.

- تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لتناول هذا الموضوع مع عينات ومجتمعات أخرى.

- استثمار أساليب مواجهة الضغوط النفسية في علاج وإصلاح ظواهر نفسية وسلوكية من خلال التعبئة والتوجيه.

- عمل برامج إرشادية ووقائية وتنموية خاصة بأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

- عمل البرامج الإرشادية والتدريبية لتعزيز الروح المعنوية.

- قد يستخدم أصحاب الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية والمؤسسات التربوية نتائج الدراسة الحالية من أجل رفع الروح المعنوية، من خلال تحسين أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

- - تبني ما يسفر عن الدراسة من نتائج وتوصيات من قبل الجهات المسؤولة لتكون أساسًا يُبنى عليه في تعزيز الروح المعنوية لدى أبناء المجتمع.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحد الموضوعي:** تناولت الدراسة الحالية الروح المعنوية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- **الحد البشري:** طبقت أدوات الدراسة على عينة عنقودية تمثلت في طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة.

- **الحد المكاني:** طبقت أدوات الدراسة في مدارس محافظات غزة المختلفة، وهي إحدى التقسيمات الجغرافية للأراضي الفلسطينية.

- **الحد الزماني:** من عام 2020 إلى 2021.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات:

الروح المعنوية Morale: حالة الأفراد النفسية والانفعالية وإقبالهم على العمل بحماس، لتحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، وارتباطهم بها من الناحية المعنوية (الزهراني، 2020، 12).

وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية على مقياس "الروح المعنوية" المطبق في هذه الدراسة.

أساليب مواجهة الضغوط النفسية Coping Styles of Psychological Stress: مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تساعد الطلبة على مقاومة آثار الضغوط النفسية دون إحداث أي آثار جسمية أو نفسية سلبية عليهم (علي وعبد الخالق، 2018، 523).

وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة المرحلة الثانوية على مقياس "أساليب مواجهة الضغوط النفسية" المطبق في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناولت الخطوات الإجرائية المتبعة في الدراسة من حيث المنهجية وانتقاء العينة وبناء الأدوات والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، والمعالجات الإحصائية التي أُستخدمت لتحليل البيانات، والإجراءات العملية التي أُتبعت في الدراسة، وفيما يلي شرح وافٍ لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث يقوم على دراسة العلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من طلبة المرحلة الثانوية البالغ عددهم (66017) موزعين على جميع محافظات غزة.

عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية: طبّق الباحثان أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (200) من طلبة المرحلة الثانوية من خارج العينة الأصلية، من مدرسة (الرياض الثانوية للبنات، خالد بن الوليد الثانوية ذكور) وذلك في فترة ما قبل التطبيق على العينة الأصلية.

ب. العينة الكلية: وهي العينة التي طبق عليها الباحثان المقاييس الخاصة بالدراسة، بعد حساب صدقها وثباتها، حيث اختيرت عينة الدراسة الفعلية بطريقة عنقودية، والبالغ عددهم (555) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية. حيث طُبّقت على العينة في (11) مدرسة من مدارس محافظات غزة.

أدوات الدراسة وإجراءات بنائها: بعد اطلاع الباحثين على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والعينة المستهدفة، – في حدود علمه– لم يجد المقاييس التي تتناسب مع ظروف وطبيعة العينة المستهدفة، لهذا ارتأى أنْ يبني مقياسين جديدين خاصين بمتغيرَي الدراسة؛ **لتحقيق أهدافها،**

وتمثلت المقاييس فيما يلي:

أولًا: مقياس الروح المعنوية (إعداد الباحثين).

ثانيًا: مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (إعداد الباحثين).

وصف الأدوات: يتناول الباحثان فيما يلي شرحًا وافيًا لكل أداة من أدوات الدراسة:

بناء مقياس الروح المعنوية:

راجع الباحثان العديد من المقاييس التي تناولت مفهوم الروح المعنوية، ورأى أنه يمكن الاستفادة منها في بناء مقياس جديد من حيث توافق الفقرات في هذه المقاييس مع طبيعة العينة، إذ لا يمكن الاعتماد عليها كليًّا؛ لعدم مناسبة فقراتها لطبيعة العينة، ولهذا أعدّ الباحثان مقياس من خلال الاستعانة بمجموعة من المقاييس والدراسات العربية والأجنبية، على سبيل المثال: دراسة (Al.hantouchi,2016)، ودراسة (الزهراني،2020)، ودراسة (Hantool,2017) ورغم تنوع مفهوم الروح المعنوية الذي تناولته، إلا أنها لم تستهدف العينة التي استهدفها الباحثان لأغراض بناء مقياس جيد، وأكثر تحقيقًا لها بما يتعلق بدراستها، والخروج بالأبعاد التي سيتناولها الباحثان، حيث بلغ عدد فقرات مقياس الروح المعنوية في صورته الأولية (32) فقرة موزعة على (4) أبعاد، هي: البعد الذاتي: هو توجيه القدرات الذاتية بإيجابية لمواجهة صعوبات الحياة، والوصول إلى الثقة والرضى، البُعد الدراسي: هو القدرة على التفاعل الإيجابي واستثمار البيئة المدرسية في تحصين معنويات الطالب، البُعد السياسي: الشعور بالولاء والانتماء للوطن والإخلاص له والإيمان بعدالة قضاياه والثقة بأنه مصدر الأمان، بُعد أهداف الحياة: شعور الطالب بحياة مستقبلية مشرقة مليئة بالأمل قادرة على تحقيق طموحاته وأهدافه المنشودة، ومن ثم حسب الباحثان الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

صدق مقياس الروح المعنوية:

1. **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** ويقوم على أساس مدى مناسبة فقرات المقياس للتعريف الإجرائي، ومدى انتمائها للأبعاد التي تبناها الباحثان في تعريفهما الإجرائي، حيث صاغا فقراتٍ تتناسب مع مفهوم الروح المعنوية وأبعاده.

ولأجل التحقق من مدى تناول الباحثين نظريًا لأبعاد الروح المعنوية الأربعة التي حددت في التعريف الإجرائي، فإنه عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في الوطن وخارجه من المختصين في المجال النفسي وعددهم (11) محكمًا للأخذ برأيهم واستشارتهم في مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة المبدئية واللغوية، ومدى انتمائها إلى البعد الذي تضمنه المقياس، وقد قدّم المحكمون ملاحظات قيّمة، حيث بلغت نسبة الاتفاق بينهم 80% وفي ضوئها عُدّلت صياغة بعض الفقرات لعدم تناسبها، وبناءً على تعديلات المحكمين؛ عُدّل المقياس لتتناسب فقراته مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف فقرة واحدة من المقياس في صورته الأولية، وإضافة فقرة جديدة، وهناك بعض الفقرات التي عُدّلت.

2. **التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الروح المعنوية**

قام الباحثان بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS25، ويوضح جدول رقم (1) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل فقرة على أبعاد مقياس الروح المعنوية:

جدول (1)

تشبعات فقرات أبعاد مقياس الروح المعنوية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	الفقرة	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.Eخطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	Pمستوى الدلالة
الذاتي	c1	.593	.434	.052	8.369	***
	c2	.642	.46	.05	9.235	***
	c3	.499	.427	.062	6.836	***
	c4	.632	.5	.055	9.059	***
	c5	.501	.381	.055	6.864	***
	c6	.558	.39	.05	7.781	***
	c7	.591	.429	.051	8.348	***
	c8	.509	.317	.045	6.986	***
	c9	.426	.396	.069	5.729	***
الدراسي	c15	.551	.367	.048	7.675	***
	c10	.58	.492	.066	7.404	***
	c11	.531	.401	.06	6.724	***
	c12	.635	.475	.058	8.16	***
	c13	.388	.314	.066	4.793	***
	c14	.349	.272	.063	4.279	***
السياسي	c16	.622	.54	.068	7.992	***
	c17	.535	.479	.063	7.546	***
	c18	.54	.417	.055	7.63	***
	c19	.721	.565	.052	10.97	***
	c20	.677	.402	.04	10.098	***
	c21	.755	.472	.04	11.675	***
	c22	.624	.439	.048	9.097	***
	c23	.632	.454	.049	9.236	***
	c24	.47	.377	.058	6.499	***

البعد	الفقرة	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.Eخطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	Pمستوى الدلالة
أهداف الحياة	c25	.359	.261	.056	4.653	***
	c26	.31	.353	.089	3.985	***
	c27	.478	.465	.073	6.366	***
	c28	.444	.431	.073	5.873	***
	c29	.715	.472	.046	10.259	***
	c30	.634	.414	.047	8.865	***
	c31	.631	.429	.049	8.802	***
	c32	.612	.458	.054	8.498	***

يتضح من جدول (1) أنَّ أغلب فقرات مقياس الروح المعنوية كانت دالة عند مستوى دلالة .001، مما يعد مؤشرًا على أنَّ الفقرات تنتمي لبعدها بشكل جيد وتمثله.

الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، والجدول (2) يوضح هذه المعاملات

جدول (2)

الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الروح المعنوية (ن = 200)

الفقرة	الذاتي معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	سياسي معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.632**	.000	17	.652**	.000
2	.677**	.000	18	.656**	.000
3	.575**	.000	19	.731**	.000
4	.674**	.000	20	.690**	.000
5	.585**	.000	21	.737**	.000
6	.613**	.000	22	.690**	.000
7	.631**	.000	23	.674**	.000
8	.557**	.000	24	.601**	.000
9	.544**	.000	أهداف		
15	.603**	.000	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفقرة	الدراسي معامل الارتباط	مستوى الدلالة	25	.505**	.000
10	.668**	.000	26	.560**	.000
			27	.642**	.000

الفقرة	الذاتي معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	سياسي معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	.636**	.000	28	.608**	.000
12	.681**	.000	29	.649**	.000
13	.553**	.000	30	.594**	.000
14	.512**	.000	31	.644**	.000
16	.685**	.000	32	.610**	.000

**دالة عند.01

يتضح من جدول (2) أنَّ جميع فقرات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى01. ، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس الروح المعنوية: حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

جدول (3)

يوضح ثبات أبعاد مقياس الروح المعنوية والدرجة الكلية للمقياس

العامل	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية قبل التعديل	التجزئة النصفية بعد التعديل*
الذاتي	10	.807	.572	.728
الدراسي	6	.684	.560	.718
السياسي	8	.825	.650	.788
أهداف الحياة	8	.729	.459	.629
المقياس ككل	32	.911	.667	.800

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت جيدة، وبذلك فإنَّ الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن استخدامها عمليًا.

وصف مقياس الروح المعنوية في صورته النهائية:

اشتمل مقياس الروح المعنوية في صورته النهائية على (32) فقرةً موزعةً على خمسة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: البعد الذاتي (10) فقرات.

البعد الثاني: البعد الدراسي (6) فقرات.

البعد الثالث: البعد السياسي (8) فقرات

البعد الرابع: بعد أهداف الحياة (8) فقرات.

مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

يمكن الاستفادة من المقاييس التي بنيت في دراسات سابقة، في بناء مقياس جديد يتناسب مع ظروف عينة الدراسة وخصوصيتها، ومستواها الفكري والثقافي؛ ذلك أنَّ المقاييس المتوفرة محليًا وإقليميًا لا تتناسب في صياغة فقراتها مع العينة

المستهدفة؛ فهناك مقاييس اطلع عليها الباحثان لم تتناول عينة الدراسة تحديدًا، وإنما تناولت المعلمين، والطلاب في مراحل مختلفة، وهناك دراسات تناولت عينة الدراسة، ولكن المقاييس لم تكن متوافرة بالدراسة، بل يوجد من المقاييس فقرات قليلة جدًا، حيث لا يوجد المقياس كاملًا بجميع فقراته وآلية تصميمه ليتسنى للباحثين تبنيه؛ وقد استعان الباحثان عند بنائهم لفقرات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية بمجموعة من المقاييس العربية والأجنبية، وهي: مقياس (إبراهيم،1994)، مقياس (Carver,1997)، مقياس (Zuckerman, & Gagne,2002، ، مقياس (2004Waguespack،)، ترجمة وتعريب (سعد بن عبدالله المشوح، 2009)، مقياس (الهلالي،2009)، مقياس (David., John, 2016Wesley, & Wanda،

وبالرغم من حداثة البعض منها؛ إلا أنَّ الباحثين وجدا أنَّ هذه المقاييس لا تتناسب مع أغراض الدراسة الحالية وعينتها، لذلك ارتأى الباحثان أنْ يعدا مقياسًا جديدًا لأساليب مواجهة الضغوط النفسية أكثر ملاءمةً لطبيعة العينة، وأكثر تحقيقًا لأغراض الدراسة، وقسمت نظريًا إلى خمسة أساليب: حل المشكلات والمواجهة النشطة، الدعم والمساندة الاجتماعية، التفريغ الانفعالي، التجنب والفكاهة والإنكار، المواجهة الدينية والروحانية.

ومن ثم حسب الباحثان الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

صدق مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

1. صدق المحتوى: صاغ الباحثان فقرات واضحة ودقيقة تتناول جميع أبعاد التعريف الإجرائي لأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

ولأجل تحديد مدى تناول الباحثين نظريًا للأبعاد التي حدداها في التعريف الإجرائي، والتحقق مما إذا كان بالفعل يقيس ما وضع لقياسه، وأنَّ الفقرات تقيس بالفعل مضمون أساليب مواجهة الضغوط النفسية، فقد عُرِض على مجموعة من المحكمين وأساتذة الجامعات في الوطن وخارجه من الاختصاصيين في الإرشاد النفسي بلغ عددهم (11) محكمًا؛ للأخذ برأيهم واستشارتهم في مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة المبدئية ومدى انتمائها لكل بعدٍ من الأبعاد الخمسة التي تضمنها المقياس، وقد أعطى المحكمون ملاحظات مهمّة وقيّمة، وفي ضوئها عُدلت بعض الفقرات، واستبعدت فقراتٌ أخرى؛ لعدم توافر صدق المحتوى فيها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف (7) فقرات من فقرات المقياس في صورته الأولية، وإضافة خمسة فقرات جديدة، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس بعد الانتهاء من التحكيم والتحقق من صدق المحتوى (39 – 7 + 5) = 37 فقرة، كما أسفرت النتائج عن بعض التعديلات.

حيث قام الباحثان بحساب الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS25، ويوضح جدول (4) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل فقرة على أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

جدول (4)

تشبعات فقرات أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	الفقرة	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.E خطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	P مستوى الدلالة
حل المشكلات	a1	.499	.433	.061	7.14	×××
	a2	.691	.592	.056	10.642	×××
	a3	.71	.659	.06	11.045	×××
	a4	.595	.647	.073	8.799	×××
	a5	.772	.859	.069	12.402	×××
	a6	.776	.746	.06	12.51	×××
	a7	.674	.674	.065	10.288	×××
	a8	.706	.702	.064	10.955	×××
	a9	.578	.592	.07	8.493	×××
الدعم والمساندة الاجتماعية	a10	.659	.811	.085	9.495	***
	a11	.693	.935	.092	10.111	***
	a12	.749	.989	.089	11.158	***
	a13	.559	.84	.108	7.765	***
	a14	.655	.75	.08	9.425	***
التفريغ الانفعالي	a15	.441	.479	.081	5.927	***
	a16	.545	.799	.104	7.689	***
	a17	.363	.441	.09	4.876	***
	a18	.502	.742	.106	6.983	***
	a19	.855	1.244	.092	13.532	***
	a20	.72	1.041	.096	10.818	***
	a21	.67	1.001	.101	9.885	***
التجنب والفكاهة والإنكار	a22	.542	.59	.076	7.713	***
	a23	.538	.587	.077	7.65	***
	a24	.548	.668	.085	7.828	***
	a25	.518	.609	.083	7.32	***
	a26	.533	.709	.094	7.562	***
	a27	.441	.624	.102	6.096	***
	a28	.582	.711	.085	8.404	***
	a29	.744	.795	.069	11.535	***
	a30	.728	.915	.082	11.209	***
	a31	.717	.963	.088	10.972	***

البعد	الفقرة	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	S.E خطأ القياس	النسبة الحرجة C.R	P مستوى الدلالة
المواجهة الدينية والروحانية	a32	.811	.919	.069	13.362	***
	a33	.751	.703	.059	11.951	***
	a34	.88	.747	.049	15.135	***
	a35	.689	.624	.059	10.626	***
	a36	.728	.699	.061	11.46	***
	a37	.268	.325	.089	3.648	***

*** دالة عند مستوى دلالة001.

يتضح من جدول (4) أنَّ فقرات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية كانت دالة عند مستوى دلالة001. ، مما يعد مؤشرًا على أنَّ الفقرات تنتمي لبعدها بشكل جيد وتمثله.

الاتساق الداخلي: حُسِب عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعدِ الذي تنتمي إليه، والجدول (5) يوضح هذه المعاملات.

جدول (5)

الاتساق الداخلي لفقرات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (ن = 200)

حل المشكلات ومواجهة النشطة					
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.571**	.000	19	.808**	.000
2	.740**	.000	20	.733**	.000
3	.731**	.000	21	.717**	.000
4	.656**	.000			
5	.783**	.000	22	.613**	.000
6	.788**	.000	23	.632**	.000
7	.724**	.000	24	.639**	.000
8	.750**	.000	25	.617**	.000
9	.658**	.000	26	.645**	.000
			27	.580**	.000
الدعم والمساندة الاجتماعية			28	.597**	.000
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة			
10	.708**	.000	29	.713**	.000
11	.769**	.000	30	.715**	.000
12	.780**	.000	31	.708**	.000
13	.688**	.000			

التجنب والفكاهة والإنكار					
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
14	.708**	.000	32	.807**	.000
15	.541**	.000	33	.803**	.000
التفريغ الانفعالي			34	.841**	.000
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	35	.773**	.000
16	.692**	.000	36	.744**	.000
17	.531**	.000	37	.510**	.000
18	.681**	.000			

** دالة عند 0.01

يتضح من جدول (5) أنَّ جميع فقرات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى.01 ، والذى يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات أساليب مواجهة الضغوط النفسية

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول الآتي يوضح هذه المعاملات.

جدول (6)

ثبات أبعاد أساليب مواجهة الضغوط النفسية

العامل	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية قبل التعديل	التجزئة النصفية بعد التعديل×
حل المشكلات والمواجهة النشطة	9	.877	.765	.862
الدعم والمساندة الاجتماعية	6	.791	.666	.799
التفريغ الانفعالي	6	.788	.515	.680
التجنب والفكاهة والإنكار	10	.842	.598	.748
المواجهة الدينية والروحانية	6	.824	.643	.783

* صُححت الأبعاد (الفردية) باستخدام معامل التصحيح جثمان والأبعاد الزوجية باستخدام معامل سبيرمان براون.

يتضح من الجدول (6) أنَّ قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت جيدة، وبذلك فإنَّ الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن تطبيقها والوثوق في نتائجها.

وصف مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية في صورته النهائية:

اشتمل مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية في صورته النهائية على (37) فقرةً موزعةً على خمسة أبعاد كالآتي:

البعد الأول: حل المشكلات والمواجهة النشطة (9) فقرات.

البعد الثاني: الدعم والمساندة الاجتماعية (6) فقرات.

البعد الثالث: التفريغ الانفعالي (6) فقرات.

البعد الرابع: التجنب والفكاهة والإنكار (10) فقرات.

البعد الخامس: المواجهة الدينية والروحانية (6) فقرات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، لقياس الارتباط، ويقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين، واستخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي، والعلاقة بين المتغيرات.
2. 2. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) واختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.
3. 3. اختبار T-test؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين غير مترابطتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

المحكّ المعتمد في الدراسة: لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد حدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الرباعي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4 – 1=3) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (4 /3=75.)، لتحديد فئات المستويات، والجدول (7) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة. واستُعين بفئات محك الدراسة؛ لتحديد مستوى المتغيرات.

جدول (7)
فئات محك الروح المعنوية

مدى الوزن النسبي	من 25%ـ 43.74%	من 43.75% - 62	من – 62.5% 81.24%	من 81.25 - 100%
مدى المتوسط الحسابي	من 1- 1.74	من - 1.75 2.49	من 2.5 – 3.24	من 3.25 - 4
التصنيف	منخفضة	أقل من المتوسط	أكثر من المتوسط	مرتفعة

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد حُدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 – 1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (4 /5=8.)، لتحديد فئات المستويات الخمسة، والجدول (8) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة.

جدول (8)
فئات محك أساليب مواجهة الضغوط النفسية

مدى الوزن النسبي	من 20% - 36%	أكثر من 36% - 52%	أكثر من 52% - 68%	أكثر من 68% - 84%	أكثر من 84 %
مدى المتوسط الحسابي	1-1.8	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5
التصنيف	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا

استُعين بفئات محك الدراسة، وذلك لتحديد مستوى متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول: ما مستوى الروح المعنوية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (9) يوضح النتائج.

جدول (9)
حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل من الأبعاد والدرجة الكلية للروح المعنوية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الترتيب
الذاتي	3.477	.461	86.9	2
الدراسي	3.340	.517	83.5	4
السياسي	3.520	.509	88.0	1
أهداف الحياة	3.413	.485	85.3	3
الروح المعنوية	3.446	.409	86.2	

يتبيّن من الجدول (9) النتائج الآتية:

1. بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للروح المعنوية لدى أفراد عينة الدراسة (عينة من طلبة المرحلة الثانوية) 3.446 من أصل 4 (الدرجة الكلية = 4) بوزن نسبي 86.2%، مما يشير إلى أنَّ مستوى الروح المعنوية لدى أفراد عينة الدراسة قد كان مرتفعًا وفقًا لمحك الدراسة المعتمد في الدراسة، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي قدرات الطلبة الذاتية الإيجابية لمواجهة صعوبات حياتهم، واستعدادهم التام لمواجهة الفشل بالإيمان والثبات، ووصولهم للثقة والرضى عن حياتهم عند اتخاذ قرارتهم، وشعورهم الجاد بأنَّ حياتهم لها معنى، وتفاعلهم الإيجابي مع البيئة المدرسية، إضافة إلى تمتعهم بعلاقات إيجابية مع أساتذتهم، وشعورهم بالولاء والانتماء للوطن والإخلاص له، والإيمان بعدالة قضاياهم، وشعورهم بالفخر كونهم فلسطينيين ومنتمين لوطنهم، ومؤمنين بعدالة قضاياهم والثقة بأنها مصدر للأمان، وشعور الطلاب بحياة مستقبلية مشرقة مليئة بالأمل والتفاؤل في تحقيق طموحاتهم وأهدافهم.
2. أنَّ البعد السياسي كان أكثر أبعاد الروح المعنوية لدى أفراد عينة الدراسة بوزن نسبي 88 %، في حين كان البعد الدراسي أقل الأبعاد بوزن نسبي 83.5 %، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى اعتقاد الطلبة بأنَّ الوحدة الوطنية هي التي ستسود بالرغم من جميع الخلافات، وإيمانهم العميق بحتمية النصر على الأعداء، وشعورهم بالثقة اتجاه قوة المقاومة الفلسطينية، ولعدم استثمار البيئة المدرسية في تحصين معنويات الطلبة، وبالتالي عدم قدرتهم على تحقيق النجاح في الدراسة.

نتيجة السؤال الثاني، والذي ينص على: ما أكثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية شيوعًا لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل من الأبعاد والدرجة الكلية

للمقياس، والجدول (10) يوضح النتائج.

جدول (10)

حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لأبعاد أساليب مواجهة الضغوط النفسية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الترتيب
حل المشكلات والمواجهة النشطة	4.174	.686	83.5	2
الدعم والمساندة الاجتماعية	3.759	.866	75.2	4
التفريغ الانفعالي	3.368	.991	67.4	5
التجنب والفكاهة والإنكار	3.878	.749	77.6	3
المواجهة الدينية والروحانية	4.347	.690	86.9	1

يتبيّن من الجدول (10) أنَّ المتوسط الحسابي لأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة (عينة من طلبة المرحلة الثانوية) كانت تتراوح 4.347 – 3.368 من أصل 5 (الدرجة الكلية = 5) بوزن نسبي يتراوح 67.4 % – 86.9 %، كما يتبيّن أنَّ أسلوب المواجهة الدينية والروحانية كان أعلى أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة بوزن نسبي 86.9 %، وهي تصنف بأنها مرتفعة جدًا وفقًا لمقياس محك الدراسة المعتمد، بينما يعد أسلوب التفريغ الانفعالي أقل أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة بوزن نسبي 67.4%، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي واقع الأساليب التي يستخدمها الطلبة في مواجهتهم للضغوط النفسية، حيث يلجؤون في الدرجة الأولى إلى المواجهة الدينية والروحانية، التي تتضمن محاولة الفرد البحث عن مواجهة تلك الضغوط، من خلال التوجه واللجوء إلى الله بالدعاء وطلب العون، وترديد الأدعية، والإكثار من أداء صلاة النافلة والعبادات والاستغفار، للتخفيف من الإحساس بالضغوط، بينما أسلوب التفريغ الانفعالي كان أقل أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة؛ لتضمنه الانفعالات السلوكية التي يصدرها الطالب محاولًا خفض توتره وقلقه، من خلال التعبير عن مشاعره السلبية، مما يؤدي به إلى عدم انزعاجه، والشعور بالارتياح وعدم الضيق، وإشغال النفس أثناء الأزمات والصعوبات بأفعال أخرى حتى يصرف نفسه عن التفكير فيها، وتقليل شعوره بالضغوط النفسية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل جزئي مع نتائج دراسة سالم وحجازي (2018) والتي أكدت أنَّ مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط ما بين مرتفع ومتوسط.

ويمكن عزو ذلك إلى أنَّ الاعتماد على أساليب مواجهة الضغوط النفسية الإيجابية يجعل الأفراد أقل تأثرًا سلبيًا بالضغوط، كما أنها تقي من الأمراض الجسمية والنفسية، كما أنَّ أساليب مواجهة الضغوط النفسية تؤدي دورًا مهمًا في الشعور بالقيمة وفي النمو النفسي السليم، وفي الصحة النفسية والسعادة، بل وتمثل هذه العلاقات عاملًا واقيًا من الاكتئاب (حدة، 2013، 135).

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ أساليب المواجهة الدينية والروحانية المتمثلة في العبادات والإيمان بالله تعمل على تمتع الفرد بنوع من السكينة والطمأنينة؛ الأمر الذي يساعد الفرد على البعد عن المشكلات والتصدي لها بفاعلية، كما يساعد الفرد على تخفيف القلق وتحويله إلى هدوء وتأمل، ومشاعر الرضى عند مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي قد تواجهه في حياته اليومية.

نتائج السؤال الثالث، والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الروح المعنوية وبين درجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل الارتباط بيرسون للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة، والنتائج موضحة بالجدول (11).

جدول (11)

يوضح مصفوفة الارتباط بين مقياس الروح المعنوية ومقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وأبعادهم

البعد	حل المشكلات والمواجهة النشطة	الدعم والمساندة الاجتماعية	التفريغ الانفعالي	التجنب والفكاهة والإنكار	المواجهة الدينية والروحانية
الذاتي	.418**	.305**	.180**	.321**	.354**
الدراسي	.403**	.361**	.186**	.317**	.412**
السياسي	.407**	.284**	.150**	.275**	.367**
أهداف الحياة	.509**	.395**	.204**	.381**	.512**
الروح المعنوية	.521**	.399**	.215**	.387**	.489**

** دالة عند.01

يتبيّن من الجدول (11) أنَّ معامل الارتباط بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على أساليب مواجهة الضغوط النفسية وأبعادها وبين درجاتهم على مقياس الروح المعنوية وأبعادها كانت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01. ، مما يشير إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبين درجاتهم على مقياس الروح المعنوية، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي أنَّ طلبة المرحلة الثانوية الأكثر استخدامًا وممارسة لأساليب مواجهة الضغوط النفسية يكونون أكثر استقرارًا انفعاليًا ووجدانيًا وعقليًا.

كما يتضح من الجدول (11) أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بين بعد حل المشكلات والمواجهة النشطة والروح المعنوية حيث بلغت قيمة ر.521** ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة المرحلة الثانوية يخططون بعناية في مواجهة المشكلات والصعوبات، ويعملون بشكل جيد على جمع المعلومات حول المشكلات للوصول إلى حل مناسب لها، ويفكرون في النتائج المحتملة، ويخططون بشكل جيد لوضع حلول مقترحة لمشكلاتهم، ويضعون البدائل المناسبة التي توصلهم إلى النجاح في مواجهة الصعوبات، وبالتالي الشعور بالثقة في اتخاذ القرارات، ووصولهم إلى التفاعل الإيجابي في مدرستهم مع معلميهم وزملائهم، وحبهم للتعليم والتعلم، وهذا يوصلهم إلى الروح المعنوية العالية.

وأن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائيًا بين بعد الدعم والمساندة الاجتماعية، والروح المعنوية. حيث بلغت قيمة ر.399 ** ويمكن تفسير ذلك في أن طلبة المرحلة الثانوية يركزون على الحصول على المشورة والنصائح والمعلومات، وردود الفعل والتغذية الراجعة من الأشخاص المحيطين بهم، سواء معلمين أو زملاء أو أصدقاء في الشبكة الاجتماعية عند التعامل معهم، والاستعانة بالمتخصصين وطلب المشورة منهم؛ لمحاولة فهم المشكلة وحلها، وبالتالي حياتهم تكون أكثر تفاؤلًا، وليس فقط التفاؤل؛ بل الارتباط بشكل إيجابي مع الخصائص النفسية التكيّفية، وبالتالي إلى الروح المعنوية العالية.

وأن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائيًا بين بعد التفريغ الانفعالي، والروح المعنوية، حيث بلغت قيمة ر .215** حيث إن الانفعالات السلوكية التي يصدرها طلبة المرحلة الثانوية يحاولون من خلالها خفض توتراتهم وقلقهم، من خلال التعبير عن مشاعرهم السلبية، مما يؤدي بهم إلى عدم انزعاجهم، والشعور بالارتياح وعدم الضيق، وإشغال أنفسهم أثناء الأزمات والصعوبات بأفعال أخرى؛ حتى يصرفوا أنفسهم عن التفكير فيها و تقليل شعورهم بالضغوط النفسية، وهذا يرفع من الروح المعنوية لديهم.

وأن هناك ارتباطًا موجبًا ودالاً إحصائيًا بين بُعد التجنب والفكاهة والإنكار، والروح المعنوية حيث بلغت قيمة ر .387 ** وهنا يرى الباحثان بأن ارتفاع مستوى الروح المعنوية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة يفتح لهم آفاق واسعة لمواجهة الأزمات التي يتعرضون لها بجو من الفرح والنكات. والمشكلات الصعبة لديهم يستقبلونها بالفكاهة والدعابة للتخفيف من حدتها، والوصول إلى حل مناسب لها بدون التعرض إلى الضغوط النفسية.

كما يمكن الافتراض أنَّ الروح المعنوية يمكن أنْ تؤثر تأثيرًا كبيرًا على الدافعية، والتي تستثار إلى حد بعيد بمعارف طلبة المرحلة الثانوية عن المستقبل، وذلك على اعتبار أنَّ رضى الطلبة في هذه المرحلة بمنهاجهم وأساتذتهم ومدرستهم توجد لديهم دافعية ورغبة في السعي والعمل الدؤوب، وتحمل المشقة، مما يرفع من قيمة الحياة لديهم، ويجعلها تستحق أنْ تعاش.

وأن هناك ارتباطًا موجبًا ودالاً إحصائيًا بين بُعد المواجهة الدينية والروحانية، والروح المعنوية حيث بلغت قيمة ر .489 ** ويمكن تفسير ذلك في أن طلبة المرحلة الثانوية لديهم إيمان عميق بالتمسك بالدين، والصلاة، والتحصين بالأذكار، وذلك يثبت لديه القيم الروحانية، ويبعد عنهم التوتر والضيق والاضطرابات، كما يبعث فيهم التفاؤل، والأمل، والشجاعة في مواجهة المواقف الضاغطة التي تمتلئ بها الحياة؛ حيث إن طلبة المرحلة الثانوية الذين يستخدمون المواجهة الدينية يكونون أقل عدوانية وكراهية، وأكثر خضوعًا وتحملاً للمسؤولية، ويتمتعون بضمير حي، وذوي نزعة أخلاقية أكثر من المجموعة التي تتعامل بأساليب غير دينية مع الأزمات.

نتائج السؤال الرابع، والذي ينص على: هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس الروح المعنوية تبعًا لمتغير الانتماء الوطني والنوع؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين مجموعتين من البيانات المستقلة، والنتائج موضحة بالجدول (12).

جدول (12)

نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس الروح المعنوية تبعًا لمتغير الانتماء الوطني

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الذاتي	منتمي	240	3.387	.508	-4.083	.000
	غير منتمي	315	3.546	.409		
الدراسي	منتمي	240	3.238	.542	-4.116	.000
	غير منتمي	315	3.418	.484		
السياسي	منتمي	240	3.492	.538	-1.116	.265
	غير منتمي	315	3.541	.485		
أهداف الحياة	منتمي	240	3.408	.483	-0.200	.841
	غير منتمي	315	3.417	.488		
الروح المعنوية	منتمي	240	3.391	.427	-2.807	.005
	غير منتمي	315	3.488	.389		

قيمة t الجدولية لدرجات حرية 553 عند مستوى دلالة.05 = 1.96

يتبيّن من الجدول (12) أنَّ مستوى الدلالة للدرجة الكلية للروح المعنوية ولكل من الأبعاد الآتية (الذاتي، الدراسي) كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 05. (قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية) بينما الأبعاد الآتية (السياسي، أهداف الحياة) كان مستوى الدلالة لهما أكبر من 05. ، مما يعني أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية للروح المعنوية ولكل من الأبعاد الآتية (الذاتي، الدراسي) تبعًا لمتغير الانتماء الوطني لصالح الأفراد غير المنتمين لأي حزب، بينما لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في الأبعاد الآتية (السياسي، أهداف الحياة) تبعًا لمتغير الانتماء الوطني، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أنَّ الطلبة غير المنتمين لأي حزب لديهم القدرة على ضبط انفعالاتهم، ونجدهم مستقرين نفسيًا وانفعاليًا، بعيدين عن التعصب، قادرين على مواجهة الصعوبات، ومواجهة الفشل بالإيمان والثبات، متخذين جميع قراراتهم بكل هدوء مهما كانت صعوبة المواقف التي يتعرضون لها، حيث نجدهم طموحين مفكرين منتجين فعالين، ويتمتعون بشخصية قوية بعيدة عن التعصب، وأيضًا نجدهم قليلي الصراع والاحتكاك السلبي مع زملائهم، وعلاقتهم مع أساتذتهم إيجابية، متعاونون ومتماسكون، ولديهم قدرات وإمكانات تساعدهم على تحقيق ذواتهم وقدرتهم على النجاح في الدراسة، حيث إنهم يجدون المتعة في حياتهم الدراسية، وراضون عن مدرستهم والطاقم المدرسي.

أما بالنسبة للبعد السياسي فلا نجد فروقًا في الانتماء الوطني، ويرجع ذلك إلى شعور جميع طلبة المرحلة الثانوية بالولاء والانتماء للوطن والإخلاص له، وشعورهم بالفخر كونهم فلسطينيين، لديهم ثقة قوية وعالية في قدرة المقاومة الفلسطينية على تحقيق النصر على العدو، وأنَّ الوحدة الوطنية هي التي ستسود رغم الخلافات، حيث هناك أهداف مشتركة يعمل الجميع على تحقيقها، حيث إن جميع الطلبة يستطيعون التوافق مع المجتمع، والتكيف مع الظروف المتغيرة في وطنهم.

أما بالنسبة لبعد أهداف الحياة فنجد أنَّ الطلبة يشعرون بحياة مستقبلية مشرقة مليئة بالأمل والتفاؤل، فالطلبة يتمنون أنْ يسود الأمن والسّلام العالمي، وأنْ يتوحد الشعب الفلسطيني تحت راية واحدة؛ لأنَّ ذلك سيجعل الحياة أسهل وأيسر، وبالتالي لا يفكر الطلبة بالهجرة من قطاع غزة إلى الخارج، آملين بمستقبل مشرق تتوفر فيه فرص عمل متاحة لتحقيق المتطلبات الضرورية له.

جدول (13)

نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس الروح المعنوية تبعًا لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الذاتي	ذكر	232	3.468	.464	-0.401	.689
	أنثى	323	3.484	.460		
الدراسي	ذكر	232	3.309	.552	-1.21	.227
	أنثى	323	3.363	.491		
السياسي	ذكر	232	3.373	.542	-5.94	.000
	أنثى	323	3.625	.457		
أهداف الحياة	ذكر	232	3.298	.502	-4.829	.000
	أنثى	323	3.496	.456		
الروح المعنوية	ذكر	232	3.372	.436	-3.671	.000
	أنثى	323	3.499	.379		

قيمة t الجدولية لدرجات حرية 553 عند مستوى دلالة .05 = 1.96

يتبيَّن من الجدول (13) أنَّ مستوى الدلالة للدرجة الكلية للروح المعنوية ولكل من الأبعاد الآتية (السياسي، أهداف الحياة) كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو.05 (قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية) بينما الأبعاد الآتية (الذاتي، الدراسي) كانت مستوى الدلالة لهما أكبر من 05. ، مما يعني أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية للروح المعنوية، ولكل من الأبعاد الآتية (السياسي، أهداف الحياة) تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في الأبعاد التالية (الذاتي، الدراسي) تبعًا لمتغير النوع، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي أنَّ الإناث ينتمون إلى وطنهم ولديهم الفخر كونهم يحملون الجنسية الفلسطينية، وثقتهم كاملة بشعبهم لتحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، متكيفين مع الظروف التي يمر بها الشعب الفلسطيني المتمثلة في غطرسة الاحتلال وحصاره المفروض على القطاع، وإيمانهم العميق لتحقيق النصر على الأعداء، فالإناث لديهنّ القدرة على تحقيق أهدافهنّ في الحياة عن طريق الدعم المادي والمعنوي من الأهل والأصدقاء.

وحيث إن الانتماء السياسي والوطني لدى الشباب الفلسطيني ذكورهم وإناثهم تقريبا على حد متساوٍ إلا أن الإناث أكثر تقبلاً لذلك بسبب طبيعة المجتمع الفلسطيني الذي يرفض العنف ضد المرأة، وكونه من أشد المجتمعات دعماً للمرأة مادياً ومعنوياً.

أما المجال الذاتي والدراسي فهما فيه على حد سواء، وذلك منطقي لكونهم يتعرضون لنفس الظروف ونفس المنهاج والتعليم مما يجعلهم متقاربين في ردة الفعل وأساليب مواجهة هذه الضغوط.

نتائج السؤال الخامس، والذي ينص على: هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغير الانتماء الوطني والنوع؟

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين مجموعتين من البيانات المستقلة، والنتائج موضحة بالجدول (14).

جدول (14)

نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين درجات طلبة المرحلة الثانوية في مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغير الانتماء الوطني

البعد	الانتماء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
حل المشكلات والمواجهة النشطة	منتمي	240	4.149	.726	-0.760	.448
	غير منتمي	315	4.193	.655		
الدعم والمساندة الاجتماعية	منتمي	240	3.733	.875	-0.622	.534
	غير منتمي	315	3.779	.860		
التفريغ الانفعالي	منتمي	240	3.337	.969	-0.644	.520
	غير منتمي	315	3.392	1.008		
التجنب والفكاهة والإنكار	منتمي	240	3.825	.785	-1.468	.143
	غير منتمي	315	3.919	.718		
المواجه الدينية والروحانية	منتمي	240	4.330	.743	-0.497	.619
	غير منتمي	315	4.359	.648		

قيمة t الجدولية لدرجات حرية 553 عند مستوى دلالة .05 = 1.96

يتبيّن من الجدول (14) أنَّ مستوى الدلالة لأساليب مواجهة الضغوط النفسية كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 05. (قيمة t المحسوبة أقل من قيمة t الجدولية) مما يعني أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا

لمتغير الانتماء الوطني، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلي أنَّ طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة يلجؤون إلى استخدام التفكير الإيجابي؛ لِما يحققه من تكيف مع المواقف الضاغطة، وأنَّ الأنشطة والأفعال الإيجابية التي يقوم بها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة، ومنها: حل المشكلات والمواجهة النشطة، والدعم والمساندة الاجتماعية لتحقيق قدر أكبر من التعايش مع الضغوط وتخفيف وطأة الانضغاط؛ تمثّل وسائل فعّالة لذلك، كما أنَّ أساليب مواجهة الضغوط الدينية والروحانية المتمثلة في العبادات والإيمان بالله تعمل على تمتع الفرد بنوع من السكينة والطمأنينة؛ الأمر الذي يساعد الطلبة على البعد عن المشكلات والتصدي لها بفاعلية، كما يساعد الطلبة على تخفيف القلق، وتحويله إلى هدوء وتأمل، ومشاعر الرضى عند مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي قد تواجهه في حياته اليومية.

جدول (15)

نتائج اختبار t-test للعينات المستقلة للتعرف إلى الفروق بين درجات طلبة المرحلة الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية تبعًا لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
حل المشكلات والمواجهة النشطة	ذكر	232	4.121	.674	-1.553	.121
	أنثى	323	4.212	.693		
الدعم والمساندة الاجتماعية	ذكر	232	3.871	.774	2.592	.010
	أنثى	323	3.679	.919		
التفريغ الانفعالي	ذكر	232	3.544	.860	3.582	.000
	أنثى	323	3.241	1.059		
التجنب والفكاهة والإنكار	ذكر	232	3.834	.694	-1.183	.237
	أنثى	323	3.910	.785		
المواجه الدينية والروحانية	ذكر	232	4.189	.757	-4.646	.000
	أنثى	323	4.460	.614		

قيمة t الجدولية لدرجات حرية 553 عند مستوى دلالة .05 = 1.96

يتبيّن من الجدول (15) أنَّ مستوى الدلالة لأساليب مواجهة الضغوط النفسية الآتية (حل المشكلات والمواجهة النشطة، التجنب والفكاهة والإنكار) كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة وهو 05. (قيمة t المحسوبة أقل من قيمة t الجدولية) بينما الأساليب التالية (الدعم والمساندة الاجتماعية، التفريغ الانفعالي، المواجهة الدينية والروحانية) كانت مستوى دلالتها أقل من 05. ، مما يعني أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية (حل المشكلات والمواجهة النشطة، التجنب والفكاهة والإنكار) تبعًا للنوع، وتوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية الآتية (الدعم والمساندة الاجتماعية، التفريغ الانفعالي، المواجهة الدينية والروحانية) تبعًا للنوع لصالح الذكور في (الدعم والمساندة الاجتماعية، والتفريغ الانفعالي)، ولصالح الإناث في أسلوب (المواجهة الدينية والروحانية)، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أنَّ الطلبة سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا يلجؤون إلى حل المشكلات، والتي تتضمن مجموعة العمليات التي يقوم بها الطلبة، مستخدمين المعلومات والمعارف التي سبق لهم أنْ تعلموها، والمهارات التي اكتسبوها في التغلب على المواقف بشكل جديد وغير مألوف، والسيطرة عليه، والوصول إلى حل له من خلال بعض الخطوات، وهذه الخطوات هي الشعور بالمشكلة وتحديدها وتحليل المشكلة، وجمع البيانات المرتبطة بها، واقتراح الحلول لها، ودراسة الحلول المقترحة، والتنبؤ بالنتائج، والمواجهة النشطة، والتي تتمثل في القيام بأفعال محددة لمواجهة المشكلة بشكل موجه ومباشر وفعّال، ومحاولة معرفة المزيد عن الموقف المسبب للمشكلة، والبحث عن الجانب الإيجابي في المشكلة، ووضع احتمالات عديدة للتغلب على المشكلة، والتخطيط لحل المشكلة والالتزام بالتنفيذ، والاهتمام بكل ما يتعلق بالمشكلة، والاستفادة من الخبرات السابقة، وطريقة التجنب والتي تتضمن المجهودات السلوكية للتهرب من المشكلة أو تجنبها، فالطالب يتخيل نفسه في مكان آخر، ويتمنى إمكانية تغيير ما يحدث، ويرجو أنْ تنتهي سريعًا.

بالنسبة (للدعم والمساندة)، نجد أنَّ الذكور يركزون على الحصول على المشورة والنصائح والمعلومات، وردود الأفعال والتغذية الراجعة من الأفراد المحيطين بهم، والاستعانة بمحيطهم الاجتماعي من المتخصصين؛ لمحاولة فهم المشكلة وحلها، وهكذا نجد أنَّ الذكور قادرون على تغيير أفكارهم حول الموقف الضاغط، وذلك بمحاولة رؤية الجوانب الإيجابية، والتعامل مع المشكلة بصورة عقلانية وواقعية.

أما (التفريغ الانفعالي)، فنجد أنَّ الذكور يحاولون خفض توترهم وقلقهم من خلال التعبير عن مشاعرهم السلبية، مما يساعدهم على عدم انزعاجهم، والشعور بالارتياح وعدم الضيق، وإشغال النفس أثناء الأزمات والصعوبات بأفعال أخرى حتى يصرفوا أنفسهم عن التفكير في مشاكلهم، وتقليل شعورهم بالضغوط النفسية.

أما (المواجهة الدينية والروحانية)، فقد كانت لصالح الإناث، فهي تتضمن محاولة الطالبات للبحث عن مواجهة تلك الضغوط من خلال التوجه واللجوء إلى الله بالدعاء وطلب العون، وترديد الأدعية، والإكثار من أداء صلاة النافلة والعبادات والاستغفار للتخفيف من الإحساس بالضغوط النفسية لديهن.

فالإناث وحسب طبيعتهم الفسيولوجية عادة ما يضعفن أكثر أمام الضغوطات، مما يجعلهن يحاولن مواجهة تلك الضغوطات ولحظات الشعور بالضعف، باللجوء إلى الأدعية وطلب العون من الله، أما الذكور وعلى الرغم من أنهم بنفس الانتماء الديني للإناث، إلا أن لديهم قدرات أكبر على تحمل الضغوطات والعمل بأسبابها، ونادراً ما يلجؤون في لحظات الضعف إلى الجانب الروحاني والديني.

التوصيات والمقترحات:

أولًا: التوصيات: في ضوء ما توصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. التأكيد على أهمية تعزيز مستوى الروح المعنوية لدى الطلبة داخل مدارسهم وخارجها من خلال إكسابهم مهارات مواجهة الضغوط النفسية.

2. قيام مديري المدارس الثانوية بعقد لقاءات دورية مفتوحة بينهم وبين الطلبة بهدف رفع الروح المعنوية، وتحديد مصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة، والعمل على حل المشاكل المسببة لها، وبالتالي الحد منها.

3. تقديم الحوافز والمكافآت التشجيعية للطلبة؛ لتعزيز الروح المعنوية.

4. إجراء برامج إرشادية وتدريبية لتعزيز أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدي الطلبة.

ثانيًا: المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يقترح الباحثان القيام بالمزيد من البحوث والدراسات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين مفاهيم نفسية أخرى، مثل (المرونة النفسية، الثقة بالنفس، الصمود النفسي، فاعلية الذات، جودة الحياة، بعض السمات الشخصية) وأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

2. إجراء دراسات بهدف قياس مستوى الروح المعنوية لدى كل من المعلمين والطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

3. إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة في المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات في مستوى الروح المعنوية وأساليب مواجهة الضغوط النفسية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

- الأقراع، السيد مصطفي راغب. (2016). مدى إسهام بعض استراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاغتراب النفسي لدى المراهقين بدولة الكويت. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 15(1)، 73 – 94.
- بديعة، واكلي. (2013). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المكتئبين. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة سطيف، قسم علم النفس، الجزائر.
- بركات، كفى كمال أحمد. (2019). الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس الخاصة في لواء عين الباشا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، دراسات– العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، (46)3. 307 – 323.
- البطوش، خالد عودة الله وسلامة، كايد محمد. (2020). الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، (5)3، 330 – 352.
- بلبل، يسرا شعبان. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، (24)، 83 – 138.
- تركي، أمل سليمان. (2004). أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية "السيكوسوماتية" دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- تلالوة، محمود أحمد. (2009). تقدير الذات وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى معلمي وكالة الغوث في الضفة الغربية. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- حدة، يوسفي. (2013). الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات المواجهة لدى عينة من طالبات الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر– باتنة. مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، 24، 117 – 147.
- حكيمة، آيت حمودة. (2006). دور سمات الشخصية واستراتيجية المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية والجسدية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زائر، الجزائر.
- الحواس، أحمد صالح سليمان. (2016). أساليب مواجهة الضغوط النفسية عبر مراحل عمرية مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة حائل. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، 45، 2 – 41.
- الزعبي، خالد محمود ومقابلة، عاطف يوسف. (2018). أنماط تفويض السلطة لدى القادة الإداريين وعلاقته بمستوى الروح المعنوية للعاملين معهم. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، 5(2)، 271 – 307.
- زكي، أسماء يحيى عزت وجلال الدين، شريف على محمد. (2018). الروح المعنوية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى لاعبي السباحة. مجلة بحوث التربية الشاملة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق، (1)، 146 – 267.
- الزهراني، عبد الوحد بن سعود. (2020). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (29)، 1 – 71.
- سالم، هانم أحمد وحجازي، إحسان شكري. (2018). تحديد الذات وعلاقته بكل من وجهة الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلبة الثاني الثانوي العام والفني. دراسات تربوية وفنية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، (99)، 163 – 266.
- سعد، أحمد عبد المعطي محمد. (2019). الجانب النفسي والعاطفي في خطاب القائد أبى عمار، ودوره في رفع الروح المعنوية لدى الشعب الفلسطيني، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، جامعة الاستقلال، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، (4)1،1 – 38.
- شريف، ليلى. (2003). أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بتعظيم الشخصية (أ، ب) لدى أطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامة)، رسالة دكتوراة، جامعة دمشق، سوريا.
- الشريف، مرشدي. (2008). مصادر الضغط المهني وأساليب التعامل لدى

الجراحين. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

- عبد الله، عبد الله. (2020). استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الشباب المتمرس: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجزائي تلاميذ الثالثة ثانوي وطلاب الجامعة. مجلة المحترف، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، 6(19)، 137 – 164.
- عبد الوهاب، محمد السيد. (2012). مفهوم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط: دراسة على معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا. مجلة دراسات نفسية، 22(1)، 105 – 148.
- عسكر، علي. (2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط3: القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- علاقي، مدني عبد القادر. (2007). الإدارة. دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية، جدة، السعودية، مكتبة جدة.
- على، طارق الهاشمي وعبد الخالق، شادية أحمد. (2018). أساليب مواجهة الضغوط النفسية كمدخل للتعافي من اضطراب القلق لدى الطلاب الجامعيين مصابي الحرب في ليبيا. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عبن شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 13(19)، 516 – 537.
- عيسوي، عبد الرحمن. (1999). علم النفس العسكري. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- فاضل، فهمي حسان. (2012). أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً. مجلة العلوم الاجتماعية، 40(3)،37 – 65.
- الفقي، عبد المؤمن. (1994). الإدارة المدرسية والمعاصرة، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
- مجاور، محمد (1987). تدريس التربية الإسلامية، أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت: دار القلم.
- محمد، حسن خليل. (2020). أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بجودة الحياة والتفاؤل. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 6 (21)، 230 – 264.
- محمود، عبد الله جاد. (2011). العوامل المزاجية لاكياسكال (A-TEMPS) وإسهامها في سلوك المخاطرة وأساليب المواجهة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 35(1)، 9 – 82.
- النجار، جودت عاطف. (2020). استراتيجيات الموجهة واليقظة العقلية كمنبئات بالتوجه نحو الحياة لدى الاشخاص ذوي الإعاقة الحركية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

- *Abdel-W, Mohamed, El. (2012). Self-concept and its relationship to methods of coping with stress: a study on middle school teachers in Qena Governorate. Journal of Psychological Studies, 22(1), 105-148.*
- *Abdullah, A. (2020). Strategies for coping with stressful life events and their relationship to psychological security among schooled youth: a field study on a sample of criminal youth, third year secondary school students and university students. Professional Journal, Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities, 6(19), 137-164.*
- *Al-Aqra. M. (2016). The extent to which some coping strategies contribute to predicting psychological alienation among adolescents in the State of Kuwait. Egyptian Psychologists Association, 15(1), 73-94.*
- *Al-Battoush, K.,et al. (2020). Morale among public secondary school teachers in southern Jordan from their point of view, The Jordanian Association for Educational Sciences, The Jordanian Educational Journal, (5), 330-352.*
- *Al-Feki, A. (1994). School Administration and Contemporary, Garyounis University Publications, Benghazi.*
- *Al-Hawas, Ahmed Saleh Suleiman. (2016). Methods of coping with psychological stress across different age stages among secondary school and university students in the city of Hail. Educational Journal, Sohag University, College of Education, 45, 2-41.*
- *Ali, T & Abdel-Khaleq, Sh,. (2018). Methods of coping with psychological stress as an entrance to recovery from anxiety disorder among university students who were injured by war in Libya. Journal of Scientific Research in Education, Ibn Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, 13(19), 516-537.*
- *Allaqi, M. (2007). Administration. Analytical study of administrative jobs and decisions, Jeddah, Saudi Arabia, Jeddah Library.*
- *Al-Najjar, J. (2020). Orientation strategies and mental alertness as predictors of orientation toward life in persons with motor disabilities. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Zahrani, A. (2020). The degree to which the heads of academic departments at Al-Baha University practice transformational leadership and its relationship to the level of morale of faculty members from their point of view, Port Said University, Journal of the College of Education, (29), 71-1.*
- *Al-Zoubi, K. (2018). Patterns of delegation of authority to administrative leaders and its relationship to the level of morale of their employees. Al-Mishkat Journal for Humanities and Social Sciences, International University of Islamic Sciences, 5(2), 271-307*
- *Askar, A. (2003). Life stresses and methods of coping with them. 3rd Edition: Dar Al-Kitab Al-Hadith, Cairo.*
- *Badia, W. (2013). Methods of coping with psychological stress among depressed people. Unpublished PhD thesis, University of Setif, Department of Psychology, Algeria.*
- *Barakat, K. (2019). The prevailing leadership styles among the principals of private schools in the Ain Al-Basha district and their relationship to the morale of female teachers, Studies - Educational Sciences, University of Jordan, (46)3.*
- *Bulbul, Y. (2018). Successful intelligence and its relationship to strategies for coping with academic stress among academically superior and ordinary students in the first year of general secondary school. Al-Tariah Private Journal, Zagazig University, Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences, Educational, Psychological and Environmental Information Center, (24), 83-138.*
- *Fadel, F. (2012). Methods of coping with stressful daily life events for outstanding and academically behind university students. Journal of Social Sciences, 40(3), 37-65.*
- *Hadda, Y. (2013). Psychological hardness and its relationship to coping strategies among a sample of university students: a field study at the University of Hajj Lakhdar - Batna. Dirasat Journal, Ammar Thaleji University, Laghouat, 24, 117-147.*
- *Hakima, A. (2006). The role of personality traits and confrontation strategy in modifying the relationship between psychological stress and mental and physical health,*

emotions: A history of changing outlooks. Annual review of psychology, 44(1), 1-22

- *Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company.*
- *Navarro-Leal, M. A., & Salinas-Escandón, J. M. (2018). Teachers and Education for Global Citizenship in a Mexican University. Bulgarian Comparative Education Society.*

unpublished Ph.D. thesis, Algeria.

- *Issawy, A. (1999). Military psychology. Beirut: University Salary House.*
- *Mahmoud, A. (2011). Laquiascal Mood Factors (A-TEMPS) and their Contribution to Risk-taking Behavior and Coping Styles. Journal of the College of Education, Ain Shams University, 35 (1), 9-82.*
- *Muhammad, O, Sabf, R and Suleiman, Sana, M. (2020). Methods of coping with stress among secondary school students and their relationship to quality of life and optimism. Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 6(21), 230-264.*
- *Mujawar, M. (1987). Teaching Islamic soil, its foundations and educational applications. Kuwait: Dar Al-Qalam.*
- *Saad, A. (2019). The psychological and emotional aspect of the speech of the leader Abu Ammar and his role in raising the morale of the Palestinian people. Al-Istiqlal University Journal of Research, Al-Istiqlal University, 4(1), 1-38.*
- *Salem, H. (2018). Self-identification and its relationship to each of the point of control and strategies for coping with stress among students of the second secondary general and technical. Educational and Artistic Studies, Zagazig University, Faculty of Education, (99), 163-266.*
- *Sharif, M. (2008). Sources of professional pressure and methods of dealing with surgeons. Unpublished Master's Thesis, University of Algiers.*
- *Sherif, L. (2003). Methods of coping with psychological stress and its relationship to personality (A, B) among doctors of surgery (cardiac, neurological and general), unpublished doctoral thesis, Damascus University, Syria.*
- *Talalawa, M. (2009). Self-esteem and its relationship to methods of coping with stressful life events among UNRWA teachers in the West Bank. Unpublished Master's Thesis, Al-Quds University, Palestine.*
- *Turki, A. (2004). Methods of coping with stress in healthy women and women with psychosomatic disorders, a comparative study. Unpublished Master's Thesis, College of Education, King Saud University.*
- *Zaki, A and Jalal, Sh. (2018). Morale and its relationship to psychological resilience among swimming players. Journal of Comprehensive Education, College of Physical Education for Girls, Zagazig University, 1,146-267.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Al.hantouchi, A., G. (2016) The leadership patterns of secondary school leaders in the governorate of Qurayyat and their teacher moral relation, from their point of view. International Journal of consultation and Training. Jordan, (12)s, 32-47.*
- *Hantool, A. I. M ,(2017). The level of morale and It's relation to some variables among the teacher of general education schools in southern border in Saudi Arabia, International Educational Group for Consultancy and Training, Jordan, (5), 86-104.*
- *Helvik, S., Bjorklof, G., Corazzinlgk, K., Selback, G., Lak, J., Ostbye, T.,& Engedal, K.,(2016).Are Coping Strategies And Locus Of control Orientation associated with health Quality of life in older adults with and without depression?, Journal of Gerontology And Geriatrics, 64, 130-137.*
- *Khasawneh, M. A. S. (2021). The level of morale among teachers of learning disabilities in English language in Irbid, Jordan. Journal La Edusci, 2(3), 29-36.*
- *Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the*

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس

Training Program Based on the Play Strategy to Developing Social Skills among A sample of Children with Autism Spectrum Disorder in Nablus

خالدة فوزي موسى
طالبة دكتوراه/ جامعة العلوم الاسلامية العالمية/ الأردن

Khalida Fawzi Mousa
PhD student \ The World Islamic Sciences and Education University \Jordan
Khalidamousa2019@gmail.com

يحيى حسين القطاونة
أستاذ مشارك/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية/ الأردن

Yahya Hussain AL.Qatawneh
Associate Professor \ The World Islamic Sciences and Education University \Jordan
yahya.qatawneh@wise.edu.jo

تاريخ الاستلام: 31/ 1/ 2021م، **تاريخ القبول:** 15/ 3/ 2022م.
Received: 31/ 1/ 2021, **Accepted:** 15/ 3/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-007
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

يتمثل الهدف من الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية، لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس، تكوّنت العينة من (16) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم بين (4 – 8) سنوات، قسموا إلى: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، تكونت كلٌ منهما من (8) أطفال؛ (7) ذكور وأنثى واحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت أداتان هما: مقياس المهارات الاجتماعية، وبرنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب.

استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث دلّت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد لدى المجموعة التجريبية بين القياسين؛ القبلي، والبعدي للمهارات الاجتماعية في مجالات: التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي والمشاركة، والضبط الذاتي، والاستجابات الانفعالية في القياس البعدي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد بين متوسطات المجموعة الضابطة والتجريبية للقياس البعدي للمهارات الاجتماعية في مجالات: التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي والمشاركة، والضبط الذاتي، والاستجابات الانفعالية. وقد خرجت الدراسة بتوصيات، أهمها: بذل مزيد من الاهتمام بالبرامج التدريبية الخاصة بأطفال التوحد، واعتماد استراتيجية اللعب في بناء البرامج الخاصة لهذه الفئة وتطويرها، وزيادة الفترة الزمنية عند تنفيذ تلك البرامج، والعمل على إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية على برامج التوحد، واعتماد هذه البرامج من المراكز والمؤسسات ذات العلاقة والعمل على تطويرها.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، والمهارات الاجتماعية، واستراتيجية اللعب.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a training program based on playing strategy to develop social skills among a sample of autistic children in Nablus. The study sample consisted of 16 children with autism spectrum disorder, aged between 48-years. The study sample was divided into a control group and an experimental group, each one consists of 7 males and one female children. To achieve the purposes of the study and, two tools were employed: The social skills scale, and a training program was designed based on playing strategy. The study followed the semi-experimental method and the results of the study indicated that there were statistically significant differences in the average scores for children with an autism spectrum disorder which were noted with the experimental group between the two scales. The scores indicated a difference in the pre and post results, as the social skills scale showed a difference in the post results in areas of visual communication, social interaction, participation, self-adjusting, and emotional responses. The results also indicated that there were statistically significant differences in the average scores for the control group and experimental group of the children with an autism spectrum disorder. The differences were highlighted in the post results for the social skills scales in areas of visual communication, social interaction and participation, self-adjusting, and emotional responses, and also in the overall score. The study suggested a number of recommendations, the most significant of which included increasing attention to autistic children's training programs, adopting a game-based strategy in preparing and developing programs for autistic children. In addition, the study recommended expanding the time duration when performing these programs, doing more studies and scientific research regarding autism programs, and adopting and developing these programs from the relevant centers and institutions

***Keywords**: Autism Spectrum Disorder, social skills, playing strategy.*

المقدمة:

يعاني العديد من الأفراد من الاضطرابات، ومنها اضطراب طيف التوحد الذي يعدّ من الاضطرابات النمائية الشاملة التي تصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتميّز الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد بتدني المهارات الاجتماعية والتواصلية، ويسبب هذا الاضطراب قصوراً في بناء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها (البري والصمادي، 2017)، كما ويواجه هؤلاء الأطفال معيقات عدة مع البيئة تتضمن عدم القدرة على التعليق، وطرح السؤال، والطلب والتعبير عن المشاعر والانفعالات (أبو الفتوح، 2010)، وقد يلجأ الأطفال الذين يصابون بهذا الاضطراب النمائي للتعبير عن الأفكار والمشاعر التي لا يستطيعون أن يوصلوها من خلال السلوكات المضطربة، كالإلقاء بالأشياء، أو قذف ما في أيديهم (موسى، 2019)، ويعد اضطراب التوحد من الاضطرابات الأكثر تأثيراً على شخصية الأطفال، إذ إنه يؤثر عليهم في جميع مراحلهم النمائية الاجتماعية واللغوية والانفعالية والجسمية والمعرفية (الخولي،2008)، ومن الخصائص التي تتميز بها هذه الفئة من الأطفال هي عدم المقدرة على تطوير علاقاتهم الاجتماعية المناسبة وأعمارهم، كما أنهم لا يحبذون الاحتضان أو التفهم، فهم لا يدركون مشاعر الآخرين (غزال، 2007)، كما تعاني هذه الفئة من الأطفال بشكل عام من مشكلات الاندماج مع المجتمع، وتفضّل البقاء وحدها طوال الحياة، فهم مستقلون بذواتهم ومنطوون على أنفسهم يرفضون تدخل الآخرين.

لذلك يعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات صعوبة وشدة، وذلك من حيث تأثيرها على سلوك الفرد الذي يعاني منه وقابليته للتعلم أو التدريب أو التأهيل المهني، أو تحقيق درجة ولو بسيطة من الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي (الخميسي وصادق،

2006)، فاضطراب طيف التوحد» من الاضطرابات التي تتسم بالتعقيد، مما يؤثر على الأفراد المصابين من حيث تواصلهم على المستويين اللفظي وغير اللفظي؛ ويؤدي ذلك الى حدوث مشكلات في علاقاتهم الاجتماعية وتفاعلهم مع المحيط ، وعدم قدرتهم على التعبير عن الذات وفهم الأفراد المحيطين بهم، وتظهر لدى هؤلاء الأطفال أنماط من السلوكيات الشاذة والغريبة والمتكررة، إضافة إلى الانطواء على النفس (شهاب، 2020)، والطفل التوحدي يتّسم بخلل في التفاعل الاجتماعي، فلا يستطيع تنمية علاقاته مع الأفراد، ويعاني من ضعف الاستجابات للآخرين والاهتمام بهم، ويظهر ذلك في عدم دفء العناق معه، ونقص التواصل البصري، وإيماءات الوجه وكراهية العواطف، ومن المتوقع أن تستمر هذه السمات مع الطفل التوحدي في مراحل حياته المختلفة، وتكون قدرته على التقليد منخفضة، ولا يشارك باللعب التنافسي مع الأقران (مصطفى والشربيني،2011) ويتّصف أطفال اضطراب طيف التوحد بعدم الرغبة بالمشاركة في العلاقات الاجتماعية، وعدم القدرة على بناء صداقات؛ إذ لا يوجد لديهم مهارات كافية لذلك، كما ينقصهم الإحساس بالآخرين، وفهم وجهات نظرهم وأحاسيسهم، وهم غالباً لا ينشغلون بالتفاعلات والأعمال التعاونية والعلاقات التبادلية مع الآخرين، ولا يبادرون بإقامة حوار مع الآخرين، كما أنهم يرفضون أي نوع من الاتصال والتفاعل الاجتماعي البسيط، ويعانون من نقص في التواصل البصري وفهم تعبيرات الوجه والإيماءات الاجتماعية (مصطفى، 2014).

وتعرّف الجمعية الأمريكية التوحد بأنه: الإعاقة التطورية التي تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل؛ وذلك بسبب الاضطرابات العصبية المؤثرة على وظائف المخ، وتسبب ضعفا في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وفي التواصل الاجتماعي ونشاطات اللعب التخيلي الأخرى (عبد الحميد، 2009).

أما منظمة الصحة العالمية (1992) فعرّفت التوحد بأنه: اضطراب نمائي يظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، ويؤدي إلى وجود عجز في التحصيل اللغوي، واللعب، والتواصل الاجتماعي (غانم، 2013).

ومن أهم المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبة استخدام التواصل البصري في المواقف الاجتماعية، فقد يتجنب الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد النظر في أعين الآخرين في بداية نموهم، كما أنهم يجدون صعوبة في فهم المشاعر والتعبير عنها من خلال الأعين، وجذب انتباه الآخرين، والتنسيق بين النظر في أعين الآخرين والقيام بأفعال أخرى، مثل التحدث أو إصدار الإيماءات الجسدية كما أنهم يجدون صعوبة في التعبير عن المشاعر الذاتية، وفهم مشاعر الآخرين، ويجد الفرد ذو اضطراب طيف التوحد صعوبة في فهم المشاعر، مع أنه قد يفهم المشاعر البسيطة مثل: الحزن، والفرح، والسعادة، والغضب. وتستمر لديه صعوبة في فهم المشاعر المعقدة، مثل: الخجل، والندم، والشعور بالذنب، وصعوبة في تكوين علاقات اجتماعية والمحافظة عليها: فالأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم انسحاب اجتماعي، ولديهم قصور في فهم المثيرات الاجتماعية، وكيفية الاستجابة لها، ولا يستطيعون تكوين علاقات اجتماعية مناسبة؛ لعدم معرفتهم ووعيهم بالعادات والتقاليد الاجتماعية (الزارع، 2018).

ويعدّ اللعب نشاطاً يساعد الأطفال على بناء قدراتهم الاجتماعية والفكرية واللغوية والحركية والإدراكية ومهارات التنظيم الذاتي، ويساعدهم على بناء شخصية متوازنة ومتكيفة مع البيئة المحيطة، ويعدّ اللعب في مرحلة الطفولة وسيلة تنموية ومن ثمّ ترفيهية (Gillian & Mary, 2007)، فاللعب يعطيهم فرصة للتعلم وممارسة مهارات جديدة، وهو يساعدهم على التفاعل الاجتماعي، وتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والعاطفية (مشهور، 2016)، وفي اللعب مجال رحبٌ لتوسيع دائرة الطفل الاجتماعية وإكسابه الخبرات التي تؤهله للتعامل مع الآخرين، فعماد الحياة الاجتماعية للأطفال اللعب، وتظهر أهميته من الناحية الاجتماعية، إذ يدفع الأطفال إلى التجمع ويعلّمهم طرق الاتصال الاجتماعي والتكيف ، فيساهم اللعب في إعداد الأطفال للحياة الاجتماعية، وتعويدهم الاعتماد على النفس، ويخفف من جو العزلة؛ لما يخلقه من جو اجتماعي محبب لديهم (الحيلة، 2010)، ويشير الأدب التربوي المتعلق بالطفولة وذوي اضطراب طيف التوحد إلى الصعوبات التي تواجه طفل التوحد في اللعب كبقية أقرانه العاديين، ويظهر ذلك مبكراً في مرحلة الرضاعة، وتظهر هذه الصعوبات بالعفوية باللعب، وفي اللعب الاجتماعي الهادف أو اللعب الجماعي، كما يواجهون صعوبة بالانخراط في إنتاج أفكار إبداعية أو اللعب الرمزي، ولعبهم غالباً ما يكون فردياً، ومكرراً، ومحسوساً أكثر منه رمزياً وخالياً من الابتكار والتخيل، ويتصف بعدم المرونة، وحسب ما يشير الدليل التشخيصي الأمريكي الخامس، فإن لعب أطفال اضطراب طيف التوحد غالباً ما يكون مكرراً، ونمطياً، ولا يبدون اهتماماً بمشاركة الآخرين في اللعب أو تكوين صداقات معهم، وغالباً ما تعزى هذه الصعوبات إلى مشكلات التواصل والتفاعل الاجتماعي التي تعاني منها هذه الفئة من الأطفال، وتعدّ سمة أساسية لديهم، فيعد اللعب مهم لنموهم الاجتماعي والعاطفي والمعرفي في مراحلهم النمائية والتعليمية، إذْ إنّ اللعب جزء لا يتجزأ من الطفولة المبكرة (الزيود وعليمات ودبابنة والخياط، 2018).

وهدفت العديد من الدراسات إلى توضيح أهمية اللعب في بناء العلاقات الاجتماعية وتطويرها لدى هؤلاء الأطفال، ومن هذه الدراسات:

قام بن **سعيد ومجادي وهيزوم (2020)** بدراسة في الجزائر هدفت لمعرفة إلى أي مدى تؤثر الألعاب شبه الرياضية في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنياً بولاية البيض. تكونت عينة الدراسة من (5) أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم بين (7 – 12) سنة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت استمارة الاستبيان كأداة لتجميع البيانات وقياس التفاعل الاجتماعي، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق برنامج اللعب الترويحي لتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق برنامج اللعب التنافسي لتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية، ومنه الاستنتاج أن الألعاب شبة الرياضية أثرت في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

وقامت (مشهور، 2016) بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال دراسة حالة لطفل في مدرسة تابعة لمجلس أبو ظبي التعليمي، وتكونت عينة الدراسة من طفل واحد بلغ من العمر (11) عاماً في الصف الرابع الابتدائي، دُمج في مدرسة خاصة، واستُخدم منهج التحليل النوعي والكمي لتحليل بيانات الدراسة، قامت الباحثة باستخدام استبانة لجمع البيانات الأولية على الطفل، وقائمة التقدير للتفاعلات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كمقياس قبلي وبعدي من إعداد الباحثة، والبرنامج المقترح لأنشطة اللعب الجماعية من إعداد الباحثة، وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى فاعلية برنامج أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل كدراسة حالة.

وكان الهدف من دراسة **النجادات والزريقات** (2016) الكشف عن فاعلية التدريب على التواصل الوظيفي في خفض سلوكات غير مرغوب فيها، وتنمية مهارات اجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في الأردن، تكونت العينة من(20) طفلاً توحدياً تراوحت أعمارهم بين (6 – 10) سنوات، قُسّموا عشوائياً لمجموعتين ضابطة وتجريبية، مكونة من(10) أطفال لكل منها، ولتحقيق الأهداف أعدت ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس لتقدير السلوكات غير المرغوب فيها، ومقياس لتقدير المهارات الاجتماعية، والبرنامج للتدريب على التواصل الوظيفي وخفض السلوكات غير المرغوب فيها، وتنمية المهارات الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج في الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال لصالح المجموعة التجريبية، على مقياس السلوكات غير المرغوب فيها، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية.

قام **بديوي** (2014) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية بعض مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين الذين لديهم قابلية للتعلم، تألفت عينة الدراسة من(8) من الطلبة القابلين للتعلم، تتراوح أعمارهم بين (10 – 13) سنة ، وضعوا في مجموعة واحدة وهي المجموعة التجريبية خضعت لقياس قبلي، وقياس بعدي، وقياس تتبعي، حيث طبق مقياس تقدير مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي للتوحد قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة وبعده، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد المقياس لتقدير مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي للتوحديين في اتجاه القياس البعدي، كما بينت عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي التتبعي على أبعاد مقياس تقدير مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي للطلبة التوحديين.

جاءت دراسة **برامكة** (Pramkah, 2020) بعنوان: فاعلية استراتيجية بايبي، دورة التعلم الخماسي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الذين أصيبوا باضطراب طيف التوحد في العاصمة طهران – إيران. وقد هدفت الدراسة التأكد من وجود الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في العاصمة طهران، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، استُخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، من خلال اختيار عينة من (23) طالباً لتكوين مجموعة تجريبية، وأخرى مكونة من (23) لتكون مجموعةً ضابطةً، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية بايبي، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة العادية، أعد مقياس خاص للمهارات الاجتماعية، وبعد تطبيق الاستراتيجية والطريقة العاديةً، طبق المقياس الخاص بالمهارات الاجتماعية، توصلت النتائج بشكل عام أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في طهران لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى كل من **كاسينسير، وشانكير، وستيبن** (Casenhiser, shanker & steepen, 2011) دراسة في أمريكا، هدفت لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي، وتحديد ما إذا كانت التغيرات في مهارات التفاعل الاجتماعي ترتبط بتطور اللغة، تكونت العينة من (15) طفلاً ممن شخصوا باضطراب طيف التوحد وعائلاتهم، واستثني من لديهم إعاقات مترافقة مع التوحد، وقُسِّمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد تراوحت أعمار الأطفال من سنتين إلى خمس سنوات. ومن أجل تحقيق أغراض الدراسة؛ جمعت البيانات من خلال مقياس لغة ما قبل المدرسة؛ ليقيس مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، والتقييم الشامل للغة المحكية بقياس قبلي وقياس بعدي، والملاحظة من خلال الفيديو، إضافة للبرنامج المستخدم (MEHRI) المستند إلى تحسين التفاعل الاجتماعي وقدرات التواصل لدى الأطفال، ويتطلب ضرورة اشتراك الوالدين في البرنامج التدريبي.

"أشارت النتائج إلى وجود أثر البرنامج المستخدم في تحسين التفاعل الاجتماعي ومقدرات التواصل، وتبين وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التفاعل الاجتماعي، للكن لا يوجد اختلاف بين المجموعتين على assessments stan-dard language، كما بينت النتائج أن مهارات الاهتمام المشترك والمشاركة ترتبط بشكل كبير بتحسين مهارات اللغة، وبينت النتائج أن مهارات مقدمي الرعاية ترتبط بشكل واضح بالتغيرات في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى هذه الفئة.

دراسة **جورقنز واندرسون ومور** (Moore, & ,Jurgens, 2010 Anderson) بعنوان: أثر التعليم بطريقة «البكس» على السلوك اللفظي واللعب والأداء الاجتماعي. كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على طريقة «البكس» على السلوك اللفظي واللعب والأداء الاجتماعي لطفل متوحد بعمر (3) سنوات، وتقييم التغيرات المصاحبة في اللغة المتقدمة وسلوكات التواصل الاجتماعي والأداء الوظيفي، توصلت النتائج بشكل عام إلى أن الطفل اكتسب بسرعة كبيرة الأطوار من (1 – 3) في طريقة "البكس"، كما لوحظت تغيرات إيجابية لتعميم مرحلة الإعدادات والتعبيرات اللفظية على مستوى البيت والروضة، وزيادة عدد الكلمات المنطوقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني فئة ذوي اضطراب طيف التوحد من مشكلات عدة، لعل أهمها قلة قنوات التواصل بينهم وبين بيئتهم الخارجية، فالتوحد يؤثر بشكل واضح على جوانب نمو الأطفال العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية، ولكن يعدّ الجانب الاجتماعي من أكثر جوانب القصور وضوحاً، حيث إن هذه الفئة ليس لديهم المقدرة على التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات وتطويرها، وتوجد لديهم صعوبات اجتماعية، من عزلة ووحدة دائمة، وانسحاب اجتماعي، فهم فئة منطوية على نفسها، ليس لديهم خبرات ومهارات لازمة لبناء العلاقات الاجتماعية، كما أنهم يعانون من ضعف في تواصلهم البصري؛ ما يفقدهم القدرة على معرفة أفكار وانفعالات الآخرين؛ وينتج عن ذلك بناء تفاعل اجتماعي بشكل غير سليم، حيث بينت الدراسات وجود أهمية لبناء البرامج التدريبية والعلاجية لتنمية المهارات كدراسة غزال (2007)، ودراسة مشهور (2016)، ودراسة الشيخ ذيب (2004) ودراسة مخلوف(2016) والتي أثبتت فاعلية البرامج التدريبية المستندة إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية بطريقة فاعلة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

◄ **ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد في نابلس؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى إلى استراتيجية اللعب؟

◄ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في القياس البعدي بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. إعداد برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقياس فاعليته.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي

الأهمية النظرية:

1. تتبين أهمية الدراسة من المرحلة العمرية التي تناولتها، وهي المرحلة العمرية المبكرة، وتناولها جانباً مهمّاً من الجوانب التي يعانيها الأطفال «ذوو اضطراب طيف التوحد».
2. القصور الشديد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المهارات الاجتماعية، وندرة الدراسات التي تحدثت عن هذا الموضوع، خاصة في فلسطين حسب معرفة الباحثة.
3. توفير إطار نظري لبرنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد» في نابلس.

الأهمية التطبيقية:

1. إفادة المهتمين بوضع برامج لتعليم أطفال اضطراب طيف التوحد في الأنشطة التي تتناولها استراتيجية اللعب، وإفادة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن أهمية استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى هذه الفئة من الأطفال.
2. توفير برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب في تنمية «المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.
3. توفير أداة قياس للمهارات الاجتماعية مستندةً إلى أساس علمي.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفترة الواقعة ما بين شهر شباط ونيسان من العام (2021–2020)

الحدود المكانية: تقتصر عينة الدراسة على أطفال اضطراب طيف التوحد المتواجدين في جمعية سند لذوي الاحتياجات الخاصة في نابلس.

الحدود البشرية: عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية من (4 – 8 سنوات) المتواجدين في جمعية سند لذوي الاحتياجات الخاصة.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة بأدوات الدراسة وبمدى استجابة أفراد عينة الدراسة للمهارات المطلوبة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

اضطراب طيف التوحد: يعرف الدليل التشخيصي الخامس التوحد بأنه: «اضطراب نمائي عصبي، يتميز بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي في المواقف، ويتضمن القصور في التبادلية الاجتماعية والتواصل والتفاعل الاجتماعي في المواقف، والقصور في التبادلية الاجتماعية والتواصل غير اللفظي الذي يلزم للتفاعل الاجتماعي، ويتضمن كذلك وجود الصعوبات في تطوير العلاقات والاحتفاظ بها وفهمها، إضافة لعيوب في التواصل الاجتماعي، ويتطلب تشخيصه وجود سلوكات نمطية متكررة في السلوك والاهتمامات والنشاطات"(DSM-5, 2013)

وتعرف الباحثة هذه الفئة إجرائياً لأغراض الدراسة الحالية بأنهم: الأطفال الذين شخصوا باضطراب طيف التوحد باستخدام المقاييس المعتمدة من قبل جمعية سند لذوي الاحتياجات الخاصة والمشخصين بالأدوات، والذين تطبق عليهم الدراسة الحالية

والمتواجدين في مراكز التوحد.

استراتيجية اللعب: يعرّف اللعب بأنه: «النشاط الموجه الذي يقوم به الأطفال لتنمية السلوكات والقدرات العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية، كما يحقق المتعة والتسلية، واستراتيجية التعلم باللعب هي الاستغلال لأنشطة اللعب في اكتساب مرونة، وتقريب مبادئ التعلم لهذه الفئة، وتوسيع الآفاق المعرفية لهم (بلقيس ومرعي، 2013).

وتعرف الباحثة استراتيجية اللعب إجرائياً بأنها: مجموعة النشاطات المستندة إلى مهارات اللعب لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات التواصل اللغوي؛ بهدف تحقيق أغراض الدراسة.

المهارات الاجتماعية: يُعرف (Gresham) المهارات الاجتماعية بأنها: "السلوكات المتعلمة والمقبولة اجتماعياً، ومن خلالها يستطيع الفرد التفاعل بكفاية مع الآخرين، وتجنب السلوكات غير المقبولة من الناحية الاجتماعية (الميامي، 2010).

وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية إجرائيا: "بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المهارات الاجتماعي المستخدم من قبل الباحثة.

البرنامج التدريبي: يعرفة جابر (2015) بأنه: عملية منهجية منظمة، يتم من خلالها إكساب الفرد مجموعة من الخبرات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين.

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه: مجموعة من الأنشطة الهادفة والمنظمة والمعتمدة على اللعب الفردي لإكساب الاطفال المهارات الاجتماعية المطلوبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدارسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ كونه المنهج المناسب لتحقيق الأهداف.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (16) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في نابلس، منهم (14) ذكراً، و(2) من الإناث، من الفئة العمرية ما بين (4 – 8) سنوات، وزعوا في مجموعتين: تجريبية شملت (8) أطفال (7) ذكور و(1) أنثى، وأخرى ضابطة شملت (8) أطفال (7) ذكور و(1)، وقد اختيروا عن طريق العينة المتيسرة من المتواجدين في (جمعية سند لذوي الاحتياجات الخاصة) في مدينة نابلس في العام الدراسي 2020 / 2021، وقد شخصوا باضطراب التوحد حسب المقاييس المستخدمة في الجمعية.

جدول (1)

خصائص عينة الدراسة

العينة	العمر	ن
التجريبية	4 - 8	8
الضابطة	4 - 8	8
المجموع		16

أدوات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية أداتين: الأولى مقياس المهارات الاجتماعية، والثانية البرنامج التدريبي:

1. **مقياس المهارات الاجتماعية:**

وصف المقياس:

قامت الباحثة ببناء مقياس المهارات الاجتماعية بالرجوع إلى الأدب النظري، الشامي (2004) والزريقات (2004) والزارع (2018)، والدراسات السابقة ذات الصلة، ومن هذه الدراسات دراسة غزال (2007) ودراسة بديوي (2014)، ودراسة مشهور (2016).

تألف المقياس بصورته الأولية من أربعة أبعاد، كل بعد يشتمل مجموعة فقرات، والأبعاد هي:

1. البعد الأول: التواصل البصري، وله ثماني فقرات.
2. البعد الثاني: التفاعل الاجتماعي والمشاركة، وله عشر فقرات.
3. البعد الثالث: تنفيذ الأوامر البسيطة، وله عشر فقرات.
4. البعد الرابع: مشاعر الطفل تجاه الآخرين، وله عشر فقرات.

عرض المقياس على عشرة محكمين من أساتذة الجامعات بالأردن وفلسطين، أخذت ملحوظاتهم، وعدلت الأبعاد والفقرات بما يتناسب والأهداف المرجوّة من المقياس، حيث عدلت بعض المجالات والفقرات، وتمت إضافة فقرات جديدة، كما أجري تعديل على بعض الصيغ اللغوية للفقرات؛ ليصبح المقياس بالصورة النهائية يضم أربعين فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، **والأبعاد هي:**

1. بعد التواصل البصري، وله عشر فقرات.
2. بعد التفاعل الاجتماعي والمشاركة، وله عشر فقرات.
3. بعد الضبط الذاتي، وله عشر فقرات.
4. بعد الاستجابات الانفعالية، وله عشر فقرات.

وجه المقياس لمعلمات الأطفال داخل جمعية سند للإجابة على فقرات المقياس قبل تطبيق البرنامج (القباس القبلي)

وبعد تطبيق البرنامج أعيد توجيه المقياس لمعلمات الأطفال للإجابة على فقرات المقياس (القياس البعدي).

دلالات صدق المقياس:

وجدت دلالات الصدق للمقياس بالطرق الآتية:

صدق المحتوى:

قامت الباحثة باستخراج صدق المحتوى، وذلك من خلال عرض المقياس على عشرة محكمين في مجال (التربية الخاصة وعلم النفس) من أساتذة الجامعات؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية أبعاد المقياس وفقراته من حيث اللغة، ومن حيث مدى ملاءمة فقرات المقياس لقياس الصفة المراد قياسها، واعتمدت الفقرة التي حازت على (80 %)، وتعديل الفقرات التي لم تحز على هذه النسبة، وأضيفت فقرتان على البعد الأول.

صدق البناء:

من أجل استخراج دلالات صدق البناء للمقياس، طُبّقَ المقياس على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، تكونت من خمسة عشر طفلاً من أطفال اضطراب طيف التوحد، والتحقق من معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس باعتماد الطرق الآتية:

ثبات الإعادة.

1. للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة باستخدام طريقة الإعادة (Test, Retest) من خلال تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على عينة استطلاعية مكونة من خمسة عشر طفلاً من خارج أفراد الدراسة، وأُعيدَ تطبيق المقياس على العينة الأولى نفسها بعد مضي أسبوعان من التطبيق الأول، ومن خلال اختبار معامل ارتباط بيرسون.

2. للتحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال الاتساق الداخلي بمعامل ثبات كرونباخ ألفا على العينة الاستطلاعية، وعددها خمسة عشر طفلاً من أطفال اضطراب طيف التوحد من خارج أفراد الدراسة.

جدول (2)

معامل ألفا كرونباخ وإعادة التوزيع لقياس ثبات المقياس

الأبعاد		عدد الفقرات	كرونباخ الفا	إعادة التوزيع
المهارات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	40	0.957	0.891
	البعد الأول/ التواصل البصري	10	0.853	0.838
	البعد الثاني/ التفاعل الاجتماعي والمشاركة	10	0.857	0.881
	البعد الثالث/ الضبط الذاتي	10	0.921	0.941
	البعد الرابع/ الاستجابات الانفعالية	10	0.914	0.868

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لأبعاد مجال المهارات الاجتماعية تراوحت بين (85.3 – 92.1) للبعد الأول (التواصل البصري)، والثالث (الضبط الذاتي). في حين بلغ الثبات الكلي للمجال (95.7)، وهو معامل ثبات عالٍ، ويفي بأغراض البحث العلمي.

طريقة توزيع الاستجابات:

قسمت الاستجابات إلى خمس استجابات على النحو الآتي:

1. موافق بشدة، وتعطى خمس درجات.
2. موافق، وتعطى أربع درجات.
3. محايد، وتعطى ثلاث درجات.
4. معارض، وتعطى درجتين.
5. معارض بشدة، وتعطى درجة واحدة.

البرنامج التدريبي

أعد برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية اللعب؛ لتنمية المهارات الاجتماعية، وفق الخطوات المعتمدة في هذه البرامج بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، مثل حنا (2015)، والعناني (2017)، ودراسة غزال (2007)، ودراسة مشهور (2016).

خطوات إعداد البرنامج:

1. قامت الباحثة بمراجعة ودراسة الأدب النظري الذي يتحدث عن كيفية بناء البرنامج التدريبية وتصميمها المستند إلى استراتيجية اللعب كدراسة غزال (2007)، ودراسة مشهور (2016).
2. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال أنشطة اللعب كدراسة الشيخ ذيب (2004)، ودراسة فاضل (2016)، ودراسة مشهور (2016).
3. تكون البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية اللعب من ثلاث عشرة جلسة تدريبية تضمنت الأبعاد الآتية:
   - بعد التواصل البصري.
   - بعد التفاعل الاجتماعي والمشاركة.
   - بعد الضبط الذاتي.
   - بعد الاستجابات الانفعالية.

طبق البرنامج خلال شهر ونصف بواقع جلستين في الأسبوع.

مدة تطبيق البرنامج شهر ونصف، يبدأ بالجلسة التمهيدية والتعارف، بعد ذلك جلسات تشتمل على تنمية المهارات المطلوبة، ثلاث جلسات لكل بعد، وذلك باستخدام أنشطة اللعب الحركي، والغناء والموسيقى، والدراما، والقصة، والفن (قص، التلوين)، مدة كل جلسة ثلاثون دقيقة.

صدق البرنامج.

وجدت دلالات صدق البرنامج من خلال صدق المحتوى، حيث قامت الباحثة بإعداد صورة أولية للبرنامج المستند إلى استراتيجية اللعب، وعرضها على سبعة من المحكمين من أساتذة التربية، والتربية الخاصة، في الجامعات، واثنين من الأخصائيين ممن يعملون مع أطفال اضطراب التوحد بالمراكز، حيث بلغ عدد المحكمين للبرنامج تسعة محكمين لإبداء الرأي وتعديل ما يرونه مناسباً، حيث أخذ بآراء المحكمين، فكانت هناك تعديلات بسيطة على بعض الأنشطة.

أهمية البرنامج:

جاء الاهتمام بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نظراً لأهميتها، حيث يعدّ القصور في المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللغوي من أهم السمات والخصائص التي يعاني منها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، كما أنهم يعانون من الانعزال وعدم المبادرة، وعدم القدرة على بناء صداقات، ويعانون من الخوف والقلق والوحدة، من هنا برزت أهمية البرنامج الذي يسعى إلى زيادة قدرات هؤلاء الأطفال على المشاركة

والاندماج الاجتماعي، وبناء صداقات وتجنب العزلة والانسحاب الاجتماعي؛ ليكونوا أكثر تفاعلاً مع محيطهم الخارجي، وأكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم واحتياجاتهم، واعتماداً على أنفسهم.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى: تنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن الفئة العمرية من أربع إلى ثماني سنوات، وجاء هذا البرنامج لإكساب أفراد الدراسة مهارات اجتماعية، من خلال مجموعة من الأنشطة التي تضمنها البرنامج المستند إلى استراتيجية اللعب وتنمية المهارات المطلوبة، وتضمن البرنامج أساليب التعلم: أنشطة اللعب الحركي، والدراما، والقصة، والفن. إذْ دُربوا على البرنامج في أماكن تعلّمهم، كما يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن المهارات الآتية: التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي والمشاركة، والضبط الذاتي، والاستجابات الانفعالية.

إجراءات الدراسة:

1. قامت الباحثة بالاتفاق مع جمعية سند لذوي الاحتياجات الخاصة على تطبيق البرنامج المستند إلى استراتيجية اللعب على الأطفال الذين اختيروا ضمن عينة الدراسة.
2. أُخذت الموافقات الرسمية من إدارة الجمعية وأهالي الأطفال الذين يطبق عليهم البرنامج
3. أعدت أدوات الدراسة، ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي، والبرنامج التدريبي.
4. التأكد من صدق الأدوات وثباتها.
5. تطبيق القياس القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل اللغوي على المجموعتين التجريبية والضابطة من قيل المعلمة.
6. البدء بتنفيذ أنشطة البرنامج على المجموعة التجريبية بالتعاون مع معلمة الأطفال داخل الجمعية.
7. متابعة المعلمة؛ للتأكد من تنفيذ خطوات البرنامج.
8. القيام بتطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
9. استخراج النتائج وعرضها في جداول خاصة.
10. مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات، والمقترحات بناء على تلك النتائج.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. المتغير المستقل: وهو البرنامج التدريبي.
2. المتغير التابع: المهارات الاجتماعية.

تصميم الدراسة:

تأخذ الدراسة التصميم الآتي:

G1	**O1**	**X**	**O1**
G2	**O1**	**-**	**O1**

حيث إن:

G1: المجموعة التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

O1: مقياس المهارات الاجتماعية القبلي/ البعدي.

x: المتغير التجريبي (استراتيجية اللعب).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي ينصّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) بين متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى إلى استراتيجية اللعب؟

للإجابة عن سؤال الدراسة ومعرفة أثر استراتيجية اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية، حسبت دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) لأداء أفراد الدراسة "المجموعة التجريبية" في القياس القبلي والبعدي لكلّ بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، وفيما يأتي توضيح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لعينتين مرتبطتين (Paired Sample T-test) لأداء أفراد الدراسة "المجموعة التجريبية" في القياس القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية.

مقياس المهارات الاجتماعية	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التواصل البصري	قبلي	8	2.68	.486	-7.456	7	.000
	بعدي	8	3.80	.214			
التفاعل الاجتماعي والمشاركة	قبلي	8	2.46	.573	-6.175	7	.000
	بعدي	8	3.20	.510			
الضبط الذاتي	قبلي	8	2.96	.233	-3.045	7	.019
	بعدي	8	3.31	.236			
الاستجابات الانفعالية	قبلي	8	2.88	.403	-2.810	7	.026
	بعدي	8	3.46	.593			
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	قبلي	8	2.78	.265	-13.964	7	.000
	بعدي	8	3.44	.337			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية، تعزى إلى القياس (قبلي، بعدي)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية البعدي (.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسطه الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، مما يدل على فاعلية استراتيجية اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في القياس البعدي بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومعرفة الفروق في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت لاستراتيجية اللعب، والضابطة التي خضعت للاستراتيجية الاعتيادية على تطوير المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؛ حسبت دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test)؛ للكشف عن الفرق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لكل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، وفيما يأتي توضيح لذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال اضطراب طيف التوحد على القياس البعدي للمهارات الاجتماعية

مقياس المهارات الاجتماعية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التواصل البصري	الضابطة	8	2.84	.200	-9.308	14	.000
	التجريبية	8	3.80	.214			
التفاعل الاجتماعي والمشاركة	الضابطة	8	2.44	.346	-3.499	14	.004
	التجريبية	8	3.20	.510			
الضبط الذاتي	الضابطة	8	2.64	.213	-6.005	14	.000
	التجريبية	8	3.31	.236			
الاستجابات الانفعالية	الضابطة	8	2.50	.499	-3.515	14	.003
	التجريبية	8	3.46	.593			
الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	الضابطة	8	2.60	.229	-5.837	14	.000
	التجريبية	8	3.44	.337			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياس البعدي للمهارات الاجتماعية حسب متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، مما يدل على وجود فروق إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، وفي هذا دلالة على فاعلية استراتيجية اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية مقارنة مع الاستراتيجية الاعتيادية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) بين متوسطات درجات أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى إلى استراتيجية اللعب؟

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية، تعزى إلى القياس (قبلي، بعدي)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية البعدي (.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسطه الحسابي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي؛ وهذا يدل على فاعلية استراتيجية اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة باعتماد البرنامج التدريبي على استراتيجية اللعب؛ نظراً لأهمية اللعب للأطفال بشكل عام، وأطفال اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وخصوصاً اللعب الهادف الذي يسعى إلى بناء مهارات اجتماعية وتواصلية للطفل، حيث اعتمد البرنامج استراتيجية اللعب الهادف المنظم البسيط والمحبب للأطفال من خلال الجلسات الفردية، التي تضمنت مجموعة من الأنشطة التي تسعى إلى تنمية المهارات الاجتماعية بشكل عام، ومهارات التواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي، والمشاركة، والضبط الذاتي والاستجابات الانفعالية بشكل خاص. حيث إن للعب دوراً مهماً في مساعدة الأطفال في عملية ضبط السلوك والتعلم؛ فمن خلال طرائق اللعب يتعلم الأطفال المهارات الاجتماعية والتواصلية والضبط الذاتي وتبادل الأدوار. وقد اعتمد البرنامج في تنفيذه على أنشطة اللعب الحركي، والغناء والموسيقى، والدراما، والقصة، والفن؛ نتج عنه إثراء جلسات البرنامج والمساعدة على تزويد الأطفال بالمهارات المطلوبة كالتواصل البصري، والتفاعل الاجتماعي، والمشاركة، والضبط الذاتي، والاستجابات الانفعالية، وقد تفاعل معظم الأطفال مع الأنشطة المقدمة خلال البرنامج، خاصة نشاط المصباح، إذْ تواصل الأطفال مع الضوء المتجه نحو الحائط، وتتبعوا حركة الضوء وحاولوا تنفيذ النشاط بأنفسهم، وقد تواصل معظم الأطفال بصرياً مع الباحثة من خلال نشاط الأقنعة، حيث تكرر التواصل البصري بين الطفل والباحثة أكثر من مرة خلال الجلسات، وكان التواصل البصري لدى الأطفال يتزايد مع الاستمرار في الجلسات التدريبية. كما كان نشاط العزف ممتعاً وتفاعلياً بالنسبة للأطفال كافة، حيث عزفوا جميعاً على البيانو دون استثناء عزفاً عشوائياً وتفاعلياً، كذلك قام معظم الأطفال بضرب الدف وتبادل أدوات الموسيقى مع الباحثة، وتفاعلوا مع نشاط الكرات الملونة

وتتبع المتاهة للوصول إلى نقطة النهاية، أما نشاط الدمية، فقد بحث كل طفل عن الدمية المحببة إليه.

وتتوافق مع نتيجة دراسة الشيخ ذيب (2004)، التي أظهرت تطوراً في المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية بنسب جيدة عند أطفال الدراسة جميعا، وانخفاض بعض السلوكات غير التكيفية لديهم. ومع نتيجة غزال (2007)، التي بينت أن هناك فروقا في المهارات الاجتماعية بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ومع نتيجة دراسة الآغا (2009)، التي أوضحت الفروق الدالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة: المهارات الاجتماعية، والتحكم البصري، والتوافق، لصالح القياس البعدي؛ ما يدل على تأثير البرنامج الإيجابي على أفراد عينة الدراسة. ومع نتائج الدراسة التي قام بها بديوي (2014)، التي بينت أن هناك فروقاً لها دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي على مجالات مقياس تقدير مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي للتوحديين في اتجاه القياس البعدي. ومع نتيجة دراسة مشهور (2016)، التي بيّنت مدى فاعلية البرنامج المبني على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل عينة الدراسة. ومع نتيجة دراسة النجادات والزريقات (2016)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال لصالح المجموعة التجريبية على مقياس السلوكات غير المرغوب فيها، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية. ومع نتيجة دراسة كوجل وفريا (Koege l &Frea, 1993)، التي كشفت تحسناً واضحاً في أنماط السلوك المستهدف، وتغيرات إيجابية في أنماط السلوك. ومع نتيجة دراسة ايسكالونا وفيلد ونودل ولاندي (Escalona, Field, Nodel& Lundy, 2002)، حيث أوضحت فعالية البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التقليد لدى الأطفال التوحيديين. ومع نتيجة دراسة جورقنز واندرسون ومور (Jurgens, Anderson &Moore, 2010)، التي كشفت عن أن الطفل اكتسب بسرعة كبيرة الأطوار من (1 – 3) في طريقة البكس، كما لوحظت التغييرات الإيجابية لتعميم مراحل الإعدادات والتعبيرات اللفظية على مستوى البيت والروضة، وزيادة عدد الكلمات المنطوقة، وطول الجملة الكلامية المفهومة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في القياس البعدي بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؟

بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05) بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين «التجريبية، والضابطة» على القياس البعدي للمهارات الاجتماعية حسب متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05)، ما يدل على وجود فروق إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، وفي هذا دلالة على فاعلية استراتيجية اللعب في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية مقارنة مع الاستراتيجية الاعتيادية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة للبرنامج التدريبي الذي خضع له أطفال المجموعة التجريبية، حيث اعتمد البرنامج استراتيجية اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية، واعتمد البرنامج على أنشطة اللعب التفاعلي المرح المعتمدة على أنشطة الحركية والموسيقى، وكانت الجلسات فردية وتوافر فرصة التعلم والمرح والتسلية للطفل بمشاركة المعلمة الأساسية والباحثة، فقد تفاعل الأطفال مع الأنشطة بصورة كبيرة؛ ما كان له الأثر الأكبر في تنمية قدراتهم الاجتماعية بعد الانتهاء من التدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشيخ ذيب (2004)، التي أظهرت تطوراً في المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية بنسب جيدة عند جميع أطفال الدراسة، وانخفاض بعض السلوكات غير التكيفية لديهم. ومع نتيجة غزال (2007)، التي أظهرت وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ومع نتيجة دراسة الآغا (2009)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي على متغيرات الدراسة (المهارات الاجتماعية، والتحكم البصري، والتوافق) لصالح القياس البعدي؛ ما يدل على تأثير البرنامج الإيجابي على أفراد عينة الدراسة، ومع نتيجة دراسة بديوي (2014)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس تقدير مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي للتوحديين في اتجاه القياس البعدي. ومع نتيجة دراسة مشهور (2016)، التي أظهرت فاعلية برنامج أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل عينة الدراسة. ومع نتيجة دراسة النجادات والزريقات (2016)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال لصالح المجموعة التجريبية على مقياس السلوكات غير المرغوب فيها، ومقياس لتقدير المهارات الاجتماعية. ومع نتيجة دراسة كوجل وفريا (Koege l &Frea, 1993)، التي كشفت تحسناً واضحاً في أنماط السلوك المستهدف، وتغيرات إيجابية في أنماط السلوك، ومع نتيجة دراسة ايسكالونا وفيلد ونودل ولاندي (Escalona, Field, Nodel& Lundy, 2002)، التي أظهرت فعالية البرنامج التدريبي في تطوير مهارة التقليد لدى الأطفال التوحيديين. ومع نتيجة دراسة جورقنز واندرسون ومور (Jurgens, Anderson &Moore, 2010)، التي كشفت اكتساب الطفل بسرعة كبيرة الأطوار من (1 – 3) في طريقة البكس، كما لوحظت التغييرات الإيجابية لتعميم مراحل الإعدادات والتعبيرات اللفظية على مستوى البيت والروضة، وزيادة عدد الكلمات المنطوقة وطول الجملة الكلامية المفهومة.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فإن الباحثة تضع مجموعة من التوصيات، أهمها:

1. زيادة الاهتمام بالبرامج التدريبية الخاصة بأطفال التوحد.

2. اعتماد استراتيجية اللعب في بناء البرامج الخاصة بأطفال التوحد وتطويرها.

3. زيادة الفترة الزمنية في تنفيذ تلك البرامج.

4. العمل على إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث العلمية في برامج التوحد في مدينة نابلس.

5. اعتماد المراكز والمؤسسات ذات العلاقة هذه البرامج والعمل على تطويرها.

6. ضرورة تفعيل اللعب كوسيلة علاجية لتدريب أطفال التوحد على مختلف المهارات الاجتماعية والتواصلية واللغوية.

قائمة المصادر والمراجع

المصارد والمراجع العربية:

- أبو الفتوح، محمد (2010). الأطفال الأوتيستك: ماذا تعرف عن اضطراب الأوتيزم، ط1، القاهرة: دار زهران للنشر والتوزيع.
- أحمد، محمد ووهب، سوسن ومحمد، عبير (2012). الإعاقات المتعددة (المفاهيم والقضايا الأساسية)، ط1، الأردن: زمزم للنشر والتوزيع.
- الأغا، ميس (2010). أثر برنامج تربوي تدريبي على تطوير بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد في مدينة إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن.
- بديوي، محمد (2014). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي لدى عينة من التوحديين القابلين للتعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، 2 (5): 42 – 85، 44.
- البري، إخلاص والصمادي، جميل (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعديل السلوك لمعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في خفض المشكلات السلوكية وتنمية السلوك الاجتماعي لدى طلبتهن. الملجة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، الأردن، 2(2): 1– 26.
- بن سعيد، محمود ومجادي، مصطفى وهيزم، محمد (2020). أثر ألعاب شبه رياضية مقترحة في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (12) 3: 280 – 289.
- بن صديق، لينا (2007). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي. مجلة الطفولة العربية، 33 (9): 8 – 39.
- جابر، سميح (2016). دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية. طرابلس، ليبيا: المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.
- الخميسي، السيد وصادق، مصطفى (2006). دور أنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى التلاميذ المصابين بالتوحد. مجلة كلية الآداب، 1 (39): 4 – 57.
- الخولي، هشام (2008). الأوتزم والإيجابية الصامتة: استراتيجيات لتحسين أطفال الأوتزم. بنها، مصر: دار المصطفى للطباعة.
- الزارع، نايف (2018). اضطراب التوحد. ط5، عمان: دار الفكر.
- الزيود، نواف وعليمات، إيناس ودبابنة، خلود والخياط، ماجد (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج باللعب في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطراب التوحد. مجلة العلوم التربوية، (26)4 :442 – 483
- شبيب، عادل (2008). الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر آبائهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأكاديمية الافتراضية للتعليم المفتوح، بريطانيا
- شهاب، إسراء (2020). فاعلية برنامج مسرحي لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (12): 201 – 227.
- عبد الكافي، إسماعيل (2014). المعاقين بضعف السمع والنطق (الصم والبكم). ط1، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- غانم، شوقي (2013). تقنين مقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال دون عمر السادسة في اللاذقية وطرطوس –سورية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة العربية الألمانية للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، جمهورية ألمانيا الاتحادية.
- غزال، مجدي (2007). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة لأطفال التوحد في مدينة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- القمش، مصطفي (2011). الإعاقات المتعددة. ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مشهور، ميرفت (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبو ظبي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- مصطفى، أسامه والشربيني، السيد (2011). التوحد، الأسباب، التشخيص، والعلاج. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- النجادات، حسن والزيقات، إبراهيم (2016). فاعلية التدريب على التواصل الوظيفي في خفض السلوكات غير المرغوب فيها وتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال التوحد في الأردن. مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 43 (1): 695 – 709.

المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

- *Abu al-Futuh, M. (2010). Autistic Children: What Do you Know About Autism (1st ed.). Cairo: Zahran House for Publishing and Distribution.*
- *Ahmed, M., Wahab, S. & Mohamad, A. (2012). Multiple Disabilities (Basic Concepts and Issues) (1st ed.). Jordan: Zamzam for Publishing and Distribution.*
- *Al-Agha, M. (2010). The Impact of Suggested Educational Program on the Development of Some Social Skills on Autism Children in Irbid (Unpublished MA. Thesis). Jordan, Yarmouk University, Faculty of Physical Education.*
- *Bdaiwi, M. (2014). The Effectiveness of a Training Program for Developing Some Verbal and Social Interaction Skills for a Sample of autistic people Who are Able to Learn. Journal of Special Education and Rehabilitation, Institution of Special Education and Rehabilitation, Egypt, 2 (5): 42-85, 44.*
- *Al-Biri, I. and al-Samidi, J. (2020). Efficacy of a Training Program Based on Behavior Modification for Teachers*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *- Koegle, R. and Frea, W (1993). Treatment of social behavior in autism through the modification of pwotolsocial skills. Journal of Applied Behavior Analysis.26 (3), 669-773*
- *American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.*
- *Casenhiser, D. M., Shanker, S. G., & Stieben, J (2011). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from asocial-communication-based intervention. Autism, 17(2). 220-241.*
- *Jurgens, A., Anderson, A. & Moore, D (2010). The effect of teaching PECS to a child with autism verbal behavior, play, and social functioning. Journal Behavior Change, 26 (2), 66-81.*
- *Praghanza. F (2020). The effectiveness of the YouTube application in developing language communication skills in a sample of children with autism spectrum disorders in the capital, Lisbon. journal of educational and instructional studies, 16(8), 42-49*
- *Tsai, R. & Jen, S (2005). Is Autism Caused by Early Hyperactivity of brain Derived Neurotropic Factor? Medical Hypotheses, 65 (1), 79-82.*

المصادر والمراجع الإلكترونية:

- *https://jsswh.journals.ekb.eg/article.*
- *https://slpemad.files.wordpress.com.*
- *of Students with Autism Spectrum Disorder in Reducing Behavior Problems and Improving Social Behavior of Their Students. The Jordanian Educational Journal, the Jordanian Educational Society, Jordan 2(2): 1-26.*
- *Ben Said, M., Megadi, M., and Hazem, M. (2020). The Effect of Suggested Semi-Sports Games in Achieving Social Interaction Among Children with Autism Spectrum Disorder. The Academy for Social and Human Studies, (12) 3: 280-289.*
- *Bin Sideeq, L. (2007). The Effectiveness of a Proposed Program for Developing Non-Verbal Communication Skills for Autistic Children and its Impact on Their Social Behavior. Arab Childhood Journal, 33 (9): 8 - 39.*
- *Jaber, S. (2016). Preparing Programs and Training Materials Manual. Tripoli, Libya: Arab Center for Human Resources Development.*
- *Al-Khamisi, S. and Sadeq, M. (2006). The Role of Group Play Activities in Developing Communication Among Students with Autism. Journal of the Faculty of Arts, 1 (39): 4 - 57.*
- *El-Khouly, H. (2008). Autism and Silent Positivity: Strategies for Improving Autistic Children. Benha, Egypt: Al-Mustafa House for Printing.*
- *Al-Zari', N. (2018). Autistic Disorder (5th ed.). Amman: Dar al-Fikr.*
- *Al-Zayoud, N., 'leimat, I., Dababneh, K, and al-Khayat, M. (2018). The Effectiveness of a Training Program Based on Play Therapy in Developing Expressive Language Skills for Children with Autism Disorder. Journal of Educational Sciences, (26) 4:442-483*
- *Shbib, A. (2008). Psychological, Social and Mental Characteristics of Children with Autism from the Point of View of Their Parents (Unpublished MA. Thesis). Britain: The Virtual Academy for Open Education.*
- *Shhab, E. (2020). The Effectiveness of a Theater Program for Developing Communication Skills for Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Studies in Childhood and Education, (12): 201-227.*
- *Abdel Kafi, I. (2014). Persons with Hearing and Speech Impairments (Deaf and Dumb) (1st ed.). Alexandria: Alexandria Book Center.*
- *Ghanem, Sh. (2013). Standardization of Autism Spectrum Disorder Scale for Children Under the Age of Six in Latakia and Tartous - Syria (Unpublished MA. Thesis). Federal Republic of Germany, Arab German University of Science and Technology, Faculty of Graduate Studies,.*
- *Ghazal, M. (2007). The Effectiveness of a Training Program in Developing Social Skills for a Sample of Autistic Children in the City of Amman (Unpublished Master's Thesis). Amman, Jordan, Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.*
- *Al-Qamsh, M. (2011). Multiple disabilities (1st ed.), Jordan: Al-Masira House for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Mashhour, M. (2016). The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Group Play Activities in Developing Social Skills for Children with Autism in the Abu Dhabi (Unpublished MA. Thesis). United Arab Emirates University, Faculty of Graduate Studies,.*
- *Mustafa, O. and el-Sherbiny, S. (2011). Autism, Causes, Diagnosis, and Treatment (1st ed.). Amman: Al-Masirah House for Publishing and Distribution.*
- *A-Najadat, H. and al-Ziqat, I. (2016). The Effectiveness of Functional Communication Training in Reducing Unwanted Behaviors and Developing Social Skills for Autistic Children in Jordan. Journal of Educational Sciences, University of Jordan, 43 (1): 695, -709.*

دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا

The Role of School Administration in Empowering Teachers in light of Some Demographic Variables from the School Teachers' Point of View in ar-Ramtha City

نادیا محمد عبده دیباجه
باحثة/ وزارة التربية والتعليم الأردنية / الأردن

Nadia Mohammad Deebajah
Researcher / Ministry of Education / Jordan
nadia.deebajah@gmail.com

تاريخ الاستلام: 1/ 2/ 2022، **تاريخ القبول:** 4/ 4/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 1/ 2/ 2022, **Accepted:** 4/ 4/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-008
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال مقياس مكون من (34) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (272) معلماً ومعلمةً من المدارس الحكومية، منهم (116) معلماً، و(156) معلمةً، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الدور، الإدارة المدرسية، تمكين المعلمين، مدينة الرمثا.

Abstract

This study aimed to reveal the role of school administration in empowering teachers in the light of some demographic variables from the teachers' point of view in ar-Ramtha City. To achieve the study objectives, the analytical survey method was used through a scale consisting of 34 items. The study sample comprised 272 male and female teachers from public schools, of whom 116 male teachers, and 156 female teachers, who were chosen by the cluster random method. The study results showed that the degree of the role of school administration in empowering teachers in the light of some demographic variables from the teachers' point of view in ar-Ramtha city was moderate. The results also showed that there are no statistically significant differences in in the teachers' point of view regarding the role of school administration in empowering teachers, due to the variables of gender, work experience and qualifications.

***Keywords**: Role, school administration, empowering teachers, ar-Ramtha city.*

المقدمة

تعد الإدارة المدرسية الفعالة عاملاً رئيسياً في إحداث التغيير؛ لتشكيل بيئة تعليمية تعلمية شاملة، وداعمة، وفعالة، وناجحة، من خلال ما تقوم به من مهام، ومسؤوليات مناطة بها، تؤثر على نمو المعلمين المهني، وتطوير ممارساتهم، مما يؤدي إلى تحقيق مستويات أعلى من الإنجاز. ولقد تطورت وتغيرت الأهداف والمهام الرئيسية للإدارة المدرسية على مر السنين بما فرضه التقدم العلمي من تطورات، والتي اشتملت على تحديد الأهداف التربوية، وتوفير التطوير المهني المناسب، واتخاذ الإجراءات لتطوير المناهج، وتحسين العملية التعليمية التعلمية، مع عدم إغفال الجوانب الإدارية للمدرسة.

ونتيجة لتلك التغييرات، ظهرت حاجة ملحة تطلبت من مديري المدارس تجاوز دورهم التقليدي إلى دور جديد يتصف بأنه قيادي ومفكر ومبدع، ذو مهارات تخطيطية وتنظيمية، ويمتلك حس ديموقراطي فاعل يتيح الفرص الملموسة؛ لإشراك المعلمين مع زملائهم في تطوير العمل المدرسي والتحسين الشامل لمدرستهم، حيث تُعرف قدرة المديرين على إشراك المعلمين بأنها الفرص الملموسة التي يمكن أن يحصلوا عليها لتفعيل دور المعلمين ليكونوا قادة، ليس فقط داخل الغرفة الصفية، ولكن أيضاً خارجها (Hallinger, 2018).

وفي هذا الصدد، أكد بالكار (Balker, 2015) أن الأدوار الجديدة لمديري ومعلمي المدارس والمتطلبات المتزايدة لتحسين العملية التعلمية التعليمية، وتطوير كفايات العنصر البشري في المدارس، والتعاطي بإيجابية مع مخرجات التطور العلمي يتطلب درجة من السلطة والمسؤولية، وصلاحيات واسعة لمديري المدارس لتمكين المعلمين بشكل كافٍ حتى يقوموا بأدوارهم بفاعلية وتميز.

ويستخدم مفهوم التمكين على نطاق واسع عبر العديد من المجالات، مثل الإدارة والأعمال والتربية وعلم الاجتماع وعلم النفس والدراسات السياسية والتعليم، لكنه يعتبر من الموضوعات الحديثة نسبياً في العلوم الإنسانية، وتحديداً في الإدارة المدرسية. ولقد تمت دراسة التمكين في المقام الأول في ميادين إدارة الأعمال بعد التسعينيات من القرن العشرين، إلا أنه أكتسب أيضاً شعبية واسعة في الأوساط الأكاديمية؛ وذلك لأنه من الأساليب الإدارية الفاعلة، والملائمة لجميع المنظمات في مختلف الظروف، ويهدف إلى زيادة جودة مخرجات العمل، وزيادة الإنتاجية والفاعلية، ولرفع مستوى الرضا الوظيفي للأفراد إلى أقصى حد، وتطوير الممارسات الإدارية، وتحسين الأداء الإداري لينتهج الأفراد سلوكات القيادة والإبداع والابتكار والتوجيه الذاتي حول بيئة العمل وعلاقته به (Chapman, et al., 2016).

ويتم تعريف التمكين ووصفه بعدة طرق؛ كمفهوم أو مصطلح أو عملية، ويمكن تفسيره وفهمه بطرق متعددة؛ فيعرفه سبرايتزر وكوين (Spreitzer & Quinn, 2001: 35) بأنه: المعتقدات الشخصية الأساسية التي يمتلكها العاملون بشأن دورهم فيما يتعلق بالمكان الذي يعملون فيه، وتعتبر الأوساط الأكاديمية نقطة البداية المقترحة ليتم نمذجة وتمكين ممارسات الطلبة. ويعرف لي (Lee, 2005: 189) التمكين أيضاً على أنه: "مفهوم امتلاك القدرة على التحكم في نفسه وبيئته، وتوسيع قدرة الفرد والعيش إلى أقصى إمكاناته".

كما يُعرف يونر وتوران (Uner & Turan, 2010: 2) التمكين أيضاً بأنه: "هيكل تنظيمي أساسه القوة والسيطرة والقدرة والكفاءة والفاعلية الذاتية والاستقلالية والمعرفة والتنمية، وتقرير المصير يستهدف الأفراد والجماعات من أجل تحسين أوضاعهم، وتمكينهم من السيطرة على حياتهم". بينما عرفه رفاعي (2013: 341) بأنه: "عملية تهدف إلى إعطاء المديرين في المؤسسات الإنتاجية

والخدمية سلطات واسعة في إداراتها، ومنحهم الصلاحيات لاتخاذ القرارات، وتعبئة الموارد المادية والبشرية، وتوفير الحوافز المختلفة من أجل تحسين أداء العاملين والالتزام لديهم، وزيادة إنتاجيتهم".

ويُعرف النواجحة (2016: 284) التمكين بأنه: "تعزيز الكفاءة والفاعلية الذاتية، والقدرة على أداء المهام، والتأثير في العمل والشعور بقيمة العمل ومعناه، والتحفيز الذاتي والتغلب على مشاعر الإحباط، واليأس". وعرف شبير (2020: 35) التمكين بأنه: "منح إدارات المدارس العاملين في المدرسة مزيداً من الصلاحيات في التصرف والاستقلالية، والمشاركة في صناعة واتّخاذ القرارات، وحل المشكلات، وزيادة مساحة الحرية في مجريات العمل لأدائه بطريقتهم دون شعورهم بالتدخلات المباشرة من الجهات العليا، ووضع الثقة في قدرات العاملين، ودعم مهاراتهم وتأهيلها، وتوفير البيئة المناسبة والمواتية لتفعيله، والتحفيز والتقييم المستمرين في إطار العمل المدرسي مع تحملهم المسؤولية عن نتائج أفعالهم وسلوكياتهم بهدف الوصول لأفضل النتائج بما ينسجم مع أهداف ورؤية المدرسة".

ويصف بوغلر ونير (Bogler & Nir, 2012) التمكين بأنه عملية اجتماعية متعددة الأبعاد تساعد الناس على التحكم في حياتهم ومجتمعهم، كما يؤكد أنه عندما يُمنح الأفراد سلطة اتخاذ القرار والاختيار والوصول إلى الموارد والمعلومات بحرية، فإنهم يشعرون بمزيد من التمكين، ويتصرفون وفقًا لقيمهم العليا لبدء نموهم وتطورهم المهني.

وبناء على ما سبق، يمكن للباحثة أن تعرف التمكين بأنه: معتقدات وتصورات المعلمين في الشعور بالاستقلالية والحرية في مهامهم اليومية في العمل، والقدرة على تحمل مسؤولية نموهم المهني؛ والإحساس بالمكانة في وظيفتهم، والشعور بالكفاءة الذاتية، والقدرة على اتخاذ القرارات التي تفيد طلابهم وتعلمهم على أفضل وجه.

ويرى جريسوم ولوب (Grissom & Loeb, 2011) أن عملية تمكين المعلم تشير إلى ترسيخ روح المسؤولية، ومنح الاستقلالية للمعلمين لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل أو قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم الطلبة وتعلمهم، والتصرف بناءً على قراراتهم وأفكارهم التي يمكن أن تؤثر على جودة وطرق أدائهم وممارساتهم المهنية، مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتنظيمية. ويبين خاني وتازيك (Khany & Tazik, 2016) أن أهمية التمكين للمعلمين تبرز في تعزيز الكفاءة والفاعلية الذاتية لديهم، ورفع روحهم المعنوية، وإظهار قدراتهم على تأدية المهام المختلفة، والشعور بقيمة العمل ومعناه، وزيادة الثقة بأنفسهم وإحساسهم بالتقدير والمكانة المهنية، وزيادة الرضا الوظيفي، ويتغلبون على مشاعر الإحباط واليأس. وعلاوة على ذلك، لا تبرز أهمية التمكين فقط للمعلمين بل هناك العديد من الفوائد التي تعود على المدرسة والطلبة أيضاً، ومن أهمها: تحسن أداء الطلبة، ورفع تحصيلهم الدراسي، وتحقيق مكانة متميزة للمدرسة، وزيادة التنافسية مع المدارس الأخرى.

ويرى كيموراي وآخرون (Kimwarey, et al., 2014) أن المعلم المتمكن لديه المهارات والمعرفة اللازمة للتصرف أو التحسين أو التطوير بطريقة إيجابية. ومن خلال التمكين، يطور المعلمون كفاءتهم ويكتشفون بأنفسهم إمكاناتهم وقدراتهم. علاوة على ذلك، يرتبط تمكين المعلم بالدافعية ويزودهم بالمعرفة عن أنفسهم وزملائهم من أجل تعزيز تحصيل الطلبة بشكل تعاوني، كما أن تمكين المعلم هو فرصة لممارسة قيادته، والتعبير عن احتياجاته، وقدرته على التعامل مع العقبات والتحديات في مكان العمل، وعرض مخاوفه، والشعور بقيمته كفرد مؤثر وشريك في نجاحات المدرسة، وذلك عبر إشراكه في وضع استراتيجيات للمشاركة في اتخاذ القرار، وتطوير العمل التعاوني والاجتماعي والثقافي.

من جهة أخرى، تشير البداعي (2012) إلى أن هناك متطلبات وإمكانيات لدعم عملية تمكين المعلمين من قبل الإدارات المدرسية؛ فالتمكين يتطلب وجود بيئة داعمة مهيئة مفعمة بالحماسة وحافزة للإبداع، والابتكار والإتقان والثقة المتبادلة بين المعلمين والإدارة المدرسية، والعمل من خلال رؤية مشتركة واضحة يشارك فيها جميع العناصر البشرية في المدرسة، بهدف الوصول إليها وتحقيق أهدافها الفعالة من خلال منظومة قيم المدرسة.

ووفقاً لذلك، فإنه يجب أن يتعرف مدير المدرسة أولاً على معلميه جيداً، وتحليل نقاط ضعفهم وقوتهم بشكل مناسب، والتصرف معهم وفقاً لذلك. كما يجب عليه أن يركز على تعزيز التفاعل والعلاقات الاجتماعية مع المعلمين، وأن يكون تواصله معهم دائماً جيداً وبشكل منتظم، وإبلاغهم بأهداف المدرسة وإتاحة لهم الفرصة لمناقشتها، والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ وذلك لكسب المزيد من الاعتبار والتجاوب سعياً لتنظيم العمل داخل المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (Dou, et al., 2017).

وفي العديد من الدراسات، أجمع معظم الباحثين على الأبعاد التي يمكن للإدارة المدرسية تمكين معلميها من خلالها، وهي المرتكزات الأساسية لنجاح عملية تمكين المعلمين، وتتمثل في:

1. تمكين المعلم من خلال المشاركة في اتخاذ القرار: أن اتخاذ القرار يشمل مشاركة المعلمين في القرارات التعليمية، مثل وضع المنهاج، وصناعة المحتوى، واختيار الكتب، وتحديد البرامج والأساليب، وطرق التقييم، وكيفية قياس نجاح الطلبة. ويجب على الإدارة المدرسية السماح للمعلمين بممارسة صنع القرار واتخاذه بشكل أكبر، وتوفير المشاركة الكاملة لهم في القرارات المهمة والحاسمة بهدف زيادة سلطة المعلمين في اتخاذ القرار، فيما يتعلق بتخصصاتهم، وتعلم طلبتهم في الغرف الصفية وخارجها، والتأثير على أدائهم، وجودة عملهم، بشكل إيجابي (طراونة والنهدي، 2017). وعلاوة على ذلك، عندما يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات، تتحسن قدرتهم على حل المشكلات، وتستفيد المدرسة بأكملها من ذلك، مما يؤدي إلى شعور بالتزام أقوى نحوها. لذلك، يعد تفويض الإدارة المدرسية للمعلمين مهام صنع القرار عنصراً رئيسياً في عملية التمكين. ومع ذلك، يجب أن يكون لدى إدارات المدارس قواعد معينة وموضحة جيداً فيما يتعلق بمشاركة المعلمين من أجل تجنب أن تصبح امتيازاً لعدد قليل من المعلمين (Devos, et al., 2014).

2. تمكين المعلم من خلال دعم استقلاليته: تشير استقلالية المعلمين إلى إحساسهم بالحرية في اتخاذ قراراتهم الخاصة بشأن التوقيت والبرامج التعليمية والكتب والتخطيط التعليمي؛ فإن تحكم المعلمين في عملهم يسمح لهم باتخاذ قراراتهم الخاصة وتحمل

المزيد من المسؤولية، ومواجهة التحديات بثقة، وهذا بدوره، يمكن أن يؤدي إلى خلق بيئة داعمة تنمي شعور المعلمين بالاستقلالية. وعلاوة على ذلك، يرغب المعلمون الأكثر استقلالية في تنفيذ الأفكار الخاصة بهم أثناء ممارساتهم التدريسية، والمخاطرة في تنفيذها مع تحمل مسؤولية نتائجها، وتطوير مهاراتهم التعليمية والإبداعية وحل المشكلات. وفي هذا الصدد، فإن منح الإدارة المدرسية الفرص للمعلمين ليصبحوا أكثر انخراطاً في المسؤوليات المتعلقة بالمدرسة، وعملية تعلم الطلبة قد يطور من استقلالية المعلمين، ويشبع حاجتهم من التقدير وإثبات الذات، وارتفاع ولائهم للمدرسة (المعاني، 2012).

3. تمكين المعلم من خلال توفير فرص النمو المهني: يشير إلى التسهيلات التي توفرها إدارة المدرسة للمعلمين لتأهيلهم، وتدريبهم، وزيادة نموهم المهني بطريقة مستمرة ومنتظمة، لا سيما فيما يتعلق بصقل مهاراتهم التعليمية والإدارية والقيادية، ومعرفة المزيد عنها. وفي هذا الصدد، يمكن للإدارة المدرسية تعزيز فعالية المعلمين من خلال دعم جهود التطوير المهني، وتمكين المعلمين من خلال توفير هذه الأنواع من الأنشطة التطويرية، وإقامة الورش التدريبية، والتأهيلية، والدورات التي تزيد من معارفهم عن كيفية ممارسة هذه المهارات الإدارية والقيادية وخاصةً الجديدة منها. بالإضافة إلى ذلك، يجب تقديم تجربة تعليمية مهنية للمعلمين كمسؤولين بهدف إنشاء المزيد من المعلمين القادة (Moran, 2015).

4. تمكين المعلم من خلال تحسين مكانته وأوضاعه: تؤثر حالة المعلمين على كيفية إدراكهم لأنفسهم وقدرتهم على التدريس في كل من المدرسة والمجتمع. كما تؤثر تصوراتهم عن الاحترام المهني من قبل المعلمين الآخرين وزملائهم في المدرسة فيما يتعلق بمعرفتهم وخبراتهم، وطرق تدريسهم وتقييمهم للطلبة، وإدارة غرفهم الصفية؛ فالمعلمون يريدون من إدارة المدرسة وزملائهم أن يعاملوا كمهنيين محترفين لمهنة التدريس، وأن يحتفظوا بالسيطرة على ممارسات التدريس الخاصة بهم دون تدخل من الإدارة أو من الآخرين. لذلك، يجب على الإدارة المدرسية دعم أو تسهيل عمل معلميها من خلال تمكين وضعهم (الخطيب ومعايعة، 2009).

5. تمكين المعلم من خلال تحفيز وتطوير كفاءته الذاتية: عندما يشعر المعلمون بالكفاءة فيما يتعلق بقدراتهم ودافعيتهم، فإن ذلك يؤثر على تعلم الطلبة بطريقة إيجابية. وبالتالي، فإن تمكين المعلمين يؤثر على شعورهم بالكفاءة والدافعية الذاتية؛ أي تصورات المعلمين تجاه المعرفة التي يمتلكونها، ومهاراتهم التعليمية والإدارية، وإبداعاتهم وقدراتهم في مساعدة طلابهم. وفي هذا الصدد، يمكن لمديري المدارس تمكين المعلمين من خلال تقديم التعزيز والثناء والمجاملات البسيطة، وتقدير إنجازات طلابهم، وذلك تقديراً لجهود المعلمين، ومكافآتهم بأنهم هم الذين جعلوا أداء هؤلاء الطلبة وتحصيلهم أفضل، بالإضافة إلى رفع قدراتهم الإبداعية (Kimwarey, et al., 2014).

6. تمكين المعلم من خلال التأثير: يجب أن يكون مديرو المدرسة هم المسؤولون الرئيسيون من أجل تمكين المعلمين، ويجب عليهم التوجيه والانتقاد بلغة بناءة ليس باستخدام سلطتهم، ولكن باستخدام القوة القيادية والقدرة على التأثير في المعلمين، دون إحباطهم. وإلى جانب ذلك، يجب أن يتعامل مديرو المدرسة مع معلميهم باستخدام لغة إيجابية تتسم بالدعم، وبث روح التعاون، ورفع المعنويات لديهم؛ حيث إن الاستخدام والتعبير غير المناسبين للغة والتصرفات للإدارة ينظر إليه المعلمون بشكل سلبي وبالتالي، فإنه قد يؤثر على حماسهم والتزامهم نحو وظيفتهم وثقتهم تجاه الإدارة (Moran, 2015).

ويرى كيموراي وآخرون (**Kimwarey, et al., 2014**) أن مديري المدارس يستطيعون تمكين المعلمين من خلال دعمهم، وجعلهم يشعرون بالاكتفاء، وإشباع حاجاتهم، وأخذ آرائهم في الاعتبار عند اتخاذ القرارات، وتصميم وتنفيذ المهام والأنشطة والمبادرات في المدرسة. وذلك سيؤدي إلى أداء العمل بشكل أفضل، وستزداد إنتاجية المعلمين، وبالتالي تحسين نتائج الطلبة، وتعزيز المخرجات التعليمية، والمهنية.

وبناء على ما سبق، يترتب على تمكين المعلمين في المدارس: التقليل من الأخطاء الناتجة عن العمل، وتعزيز جودة النتائج التعليمية مع خفض كلفة العمل، وسرعة معالجة واقتراح الحلول للمشكلات والشكاوى من قبل الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والإجابة عن استفساراتهم. ولهذا السبب، من المهم البحث عن دور الإدارة المدرسية في عملية تمكين المعلمين.

وقد تناولت العديد من الدراسات تمكين المعلمين من قبل الإدارة المدرسية، ومن زوايا مختلفة، فقد أجرى الشريفي والتنح (2011) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداتان لجمع البيانات الأولى: لقياس درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية والثانية: لقياس تمكين المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وأن درجة تمكين المعلمين كانت متوسطة بشكل عام وللمجالات الستة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وكانت هناك علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة المديرين للقيادة ودرجة تمكين المعلمين.

كما أجرت **البداعي** (**2011**) دراسة هدفت لتحديد متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة الذاتية بسلطنة عمان، والكشف عن الاختلافات في توفر هذه المتطلبات باختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات النوع، والخبرة، والمنطقة التعليمية، وتطبيق المشروع التكاملي للإنماء المهني. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع المنهج الوصفي بإعداد أداة الاستبانة التي تضمنت ثلاثة محاور تمثل متطلبات التمكين الإداري للمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (411) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك حاجة إلى توفير القوانين واللوائح والتنمية المهنية بالمدارس من أجل تحقيق التمكين الإداري الفاعل للمعلمين.

وأجرى **الضامري** (**2011**) دراسة هدفت إلى تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت دراسة تحليلية للأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة، كما

أعد مقياس تمكين المعلمين. وتكونت عينة الدراسة (512) من معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي لمحافظة مسقط، ومحافظة ظفار، ومحافظات الداخلية والباطنة. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن مجال الإشراف الفني لعمل المدير قد احتل المرتبة الأولى في درجة مشاركة المعلمين في عملية التمكين، وهي درجة مشاركة مرتفعة، وأن مجال العمل الجماعي قد جاء في المرتبة الثانية، وجاء مجال المناهج والأنشطة المدرسية في المرتبة الثالثة، في حين احتل مجال اتخاذ القرارات المرتبة الرابعة والأخيرة، وكلها تمثل درجة مشاركة مرتفعة، وقد جاءت درجة المشاركة الكلية بدرجات مرتفعة.

أما دراسة **افيدوف–انجر وآخرين** (**Avidov-Ungar, et al., 2014**) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التمكين لدى المعلمين في المواقع القيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي من خلال استخدام مقياس تمكين المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمةً اختيروا من المدارس الثانوية في المقاطعات الغربية الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين الإداري المدرك لدى المعلمين كان متوسطاً. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق في مستوى التمكين الإداري المدرك تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

وقام **أبو طعمة وعاشور** (**2016**) بدراسة هدفت إلى معرفة دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استخدام مقياس تمكين المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (498) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة تقدير مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في تمكين المعلمين ككل، وفي مجالات المشاركة في صنع القرار، والتأثير، وفعالية الذات في العمل التعليمي لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات المشاركة في صنع القرار، والمكانة المعرفية، والتأثير لصالح الدراسات العليا، وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى المدرسة في مجالي المشاركة في صنع القرار، والنمو المهني لصالح مستوى المدرسة الابتدائية. في حين بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أجرى **باليار وآخرون** (**Balyer, et al., 2017**) دراسة هدفت إلى تحديد أدوار مديري المدارس في تمكين المعلمين في مدارسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تمكين المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن أدوار مديري المدارس في تمكين المعلمين جاء بدرجة تقدير متوسطة، وأن المسؤولين قد مكّنوا هؤلاء المعلمين من خلال توفير الفرص للمشاركة في صنع القرار، وتحسين وضعهم، وجعل المدارس أماكن أكثر جاذبية، وبناء علاقات على مبادئ الثقة وخلق تواصل جيد بين المعلمين. ومع ذلك، لا يدعم المسؤولون تطور المعلمين المهني بشكل كاف، ولا يطورون كفاءتهم الذاتية، ولا يدعمون استقلاليتهم أو يوظفهم في بعض الأدوار الإدارية.

وقام **إيلمازي** (**Elmazi, 2018**) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين سلطة مدير المدرسة ودورها في تمكين المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تمكين المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (20) مديراً ومديرةً، و(100) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية في ألبانيا. تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين سلطة المدير ومستوى تمكين المعلمين. وتظهر النتائج أيضاً عدم وجود مناخ تنظيمي عام يشجع على تمكين المعلمين وتفويضهم. كما تشير نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين يرون أن مديريهم يعملون من قاعدة السلطة الشرعية.

وأجرت **أبو قلبين** (**2019**) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب الإدارة المدرسية، وتمكين المعلمين الجدد وأدوارهم المهنية من منظور المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس أساليب الإدارة المدرسية، ومقياس تمكين المعلمين، ومقياس الأدوار المهنية. تكونت عينة الدراسة من (267) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى في أساليب الإدارة المدرسية وتمكين المعلمين وأدوارهم المهنية جاء بدرجة متوسطة، ووجدت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكين المعلمين تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور، ومعلمي المرحلة التربوية لصالح الصفوف الثلاثة الأولى. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس في الأدوار المهنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور نوع المدرسة لصالح معلمي المرحلتين المختلطة والتربوية للصفوف الثلاثة الأولى. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي والأدوار التمكينية والمهنية للمعلمين، وعلاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الاستبدادي والنسكي، ودور المعلمين التمكيني والمهني.

وأقام **كيرال** (**Kiral, 2020**) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين تمكين المعلمين من قبل مسؤولي المدارس الثانوية والالتزامات المدرسية للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياسان: "التمكين السلوكي للمعلم" و "الالتزام التنظيمي". تكونت عينة الدراسة من (188) معلماً ومعلمةً يعملون في مدارس الأناضول الثانوية العامة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين والالتزام كانا بدرجة مرتفعة، وأن أعلى تمكين كان في بُعد الدعم الإداري، وأعلى مستوى التزام كان في بُعد الالتزام العاطفي. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التمكين بحسب الجنس والخبرة والتخصص الدراسي للمعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الالتزام المهني تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، حيث وجد أن الإناث كان لديهن التزامات عاطفية أعلى من المعلمين الذكور. وكان للمعلمين ذوي الأقدمية المهنية من 31 إلى 40 عاماً التزامات عاطفية أعلى من أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و20 عاماً.

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يلاحظ بأن غالبية الدراسات تناولت تمكين المعلمين من قبل الإدارة المدرسية، وتنوعت في مجالاتها وأهدافها، كما ورد في دراسة البداعي (2011) وقد هدفت لتحديد متطلبات التمكين لالإداري للمعلمين بالمدارس، أما دراسة افيدوف–انجر وآخرين (Avidov-Ungar, et al., 2014) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التمكين

لدى المعلمين في المواقع القيادية. بينما هدفت دراسة أبو طعمة وعاشور (2016) إلى معرفة دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. ودراسة باليرو وآخرين (Balyer, et al., 2017) التي هدفت إلى تحديد أدوار مديري المدارس في تمكين المعلمين في مدارسهم، ودراسة كيرال (Kiral, 2020) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين تمكين المعلمين من قبل مسؤولي المدارس الثانوية.

وتجدر الإشارة إلى أن غالبية الدراسات السابقة سواءً العربية منها، أو الأجنبية استخدمت الاستبانة أو المقياس كأداة لجمع البيانات، كما في دراسة البداعي (2011)، ودراسة افيدوف–انجر وآخرين (Avidov-Ungar, et al., 2014)، ودراسة أبو طعمة وعاشور (2016)، ودراسة أبي قلبين (2019)، ودراسة كيرال (Kiral, 2020)، وذلك للكشف عن دور الإدارة أو القيادة المدرسية في تمكين المعلمين. كما استخدمت بعض الدراسات كدراسة الضامري (2011) طريقة تحليل للأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى مقياس.

وبناء على التعقيب المتعلق بالدراسات السابقة يلاحظ أن الدراسة الحالية تشابهت مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المقياس كأداة لجمع البيانات، كما تشابهت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في تناول مجتمع الدراسة.

ومن الجدير بالذكر أن الباحثة قد استفادت من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وبناء المقياس الخاص بالدراسة، وصياغة مشكلة الدراسة، وتأكيد أهميتها ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، كما استفيد من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها، علماً بأن الدراسة الحالية قد تناولت دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مشكلة الدراسة

بالرغم من الجهود المبذولة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطوير قطاع التعليم من خلال تسهيل مهام الإدارات المدرسية، ومنحها الصلاحيات التي تمكنها من ممارسة مهامها بشكل أكثر فاعلية وإنتاجاً وتحقيقاً للأهداف التربوية إلا أن الواقع العملي يشير إلى أن مديري المدارس لا تتاح لهم الفرصة الكافية للعب أدوارهم القيادية في عملية تمكين معلميهم بشكل أكثر إيجابية داخل وخارج الغرفة الصفية في مدارسهم، والسبب يعود إلى نقص السلطة والصلاحيات التي تخولهم بهذه الأمور، وأنه ما زالت القوانين وعمليات التنفيذ لا ترقى للمستوى الذي يتناسب مع المفهوم الحقيقي لتمكين المعلمين.

وجاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ممارسة الباحثة عملها كمديرة لإحدى المدارس في مدينة الرمثا، وجدت بأن مفهوم تمكين المعلمين لم يحظَ باهتمام كبير في هذه المنطقة، وأن هناك ضعفاً في اهتمام الإدارات المدرسية في تفعيل هذا المفهوم لدى المعلمين على الرغم من توفر بيئة مهيئة ومناسبة لتطبيق مفهوم تمكين المعلمين، والدور الإيجابي الذي يحققه هذا المفهوم بما يعود من نتائج إيجابية على المدرسة وإدارتها ومعلميها وطلابها. ونظراً لأهمية تفعيل تمكين المعلمين في المدارس الحكومية في تعزيز سلوكيات العمل الإيجابية، ورفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والتزامهم، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، والتواصل بين الإدارة المدرسية والمعلمين، ورفع تحصيل الطلبة. فلابد من تغيير الدور التقليدي لمدير المدرسة لدور جديد يتصف بكونه قيادي مبدع ذو حس ديمقراطي، ويمتلك مهارات قيادية وتخطيطية وتنظيمية، ولديه المقدرة على إتاحة الفرص للمعلمين للمساهمة في تطوير العمل المدرسي وتجديده لمواكبة التطورات العالمية والمفاهيم التربوية الحديثة. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية؛ فقد لاحظت الباحثة أن هذا الموضوع لا زال بحاجة إلى إجراء المزيد من البحث والدراسة، لا سيما أن هناك وجهات نظر مختلفة بين المديرين والمعلمين حول دور الإدارة المدرسية في عملية تمكين المعلمين. وانطلاقاً من ذلك وجدت الدافع والرغبة إلى إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى» دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا.

أسئلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة

انبثقت عن الدراسة الفرضيات التالية:

- أن درجة دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في استجابات معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لإختلاف متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في استجابات معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لإختلاف متغير الخبرة العملية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في استجابات معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لإختلاف متغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا.

- الكشف عن الاختلافات في وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة ضمن جانبين رئيسين، وهما:

أولاً: الأهمية النظرية: تستمد الدراسة أهميتها من تبنيها لموضوع دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين، بالإضافة إلى الندرة في دراسة دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في مدارس مديرية تربية الرمثا حسب علم الباحثة، وإلى شمولية هذه الدراسة حيث تضمنت تمكين المعلمين من جميع جوانبه، كما أن هذه الدراسة قد تثري الأدب التربوي بما تتضمنه من معلومات عن مفهوم تمكين المعلمين وأهميته، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.

ثانياً: الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية في مساعدة مديري المدارس في التعرف على مفهوم تمكين المعلمين، وأهميته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، كما أن هذه الدراسة من الدراسات التي سوف يستفيد منها مديري المدارس في تحقيق المفهوم في المدرسة، لما له من أثار إيجابية تعود على المدرسة والإدارة والمعلمين والطلبة، كما يمكن أن يستفيد منها صناع القرار في وزارة التربية والتعليم وخصوصاً القائمون على متابعة التطبيق العملي لمفهوم التمكين في جميع أبعاده من خلال وضع استراتيجيات ومعايير لتدريب مديري المدارس على تهيئة بيئة مناسبة وملائمة لتطبيق تمكين المعلمين في مدارسهم، وتطوير أدائهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- **الحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة على دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا.

- **الحد البشري**: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية.

- **الحد الزماني**: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 – 2022.

- **الحد المكاني**: أجريت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا.

- **الحد القياسي**: اقتصرت نتائج الدراسة على الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة، والتي طورتها الباحثة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **الدور**: «هو ما يقوم به الفرد من وظائف ومهام مناطة به باعتباره عضواً في تنظيم، أو مؤسسة، إذ إن كل فرد في أي مؤسسة لديه أدوار محددة يجب عليه القيام بها» (القاسم، 1999: 26)، ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة المهام والأعمال والأنشطة والواجبات والوظائف الإدارية المناطة بالقائد التربوي من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبانة دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين المستخدمة في هذه الدراسة.

- **الإدارة المدرسية**: "هي الإدارة التي يمكن من خلالها مواجهة احتياجات الحاضر، والاستجابة للتطوير والتجديد لإعداد الناشئة لمواجهة متطلبات المستقبل من خلال ممارسة الوظائف الإدارية من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وتقويم، واتخاذ قرارات على مجموعة العمل من المعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة، واستغلال كافة الإمكانات البشرية والمادية المتاحة لتحقيق أهداف المدرسة" (آل ناجي، 2003: 73). ويقصد بها في هذه الدراسة: الجهة التي تمنح المعلمين حق ممارسة اتخاذ القرار، والاستقلالية والحرية في ممارسة شؤونهم اليومية المتعلقة بالعمل داخل الغرفة الصفية وخارجها بما يحقق المصالح والأهداف التربوية للمدرسة والمعلمين والطلبة.

- **التمكين**: يقصد به منح الأفراد حرية الإدارة والتصرف في عملية اتخاذ القرارات من خلال توسيع نطاق السلطة، وتوفير بيئة مناسبة لتفعيلة (القضاة والطراونة، 2011). ويقصد به في هذه الدراسة منح المعلمين الصلاحية والتصرف في صنع واتخاذ القرارات ضمن إطار العمل المدرسي بما يحقق لهم الاستقلالية والمسؤولية من خلال زيادة مشاركتهم وتحفيزهم إدارياً، ودعمهم وتطوير شخصيتهم من قبل الإدارة المدرسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي، للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا، وذلك من خلال توزيع الاستبانة إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة، ورصد استجاباتهم، وتحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الحكومية المسجلين ضمن ملاكات مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2021/2022، والبالغ عددهم (1217) معلماً ومعلمةً موزعين على (72) مدرسة أساسية حكومية، وتم الحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للسجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (272) معلماً ومعلمةً، بما نسبته تقريباً (22 %)، منهم (116) معلماً، و(156) معلمةً. وقد اختيرت العينة من مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية. وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي)

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	116	42.6
	أنثى	156	57.4
	الكلي	272	100%
الخبرة العملية	أقل من 10 سنوات	162	59.6
	10 سنوات فأكثر	110	40.4
	الكلي	272	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	200	73.5
	دراسات عليا	72	26.5
	الكلي	272	100%

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والكشف عن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا، طور مقياس، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة والاستعانة ببعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة العربية والإنجليزية ذات الصلة التي تناولت هذا الموضوع، كدراسة البداعي (2011)، ودراسة الضامري (2011)، ودراسة المهدي (2007)، ودراسة أبو طعمة وعاشور (2016)، ودراسة (Balyer, et al., 2017)، ودراسة (Kiral, 2020)، وفي ضوء ذلك أعد المقياس، وتكون بصورته الأولية من (37) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: المشاركة في اتخاذ القرار، والنمو المهني، والمكانة، والكفاءة الذاتية، والاستقلالية.

صدق الأداة

للتحقق من مؤشرات صدق مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا في الدراسة الحالية استخرجت مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: مؤشرات صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق محتوى المقياس عرض بصورته الأولية من خلال إرسالها إلكترونياً إلى مجموعة من المحكمين عددهم (10) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة جدارا، وفي مديرية تربية وتعليم لواء قصبة الرمثا، وذلك من أجل إبداء الملاحظات والرأي حول ملاءمة فقرات الأداة، ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة وسلامة الصياغة اللغوية، وأخذ بملاحظاتهم، وبناءً على ذلك، أعيد صياغة (8) فقرات من الناحية اللغوية، وحذف (3) فقرات، وبناءً على ذلك تكونت أداة الدراسة من (34) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: المشاركة في اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة، الكفاءة الذاتية، والاستقلالية، وقد أشار المحكّمون إلى مناسبة الأداة للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا.

ثانياً: مؤشرات الصدق الداخلي

للتحقق من مؤشرات الصدق الداخلي لأداة الدراسة، طبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (30) معلماً ومعلمةً، واستخرجت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالأداة ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التي تنتمي إليها، تراوحت بين (.57 – .86)، كما تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين الفقرات والأداة ككل بين (.46 – .81)، واعتمد معيار لقبول أو حذف أي فقرة من الفقرات بأن لا يقل معامل ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وبالأداة ككل عند (.25)، وبناء على ذلك قبلت جميع الفقرات.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة طبقت على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمةً، ومن ثم إعادة تطبيقها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان على العينة نفسها، وذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test – retest) ومن ثم حسبت قيم معاملات الاتساق الداخلي (ثبات الاتساق الداخلي)، ومعامل الثبات (ثبات الاستقرار)، باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا. وكانت أعلى قيمة لمعامل كرونباخ ألفا لبُعد المشاركة في اتخاذ القرار، وبلغت (.93)، وأدنى قيمة لألفا كانت لبُعد الاستقلالية وبلغت (.88)، كما بلغت قيمة ألفا للأداة ككل (.97)، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون كانت لبُعد الكفاءة الذاتية، وبلغت (.89)، وأدنى قيمة لبُعد الاستقلالية حيث بلغت (.84)، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل (.91). وترى الباحثة أن مؤشرات الثبات هذه تسمح باستخدام المقياس لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح الأداة

تكون مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين بصورته النهائية من (34) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، بحيث يضع المستجيب إشارة (x2) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، وفقاً لتدرج ليكرت (likert2) الخماسي، وهي كبيرة جداً وتعطى (5) درجات، وكبيرة وتعطى (4) درجات، ومتوسطة وتعطى (3) درجات، وقليلة وتعطى (2) درجتان، وقليلة جداً وتعطى (1) درجة واحدة، وبما أن المقياس يتكون من (34) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (34) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(170) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، وقد صنفت المتوسطات الحسابية لتحديد دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين على النحو الآتي:

(1.00 – 2.33) دور منخفض، (2.34 – 3.67)، دور متوسط، (3.68 – 5.00) دور مرتفع، حسب المعادلة:

طول الفئة= الحد الأعلى للبدائل– الحد الأدنى للبدائل

عدد مستويات

طول الفئة= 5 – 1 / 3 = 1.33

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، اتبعت الإجراءات والخطوات الآتية:

– الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بهدف إعداد أداة الدراسة.

– تصميم أداة الدراسة بصورتها النهائية باستخدام موقع Google Form، بعد التحقق من مؤشرات صدقها، وذلك من خلال صدق المحكمين بإرسالها إلكترونياً، والأخذ بآرائهم وملاحظاتهم، وصدق البناء، بالإضافة إلى التحقق من دلالات ثباتها بطريقتين هما: ثبات الاستقرار باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وثبات الاتساق الداخلي من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.

– حصر مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل في جميع المعلمين والمعلمات للعام الدراسي 2021/ 2022 بالاعتماد على السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، والحصول على الأعداد الرسمية لذلك، وتحديد عدد أفراد عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية.

– توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة من خلال رابط إلكتروني تم تصميمه، ونشر الرابط على مجموعات التواصل الاجتماعي الخاصة بكل مدرسة من المدارس التي اختيرت في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، كمجموعات الفيسبوك، والماسنجر، والواتس اب، ومايكروسوفت تيمز، وكان للمعلمين والمعلمات حرية الإجابة أو عدمها على الأداة، وذلك لغايات جمع البيانات، والجدير بالذكر أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين استجابوا من مجموع الذين أرسل لهم المقياس كانت 87 %، وهي نسبة مقبولة بحثياً من أجل اعتماد النتائج وتعميمها.

– تم توضيح طريقة الإجابة على أداة الدراسة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بذلك، وأن استجاباتهم على أداة الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وضرورة الإجابة على جميع فقرات أداة الدراسة بدقة.

– بعد تطبيق أداة الدراسة تم التأكد من صلاحية الاستبانات لأغراض التحليل الإحصائي، وتصنيفها حسب متغيرات الدراسة، واستخدام برنامج (SPSS) للمعالجات الإحصائية بهدف استخراج النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم مناقشتها والخروج بالتوصيات التي تتناسب والنتائج التي تم الوصول إليها، وإعداد البحث بصورته النهائية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

– الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).

– الخبرة العملية، ولها مستويان: (أقل من 10 سنوات)، (10 سنوات فأكثر).

– المؤهل العلمي، وله مستويان: (بكالوريوس فما دون)، (دراسات عليا).

- **ثانياً: المتغيرات التابعة:**

– دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين.

المعالجات الإحصائية

لغايات استخراج البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، اُستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

– للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من وجهة نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين.

– للإجابة عن السؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد للكشف عن وجهة نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «ما دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا؟».

للإجابة على هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من تقديرات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين على فقرات كل بُعد من الأبعاد كل على حدا، كما هو مبين في الجداول (2، 3، 4، 5، 6).

أولاً: بُعد المشاركة في اتخاذ القرار

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المشاركة في اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	1	أقود مختلف التغييرات الإيجابية التي تحقق مكانة متميزة للمدرسة.	4.06	1.00	مرتفعة
30	2	أشارك في اختيار برامج ومبادرات جديدة لتطوير مدرستي.	3.94	1.11	مرتفعة
14	3	أشترك في صناعة القرار بالمدرسة.	3.88	1.01	مرتفعة
18	4	تمنح إدارة مدرستي القدرة والاستقلالية في صنع القرارات وإمكانية التصرف كشركاء في بيئة العمل.	3.71	1.02	مرتفعة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
22	5	أؤثر في اختيار برامج جديدة لتطوير مدرستي.	3.65	1.13	متوسطة
9	6	تميل إدارة مدرستي لإشراك المعلمين بشكل أكبر في المجالات الفنية لقضايا التعليم بدلا من مجالات الإدارة المدرسية.	3.61	1.01	متوسطة
21	7	تتاح الفرص لزملائي المعلمين للمشاركة في صنع القرارات بمدرستي	3.12	1.24	متوسطة
28	8	أساهم في صنع قرارات ميزانية مدرستي.	2.73	1.37	متوسطة
		بُعد المشاركة في اتخاذ القرار ككل	3.590	1.11	متوسطة

ثانياً: بُعد النمو المهني

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد النمو المهني مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
29	1	أنا أعمل في بيئة مهنية تنمي مهاراتي.	4.25	0.99	مرتفعة
2	2	تمكنني مدرستي من تحديد احتياجاتي المهنية باستمرار.	4.14	1.21	مرتفعة
34	3	أعتقد أن لدي الفرصة للنمو من خلال العمل اليومي بمدرستي.	4.10	1.08	مرتفعة
8	4	لدي فرص متنوعة لمواصلة التطوير والنمو المهني في مدرستي.	4.00	1.11	مرتفعة
27	5	أشارك في فريق تطوير العمل بمدرستي.	3.93	1.17	مرتفعة
5	6	توفر مدرستي برامج تدريبية على مهارات اتخاذ القرارات ومهارات الاتصال والقيادة.	3.66	1.32	متوسطة
		بُعد النمو المهني ككل	4.01	0.67	مرتفعة

يتبين من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات بُعد النمو المهني تراوحت بين (4.25 – 3.66)، وبلغ المتوسط الحسابي لبُعد النمو المهني ككل (4.01)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الإدارات المدرسية تسعى إلى تمكين معلميها باعتباره اتجاهاً للتغيير والتجديد من خلال تهيئة المناخ المناسب لتطبيق هذا الاتجاه. وجاءت الفقرة (29)، التي تنص على «أنا أعمل في بيئة مهنية تنمي مهاراتي» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عملية تمكين المعلمين تحتاج إلى تهيئة البيئة المناسبة لتطبيق التمكين، لذا فإن الإدارات المدرسية تسعى إلى توفير بيئة مهنية مناسبة تنمي من مهارات المعلمين الإدارية والقيادية، وتطورهم وظيفياً، وتحسن من شخصياتهم وأدائهم.

بينما جاءت الفقرة (5)، ونصها «توفر مدرستي برامج تدريبية على مهارات اتخاذ القرارات ومهارات الاتصال والقيادة»، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وبدرجة متوسطة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إلى معظم الإدارات المدرسية ليس لديها القدرة على إقامة مثل هذه التدريبات، وذلك إما بسبب عدم وجود الكادر المؤهل للقيام بمثل هذه الدورات أو عدم إدراكها أهمية هذه الدورات للمعلمين أو لقناعتها بأن الجهة المسؤولة عن طرح أو إقامة هذه الدورات هي وزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: بُعد المكانة

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المكانة مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	لدي الفرصة لمساعدة وتوجيه المعلمين الآخرين بمدرستي.	4.28	.900	مرتفعة
13	2	لدي شعور متزايد بالانتماء لمدرستي ولفريق العمل بها.	4.22	1.02	مرتفعة
23	3	أشعر أنني أنال قدراً كبيراً من الاحترام داخل مدرستي.	4.13	.930	مرتفعة
33	4	يميل زملائي بالمدرسة للاستماع إلى نصيحتي.	4.06	1.00	مرتفعة
10	5	أعامل بطريقة مهنية داخل مدرستي	3.94	1.11	مرتفعة
26	6	تتاح لدي فرص التعاون مع زملائي داخل المدرسة.	3.93	1.01	مرتفعة
7	7	تعمل مدرستي على إشباع حاجات العاملين من التقدير وأثبات الذات.	3.52	1.24	متوسطة
1	8	تشجع إدارة مدرستي المعلمين على ممارسة المبادرة والإبداع والتخلص من الرقابة والتعليمات الجامدة، والسياسات التقليدية.	2.63	1.17	متوسطة
		بُعد المكانة ككل	3.82	0.63	مرتفعة

يتبين من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات بُعد المكانة تراوحت بين (4.28 – 2.63)، وبلغ المتوسط الحسابي لبُعد المكانة ككل (3.82)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أدراك المعلمين لأهمية بُعد المكانة وتأثيره على الأداء المهني للكادر الإداري والكادر التدريسي؛ فمعظم المعلمين الآن أصبحوا يمتلكون المهارات التعليمية الحديثة والمهارات التقنية التي تساعدهم على الانجاز والارتقاء بأدائهم، ونتيجة لذلك فإن مكانتهم وتأثيرهم على الآخرين في محيط عملهم ليست بالمستوى نفسه لنظرائهم الذين مازالوا يتبعون الأساليب التقليدية.

وجاءت الفقرة (6)، التي تنص على «لدي الفرصة لمساعدة وتوجيه المعلمين الآخرين بمدرستي» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية التمكين، وقناعتهم بأنها عملية تعتمد على

التعاون والعمل الجماعي، وبأنها لا تتم إلى من خلال تحسين المعلم لقدراته ومهاراته وإمكانياته التعليمية والقيادية، ومن هنا تظهر الحاجة إلى إيجاد الفرص لمساعدة وتوجيه المعلمين الآخرين في المدرسة، ومساعدتهم لاكتساب المهارات القيادية، وحل المشكلات، والعمل التعاوني والتشاركي.

بينما جاءت الفقرة (1)، ونصها «تشجع إدارة مدرستي المعلمين على ممارسة المبادرة والإبداع والتخلص من الرقابة والتعليمات الجامدة، والسياسات التقليدية»، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وبدرجة متوسطة، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن بعض الإدارات المدرسية تتبع الأساليب والسياسات القديمة في الإدارة، والتي تشدد على التزام المعلمين بالتعليمات والقوانين بحذافيرها دون التغيير فيها أو محاولة إيجاد المبادرات، والحلول بطرق أكثر ابتكاراً خوفاً من التجديد أو بسبب ضعف اهتمام الإدارة المدرسية على تشجيع الإبداع في معالجة القضايا المدرسية المهمة.

رابعاً: بُعد الكفاءة الذاتية

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الكفاءة الذاتية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	1	أعتقد أن لدي القدرة على إنجاز الأعمال الموكولة إلي بمدرستي.	4.26	1.21	مرتفعة
19	2	أُدرك المطالب والتحديات التي تنطوي عليها وظيفتي، والتي تؤثر على تعلم الطلبة.	4.24	.970	مرتفعة
32	3	تمكنني مدرستي من زيادة كفاءتي الحالية والمستقبلي.	4.08	.990	مرتفعة
17	4	توفر مدرستي بيئة عمل تشعرني بالقيمة والقدرة على المساهمة في تحقيق أهدافها.	3.94	1.02	مرتفعة
25	5	تعزز إدارة مدرستي إدراك المعلمين لقدراتهم الشخصية على تحقيق النتائج التي يرغبونها.	3.83	1.03	مرتفعة
12	6	يقوم زملائي المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية بوضع معايير أكثر طموحاً لأنفسهم وللطلبة.	3.77	1.04	مرتفعة
3	7	تحرص إدارة مدرستي على تغيير الأساليب القيادية وتحسين بيئة العمل بما يزيد قدرتي على الإنجاز.	3.61	1.22	متوسطة
		بُعد الكفاءة الذاتية ككل	3.96	.670	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات بُعد الكفاءة الذاتية تراوحت بين (4.26 – 3.61)، وبلغ المتوسط الحسابي لبُعد لكفاءة الذاتية ككل (3.96)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الاهتمام المتزايد من قبل الإدارة المدرسية بالمعلمين، وتقديم الدعم المناسب لتنمية قدراتهم، وتطوير مهاراتهم، وتوفير المصادر التعليمية والإدارية التي تمكنهم من تنمية ذواتهم، وتحقيق الأهداف والنتائج التعليمية المرجوة. وبالتالي فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يُعد مؤشراً على قيام الإدارة المدرسية بدورها تجاه المعلمين في عملية تمكينهم.

وجاءت الفقرة (11)، التي تنص على «أعتقد أن لدي القدرة على إنجاز الأعمال الموكولة إلى بمدرستي» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمين الخبرات والمهارات اللازمة التي تعمل على تدعيم كفاءتهم الذاتية وإمكاناتها، وخاصةً عند إنجاز المهام والأعمال المدرسية، بالإضافة إلى قدرتهم على تحقيق الأهداف والنجاح في هذه الأعمال، والتغلب على أي مشكلات قد تواجههم أثناء إنجازها.

بينما جاءت الفقرة (3)، ونصها «تحرص إدارة مدرستي على تغيير الأساليب القيادية، وتحسين بيئة العمل بما يزيد قدرتي على الإنجاز»، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.61)، وبدرجة متوسطة، يمكن عزو هذه النتيجة إلى قناعة بعض الإدارات المدرسية بأن تغيير الأساليب القيادية التقليدية إلى أساليب حديثة لا يفيد في تحسين المناخ المهني التنظيمي، أو تطوير مهارات المعلمين، وقدراتهم على الأداء والإنجاز، وتحقيق الأهداف المرجوة.

خامساً: بُعد الاستقلالية

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الاستقلالية مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16	1	يمكنني حل كافة المشكلات الخاصة بالطلبة في مدرستي.	4.04	.970	مرتفعة
24	2	اتحكم بالطريقة والأسلوب الذي أدرس به.	3.87	1.05	مرتفعة
20	3	تتاح لي الفرصة لاستثمار مواهبي، وقدراتي الكامنة، والانطلاق بعيدا عن الأنماط الإداري البيروقراطية.	3.67	1.30	متوسطة
15	4	أستطع أن أخطط لجدولي الزمني في مدرستي.	3.56	1.23	متوسطة
31	5	أتحكم في جوانب حياة العمل بمدرستي كتطوير المناهج واختيار الكتب الدراسية والجدول المدرسي.	2.84	1.38	متوسطة
		بُعد الاستقلالية ككل	3.59	1.24	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات بُعد الاستقلالية تراوحت بين (4.04 – 2.84)، وبلغ المتوسط الحسابي لبُعد الاستقلالية ككل (3.59)، وبدرجة متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تفاوت استجابات المعلمين حول منحهم الاستقلالية من قبل إدارات مدرسهم؛ حيث تسعى بعض الإدارات المدرسية إلى منح المعلمين

المزيد من الاستقلالية، وتحمل المسؤولية، وذلك إيماناً بقدراتهم وإمكانياتهم الشخصية، ومهاراتهم الإدارية، وعلى العكس من ذلك، فإن هناك بعض الإدارات المدرسية التي لا تشجع على منح معلميها المزيد من الاستقلالية، وذلك بسبب إما اتباع الأنماط القيادية التقليدية التي تتجاهل استقلالية المعلم، أو بسبب عدم إدراك هذه الإدارات لقدرات معلميها وإمكانياتهم.

وجاءت الفقرة (16)، التي تنص على «يمكنني حل كافة المشكلات الخاصة بالطلبة في مدرستي» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إدراك الإدارة المدرسية لأهمية الاستقلالية كجزء من عملية تمكين المعلمين، والتي من ضمنها مساعدة المعلمين على امتلاك مهارات حل المشكلات، والمهارات القيادية التي تمكنهم من التعامل، والتحكم بطريقة حل مشكلات طلابهم والسيطرة عليها.

بينما جاءت الفقرة (31)، ونصها «أتحكم في جوانب حياة العمل بمدرستي كتطوير المناهج، واختبار الكتب الدراسية والجدول المدرسي»، في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.84)، وبدرجة متوسطة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم امتلاك المعلمين القدرة على الاشتراك في عملية تطوير المناهج، واختيار الكتب الدراسية، والجدول الدراسي، بل يتم ذلك من خلال القائمين على العملية التربوية في وزارة التربية والتعليم.

كما استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على هذا السؤال، واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من تقديرات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من وجهة نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية على الأبعاد ككل

الرقم	الرتبة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	1	النمو المهني	3.75	.58	مرتفعة
1	2	الكفاءة الذاتية	3.70	.50	مرتفعة
5	3	المكانة	3.69	.68	مرتفعة
4	4	المشاركة في اتخاذ القرار	3.56	.59	متوسطة
2	5	الاستقلالية	3.51	.70	متوسطة
دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين ككل			3.64	.49	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية من وجهة نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تراوحت بين (3.51 – 3.75)، والانحرافات المعيارية (0.68 – 0.70)؛ حيث جاء بُعد النمو المهني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.75)، وبانحراف معياري (.58)، بدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء بُعد الاستقلالية في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، وبانحراف معياري (.70)، وبدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لدور الإدارة المدرسية ككل (3.64)، وبانحراف معياري (.49)، وبدرجة تقدير متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قناعة المعلمين بأهمية عملية تمكينهم من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ حيث تسعى الوزارة إلى تبني الأساليب والسلوكيات التربوية الحديثة التي تشجع على تمكين المعلمين باعتبارهم اتجاهاً للتغير، كما توجه الإدارات المدرسية إلى بذل جهود كبيرة وخطوات إيجابية في تمكين المعلمين؛ حيث تنظر الوزارة إلى المعلم بأنه عامل مهم في نجاح العملية التربوية واستمرارها وتحقيق أهدافها، كما أنه عنصر أساسي في تأدية رسالة المدرسة، وتحقيق رؤيتها. وعلى الرغم من ذلك، فهناك عدة عوامل، أهمها بعض ممارسات الإدارات المدرسية فيما يتعلق بتبني وتنفيذ بعض متطلبات عملية تمكين المعلمين، والتي لم تصل إلى تحقيق مستويات عليا، على سبيل المثال: إصرار بعض المديرين على اتباع الدور التقليدي، وعدم التخلي عن نمطية الإدارة التقليدية البيروقراطية، ومركز الإدارة التعليمية التي تتعارض مع التمكين الفعال، كما أن معظم المديرين لا يشركون المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالمدرسة متحججين بان دور المعلمين هو تعليم الطلبة فقط، وليست الأمور الإدارية. بالإضافة إلى انشغال بعض الإدارات المدرسية بالنواحي الإدارية، والاهتمام بها على حساب اهتمامهم بعملية تمكين المعلمين، كل ذلك قد يؤثر على وجهة نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكينهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشريفي والتنح (2011)، التي أشارت إلى أن درجة تمكين المعلمين كانت متوسطة بشكل عام وللمجالات الستة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. ونتيجة دراسة افيدوف–انجر وآخرين (Avidov-Ungar, et al., 2014) التي أشارت إلى أن مستوى التمكين لدى المعلمين كان متوسطاً. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بالير وآخرين (Balyer, et al., 2017)، والتي أشارت إلى أن مستوى التمكين لدى المعلمين كان متوسطاً. كما اتفقت مع نتيجة دراسة أبي قلبين (2019)، والتي اشارت إلى أن المستوى في أساليب الإدارة المدرسية وتمكين المعلمين وأدوارهم المهنية جاء بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبي طعمة وعاشور (2016) التي أشارت إلى أن دور مدير المدرسة الحكومية في تمكين المعلمين جاء بدرجة تقدير مرتفعة. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيرال (Kiral, 2020)، والتي أشارت إلى أن المستوى في أساليب الإدارة المدرسية، وتمكين المعلمين، وأدوارهم المهنية جاء بدرجة مرتفعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) من وجهة نظر معلمي مدارس مدينة الرمثا حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، المؤهل العلمي)، كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة العملية، والمؤهل العلمي)

البُعد / المتغير			المشاركة في اتخاذ القرار	النمو المهني	الكفاءة الذاتية	المكانة	الاستقلالية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	3.59	3.89	3.62	3.74	3.53	3.67
		ع	1.07	1.07	1.01	1.02	1.15	.990
	أنثى	س	3.51	3.87	3.63	3.73	3.50	3.65
		ع	.88	.93	.92	.88	.90	.80
الخبرة العملية	اقل من 10 سنوات	س	3.60	3.98	3.72	3.71	3.56	3.71
		ع	1.00	1.06	1.04	1.08	1.20	.99
	من 10 سنوات فأكثر	س	3.51	3.87	3.52	3.62	3.46	3.59
		ع	.94	.92	.87	.82	.80	.78
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	س	3.56	3.83	3.55	3.65	3.52	3.62
		ع	1.02	1.04	1.00	1.01	1.09	.94
	دراسات عليا	س	3.51	3.78	3.46	3.56	3.46	3.55
		ع	.90	.93	.90	.88	.93	.83

س= المتوسط الحسابي ع= الإنحراف المعياري

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في وجهة نظر المعلمين حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين بسبب اختلاف متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الأبعاد، جدول (9)، وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (9)

تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي على الأبعاد

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج =.073 ح=.001	المشاركة في اتخاذ القرار	12.188	1	12.188	13.428	.126
	النمو المهني	11.320	1	11.320	11.816	.251
	الكفاءة الذاتية	13.645	1	13.645	15.470	.285
	المكانة	18.475	1	18.475	21.221	.398
	الاستقلالية	17.169	1	17.169	17.167	.626
الخبرة العملية هوتلنج =.017 ح=.397	المشاركة في اتخاذ القرار	3.383	1	3.383	3.728	.054
	النمو المهني	2.486	1	2.486	2.595	.108
	الكفاءة الذاتية	2.317	1	2.317	2.626	.106
	المكانة	.6620	1	.6620	.761	.384
	الاستقلالية	2.670	1	2.670	2.670	.103
المؤهل العلمي هوتلنج =.009 ح=.752	المشاركة في اتخاذ القرار	.6390	1	.6390	.704	.402
	النمو المهني	.5350	1	.5350	.558	.455
	الكفاءة الذاتية	1.273	1	1.273	1.443	.231
	المكانة	.5920	1	.5920	.680	.410
	الاستقلالية	.1690	1	.1690	.169	.682

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	المشاركة في اتخاذ القرار	281.360	268	.9080		
	النمو المهني	296.989	268	.9580		
	الكفاءة الذاتية	273.419	268	.8820		
	المكانة	269.885	268	.8710		
	الاستقلالية	310.028	268	1.000		
الكلي	المشاركة في اتخاذ القرار	303.643	271			
	النمو المهني	318.747	271			
	الكفاءة الذاتية	300.059	271			
	المكانة	294.852	271			
	الاستقلالية	339.470	271			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر الخبرة العملية في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع الأبعاد.

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي للأداة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	14.428	1	14.428	19.042	.072
الخبرة العملية	2.181	1	2.181	2.879	.091
المؤهل العلمي	.599	1	.599	.790	.375
الخطأ	234.893	268	.758		
الكلي	259.646	271			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (19.042) وبدلالة إحصائية بلغت (.072).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين على اختلاف جنسهم ذكوراً وإناثاً يمتلكون التصور نفسه لدور الإدارة المدرسية في عملية تمكين المعلمين في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا؛ فكلاهما يدركان أن طبيعة عمل الإدارة المدرسية هي اتباع وتنفيذ الأنظمة والتشريعات والتعليمات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم دون التمييز في جنس العاملين في المدارس. وأن مسؤولية ودور الإدارة المدرسية هي تمكين المعلمين بغض النظر عن جنسهم، وذلك من خلال توفير الفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بالعملية التربوية والإدارية، كما أنها مسؤولة عن تحسين مكانتهم وأوضاعهم في العمل، وتهيئة المدارس لتصبح بيئة جاذبة ومحفزة وداعمة لهم، بالإضافة إلى التواصل باستخدام لغة إيجابية تتسم بالدعم وبث روح التعاون ورفع المعنويات لديهم، وبناء علاقات قائمة على مبادئ الثقة والتعاون.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيرال (Kiral, 2020)، حيث أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التمكين والمقياس ككل بحسب الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة افيدوف-انجر وآخرين (Avidov-Ungar, et al., 2014)، حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبي طعمة وعاشور (2016)، حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. واختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة أبي قلبين (2019)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكين المعلمين تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر الخبرة العملية، حيث بلغت قيمة ف (2.879) وبدلالة إحصائية بلغت (.091).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه الظروف التعليمية والتربوية في المدرسة الواحدة، كما أن الظروف المرتبطة بمهنة التعليم من حيث طبيعة العلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسية هي ذاتها؛ فالإدارة المدرسية تقوم بتهيئة البيئة المناسبة لتمكين جميع المعلمين العاملين فيها بغض النظر عن سنوات خبرتهم العملية من خلال توفير فرص النمو المهني والورشات والتدريبات التي ترفع من كفاءتهم الذاتية وتطورهم مهنياً، كما تقوم بإشراكهم في صنع القرارات المتعلقة بالنظام المدرسي، وتوزيع المهام المدرسية والإدارية على جميع المعلمين بالتساوي، بالإضافة إلى تحفيزيهم

ومكافآتهم تقديراً لجهودهم التي يبذلونها، وتعزيزاً لأعمالهم دون التمييز بينهم. ولذلك لم تظهر الفروق في تمكين المعلمين باختلاف متغير سنوات الخبرة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Kiral, 2020)، حيث أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التمكين تبعاً لمتغير الخبرة. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبي طعمة وعاشور (2016)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكين المعلمين تعزى إلى سنوات الخبرة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (.790) وبدلالة إحصائية بلغت (.375).

اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبي طعمة وعاشور (2016)، حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات المشاركة في صنع القرار، والمكانة المعرفية، والتأثير لصالح الدراسات العليا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي للمعلمين لا يؤثر في عملية تمكين المعلمين، وأن وجهة نظرهم موحدة حول دور الإدارة المدرسية وما تقوم به من أعمال وممارسات لتمكين المعلمين؛ فالإدارة المدرسية وبسبب تغير نظام التعليم وتطوره، تسعى لتمكين معلميها أثناء ممارسة عملهم من خلال تأهيلهم وإكسابهم الخبرات والكفاءات في بيئة تدريبية موحدة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. كما يمكن للباحثة عزو هذه النتيجة، إلى أن البيئة المدرسية واحدة تخضع لنفس الظروف والمقومات، وتلتزم بالأنظمة والقوانين التي ترسل إليهم.

التوصيات

استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن للباحثة أن توصي وتقترح ما يلي:

1. توظيف نتائج الدراسة ما أمكن في المؤسسات التعليمية، وخاصة لدى القائمين على العملية التربوية، وصانعي القرار والقادة التربويين، وذلك للإفادة منها في تمكين المعلمين على أرض الواقع.

2. زيادة اهتمام المسؤولين والقائمين على العملية التطويرية للتعليم في وزارة التربية والتعليم بتشجيع المديرين على تهيئة بيئة ملائمة لتطبيق عملية التمكين في مدارسهم.

3. تعزيز دور الإدارة المدرسية في تفعيل عملية التمكين في المدارس الحكومية من خلال تفويض مديري المدارس صلاحيات أكثر لتعزيز الثقة مع المعلمين وتمكينهم في أداء واجباتهم بفاعلية.

4. عقد ورشات ودورات تدريبية لمديري المدارس والمعلمين حول إكسابهم المهارات الإدارية والقيادية اللازمة لتفعيل عملية التمكين.

5. العمل على عقد الاجتماعات والتدريبات والاستشارات الدورية، مع القياديين والتربويين من الأوساط التعليمية، والعمل على استثمارها لتوضيح عملية التمكين.

6. عقد دورات تدريبية خاصة بالمعلمين والمعلمات لإكسابهم مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والمهارات الإبداعية والابتكارية.

7. إجراء المزيد من الدراسات حول دور الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس أو ضمن متغيرات أخرى كالعمر أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمعلم، أو مراحل دراسية أخرى، وفي مناطق أخرى من الأردن.

8. إجراء دراسات مماثلة تتناول العلاقة بين تمكين المعلمين ومتغيرات وسيطة أخرى مثل الرضا الوظيفي، والالتزام المهني، والمناخ التنظيمي وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو طعمة، ناديا وعاشور، محمد. (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12(2)، 255 – 267.
- أبو قلبين، سمية. (2019). دور أساليب الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين الجدد و ممارسة أدوارهم المهنية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(6)، 19 – 37.
- آل ناجي، محمد. (2003). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- البداعي، موزة. (2011). متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.
- الخطيب، أحمد ومعايعة، عادل. (2009). الإدارة الحديثة: نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة. عمان: عالم الكتب الحديث.
- رفاعي، عقيل. (2013). التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين) تصور مقترح في ضوء مهام ومسؤوليات مدير المدرسة). المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلة مستقبل التربية العربية. 2(86)، 340 – 414.
- شبير، محمد. (2020). تصور مقترح لتطوير التمكين الإداري في ضوء مدخل الجودة الشاملة (دراسة تطبيقية على نواب مديري المدارس الحكومية الفلسطينية بمحافظات غزة). رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، السودان.
- الشريفي، عباس والتنح، منال. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 148 – 162.
- الضامري، مالك. (2011). تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) بسلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- طراونة، إخلاص والنهدي، سميرة. (2017). التمكين الإداري ومستوى تطبيق المهارات الإداريّة لدى المرأة السعودية: مديرات مدارس منطقة خميس مشيط. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 1(3)، 1 – 35.

- القاسم، منصور. (1999). دور مديري المدرس الثانوية في تنمية كفاءة المعلمين مهنياً. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- القضاة، محمد والطراونة، نجاة. (2011). «واقع التمكين الإداري للمرأة الأردنية العامة والمعوقات المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية»، 26(4)، 178 – 203.
- المعاني، أيمن. (2012). الإدارة العامة الحديثة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- المهدي، ياسر. (2007). «تمكين العالمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، 2(31)، 56 – 60.
- النواجحة، زهير. (2016). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4(15)، 283 – 316.

ثانياً: المصادر والمراجع المترجمة

- *Abu To'me, Nadia. & Ashour, Mohammed (2016). The role of public-school principals within the Green Line in empowering teachers and its relationship to some demographic variables from the teachers' point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 12(2), 255-267.*
- *Abu Qalbeen, Sumia (2019). The role of school management methods in empowering new teachers and exercising their professional roles in the Directorate of Education at Zarqa District. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(6), 19-37.*
- *Al-Badaei, Moza (2011). Administrative empowerment requirements for teachers in schools implementing the school self-management system in the Sultanate of Oman. Unpublished Master's Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Al-Khatib, Ahmed & Maayah, Adel (2009). Modern Management: Modern Theories, Strategies, and Models. Oman: The Modern World of Books.*
- *Al-Mahdi, Yaser (2007). Empowering scholars in basic education schools in Egypt: A field study. Journal of the College of Education, 2(31), 56-60.*
- *Al-Naji, Mohammed (2003). Effective school administration for the school of the future. Riyadh: Al-Rushed Library for Publishing and Distribution.*
- *Al-Nawajhah, Zoheir (2016). Psychological empowerment and life orientation among a sample of primary school teachers. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 4(15), 283-316.*
- *Al-Qasim, Mansour (1999). The role of secondary school principals in developing teachers' professional competence. Unpublished Master's Thesis. King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.*
- *Al-Qudat, Mohammed, & Tarawneh, Najat (2011). The reality of the administrative empowerment of public Jordanian women and the obstacles affecting it from the point of view of the faculty members. Mutah University Journal for Research and Studies, Human and Social Sciences Series, 26(4), 178-203.*
- *Al-Damiry, Malek (2011). Empowering teachers in basic education schools (the second cycle) in the Sultanate of Oman in the light of some contemporary global trends. Unpublished Master's Thesis, University of Nizwa, Sultanate of Oman.*
- *Maani, Aymen (2012). Modern public administration. Amman: Dar Wael for publishing and distribution.*
- *Rifai, Aqeel (2013). Administrative Empowerment of Principals in Public Secondary Schools in Egypt from the Point of View of Teachers and Principals (a suggested perception in light of the duties and responsibilities of the school principal). Arab Center for Education and Development. Journal of the Future of Arab Education, 2(86), 340-414.*
- *Shabeer, Mohammed (2020). A proposed vision for developing administrative empowerment in the light of the comprehensive quality approach (an applied study on deputy principals of Palestinian government schools in Gaza governorates). Unpublished PhD thesis, The University of the Holy Quran and Ta'seel of Science, Sudan.*
- *Sharifi, Abbas, & Tenah, Manal (2011). The degree of moral leadership practiced by private secondary school principals in the Emirate of Sharjah and its relationship to the degree of teacher empowerment. Journal of Educational and Psychological Sciences, 12(2), 148-162.*
- *Tarawneh, Ikhlas, & Nahdi, Sameera (2017). Administrative Empowerment and the Level of Application of Administrative Skills for Saudi Women: School Principals of Khamis Mushait Region. Al-Hussein Bin Talal University Research Journal, 1(3), 1-35.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Avidov-Ungar, O., Friedman, I., & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. Teachers and Teaching Journal, 20(6), 704-720.*
- *Balker, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance. International Online Journal of Educational Sciences, 7(2), 81-92.*
- *Balyer, A., Ozcan, K., & Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. Eurasian Journal of Educational Research, 17(70), 1-18.*
- *Bogler, R., & Nir, A. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? Journal of educational administration, 50(3), 287 – 306.*
- *Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (2016). The international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice. London and New York: Routledge.*
- *Devos, G., Tuytens, M. & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. American Journal of Education, 120(8), 205-231.*
- *Dou, D., Devos, B. & Valcke, M. (2017), "The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment", Educational Management dministration & Leadership, 6(45), 959-977.*
- *Elmazi, E. (2018). The Role of Principal's Power and Teacher Empowerment. European Scientific Journal, 14(28), 34- 57.*
- *Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. American Educational Research Journal, 48(5), 1091-1123.*
- *Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. Educational management administration & leadership, 46(1), 5-24.*
- *Khany, R. & Tazik, K. (2016). On the relationship between*

psychological empowerment, trust, and Iranian EFL teachers' job satisfaction: The case of secondary school teachers. Journal of Career Assessment, 24(1), 112-129.

- *Kimwarey, M., Chirure, H. & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 4(2), 51-56.*
- *Kiral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(1). 248-265.*
- *Lee, C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics and competencies. Professional School Counseling, 8(3), 184-189.*
- *Moran, K. (2015). Teacher empowerment: School administrators leading teachers to lead. Unpublished Doctoral Dissertation. Youngstown State University.*
- *Spreitzer, G. & Quinn, R. (2001). A company of leaders: Five disciplines for unleashing the power in your workforce. Jossey-Bass, 3(11), 522- 638.*
- *Uner, S. & Turan, S. (2010). The construct validity and reliability of the Turkish version of Spreitzer's psychological empowerment scale. BMC public health, 10(1), 1-8.*

دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين

The Role of Secondary School Principals in the Triangle area (the Green Line) in Strengthening the Partnership with the Local Community and its Relationship to the Development of Volunteer Work Among Students from the Teachers' Point of View

رشا سعيد ديك
طالبة دكتوراه/جامعة اليرموك/الأردن

Rasha Saaied Dik
PhD student/ Yarmouk University/ Jordan
Rasha.nd.86@gmail.com

محمد علي عاشور
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك / الأردن

Muhammad Ali Ashour
Professor / Yarmouk University/ Jordan
moashour@yu.edu.jo

استل هذا البحث من رسالة دكتوراه استكمالا لإجراءات المناقشة

تاريخ الاستلام: 16/ 2/ 2022م، **تاريخ القبول:** 17/ 4/ 2022م.
Received: 16/ 2/ 2022, **Accepted:** 17/ 4/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-013-039-009
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عينة مكونة من (309) معلمًا ومعلمة بالطريقة المتيسرة في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر للعام 2021/ 2022، وصُممت أداتان للدراسة هما: استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي، واستبانة العمل التطوعي، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما طُبّقتا على أفراد العينة، حيث أظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة، فيما لم تظهر النتائج فروقًا تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في تعزيز العمل التطوعي كان متوسطًا، وأخيرا أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الشراكة مع المجتمع المحلي، وتعزيز العمل التطوعي، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان من أهمها تنفيذ البرامج التدريبية لمديري المدارس؛ لزيادة وعيهم بالمسؤولية المجتمعية في المجالات الأكاديمية والإدارية والمالية.

الكلمات المفتاحية: الشراكة، العمل التطوعي، مديرو المدارس.

Abstract:

This study aimed to reveal the role of secondary school principals in the triangle area (the green line) in strengthening partnership with the local community and its relationship to the development of volunteer work among students. To achieve this goal, a convenient sample of 309 male and female teachers was selected in the triangle area (the Green Line) for the year 20212022/. The results showed that the school principal's role in promoting partnership with the local community was moderate, and that there were statistically significant differences in the school principal's role due to the variables of academic qualification and experience, while no differences appeared due to the gender variable. In addition, the school principal's role in promoting volunteer work was moderate. Finally, the results indicated a statistically significant correlation between partnership with the local community and the promotion of volunteer work. The study offers a set of recommendations based on the results, such as the implementation of training programs for school principals to increase their awareness of social responsibility in the academic, administrative and financial fields.

***Keywords**: Partnership, volunteer work, school principals*

المقدمة

تمثل المؤسسات التعليمية أحد أهم مؤسسات المجتمع نظرًا لتعدد أدوارها التعليمية والاجتماعية والسلوكية، فلم تعد وظيفة المؤسسات التعليمية تقتصر على التعليم فقط، بل تعدتها إلى أوجه جديدة تتمثل في تطوير رأس المال البشري، وتنمية المجتمع المحلي.

وبناءً على تلك الأهمية ظهرت الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي كأحد أبرز الأدوار التي تضطلع بها المدرسة الحديثة في خدمة المجتمع المحلي، من خلال نشر المعرفة والثقافة للنهوض بالمجتمع، وفي هذا السياق يؤكد كل من(Turnbull, blue-Banning, Francis, Hill, Gross, 2015) على أن نجاح المؤسسات التعليمية يقاس بمدى وجود شراكة بين تلك المؤسسات والمجتمعات في محيطها، حيث تُسهم هذه الشراكة في تطوير وظائف المدرسة الأكاديمية من خلال الاستفادة من آراء وتصورات المجتمع المحلي حول أفضل السبل للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية. أما (May & Aslan, 2016) فأكدا على أن الشراكة مع المجتمع المحلي أصبحت أحد أهم وظائف المدرسة في هذا العصر؛ وسبب ذلك من وجهة نظر (Pozil & Hacker, 2017) يعود إلى طبيعة المشكلات التعليمية المعقدة في الوقت الحاضر، وبالتالي تسهم الشراكة مع المجتمعات في مواجهة تلك المشكلات سواء كانت أكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. في حين يرى (Hands, 2005) أن التعليم مسؤولية مجتمعية، وليس مسؤولية المدرسة وحدها مما يبرر الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي.

وتتفق العديد من الأدبيات (Valli, Stefanski, & Jacobson, 2016؛ Qaralleh, 2021؛ أبو حجاج والحمد، 2021) على أن الشراكة علاقة تكاملية بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ للنهوض بالتعليم، وتحقيق أهداف مجتمعية عامة كل حسب إمكانياته الحقيقية.

وتكمن أهمية الشراكة مع المجتمع المحلي بحسب (طحلاوى وعلوانى، 2019) في أنها توفر موارد دخل جديدة للمدرسة، وتربطها بمحيطها الاجتماعي، وتتيح لها فرصة الاستفادة من موارد المجتمع المحلي، وتزيد من انتماء الطلبة لمجتمعهم، وتؤدي أيضًا إلى تبادل الأفكار والخبرات، مما ينعكس بشكل إيجابي على الوظيفية الأكاديمية للمدرسة، فيزيد من مستوى تطورها مما يؤدي بالنهاية إلى تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع المحلي في الوصول إلى التنمية المستدامة. وفي ذات السياق أكد (Zhang et al., 2011; Epstein & Van Voorhis, 2010) أن الشراكة مع المجتمع أسهمت بشكل فعّال في زيادة مستوى الانضباط المدرسي لدى الطلبة، والحد من معدلات غياب الطلبة، وهذا بدوره أسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة.

ويؤكد العديد من الدراسات العربية (عاشور، 2011؛ النوح، 2015؛ العتيبي، 2019؛ السعدي والوبر، 2020؛ أبو حجاج والحمد، 2021) أن أهداف الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تتراوح بين تحسين جودة مخرجات التعليم، وتوفير مصادر دعم مالية للمدرسة، وفي السياق المقابل ركزت الأدبيات الأجنبية (Cook et al., 2016 ; Mellin, Belknap, Brodie, & Sholes, 2015.) إلى أن أهداف الشراكة تتمثل في تعزيز مشاركة المجتمع المحلي

في صنع القرار المدرسي، وإيجاد الحلول الجماعية للمشكلات التي تواجه المدرسة، والحد من الصراع بين المدرس والمجتمع المحلي، من خلال تفهم وقبول المجتمع المحلي للقرارات المدرسية كونه–أي المجتمع المحلي– جزءاً من صناعتها.

وحتى تتحقق الشراكة الفعالة فلا بد من وجود إدارة مدرسية قادرة على تلبية احتياجات المجتمع المحلي، ووضع البرامج الكفيلة، بحيث تسهم في تحقيق تلك الاحتياجات (الحميد، 2018). وهذا يتطلب بحسب (Zuckerman, 2020) وجود إدارة تتمتع بمهارات قيادية قوية وصفات شخصية، لذا فإن الإدارة المدرسية هي التي تحفز مشاركة أفراد المجتمع في المدرسة، وتحافظ على علاقة جيدة معهم من خلال فتح المدرسة للمجتمع، وإشراكه في عملية الإدارة، وتشجيع مشاركة المجتمع في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يجب عليه مشاركة رؤية وخطط المدرسة مع أفراد المجتمع، والاستماع إلى وجهات نظرهم المختلفة، ودعوتهم للتعاون في المدرسة.

ولا تقتصر فكرة الشراكة على تنمية المجتمع المحلي بل تتعداها إلى آفاق أوسع تتمثل بتعزيز الجانب الاجتماعي السلوكي من خلال القيام بمهامها التعليمية بطريقة أخلاقية، والمساهمة في التنمية الاقتصادية مع تحسين نوعية حياة القوى العاملة وأسرهم، وكذلك المجتمع المحلي والمجتمع ككل (Rus, Chiric, Rai & Bban, 2014)، فالعمل التطوعي أصبح ضرورة من ضرورات الحياة لما له من دور في تعزيز المشاركة المجتمعية، وتقوية دعائم المجتمع وتماسكه (جاد، 2012).

وبحسب (McCabe, Katherine & Patricia, 2007) فإن العمل التطوعي هو أي نشاط رسمي أو غير رسمي، يتم إجراؤه عن طريق الاختيار بطريقة غير مدفوعة الأجر لصالح شخص آخر أو مجموعة أو منظمة. ويلعب العمل التطوعي دورًا رئيسًا في أداء الخدمات الاجتماعية للمجتمعات ككل. بالإضافة إلى فوائد الجانب العملي للمتطوعين أنفسهم، حيث يستفيد كل من المجتمعات والأفراد من العمل التطوعي، من خلال تعزيز التماسك الاجتماعي (Wilson, 2000).

وتكمن أهمية العمل التطوعي في أنه يعزز من فرص التعاون بين أفراد المجتمع من جهة، ويزيد من فرص الرضا عن الحياة، وفي هذا السياق يشير (Grant et al 2020) إلى أن المتطوعين لديهم مستوى أعلى من الرضا عن الحياة، وتأثير إيجابي من أولئك الذين لا يتطوعون، أضافة إلى أن العمل التطوعي يوفر أنواعًا مختلفة من التعلم تتراوح بين تعزيز الفعالية الذاتية للفرد والجماعية وتطوير المهارات الأساسية، وتنمية القدرة على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية (Mundel & Schugurensky, 2008).

وفي سياق الكشف عن دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي أو تنمية العمل التطوعي، فقد أجرى أبو حجاج والحمد (2021) دراسة هدفت للتعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (100) مدير ومديرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع جاء متوسطًا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات مديري المدارس لدورهم في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية يعزى المتغير لموقع المدرسة ولصالح المدارس المعترف بها، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية تعزى لمتغيري الدراسة (الجنس، وسنوات الخدمة في الإدارة).

وأجرى (**العنانبة، 2021**) الدراسة التي هدفت الكشف عن دور مديري المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي في محافظة عجلون، واختار عينة مكونة من (850) معلمًا ومعلمة، وبعد تطبيق الاستبانة عليهم أظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة كان متوسطا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مدير المدرسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وسعت دارسة قرالة (**Qaralleh, 2021**) التعرف إلى دور قادة المدارس في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس الحكومية في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية، واستكشاف سبل تطوير هذا النوع من العلاقات، ولتحقيق هذا الهدف اختار عينة مكونة من (5320) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة المجتمعية كان متوسطا بشكل عام.

وأجرى السعدي والوبر (2020) دراسة للكشف عن دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء، ولتحقيق هذا الهدف اختار عينة مكونة من (400) معلم ومعلمة عشوائيًا، وقد أظهرت النتائج أن دور المدرسة في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر أفراد العينة كانت منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في دور المدرسة في تعزيز العمل التطوعي تعزى لمتغيرات نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وأجرى (**الكلباني، 2020**) دراسة سعت التعرف إلى دور إدارة المدرسة في تعزيز العمل التطوعي بالمدارس في عُمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة عشوائية قوامها (200) فرد من مديري المدارس والمعلمين والطلبة، وأظهرت النتائج أن أغلب المدارس لا تهتم بالعمل التطوعي، إما لعدم الرغبة في تفعيلة أو بسبب ضعف الإمكانات، أو بسبب الخوف من ضياع الوقت، أو بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق إدارة المدارس.

وهدفت دراسة **هيرلينا، ويدودو ومادهاكومالا** (**Herlina, Widodo & Madhakomala, 2020**) الكشف عن دور الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي في تعزيز جودة التعليم البديل في إندونيسيا، ولتحقيق هذا الهدف أجريت مقابلات معمقة مع عينة مكونة من (26) مديراً ومدرساً في إندونيسيا، وبعد تحليل المقابلات أظهرت النتائج أن هناك مستوى مقبولاً من الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي ممثلاً بالشركات الربحية، وغير الربحية، حيث أسهم ذلك كله في تعزيز جودة التعليم.

وأجرت **أبو عياضة** (**Abuiyada, 2018**) دراسة سعت إلى استكشاف موقف طلاب الجامعات تجاه الخدمات التطوعية في سلطنة عمان، وكذلك التعرف على العقبات التي تمنعهم من المشاركة في الخدمات التطوعية، من خلال التطبيق على عينة

مكونة من (500) طالب من جامعة ظفار، وكشفت النتائج عن انخفاض معدلات الطلاب المتطوعين، وكان العائق الرئيس أمام الانخراط في العمل التطوعي من وجهة نظر أفراد العينة هو ضيق الوقت بسبب ضغوط الدراسة.

وسعت دراسة (**أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018**) إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي للحد من ظاهرة التسرب لدى طلبة مدارس النقب داخل الخط الأخضر، وتكونت عينة الدراسة من (162) عاملًا وعاملة من العاملين في المجالس المحلية اختيروا بطريقة عشوائية، وقد أظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي للحد من ظاهرة التسرب لدى طلبة مدارس النقب داخل الخط الأخضر كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات العينة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي للحد من ظاهرة التسرب لدى طلبة مدارس النقب داخل الخط الأخضر يعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، ولصالح درجة البكالوريوس فما دون، وعدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى لاختلاف متغيري الجنس والخبرة.

وأجرت **الفرا** (**2018**) دراسة سعت التعرف على درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للعمل التطوعي وعلاقتها بالمهارات القيادية لديهم، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (313) من ثلاث جامعات فلسطينية هي (الإسلامية، الأقصى، الأزهر) في غزة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الطلبة للعمل التطوعي كان عالياً، ولم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائياً في ممارسة العمل التطوعي تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص أو المعدل التراكمي، في حين ظهرت فروق تعزى لمتغير الجامعة ولصالح جامعة الاقصى.

وسعت دراسة **بني مرتضى** (**2016**) الكشف عن دور الإدارة المدرسية في توثيق العلاقة التشاركية مع المجتمع المحلي من أجل تحقيق مدرسة مجتمعية، ودور الإدارة المدرسية في توظيف العلاقة بين المدرسة والمجتمع لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها كل من المدرسة والمجتمع، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة بلغ حجمها (213) مديرًا ومعلمة وولي أمر، وقد أظهرت النتائج أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو دور الإدارة المدرسية في توثيق العلاقة التشاركية مع المجتمع المحلي لتحقيق مدرسة مجتمعية في منطقة الدمام جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للمجالات الأربعة لدور الإدارة المدرسية في توثيق العلاقة التشاركية مع المجتمع المحلي.

وأجرى (**Gross & et al., 2015**) دراسة سعت إلى التعرف على طبيعة الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (40) معلمًا ومعلمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أظهرت النتائج أن الشراكة أسهمت في تعزيز الالتزام من قبل المعلمين كما أسهمت في تطور التعليم، وتعزيز التعاون من مع المجتمع المحلي.

وأجرى **الجعيدي** (**2014**) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي، وكذلك الكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض، حيث طبقت على عينة مكونة من (45) مديرة مدرسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك ضعفاً في دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي، كما أظهرت النتائج أن ضعفًا واضحًا في الآليات التي تتبعها الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي.

وهدفت دراسة **الجلعود** (**2013**) لتقييم دور المدرسة الثانوية في تعزيز العمل التطوعي لدى الطلبة في منطقة القصيم، اختيرت عينة مكونة من (320) معلمًا من معلمي المدارس الثانوية في منطقة القصيم، وقد أظهرت الدراسة إلى أن مدارس القصيم نادرًا ما تقوم بدورها في تنمية العمل التطوعي لدى طلبتها بسبب عدم وجود لوائح إدارية تنظم العمل التطوعي، وعدم وجود إدارة خاصة بالمتطوعين في المؤسسات التعليمية.

وأجرى **عاشور** (**2011**) دراسة هدفت للتعرف إلى دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (513) من العاملين في المدارس و(80) فرد من المجتمع المحلي، وقد أظهرت أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي جاء بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لجميع مجالات الدراسة فيما عدا الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مسمى الوظيفة لجميع مجالات الدراسة، فيما عدا الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة ولصالح المديرين.

ويظهر من خلال العرض السابق لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية الآتي:

- اتفقت دراسات المحور الأول والتي أُجريت في البيئات العربية أن مستوى الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي تراوح بين متوسط ومتدني.
- أوضحت بعض دراسات المحور الأول في البيئة العربية أن أسباب تدني المشاركة بين المدارس والمجتمع المحلي يعود إلى عدم وجود آليات واضحة لتعزيز الشراكة (بني، مرتضي، 2016).
- بينت الدراسات الأجنبية في هذا المحور أهمية الشراكة ودورها في تعزيز جودة التعليم مثل دراسة (Gross et al., 2015) ودراسة (Herlina , Widodo & Madhakomala , 2020)
- غلب على دراسات المحور الأول اختيار عينات من مديري المدارس او المعلمين.
- أظهرت دراسات المحور الثاني ضعف دور المدارس في تشجيع العمل التطوعي مثل دراسة (Abuiyada, 2018) الجلعود (2013) السعدي والوبر (2020) ودراسة (الكلباني، 2020).
- أشارت نتائج دراسة الفرا (2018) إلى استعداد طلبة

الجامعات للمشاركة في العمل التطوعي.

- تفاوت عينات دراسات المحور الثاني بين التطبيق على عينات من (المعلمين) مثل دراسة (الجعود، 2013) ودراسة (السعدي والوبر، 2020) في حين استخدمت بعض الدراسات عينات من مديري لمدارس مثل دراسة (الكلباني، 2020) أما دراسة (الفرا، 2018) ودراسة (Abuiyada,2018) فاختارت عينات من طلبة الجامعات.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداتي الدراسة (استبانة الشراكة واستبانة العمل التطوعي).

- تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها متغيرين تابعين هما (الشراكة والعمل التطوعي) في حين اقتصرت الدراسات السابقة على اختبار متغير واحد هو (الشراكة) أو (العمل التطوعي) مما يجعل من الدراسة الحالية أكثر شمولا للموضوع

وفي ضوء ما سبق من أهمية الشراكة بين المدارس والمجتمع المحلي من جهة، وأهمية العمل التطوعي من جهة أخرى، ونظراً لعدم وجود دراسة في البيئة العربية – على حد علم الباحثين – جاءت هذه الدراسة للكشف عن دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من أهمية موضوع الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي، وكذلك تنمية قيم العمل التطوعي، فإن الدراسات في البيئة العربية عموماً أظهرت أن هناك فجوة في هذا الجانب، حيث كشفت دراسة (بني مرتضى، 2016) ودراسة (النوح، 2015) أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشراكة كان متوسطاً، في حين أظهرت دراسة (الحميد، 2018) أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشركة اقتصر على تشكيل مجالس الآباء، وفي البيئة الفلسطينية أظهرت دراسة (أبو حجاج والحمد، 2021) أن دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي كان متوسطا. وفي السياق المقابل أظهرت نتائج دراسة (السعدي والوبر، 2020) أن دور المدرسة في تعزيز العمل التطوعي كانت منخفضة، في حين أظهرت دراسة (الكلباني، 2020) أن أغلب المدارس لم تظهر اهتماماً بمسألة العمل التطوعي، حيث اقتصر دور تلك المدارس على بعض الجوانب المالية مثل توفير مبالغ مالية للمحتاجين من الطلبة، **وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن التساؤلات الاتية:**

◄ **السؤال الأول:** ما دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين؟

◄ **السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

◄ **السؤال الثالث:** ما دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تنمية العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين؟

◄ **السؤال الرابع:** هل هناك علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= .05) بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وتنمية العمل التطوعي في المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الكشف عن دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة، **ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية وهذه الأهداف هي:**

1. الكشف عن دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف إلى الفروقات في دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة.
3. التعرف إلى دور مدير المدرسة في تنمية العمل التطوعي.
4. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وتنمية العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري من خلال إسهامها في الكشف عن دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة، حيث إن هذه الدراسة الأولى من نوعها–على حد علم الباحثين –في البيئة الفلسطينية والعربية عموماً والتي تتناول متغيرين تابعين هما (تعزيز الشراكة والعمل التطوعي)، وبالتالي فإن هذه الدراسة تقدم بعداً نظرياً مهما يتمثل في سد النقص في المكتبة العربية والمتمثل بقلة البحوث والدراسات التي تناولت هذين البعدين .

أما على المستوى التطبيقي فمن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة القطاعات الآتية:

1. القائمون على برامج تدريب مديري المدارس من خلال الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توعية مديري المدارس بأهمية الشراكة مع المجتمع المحلي، وكذلك أهمية تنمية العمل التطوعي، من أجل تشجيع مديري تلك المدارس على تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي للارتقاء بجودة العملية التعليمية التعلمة وتطوير أداء المدرسة.
2. الباحثون: إذ تُسهم هذه الدراسة في إفساح المجال أمامهم لإجراء دراسات وبحوث على قطاعات تعليمية أخرى للوصول إلى تصور متكامل حول مسألة الشراكة والعمل التطوعي في المدرسة الفلسطينية خصوصاً والمدارس العربية على وجهة العموم.

3. إفادة مديري ومديرات المدارس من خلال تشجيعهم على تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتشجيع العمل التطوعي من خلال مبادرات شخصية منهم مما يسهم في الارتقاء بالمدرسة وتحويلها من مجرد مكان للتعلم إلى آفاق أوسع تتمثل بخدمة المجتمع المحلي واستفادة من إمكاناته في تطوير المدرسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على:

- **الحد البشري**: عينة من معلمي المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الاخضر.
- **الحد المكاني**: المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في فلسطين.
- **الحد الزمني**: أجريت هذه الدراسة في العام 2022/2021م.
- **الحد الموضوعي**: أداة الدراسة «استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي واستبانة العمل التطوعي» وما تتمتعان به من صدق وثبات، لذا فإنه لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة خارج الإطار الموضوعي لأداتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات تم تعريفها إجرائيًا على النحو الآتي:

الشراكة: عملية تعاون واتصال متبادل بين طرفين تجمعهم أهداف وبرامج مشتركة تهدف إلى تحقيق النفع لكلا الطرفين من خلال تبادل الزيارات والخبرات من أجل تحقيق الأهداف بفعالية عالية (عاشور، 2011: 1209). وتُعرّف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنها عملية التعاون بين المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر والمجتمع المحلي من أجل تقديم الدعم للمدرسة، حتى تتمكن من تحقيق رسالتها في إعداد الجيل المؤهل والمدرب لخدمة المجتمع، وتقاس من خلال الدرجة الفعلية لتقديرات مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر على فقرات استبانة الشراكة المعدة لهذا الغرض في المجالات الأكاديمية والإدارية وخدمة المجتمع وتقديم الدعم المالي للمدرسة.

العمل التطوعي: يُعرّف العمل التطوعي بأنه تقديم الخدمة أو المساعدة للأخرين سواءً كانوا أفرادًا أو مؤسسات أو مجتمع محلي بدافع ذاتي من الفرد نفسه ودون مقابل مادي (المالكي، 2009: 11) ويُعرّف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة درجة ممارسة طلبة المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر للعمل التطوعي، وتقاس من خلال الدرجة الفعلية لتقديرات مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر على فقرات استبانة العمل التطوعي المعدة لهذا الغرض في مجالي: العمل التطوعي داخل المدرسة، والعمل التطوعي المجتمعي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفًا مفصلًا للإجراءات التي اتبعتها الدراسة من حيث منهج الدراسة، ووصف مجتمعها، ثم تحديد عينتها، وعرض خطوات الدراسة.

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لأغراض الدراسة، ويعرّف المنهج الوصفي بأنه « الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة لتحديد طبيعة تلك الظاهرة والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوث تلك الظاهرة ووصفها وتصويرها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها» (عليان وغنيم، 2000، ص159)، وقد وظف هذا المنهج من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين دور مديري المدارس في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتعزيز العمل التطوعي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر للعام 2021/ 2022 واختير (309) معلمًا ومعلمة بالطريقة المتيسرة، والجدول أدناه بيّن توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

جدول (1):

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	111	35.9
	أنثى	198	64.1
	المجموع	309	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	92	29.8
	ماجستير	156	50.5
	دكتوراه	61	19.7
	المجموع	309	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	54	17.5
	5 سنوات –أقل من 10 سنوات	124	40.1
	10 سنة فأكثر	131	42.4
	المجموع	309	100.0

أداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة بمعرفة دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة ستصمم أداتان هما:

- الأداة الأولى (استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي):

صممت استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي بناءً على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة (عاشور ،2011) ودراسة (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) ودراسة أبي حجاج، والحمد (2021) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة حيث تكونت في صورتها الأولية من (37) فقرة موزعة أربعة مجالات رئيسية هي (الشراكة في المجال الأكاديمي، الشراكة في المجال الإداري، الشراكة في مجال خدمة المجتمع، الشراكة في

مجال الدعم المالي للمدرسة).

صدق الأداة الأولى (استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي): تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

1. **صدق المحكمين**: تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على (10) محكمين في مجال القياس والتقويم والإدارة العامة، والإدارة التربوية، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية والفلسطينية، وطُلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات وتمثيلها للغرض الذي أعدت من أجله، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أو حذف أية فقرة يرونها مناسبة أو إضافة فقرات جديدة، وقد اقترح السادة المحكمون إجراء بعض التعديلات اللغوية والصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعضها الآخر لتصبح بصورتها النهائية مكونه من (31) فقرة، وأجريت التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمون بنسبة (80%) فأكثر موزعة إلى أربعة مجالات رئيسة هي (الشراكة في المجال الأكاديمي، الشراكة في المجال الإداري، الشراكة في مجال خدمة المجتمع، الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة).

2. **صدق البناء والمحتوى للأداة الأولى (استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي)** بهدف التحقق من صدق بناء المقياس حسبت معاملات الارتباط بين قيمة الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والأداة ككل من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه بين (692. – 944.)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة ككل بين (513. – 877.).

ثبات الأداة الأولى (استبانة الشراكة مع المجتمع المحلي)

بهدف استخراج ثبات أداة الدراسة طبقت معادلة ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل للعينة الاستطلاعية والبالغة (30) معلمًا ومعلمة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (954. – 886.) وبلغ معامل الثبات للمجالات ككل (972.)، وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية. والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2):

معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بقسمي الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	المجال الأكاديمي	7	.904
2	الشراكة في المجال الإداري	8	.954
3	الشراكة في مجال خدمة المجتمع	10	.941
4	الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة	6	.886
	دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي	31	.972

الأداة الثانية (استبانة العمل التطوعي):

صممت استبانة العمل التطوعي بناءً على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، مثل دراسة (الفرا، 2018) للعمل التطوعي والمكونة من (24) فقرة، ودراسة الجلعود (2013) ودراسة (الكلباني، 2020) وغيرها من الدراسات ذات العلاقة حيث تكونت الاستبانة من (21) موزعة على مجالين هما: العمل التطوعي داخل المدرسة، العمل التطوعي المجتمعي.

صدق الأداة الثانية (استبانة العمل التطوعي): تم التأكد من صدق استبانة العمل التطوعي بطريقتين هما:

1. **صدق المحكمين**: عرضت استبانة العمل التطوعي على (10) محكمين في مجال القياس والتقويم والإدارة العامة، والإدارة التربوية، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية والفلسطينية وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات وتمثيلها للغرض الذي أعدت من أجله، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أو حذف أية فقرة يرونها مناسبة أو إضافة فقرات جديدة، وقد اقترح المحكمون حذف الفقرتين (6، 9) من المجال الثاني لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (19) فقرة.

2. **صدق البناء والمحتوى للأداة الثانية (استبانة العمل التطوعي)**: بهدف التحقق من صدق بناء المقياس وحسبت معاملات الارتباط بين قيمة الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه، وبين الفقرة والأداة ككل من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه بين (757. – 929.)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة ككل بين (731. – 904.).

ثبات الأداة الثانية (استبانة العمل التطوعي):

من أجل التأكد من ثبات أداة الدراسة طبقت معادلة ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل للعينة الاستطلاعية والبالغة (30) معلما ومعلمة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (972. – 950.) وبلغ معامل الثبات للمجالات ككل (972.)، وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة الحالية. والجدول (3) يوضح ذلك

الجدول (3):

معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بقسمي الدراسة والأداة ككل

1	العمل التطوعي داخل المدرسة	11	.959
2	العمل التطوعي المجتمعي	8	.950
	دور مديري المدارس الثانوية في تنمية العمل التطوعي	19	.972

متغيرات الدراسة

سوف تشتمل الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **أولاً: المتغيرات الرئيسة**

وتتمثل بدور مدير المدرسة في:

- تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي
- تنمية العمل التطوعي
- ثانيًا: المتغيرات الثانوية (الوسيطة):

- الجنس وله مستويان: ذكر أنثى.
- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: بكالوريوس ماجستير دكتوراه
- سنوات الخبرة ولها ثلاث مستويات: أقل من (5) سنوات، (5) إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، **حيث تتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام بعض الأساليب الإحصائية وتحليلها متمثلة بما يلي:**

- التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على قسمي الدراسة وجميع مجالاتها
- تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)
- معاملات الارتباط (Correlation coefficient)

تصحيح المقياس: تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (50) فقرة، حيث استخدم الباحثان مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وأعطي موافق بشدة (5)، موافق (4)، موافق بدرجة متوسطة (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1)، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما اعتمد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي:

جدول (4):

تصنيف درجات القوى اعتماداً على المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة

درجة الموافقة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
الوسط الحسابي	1 - 2.33	2.34 - 3.66	3.67 - 5

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وعلاقته بتنمية العمل التطوعي لدى الطلبة، وفيما يلي عرضًا لما تم التوصل إليه من نتائج.

◄ **السؤال الأول: ما دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الدعم المالي للمدرسة	3.4078	.63154	متوسطة
2	المجال الإداري	3.3418	.62558	متوسطة
3	خدمة المجتمع	3.2935	.63006	متوسطة
4	المجال الأكاديمي	3.2797	.60469	متوسطة
	دور مديري المدارس الثانوية ككل	3.3250	.47939	متوسطة

يظهر من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.2797 – 3.4078)، حيث جاء مجال «مجال الدعم المالي للمدرسة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.4078) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة مجال « المجال الأكاديمي» بمتوسط حسابي (3.2797) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لِ «دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المَحلي» (3.3250) وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن فكرة الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من الأفكار التي زالت حديثة في المجتمعات العربية عمومًا، فمديرو المدارس يغلب عليهم تنفيذ الأنظمة والقوانين التي تردهم من وزارة التربية والتعليم، كما أنهم – أي مديري المدارس– يعتمدون في حل المشكلات التي تواجه مدارسهم على مديرات التربية والتعليم على وجه الخصوص، هذا المفهوم الضيق لدور مدير المدرسة جعل أغلب المديرين يبادرون إلى التواصل مع مديرية التربية والتعليم التي يتبعون لها أكثر من انفتاحهم على المجتمع المحلي ومحاولة دمجه، فمديرو المدارس داخل الخط الأخضر عمومًا يعتمدون في توفير متطلباتهم الإدارية والمالية على وزارة التربية والتعليم، وفي المجال الأكاديمي تكاد تكون مسألة الشراكة فيها معدومة، حيث تتولى وزارة التربية والتعليم بناء المناهج، ودور المدارس يقتصر على التنفيذ فقط، وفي مجال خدمة المجتمع يُلاحظ أن دور مدير المدرسة قاصرٌ على إنشاء مجالس أولياء الأمور، وهذه المجالس شكلية أكثر من كونها قناة من قنوات الشراكة مع المجتمع المحلي، كل ذلك أدى إلى محدودية دور مدير المدرسة في إنشاء شراكة حقيقية مع المجتمع المحلي؛ وبالنظر إلى هذه النتيجة نجد أنها تتفق مع أغلب الدراسات العربية التي تناولت دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المحلي مثل دراسة (العنانبة، 2021) ودارسة (Qaralleh, 2021) ودراسة (أبو حجاج، والحمد ،2020) ودارسة (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) ودراسة (بني مرتضى،2016) ودراسة (عاشور ،2011)، حيث أشار إلى دور متوسط لمدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وبالمقابل اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Herlina , Widodo & Madhakomala , 2020) ودراسة (Gross & et al., 2015) حيث أظهرت تلك الدراسات مستوى مناسب من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وفيما يلي نتائج المجالات كل مجال على حدة.

- **المجال الأول: المجال الأكاديمي**

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال « المجال الأكاديمي»

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يُشارك المجتمع المحلي في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية	3.2557	1.07329	متوسطة
2	يهتم بآراء المجتمع المحلي حول تحسين العملية التعليمية التعلمية	3.2362	1.11913	متوسطة
3	يتواصل مع المختصين في المجتمع المحلي لتحديد أولويات العملية التعليمية.	3.3074	1.12497	متوسطة
4	يوفر قنوات اتصال مع المجتمع المحلي للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية	3.3042	1.13304	متوسطة
5	يأخذ بآراء المجتمع المحلي في عملية صناعة القرارات المدرسية	3.1553	1.14322	متوسطة
6	يتواصل مع المجتمع المحلي لحل مشكلات الطلبة التحصيلية	3.3786	1.10592	متوسطة
7	يوفر الفرصة لأبناء المجتمع المحلي المختصين لإجراء البحوث والدراسات حول العملية التعليمية التعلمية	3.3204	1.17507	متوسطة
مجال " المجال الأكاديمي " ككل		3.2797	.60469	متوسطة

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية للمجال الأكاديمي تراوحت بين (3.1553 – 3.3786)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال « المجال الأكاديمي" ككل (3.2797) وبدرجة متوسطة.

- **المجال الثاني: الشراكة في المجال الإداري**

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال « الشراكة في المجال الإداري»

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتعاون مع المجتمع المحلي لتكون لجان مشتركة لمتابعة تنفيذ خطة المدرسة بفعالية عالية	3.2686	1.15476	متوسطة
2	يحرص على عقد لقاءات دورية مع لجنة اولياء الامور المدرسية الآباء لمتابعة القضايا التربوية التي تهم الطلبة	3.2848	1.15227	متوسطة
3	ينسق مع المجتمع المحلي في متابعة قضايا الحضور والغياب الطلبة	3.4078	1.15745	متوسطة
4	يتعاون مع المجتمع في متابعة برامج التوعية الموجهة للمجتمع المحلي	3.3172	1.23125	متوسطة
5	يشرك المجتمع المحلي في اعداد النشرات لبث الوعي الصحي بين الطلبة حول جائحة كورنا	3.4078	1.19335	متوسطة
6	يهتم مع ابناء المجتمع المحلي في رصد الحالات المصابة بفيروس كورونا داخل المدرسة للحفاظ على الصالح العام	3.3269	1.16216	متوسطة
7	يناقش لجان المجتمع المحلي القضايا التربوية التي تتطلب حلولا عاجلة في ظل الجائحة	3.3916	1.12760	متوسطة
8	يحرص على الاستفادة من خبرات المجتمع المحلي لتطوير العمل الاداري في المدرسة	3.3301	1.16542	متوسطة
مجال " الشراكة في المجال الإداري " ككل		3.3418	.62558	متوسطة

يظهر من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمجال الشراكة في المجال الإداري تراوحت بين (3.2686 – 3.4078)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال « الشراكة في المجال الإداري" ككل (3.3418) وبدرجة متوسطة.

- **المجال الثالث: الشراكة في مجال خدمة المجتمع**

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال « الشراكة في مجال خدمة المجتمع"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتيح للمجتمع المحلي فرصة الاستفادة من مرافق المدرسة الفترة خارج اوقات الدوام الرسمي	3.3430	1.16167	متوسطة
2	ينظم بالتعاون مع المجتمع المحلي الندوات الثقافية التي تسهم في نشر الوعي بين افراد المجتمع	3.3074	1.17301	متوسطة
3	يوظف المسرح المدرسي لعرض الفلكلور الشعبي لتعزيز الانتماء للهوية الوطنية	3.2006	1.23472	متوسطة
4	ينظم المحاضرات والندوات الثقافية التي تسهم في تحقيق التكاتف بين ابناء المجتمع	3.2006	1.19463	متوسطة
5	يحرص على التعاون مع المجتمع المحلي لحل المشكلات البيئية	3.2104	1.12718	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	يتعاون مع المجالس المحلية لتطوير المجتمع المحلي	3.2816	1.16288	متوسطة
7	يحرص على تقديم الخدمات الارشادية لأبناء المجتمع المحلي حول الاسرة والتنشئة الاجتماعية السليمة	3.3851	1.21031	متوسطة
8	يتعاون مع الجهات ذات العلاقة لمكافحة الظواهر الاجتماعية السلبية مثل التدخين، والمخدرات	3.3560	1.19093	متوسطة
9	يحرص على تفعيل المرافق المدرسية لتعليم الكبار ومحو الامية	3.2654	1.22506	متوسطة
10	يسعى مع ابناء المجتمع المحلي للتوعية بأهمية الحفاظ على البيئة والمرافق العامة في المجتمع	3.3851	1.12407	متوسطة
مجال " الشراكة في مجال خدمة المجتمع " ككل		3.2935	.63006	متوسطة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.2006 – 3.3851)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال « الشراكة في مجال خدمة المجتمع» ككل (3.2935) وبدرجة متوسطة.

- **المجال الرابع: الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة**

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال «الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة»

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشجع أبناء المجتمع المحلي لتقديم الدعم المادي للمدرسة	3.4757	1.10939	متوسطة
2	يسعى مع أبناء المجتمع المحلي لتوفير مصادر مالية متنوعة لتنفيذ الانشطة المدرسية	3.3495	1.15130	متوسطة
3	يعقد جلسات توعية لحث المجتمع المحلي على تقديم الدعم المادي لتطوير العملية التعليمية التعلمية	3.3560	1.15775	متوسطة
4	ينسق مع المجتمع المحلي لتوفير التجهيزات التي تحتاجها المدرسة	3.4045	1.17666	متوسطة
5	يحرص على إشراك المجتمع المحلي في دعم الموهبة والموهبين	3.3851	1.13557	متوسطة
6	يعقد بالتعاون الندوات التثقيفية للإشادة بأهمية تقديم الدعم المادي والمعنوي للمدرسة	3.4757	1.11523	متوسطة
مجال " الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة" ككل		3.4078	.63154	متوسطة

يظهر من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لمجال الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة تراوحت بين (3.3495 – 3.4757)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال « الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة" ككل (3.4078) وبدرجة متوسطة.

- **السؤال الثاني: السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وفقًا لمتغيرات الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

المتغيرات	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.2918	.47098
	أنثى	3.3436	.48423
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.4169	.42514
	ماجستير	3.3220	.48707
	دكتوراه	3.1941	.51220
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.2927	.41909
	5 سنوات –أقل من 10 سنوات	3.4100	.45775
	10 سنة فأكثر	3.2578	.51260

يظهر من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق طبق تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) (دون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (11)

جدول رقم (11):

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي في دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.092	1	.092	.413	.521
المؤهل العلمي	1.679	2	.839	3.780	*.024
سنوات الخبرة	1.633	2	.817	3.678	*.026
الخطأ	67.280	303	.222		
الكلي	70.784	308			

*دالة إحصائيًا

يتضح من الجدول (11) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية في دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة F المحسوبة (.413) وبدلالة إحصائية بلغت (.521).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مسألة الشراكة مع المجتمع المحلي لا تتأثر بمتغير الجنس، ولعل هذا يرجع بالأساس إلى تشابه الظروف المتعلقة بالشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، يتساوى في ذلك مدارس الذكور والإناث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو حجاج، أيمن والحمد، نوار،2021)، ودراسة (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق في دور المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تبعًا لمتغير الجنس، وفي المقابل تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (العنانبة، 2021) والتي أظهرت فروق في دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وربما يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف خصائص العينات ومكان التطبيق في كلا الدراستين.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية في دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة F المحسوبة (3.780) وبدلالة إحصائية بلغت (.024)، طبق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة مصدر الفروق في المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (12)

جدول (12):

نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	-	.0949	.2228*
ماجستير	-	-	.1279
دكتوراه	-	-	-

*دالة إحصائيًا عند مستوى α= .05

يتضح من الجدول (12) وجود فروق بين الماجستير والدكتوراه ولصالح الماجستير الذي بلغ متوسطة الحسابي (3.3220)، كما هو موضح في جدول المتوسطات الحسابية (11)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من حملة الماجستير، وكانت لديهم رؤية واضحة عن محدودية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة لتعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي، وهذا ما يفسر ظهور فروق دالة إحصائياً في دور مدير المدرسة لصالح حملة الماجستير، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) والتي أظهرت فروق في الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تبعًا لمتغير الخبرة ولصالح بكالوريوس فأقل، ولعل هذا الاختلاف ناتج عن اقتصار دراسة (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) على بعد واحد من أبعاد الشراكة مع المجتمع المحلي والمتمثل بالحد من ظاهرة التسرب لدى طلبة المدارس بخلاف الدراسة الحالية، والتي تناولت عدة أبعاد للشراكة مع المجتمع المحلي.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= .05) بين المتوسطات الحسابية في دور مديري المدارس الثانوية في تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة F المحسوبة (3.678) وبدلالة إحصائية بلغت (.026)، طبق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة مصدر الفروق في سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول (13)

جدول (13):

نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

المؤهل العلمي	أقل من 5 سنوات	5 سنوات– أقل من 10 سنوات	10 سنة فأكثر
أقل من 5 سنوات	-	. 1173	.0349
5 سنوات– أقل من 10 سنوات	-	-	.1522*
10 سنة فأكثر	-	-	-

*دالة إحصائيا عند مستوى α= .05

يتضح من الجدول (13) وجود فروق بين و(5 سنوات– أقل من 10 سنوات) و(10 سنوات فأكثر) ولصالح الفئة (5 سنوات– أقل من 10 سنوات) الذي بلغ توسطها الحسابي (3.4100) كما هو موضح في جدول المتوسطات الحسابية (9).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فكرة الشراكة في أساسها من الأفكار الحديثة التي بدأت تشيع في المجتمعات العربية عمومًا، ففي السابق كان ينظر إلى وظيفة المدرسة باعتبارها مكان لتلقي العلم والمعرفة، ولكن الأدوار الحديثة للمدرسة تجاوزت مسألة التعليم، وامتدت لتشمل التعاون مع المجتمع المحلي، والشراكة معه لخدمة المجتمع المحلي، وتطوير التعليم والارتقاء بمستواه، لذا كان تأثر مديري المدارس من ذوي الخبرة الأقل بالرؤية الجدية لأدوار المدرسة أعلى من ذوي الخبرة الطويلة، وبالتالي كانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (أبو حجاج، والحمد ،2020) (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق في دور مدير المدرسة في تعزيز الشراكة تبعًا لمتغير الخبرة، وهذا الاختلاف قد يرجع إلى اختلاف ظروف التطبيق وخصائص العينات بين الدراسة الحالية ودراسة (أبو حجاج، والحمد ،2020) (أبو كوش والشرمان وجوارنة، 2018) .

◄ **السؤال الثالث: ما دور مديري المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر في تنمية العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات دور مديري المدارس الثانوية في تنمية العمل التطوعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات دور مديري المدارس الثانوية في تنمية العمل التطوعي مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	العمل التطوعي داخل المدرسة	3.4101	.59652	متوسطة
2	العمل التطوعي المجتمعي	3.4037	.60002	متوسطة
-	الأداة ككل	3.4074	.53463	متوسطة

يظهر من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.4037 – 3.4101)، حيث جاء «مجال العمل التطوعي داخل المدرسة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.4101) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة «مجال العمل التطوعي المجتمعي» بمتوسط حسابي (3.4037) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.4074) وبدرجة متوسطة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن اهتمام مديري المدارس ينصب في المقام الأول على تنفيذ الأنظمة واللوائح والقوانين داخل المدرسة والاهتمام بالجانب الأكاديمي للطلبة، إضافة إلى ذلك فإن بعض مديري المدارس يركزون بالأساس على تشجيع الأعمال التطوعية داخل المدرسة وليس خارجها، بسبب كثرة الأعباء الإدارية والأكاديمية الملقاة على كاهل المدرسة، وعدم توافر الإمكانات اللازمة لحث الطلبة على الانخراط في الأعمال التطوعية داخل المدرسة وخارجها والخوف من اعتراض الأهالي على ضياع وقت الطلبة في العمل التطوعي، ورغبتهم بالاهتمام بالجانب الأكاديمي والتحصيلي أكثر من اهتمامهم بالعمل التطوعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الكلباني، 2020) والتي أظهرت النتائج أن أغلب المدارس لا تهتم بالعمل التطوعي.

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات مجالات دور مديري المدارس الثانوية في تنمية العمل التطوعي، وفيما يلي نتائج المجالات كل مجال على حدة.

- **المجال الأول: العمل التطوعي داخل المدرسة**

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال « العمل التطوعي داخل المدرسة"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يحرص على تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة	3.4757	1.16087	متوسطة
2	يخصص جزء من البرنامج الدراسي للحديث عن اهمية العمل التطوعي	3.3528	1.23865	متوسطة
3	يوفر للطلبة برامج تنمي فكرة العمل التطوعي لديهم	3.3236	1.19745	متوسطة
	مجال " العمل التطوعي داخل المدرسة" ككل	3.4101	.59652	متوسطة
4	يتبنى مبادرات الطلبة الهادفة إلى تنفيذ انشطة تطوعية	3.3333	1.20155	متوسطة
5	ينمي الحس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة	3.3948	1.13937	متوسطة
6	ينمي ثقافة العمل الجماعي لدى الطلبة.	3.5081	1.17223	متوسطة
7	يعزز الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو العمل بروح الفريق	3.3981	1.09610	متوسطة
8	يشارك الطلبة في الحفاظ على النظافة داخل المدرسة وخارجها	3.4595	1.14917	متوسطة
9	يوجه الطلبة للقيام بحملات التشجير داخل المدرسة	3.3366	1.18294	متوسطة
10	يحث الطلبة على تقديم المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة	3.4693	1.13526	متوسطة
11	يحرص على تقديم الحوافز لأفضل عمل تطوعي في المدرسة	3.4595	1.17709	متوسطة

يظهر من الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.3236 – 3.4757)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال «العمل التطوعي داخل المدرسة» ككل (3.4101) وبدرجة متوسطة.

- **المجال الثاني: العمل التطوعي المجتمعي**

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال « العمل التطوعي المجتمعي»

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشجع الطلبة على زيارة المؤسسات ذات العلاقة بالعمل التطوعي (مكافحة التدخين، المخدرات، السلامة المرورية)	3.2880	1.13585	متوسطة
2	يحفز الطلبة على تقديم المساعدة للمجتمع المحلي في المواسم الزراعية	3.2686	1.16316	متوسطة
3	ينفذ حملات تطوعية لتنظيف المرافق العامة في المجتمع المحلي	3.4272	1.15883	متوسطة
4	يحرص على توعية واشراك الطلاب في المناسبات الوطنية والاجتماعية والدينية	3.4434	1.15694	متوسطة
5	يحث الطلبة على المشاركة في لجان جمع التبرعات لدعم الطالب المحتاج	3.2201	1.15522	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	يخصص أنشطة لامنهجية عن العمل التطوعي لخدمة المجتمع المحلي	3.3754	1.17392	متوسطة
7	يشجع الطلبة على العناية بالحدائق العامة والمحافظة عليها	3.3722	1.15405	متوسطة
8	يعمق الشعور بمسؤولية الطلبة تجاه مجتمعهم ووطنهم	3.8350	1.00741	مرتفعة
مجال " العمل التطوعي المجتمعي" ككل		3.4037	.60002	متوسطة

يظهر من الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية لمجال العمل التطوعي المجتمعي تراوحت بين (3.2201 – 3.8350)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال «العمل التطوعي المجتمعي» ككل (3.4037) وبدرجة متوسطة.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = .05) بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي في المدارس الثانوية في منطقة المثلث داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ استخرج معامل الارتباط (Correlation coefficient) بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي، وذلك كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17):

معامل الارتباط بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي

	تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
تنمية العمل التطوعي	.643**	.000

**دالة إحصائيا عند مستوى α= .01

يظهر من الجدول (17) أن معاملات الارتباط بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي بلغت (.643) وبدلالة إحصائية (.000) وبالتالي يوجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي.

جدول (18)

معامل الارتباط بين مجالات تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي

		العمل التطوعي المجتمعي	العمل التطوعي داخل المدرسة	الدرجة الكلية
المجال الأكاديمي	معامل الارتباط	.439**	.354**	.451**
	الدلالة الإحصائية	.00	.000	.000
الشراكة في المجال الإداري	معامل الارتباط	.438**	.432**	.487**
	الدلالة الإحصائية	.00	.000	.000
الشراكة في مجال خدمة المجتمع	معامل الارتباط	.522**	.459**	.555**
	الدلالة الإحصائية	.00	.00	.00
الشراكة في مجال الدعم المالي للمدرسة	معامل الارتباط	.425**	.382**	.455**
	الدلالة الإحصائية	.00	.00	.000

يظهر من الجدول (18) أن معاملات الارتباط بين مجالات تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي ومجالات تنمية العمل التطوعي جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) وبالتالي يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي وتنمية العمل التطوعي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الشراكة في أساسها مسؤولية مجتمعية، فعندما تقوم المدرسة ببناء الشراكات مع المجتمع المحلي، فإن هذا الإجراء يهدف بالأساس إلى تحقيق أهداف مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مختلف المجالات الإدارية والأكاديمية والاجتماعية، ومن خلال هذه الشركة تصبح الفرصة متاحة لشريحة واسعة من أبناء المجتمع للتعاون والتنسيق وتبادل الخبرات بين المدرسة والمجتمع المحلي، وطرح المبادرات التي من شأنها أن تسهم في تطوير أداء المدرسة وتحسين نوعية التعليم، والبحث عن أفضل الحلول للمشكلات التي تواجه المدرسة من خلال التشاور، واتخاذ القرار بشكل جماعي، وهذه المشاركة التي تقوم بها المدرسة مع المجتمع، مما يعود بالنفع على المدرسة والمجتمع المحلي، إضافةً إلى ذلك فإن الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي تسهم في إفادة المجتمع المحلي ذاته من خلال تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع، مما يتيح الفرصة أمام الطلبة لتقديم الخدمة الاجتماعية، ويعزز المهارات الحياتية لديهم من خلال بناء الشخصية المتكاملة للطالب.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها توصي الدراسة بالآتي:

1. تنفيذ البرامج التدريبية لمديري المدارس لزيادة وعيهم بالمسؤولية المجتمعية في المجالات الأكاديمية والإدارية والمالية.
2. رفد المدارس بمستشارين في مجال الشراكة لدعم مدير المدرسة في إيجاد أنشطة تشاركية مع المجتمع المحلي.
3. رصد الحوافز المادية والمعنوية لمديري المدارس لتعزيز دورهم في مجال الشراكة مع المجتمع المحلي.
4. توعية المعلمين والمديرين بأهمية العمل التطوعي من خلال توفير الأنشطة والبرامج التطوعية داخل المدرسة وخارجها.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوعات الشراكة والعمل التطوعي على عينات أخرى في المدارس من أجل دعم الشراكة وتشجيع العمل التطوعي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو حجاج، ايمن والحمد، نوار. (2021). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع، المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية، 28(2)1 – 17.
- أبو كوش، زيدان والشرمان، منيرة وجوارنه، طارق (2018). دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي للحد من ظاهرة التسرب لدى طلبة مدارس النقب داخل الخط الأخضر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4) 575 – 595.
- بني مرتضى، أحمد. (2016). دور الإدارة المدرسية في توثيق العلاقة التشاركية مع المجتمع المحلي في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الدمام التعليمية "دراسة ميدانية". المجلة التربوية 30(118) 63 – 106.
- جاد، منى. (2012). دور المدرسة الثانوية في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي. مجلة كلية التربية بالمنصورة 79(1) 189 – 221.
- الجعيدي، شيخة. (2014)، دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدارس الثانوية للبنات والمجتمع المحلي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الجلعود، دحيم. (2013). تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها بمنطقة القصيم التعليمية وتقديم تصور مقترح لتفعليه. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- الحميد، سعد. (2018). دور القيادات المدرسية في بناء الشراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط 3(34) 190 – 218.
- السعدي، محمد والوبر، جواد محمد (2020). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية 17(1) 111 – 147.
- طحلاوى، ابتسام وعلواني، علي. (2019) دور الإدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدارس التعليم العام بمحافظة الخبر، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (114)، 365 – 388.
- عاشور، محمد. (2011). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان، مجلة دراسات العلوم التربوية 38(3) 1205 – 1225.
- العتيبي، مستور. (2019). دور مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك في تفعيل الشراكة المجتمعية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط – كلية التربية35(6)640 – 665.
- عليان، ربحي وغنيم، عثمان. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، عمان–الأردن، دار الصفا للنشر والتوزيع.
- العنانبة، روضة. (2021) دور مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون في تعزيز الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(51) 1 – 15.
- الفرا، منى. (2018). درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للعمل التطوعي وعلاقتها بالمهارات القيادية لديهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الكلباني، يونس. (2020) دور إدارة المدرسة في تعزيز العمل التطوعي بالمدارس، المجلة العربية للنشر العلمي19(2) 93 – 118.
- المالكي، سمر. (2009). مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- النوح، عبد العزيز. (2015). دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي «دراسة ميدانية» مجلة العلوم التربوية (3) 216 – 235.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Hajjaj, Ayman and al-Hamad, Newar(2021). The Role of Administration in Enhancing Community Partnership in Arab Schools in Beersheba Region, Jordan Journal of Applied Science (JJOAS) , 28(2),1-17.*
- *Abu Kosh, Zeidan, Sharman, Munira and Jawarneh, Tariq (2018). The Role of School Administration in Activating Partnership Between Schools and Local Community for Decreasing Dropout Students Phenomenon Among Negav Schools within the Green Line, IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 4(26) 575- 595.*
- *Alananbeh, Rawdah (2021) The role of School Principals in Enhancing Participatory Relationship between the Local Community and the School in Ajloun Directorate from the Teacher Perspective, Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (51): 1 -15*
- *Al-Farra, Mona (2018). The degree to which Palestinian university students in Gaza governorates practice voluntary work and its relationship to their leadership skills. (Unpublished master's thesis). The Islamic University of Gaza.*
- *Al-Hamid, Saad (2018). The role of school leaders in building community partnership with public education schools in the city of Riyadh, Journal of Faculty of Education Assiut University, 34(3), 190 -218.*
- *Al-Jaidi, Sheikha (2014). The role of school administration in activating the community partnership between girls secondary schools and the local community. (Unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University.*
- *Aljalaoud, Dahim (2013). Evaluating the role of the secondary school in developing volunteer work among its students from the point of view of its teachers in Qassim Educational Region, and presenting a proposed vision to activate it, (Unpublished thesis), Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *ALkalbani, Younis (2020) The Role of the school administration in promoting volunteer work in schools. Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP), 19(2)93- 118.*
- *Al-Malki, Samar (2009). To what extent graduate female students, in the University of Umm Al-Qura are aware about women voluntary work in the Saudi Arabia Community (Unpublished Master's Thesis) Umm Al Qura University.*
- *Al-Otaibi, Mastour (2019). The Role of Secondary School Principals in Tabuk City in Activating Community Partnership, Journal of the Faculty of Education, Assiut University - Faculty of Education, 35(6)640-665*
- *Al-Sadi, Mohammed and Alwabr, Gawad (2020) The school's role in promoting the culture of volunteer work among general education's students in the capital Sana'a, University of Sharjah, Journal of Humanities and Social Sciences, 17(1).*

university students. Australian Journal of Volunteering 12(2):pp. 50-58.

- *Mellin, E. A., Belknap, E. E., Brodie, I. L., & Sholes, K. (2015). Opening school doors to communities and families: A social capital perspective for multiparity collaboration. Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 7(1), 1-18.*
- *Mündel, Karsten and Schugurensky, Daniel (2008). Community Based Learning and Civic Engagement: Informal Learning among Adult Volunteers in Community Organizations, New Directions for Adult and Continuing Education,(118)49- 60*
- *Pozil, S., & Hacker, A. (2017). Informal partnerships between nonprofits and local governments and the role of trust. Journal of Social Change, 9(1), 67-76.*
- *Qaralleh, Thikryat (2021). The Role of School Leaders in Promoting Community Partnership, Asian Journal of University Education (AJUE) 7(1), 123-133.*
- *Rus. C, Chiric, S, Raiu, L and Bban A (2014) Learning organization and social responsibility in Romanian higher education institutions, Procedia - Social and Behavioral Sciences 142 (2014) 146 – 153.*
- *Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2016). School-community partnership models: implications for leadership. International Journal of Leadership in Education Theory and Practice, 21 (1), 31–49.*
- *Wilson, J. (2000) 'Volunteering', Annual Review of Sociology, (26) pp. 215-240.*
- *Zhang, D., Hsu, H., Kwok, O., Benz, M., & Bowman-Perrott, L. (2011). The impact of basic-level parent engagements on student achievement: Patterns associated with race/ethnicity and socioeconomic status (SES). Journal of Disability Policy Studies, 22, 28-39.*
- *Zuckerman, S. (2020). The Role of Rural School Leaders in a School-Community Partnership. Theory & Practice in Rural Education, 10(1), 73–91.*

111- 147.

- *Alyan, Ribhi and Ghoneim, Othman Muhammad (2000). Approaches and methodologies of scientific research: theory and application, Amman-Jordan, Dar Al-Safa for publication and distribution.*
- *shour, Mohammed (2011) The Role of School Principal in Enhancing the Partnership between School and Community in the Sultanate of Oman, Dirasat: Educational Sciences 38(3). 1205-1225.*
- *Bani Murtada, Ahmed (2016). The role of the school management in closer participatory relationship with the local community in public high school in Dammam educational Zone :a case study, The Educational Journal, 30(118) 63- 106*
- *Gad, Mona (2012). The role of the secondary schools in developing some values that support volunteering. Journal of the College of Education in Mansoura, 79(1) 189-221.*
- *Noah, Abdulaziz (2015). The role of the school administration in activating partnership between the school and the local community: an empirical study, Journal of Educational Sciences(3) 216- 235.*
- *Tahlawi, Ebtesam and Elwani, Ali (2019) The Role of School Management in Activating Partnership between Schools and the community in ALKhobar, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (114)365- 388.*
-

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abuiyada, Reem (2018) Students' Attitudes towards Voluntary Services: A Study of Dhofar University, Journal of Sociology and Social. 6 (1), 73-80*
- *Cook, Amy, Hayden Laura, Bryan, Julia and Belford, Pamela (2016) Implementation of a School-Family-Community Partnership Model to Promote Latina Youth Development: Reflections on the Process and Lessons Learned, International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement 4(1)101-117.*
- *Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. Professional School Counseling, 14, 1-14.*
- *Grant, Samantha, Maass, Sarah, Vettern, Rachelle, Harrington, Rebecca, O'Neil, Kandi, McGlaughlin, Patricia and Good, Tillie (2020). The Impact of Volunteering: A Multi-State Study of 4-H Youth Development Volunteers, The Journal of Youth Development, 1(4), 32-50.*
- *Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Grace, L., Blue-banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong school – community partnerships in inclusive schools are "part of the fabric of the school we count on them, School Community Journal, 25(2), 9-34*
- *Hands, C. (2005). Patterns of interdependency: The development of partnerships between schools and communities. Unpublished doctoral dissertation. Toronto, Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.*
- *Herlina, H., Widodo, S.E., & Madhakomala, R. (2020). Schools and communities: a partnership to enhance the quality of alternative education in Indonesia. International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 4 (7), 1-37*
- *May, O., & Aslan, D. (2016). The evaluation of school, family and community relations of teachers in terms of their views. Journal of the Faculty of Education, 17(3), 203–218.*
- *McCabe, Tamara L., White, Katherine M. and Obst, Patricia L. (2007). The importance of volunteering functions to*

أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة وأساليب علاجها من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس في سلطنة عُمان

The Reluctancy Reasons of Being a School Principal and Their Treatment Methods from the Point of View of Assistant Principals in the Sultanate of Oman

وضحاء شامس الكيومية
باحثة/ وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان

Wadhha Shamis Al Kiyumi
Researcher/The Ministry of Education / Sultanate of Oman
wadha.shames12@moe.om

عائشة حمد المنذرية
باحثة/ وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عُمان

Aisha Hamad Al Mandhari
Researcher / The Ministry of Education / Sultanate of Oman
mandhariaisha@gmail.com

تاريخ الاستلام: 12/ 2/ 2022م، **تاريخ القبول:** 17/ 4/ 2022م.
Received: 12/ 2/ 2022, **Accepted:** 17/ 4/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-010
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة، وأساليب علاجها من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس في سلطنة عُمان. وقد استندت الدراسة على المنهج المزجي (التتابعي) اعتماداً على الأسلوب الكمي والنوعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداتان: الاستبانة، والمقابلة شبه المقننة من خلال تطبيقهما على عينتين مختلفتين: الأولى طبقت الاستبانة عليها، وتكونت من (239) مساعداً من مساعدي مديري المدارس العازفين، كما طبقت المقابلة شبه المقننة على عينة أخرى تكونت من (5 مساعدين) من مساعدي مديري المدارس العازفين. وخلصت الدراسة إلى أن أبرز الأسباب الإدارية والفنية للعزوف عن وظيفة مدير مدرسة تكمن في غياب نظام المكافآت والحوافز. أمّا بالنسبة للأسباب الشخصية والاجتماعية، فتتمثل في الشعور بالضغط النفسي لطبيعة عمل المدير. كما أفادت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور أسباب العزوف الإدارية والفنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك لصالح مساعدي المديرين الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العزوف الشخصية والاجتماعية، وأسباب العزوف ككل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح مساعدي المديرين الذين تقل خبرتهم عن (5) سنوات. وبناءً على نتائج الدراسة، اقترح مجموعة من الأساليب العلاجية للحد من مشكلة العزوف عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة.

الكلمات المفتاحية: العزوف، مدير مدرسة، مساعد مدير مدرسة، المدارس الحكومية، سلطنة عُمان.

Abstract:

The study aims at investigating the reluctancy reasons of being a school principal and their treatment methods from the assistant principals' perspectives in the Sultanate of Oman. The study adopted the mixed methods approaches integrating the quantitative and qualitative approach. A questionnaire and a semi- structured interview were administered on two different samples. The questionnaire was administered to a sample of 239 reluctant assistant principals and the interview was applied to 5 reluctant assistants. The study revealed that the most important administrative and technical reasons lie in the absence of rewards and incentives' system. As for the personal and social reasons, the psychological pressure is resulted from the nature of principals' work. The results also indicated that there were statistically significant differences in the administrative and technical reasons attributed to gender in favour of male assistant principals. There were also statistically significant differences in the personal and social factors, and the years of experience in favour of the assistant principals whose experience is less than 5 years. Based on the results, a set of remedial solutions were proposed to reduce the problem of reluctancy to be apply for school principal's job.

***Keywords**: Reluctancy, assistant school principal, school principal, governmental schools, Sultanate of Oman*

المقدمة:

بدأت مهنة الإدارة المدرسية تأخذ مكانتها بين المهن مع بدايات القرن العشرين (الطويل، 2015، ص88)، وذلك وفق التغييرات المستمرة في نظم التعليم، وما يصاحبها من مشكلات كتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، وزيادة عدد التلاميذ الملتحقين بالمدارس، وتنوع الواجبات والأعمال الإدارية والفنية، وتجدد المناهج التعليمية، وطرق التدريس، ووسائل التكنولوجيا لمواكبة التقدم المعرفي في العالم المُعاصر (عطوي،2017: 64، 173). وتعدُّ وظيفة المُدير الركيزة الأساسية في إدارة العمل المدرسي وتنظيمه؛ فعلى الرغم من أهمية دور كُلّ العاملين في المؤسسة التعليمية، إلا أنَّهُ يتحمل المسؤولية الأكبر في تطوير وتحسين سير العملية التعليمية (Sharp & Walter, 2012).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان على أن يشغلَ وظيفة مُدير مدرسة ممن يتمتعون بالكفاءة والخبرة، واتخذت مجموعة من الإجراءات لشغل الوظيفة من خلال التنافس على الدرجات الشاغرة المُعلن عنها وفق أربع مراحل، تبدأ المرحلة الأولى بتعبئة استمارة الترشح متضمنة السيرة الذاتية، وتقييم الرئيس المباشر حول انتظام المترشح وانضباطه وكفاءته في العمل، وتحسب المرحلة الأولى بمعدل يزن ما نسبته (20 %) من مجموع المراحل الأربع. وخلال المرحلة الثانية يخوض المترشح امتحاناً تحريرياً حيث تقدر هذه المرحلة بنسبة (40 %). أما المرحلة الثالثة، فيتم فيها حضور المترشحين للمقابلات الفنية اللامركزية على مستوى المديرية التعليمية بمحافظات السلطنة، وتزن هذه المرحلة بمعدل يصل نسبته إلى (15 %). وفي المرحلة الأخيرة، يحضر المترشح للمقابلات الفنية المركزية على مستوى ديوان عام وزارة التربية والتعليم، حيث يقوم بتقديم عرض مرئي يقدر نسبته (25 %) (وزارة التربية والتعليم، 2021). وبعد اجتياز المراحل السابقة الذكر، يندب المترشح وفق الشاغر المتاح في المحافظات لمدة سنتين حيث يخضع خلال الفترة المحددة لشرط اجتياز المنتدب الساعات التدريبية المقررة للتدريب والإعداد حتى يتغير مسماه الوظيفي، ويتم تثبيته رسمياً بمسمى مُدير مدرسة (الحكمانية، 2019).

وبناءً على الإطار العام للمهام والمسؤوليات المنوطة بهذه الوظيفة، حددت اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان الصادرة بالقرار الوزاري(21 /1993)، ودليل عمل مدارس التعليم الأساسي لعام 2003م مجموعة من مهام مديري مدارس تمثلت في تنفيذ القوانين والأنظمة واللوائح والقرارات المنظمة للعمل مع متابعة التزام العاملين بها، والعمل على بناء العلاقات المنتجة، وغرس روح الفريق والعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعاون بين الزملاء، والمشاركة في إدارة الموارد المالية للمدرسة

بالتعاون مع الكوادر المعنية، وإعداد السجلات والملفات المدرسية واستكمالها، وتنظيمها، وتوظيفها، وحفظها إلكترونياً وورقياً، والإشراف على الكوادر العاملة بالمدرسة ومتابعة أدائهم، وعقد اللقاءات الدورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية، وتفعيل دور المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية لخدمة المجتمع. كما يستفيد مدير المدرسة من الإمكانات المتاحة لرفع مستوى الأداء المدرسي، ومتابعة الاحتياجات المدرسية من الكوادر الفنية والإدارية، والمواد والأجهزة اللازمة، والعمل على توفيرها بالتنسيق مع المعنيين بوزارة التربية والتعليم، واقتراح بعض المشاريع الإنمائية لتطوير العمل المدرسي، كما يؤدي ما يسند إليه من أعمال أخرى مماثلة (التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، 2017 :11).

وليتمكن مُدير المدرسة من القيام بهذه المهام والمسؤوليات، كان لابد من توفر مجموعة من الخصائص والمهارات التي يكتسبها من خلال التدريب والتعلّم المستمر؛ ليستطيع احتمال أعباء العمل، ومهام الدور القيادي الذي يقوم به (الخواجا، 2009: 75)، وهي تتمثل في المهارات الذاتية المرتبطة بالسمات الشخصية والقدرات الإدراكية والعقلية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدارية والفنية (العمايرة، 2015 :97). وعليه بدأت المؤسسات التعليمية بتطوير برامج لتأهيل متخصصين في مجال الإدارة المدرسية (الطويل، 2015 :88)، فقد سعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان إلى تنمية مهارات وقدرات مدير المدرسة بصورة مستمرة، وذلك من خلال إلحاقه بمجموعة من الدورات التدريبية والتأهيلية (وزارة التربية والتعليم،2015)، منها ما هو على مستوى التدريب المركزي لتنمية بعض الكفايات الخاصة بجوانب إدارة العمل المدرسي، ومنها ما هو على مستوى التدريب اللامركزي بالمديرية التعليمية في المحافظة التي ينتمي إليها، وتتعلق هذه الدورات التدريبية بتنمية مهارات العلاقات الإنسانية، وزيادة معارف مدير المدرسة حول أساليب الإرشاد والتوجيه، وتنمية مهاراته في إعداد الخطط المدرسية، والإشراف على تنفيذها(العامري، 2014).

ويعدُّ برنامج الإدارة المدرسية لمديري المدارس في سلطنة عُمان من أقدم الدورات التدريبية التي بدأ تنفيذها عام 1992م، وذلك بهدف إكساب مديري المدارس المهارات اللازمة لتأهيلهم على تحمل مسؤوليتهم في إدارة مدارسهم بكفاءة، وقد استمر تطبيق البرنامج حتى العام الدراسي 1994 /1995م (الحارثي، 2015)، ثم بدأ تنفيذ دبلوم الإدارة المدرسية بجامعة السلطان قابوس في العام الدراسي 2000 /2001م والذي استمر لمدة (10) سنوات، وذلك بالتعاون بين كلية التربية بالجامعة ووزارة التربية والتعليم، واستهدف كافة مديري المدارس ومساعديهم؛ لتنمية قاعدتهم المعرفية الإدارية والمهنية، وتعميق فهمهم لمسؤولياتهم وواجباتهم، إضافة إلى إكسابهم الأساليب، والمهارات الضرورية لاستخدام التقانة الحديثة في البيئة المدرسية للقيام بعملهم بفاعلية (الشحي، 2004). وفي العام الدراسي 2003 /2004م بدأ تنفيذ برنامج بكالوريوس إدارة تربوية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؛ لرفع مؤهلات مديري المدارس من حملة الدبلوم المتوسط ليصبح مُعَادلاً لدرجة البكالوريوس لمدة سنتين ونصف، وذلك من أجل الارتقاء بالمستوى المهني، والأدائي لدى مديري المدارس (البوسعيدي، 2018). وقد شهدت المهام والمسؤوليات المنوطة إلى مديري المدارس بسلطنة عُمان في السنوات الأخيرة مرحلة انتقالية من تركيزها على الجوانب الإدارية والفنية إلى تركيزها على المهام القيادية؛ لتحسين مستوى جودة التعليم والتعلّم بناء على توصيات تقرير فريق جامعة كامبردج الصادر عام 2013م (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزيلندية،2013 :289).

وكشفت الدراسات السابقة عن بعض التحديات، والأسباب المؤدية إلى العزوف عن شغل الوظائف الإدارية في المدارس التعليمية، ومن أحدث هذه الدراسات دراسة البادري وآخرين (2020) والتي هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف الكفاءات المهنية عن التقدم لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية بتعليمية جنوب الباطنة بسلطنة عُمان، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي مع تطبيق استبانة لعينة تكونت من (563) تربويا. وخلصت نتائج الدراسة إلى حصول الأسباب الاجتماعية على المرتبة الأولى بينما حصلت الأسباب الإدارية على المرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الأسباب الشخصية. ووقعت جميع تلك الأسباب في المستوى المتوسط. كما أوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء الأسباب الشخصية، وذلك لصالح من لديهم خبرة وظيفية تبلغ عشر سنوات فما دون.

وهدفت دراسة **التميمي (2019)** إلى معرفة أسباب عزوف المعلمات عن العمل في المناصب الإدارية بمحافظة حوطة بني تميم في مدارس المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة الإلكترونية على عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (93) معلمة في المرحلة الثانوية. وأوضحت النتائج أن أهم أسباب العزوف المتعلقة بطبيعة العمل تتمثل في الضغط النفسي والإجهاد نتيجة للتعامل مع أولياء الأمور والمعلمين. أما بالنسبة للأسباب المتعلقة بالصلاحيات الممنوحة للقادة الإداريين، فتتمثل في ضعف الميزانية التشغيلية للمدرسة، وعدم توفر تفويض الصلاحيات للقادة لاتخاذ الإجراءات، وغياب فرص المشاركة في اتخاذ القرارات مع إدارة التعليم. ومن أهم الأسباب المادية والمعنوية التي أظهرتها الدراسة كانت غياب الحوافز والمكافآت نظير الجهد المبذول من القيادات، وتشديد الرقابة على القيادات الإدارية من قبل إدارة التعليم، وقلة الموارد المالية للمدارس الثانوية. كما عكست نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بسبب اختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرى **اليعربي (2019)** دراسة هدفت إلى الوقوف على أسباب عزوف المعلمين عن الترشح بالوظائف الإشرافية بالإدارة المدرسية كمديرين مساعدين، وعزوف المديرين المساعدين عن الترشح كمديرين للمدارس في محافظة الشرقية بسلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة الإلكترونية على عينة عشوائية وصل عددها (482) منهم مشرفون إداريون، ومديرو مدارس، ومساعدوهم، ومعلمون أوائل ومعلمون، ومجموعة من العاملين بالوظائف الإدارية والفنية. وعليه، أظهرت نتائج الدراسة أن أسباب العزوف عن العمل بالوظائف الإشرافية ترجع في المرتبة الأولى إلى أسباب شخصية لوجود أعباء مدرسية خارج الدوام الرسمي، والشعور بالإجهاد الجسدي الناتج عن العمل الإداري، ثم جاءت الأسباب التنظيمية في المرتبة الثانية لغياب نظام المكافآت

والحوافز، ونقص الكوادر الإدارية المساندة، وكثافة العبء الوظيفي، وأخيراً الأسباب الاجتماعية لتحميل مدير المدرسة مسؤولية متابعة تأمين احتياجات مدرسته، وكثرة الضغوطات الذي يتعرض لها من قبل المجتمع المحلي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العزوف الاجتماعية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم أقل من (5) سنوات.

ومن الدراسات التي اهتمت أيضاً في الكشف عن أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة دراسة **الثمالي (2016)**، وقد هدفت إلى التعرف على أسباب العزوف المتعلقة بالمهام والمسؤوليات والصلاحيات الممنوحة، والحوافز المادية والمعنوية لمدير المدرسة، والتي تحول دون العمل مديراً بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين الوكلاء بمكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة بأسلوب الحصر الشامل على عينة تكونت من (80) مساعد مدير، و(400) معلم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب أبعاد العزوف عن العمل الإداري بوظيفة مدير للمدرسة الثانوية كانت تتعلق في المرتبة الأولى ببُعد الحوافز المادية والمعنوية، ثم يتبعه بُعد المهام والمسؤوليات، يليه بُعد الصلاحيات الممنوحة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات حول أسباب العزوف عن العمل مديراً تعزى لسنوات الخبرة.

أما بالنسبة لدراسة **ماسندا (Masunda, 2015)** فقد هدفت إلى معرفة طبيعة مقاومة التغيير وعواملها، والكشف عن الاستراتيجيات المطبقة لمواجهة هذه التغييرات وإدارتها. وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة. ولتحقيق هدف الدراسة طبقت (22) مقابلة على مديرين وموظفين، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن من أسباب العزوف عن شغل الوظائف الإشرافية والإدارية ضعف التواصل بين الموظفين، وقلة إشراك الموظفين في صنع القرار، وخوف الموظفين من الانتقال إلى منصب جديد وأنظمة جديدة، وقلة ثقة الموظف في قدراته ومهاراته. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، حاولت دراسة **أرمسترونج (Armstrong, 2014)** الكشف عن الفرص والتحديات التي تواجه مُديري المدارس، ومساعديهم عند انتقالهم من مرحلة التدريس إلى مرحلة العمل في الإدارة المدرسية. ولجمع البيانات الكمية والنوعية، طبقت أداتان: الاستبانة، والمقابلة؛ حيث تضمنت عينة الاستبانة (290) مديراً ومساعد مدير مدرسة من المعينين الجدد، كما تكونت عينة المقابلة من (42) مدير مدرسة ومساعد مدير، إضافة إلى (17) مشاركاً في مقابلات الجماعات المركزة. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن أكثر من ثلاثة أرباع عينة الدراسة كانوا على استعداد تام لشغل مناصبهم لإدارة العمل المدرسي ناتج عن خضوعهم للبرامج التأهيلية ما قبل شغل هذه الوظائف، وفي الجهة المقابلة تمثلت أبرز التحديات التي يواجهونها في زيادة ضغط العمل، وتكليفهم بمهام كثيرة، وتدخّل جهات إدارية أعلى بصلاحيات شاغلي هذه الوظائف، وإضافة إلى ذلك الأعباء النفسية والاجتماعية الناتجة من الانتقال من مرحلة التدريس إلى مرحلة العمل في الإدارة المدرسية.

وسعت دراسة **العبيدان (2012)** إلى البحث عن الأسباب التنظيمية، والإدارية، والشخصية لعزوف وكلاء ووكيلات المدارس في منطقة تبوك التعليمية عن إدارة المدرسة من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث الاستبانة على عينة قوامها (420) وكيلاً ووكيلة مدرسة، وأوضحت النتائج أن المتوسط الكلي لأسباب عزوف الوكلاء والوكيلات جاءت بدرجة متوسطة، وقد حاز المجال التنظيمي في المرتبة الأولى لقلة البرامج التدريبية لإعداد المديرين، وهو ما يعكس وجود وعي بما تحققه البرامج التدريبية من تمكين لمديري المدارس للقيام بالمسؤوليات والمهام الموكلة إليهم، في حين جاء المجال الإداري في المرتبة الثانية نتيجة كثرة الأعباء، والمسؤوليات الملقاة على عاتق مديري المدارس. وبالنسبة لحلول المجال الشخصي في المرتبة الأخيرة، فقد يعود بحسب الدراسة إلى العلاقة الوثيقة بين مُدير المدرسة، والهيئة التدريسية نظراً لقربه منهم، واتصاله معهم. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطي النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)، ووجود فروق بين المتوسطات فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وفئة الخبرة (أقل من 10 سنوات) لصالح فئة الخبرة (10 سنوات فأكثر).

وأجرى **أندرسون وآخرون (Anderson et al., 2011)** دراسة هدفت إلى معرفة أسباب عزوف المعلمين عن التقدم لمنصب مدير مدرسة في إيرلندا، وكندا. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق دليل الجماعات المركزة على عينة بلغ قوامها (20) مشاركاً لهم سمات القيادة المدرسية إلاّ أنهم لم يتقلدوا المناصب القيادية، وعكست نتائج الدراسة أن أبرز أسباب العزوف عن العمل بوظيفة مدير مدرسة هي قلة الحوافز، وعبء الأدوار الوظيفية على مدير المدرسة مما يعزز المسؤولية المركزية للمدير، وانخفاض مستوى الثقة بالنفس والشعور بالإحباط من العمل الإداري الذي يؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق الأهداف الرئيسة المرتبطة بالمهام، والمسؤوليات الوظيفية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في أسباب العزوف عن وظيفة مدير المدرسة تعزى للإناث، فمهما كانت مؤهلاتهن التعليمية جيدة إلاّ أنهن أكثر تردداً من الذكور في التقدم لشغل مناصب قيادية.

وعطفاً على ما طرح أعلاه، فإن أوجه تشابه واختلاف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية تتمثل في أن الدراسة الحالية حددت نوع عينة الدراسة في العينة العشوائية، وجاء ذلك متوافقاً مع الدراسات السابقة كدراستي التميمي (2019)، واليعربي (2019)، كما أنها اتفقت مع دراسة العبيدان (2012) في تحديد فئة واحدة لعينة الدراسة والمتمثلة في مساعدي مديري المدارس العازفين عن وظيفة مدير مدرسة دون غيرهم. بينما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار عينات الدراسة التي شملت عينات من المعلمين والمعلمات كدراستي التميمي (2019)، والثمالي(2019)، واعتمدت الدراسات السابقة أيضاً على عينات أخرى من المشرفين الإداريين والمعلمين الأوائل مثل دراسة اليعربي(2019)، مما يجعل الدراسة الحالية مختلفة. أما في تحديد مجتمع الدراسة، فقد شملت الدراسة الحالية جميع مساعدي مديري المدارس العازفين بمختلف محافظات السلطنة بخلاف دراسة اليعربي (2019) التي طبقت في محافظة واحدة، وهي محافظة الشرقية من أصل (11) محافظة بسلطنة عُمان. وفيما يتعلق بأدوات الدراسة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار الاستبانة كأداة

بحثية لها، وجاء ذلك متوافقاً مع دراسة البادري وآخرين (2020)، والتميمي (2019)، واليعربي (2019)، بالإضافة إلى تطبيق أداة دليل المقابلة على مساعدي المديرين مثلما جاء في دراستي أرمسترونج (Armstrong, 2014)، وماسندا (Masunda, 2015). وقد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المزجي التتابعي باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وأداة المقابلة شبه المقننة لجمع البيانات النوعية، وهو ما يجعل الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسات العربية السابقة، كما سلطت الضوء على الأساليب العلاجية لجعل وظيفة مدير مدرسة مرغوبة، وذلك من وجهة نظر مساعدي المديرين العازفين، وهي التي لم تتناولها الدراسات السابقة في أداة بحثية مستقلة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت آخر الإحصائيات الصادرة عن المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بسلطنة عُمان للعام الدراسي 2020 / 2021م إلى أن العزوف عن شغل وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية قد بلغت نسبتها (69.5 %) (وزارة التربية والتعليم، 2021). وفي تفسير ارتفاع نسبة العزوف عن شغل وظيفة مدير المدرسة أشار عطوي (2017 :81 – 82) إلى مواجهة مدير المدرسة مجموعة من التحديات، والصعوبات التي تعترضه أثناء إدارة العمل المدرسي أو القيام بوظائفها، وتتمثل هذه الصعوبات المرتبطة بشكلٍ مباشر بالعملية التعليمية كنقص الكوادر الفنية والتدريسية، وانخفاض مستوى أداء بعض المعلمين لأسباب مهنية ونفسية، والضعف العام في المستوى التحصيلي للطلبة، وضعف التعاون بين أولياء الأمور، وكثافة أعداد الطلبة في الصف الواحد. أما بالنسبة للصعوبات الإدارية والفنية، فتتمثل في عدم مناسبة المباني المدرسية، وكفايتها، وعدم توفر الإمكانيات اللازمة، وضعف روح الإبداع لدى الكادر الإداري، والضغوطات الاجتماعية من أفراد المجتمع المحلي. وأوصى تقرير وحدة البحث العلمي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (2020) إلى ضرورة إجراء دراسة بحثية للتعرف على أسباب عزوف مساعدي المديرين عن وظيفة مدير مدرسة في محافظات السلطنة. **وعليه، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:**

- ما أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي المديرين في سلطنة عُمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي المديرين تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي المديرين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟
- ما الأساليب العلاجية للحد من مشكلة العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة من وجهة نظر مساعدي المديرين في ضوء الأسباب المؤدية إليها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.
2. معرفة ما إذا كان هناك تبايناً في وجهات نظر أفراد العينة في أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية وفقاً لمتغيرات الدراسة.
3. تقديم مجموعة من الأساليب العلاجية المقترحة لمشكلة العزوف عن وظيفة مدير مدرسة بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تأمل الدراسة الحالية تشخيص الأسباب المؤدية إلى العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مساعدي المديرين العازفين دون غيرهم، والتي قد تشكل إضافة معرفية في الأدبيات المرتبطة بذات الموضوع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تحاول الدراسة الحالية تحديد الأسباب المؤدية إلى العزوف، وطرح مجموعة من الأساليب العلاجية الإجرائية، وكيفية توظيفها واقعياً؛ لتساعد متخذي القرارات بوزارة التربية والتعليم في جعل شغل وظيفة مدير المدرسة وظيفة مرغوبة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **أولاً: الحد الموضوعي**: اقتصرت هذه الدراسة على تشخيص أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية، وأساليب علاجها.
- **ثانياً: الحد البشري**: طبقت هذه الدراسة على عينة من مساعدي المديرين العازفين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان ذكوراً، وإناثاً.
- **ثالثاً: الحد المكاني**: طبقت الدراسة على جميع المدارس الحكومية في كافة محافظات سلطنة عُمان.
- رابعاً: الحد الزماني: أُجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2021 /2022 م.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

أولاً: العزوف (reluctance)

جاء تعريف العزوف عن العمل من الناحية الاصطلاحية بمركز البحوث التربوية بأنهُ: «محاولة الابتعاد عن العمل بأحد الصور الثلاث الآتية: عدم الرغبة في الالتحاق به ابتداء، أو رغبة من يعد له مهنياً في عدم مزاولته، أو رغبة من يمارسه فعلاً في

تركه»(الثمالي، 2016 :18).

ثانياً: مُدير مدرسة (a school principal)

يقصد بمفهوم مُدير مدرسة من الناحية الاصطلاحية في اللائحة التنظيمية لمدارس التعليم العام هو:» المسؤول المباشر أمام المنطقة التعليمية عن إدارة الشؤون المدرسية الإدارية، والفنية» (الهنائية،2002 :5).

ثالثا: مساعد مدير مدرسة (School assistant principal)

يعرّف مساعد مدير مدرسة اصطلاحاً بأنه: «إحدى الوظائف الإدارية المدرسية، والذي يشارك فيها شاغل هذه الوظيفة إدارة سير العملية التعليمية بالمدرسة، وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية، والتطويرية، ومتابعتها، ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية، والمالية، والفنية، والعمل على حلها، والإشراف العام على كافة العاملين، والطلبة، والمرافق المدرسية، ويكون مدير المدرسة المشرف المباشر له، والمقوّم لأدائه مع المشرف الإداري (وزارة التربية والتعليم، 2015).

وتُعرف الباحثتان أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة إجرائيا: تدني رغبة مساعدي المديرين بالمدارس الحكومية في الترشح لوظيفة مدير مدرسة، وتفضيلهم مزاولة مهنتهم كمساعدي المديرين، والتي تحددها الدرجة الكلية التي سيحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهجية الدراسة

انطلاقاً من الهدف العام للدراسة لمعرفة أسباب عزوف مساعدي مديري المدارس عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية وأساليبها العلاجية، فقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج المزجي التتابعي اعتماداً على الأسلوب الكمي والنوعي أو ما يسمى بالمنهج المختلط (Mixed Methods Research) والذي يعدُّ منهجاً حديثاً نسبيا في البحوث التربوية، ويتضمن هذا التصميم مرحلتين متتابعتين: المرحلة الأولى مرحلة الدراسة الكمية التي يجمع فيها البيانات الكمية ويتم تحليلها، ثم المرحلة الثانية مرحلة الدراسة النوعية والتي تقوم فيها البيانات النوعية بدور المفسر لما ورد من نتائج في مرحلة الدراسة الكمية (كروسويل، 2019: 380).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مساعدي مديري المدارس الحكومية الملتحقين بوزارة التربية والتعليم في كافة المحافظات التعليمية خلال عام 2020 / 2021، والبالغ عددهم (931) منهم (350) من الذكور، و(581) من الإناث وفق إحصائيات المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بالوزارة. وقد طبقت الاستبانة الإلكترونية على جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم ذلك عبر البريد الإلكتروني، والمنصات التعليمية المعتمدة من خلال المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم؛ وذلك التزاما بالقرارات الصادرة عن اللجنة العليا المكلفة ببحث آلية التعامل مع التطورات الناتجة عن انتشار فيروس كورونا (كوفيد – 19)، واستجاب للاستبانة الإلكترونية عينة عشوائية حدد أفرادها استناداً على الاستبانات المعبأة من غير الراغبين بوظيفة مدير مدرسة، واستبعاد (81) من الاستبانات المعبأة من الراغبين بوظيفة مدير مدرسة، وبذلك بلغ عددها (239) مساعداً من مساعدي مديري المدارس العازفين بواقع (86) من الذكور، و(153) من الإناث، يمثل ما نسبته (25.6 %)من مجتمع الدراسة الكلي، ويوضح الجدول رقم (1) ذلك.

الجدول (1)

الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغيرات	فئات المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية%
النوع الاجتماعي	ذكر	86	36%
	أنثى	153	64%
سنوات الخبرة في العمل المدرسي	أقل من 5 سنوات	57	24%
	5سنوات إلى 10 سنوات	66	28%
	أكثر من 10 سنوات	116	48%

ثالثا: أدوات الدراسة

1. اعتمدت الدراسة الحالية في بناء أدواتها البحثية بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة كدراستي (اليعربي، 2019؛ والعبيدان، 2012)، وقد صممت الأدوات البحثية على النحو الآتي:

الاستبانة كأداة بحثية كمية: شملت في صورتها النهائية على قسمين، وتمثلت في:

أ. **القسم الأول (البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة)**: حيث احتوى على النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في العمل المدرسي، وسؤال حول الرغبة في الترشح لوظيفة مدير مدرسة من عدمه، وتعدُّ هذه المتغيرات وسيلة لتوضيح الخصائص العامة لعينة الدراسة الحالية.

ب. **القسم الثاني (أسباب عزوف مساعدي المديرين عن الترشح لوظيفة مُدير مدرسة)**: تكون من (22) فقرة تمت الإجابة عليها طبقاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ حيث عبر الرقم (5) عن قيمة «درجة عالية جدا»، وعكس الرقم (4) عن قيمة «درجة عالية»، أما الرقم (3) فعبر عن «درجة متوسطة»، ويمثل الرقم (2) «درجة منخفضة»، أما الرقم (1) فعبر عن "درجة منخفضة جداً".

وتتوزع عباراته على محورين رئيسين حول أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة وفق الآتي:

- الأسباب الإدارية، والفنية، وشملت (11) فقرة.
- الأسباب الشخصية، والاجتماعية، وتضمنت على (11) فقرة.

ولتفسير متوسطات تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة، استخدمت دلالات المتوسطات الحسابية كما جاء في الجدول (2) الآتي:

الجدول (2)

دلالات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسطات الحسابية	معيار الحكم
1- 1.79	مستوى منخفض جدا
1.8- 2.59	مستوى منخفض
2.6- 3.39	مستوى متوسط
3.4- 4.19	مستوى عالي
4.2- 5	مستوى عالي جدا

وللتأكد من صدق أداة الاستبانة، استندت الدراسة على الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، ويمكن استعراضهما كالآتي:

- **صدق المحتوى (الصدق الظاهري)**:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه، تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد (9) من المتخصصين التربويين لتحكيمها، وفي ضوء الاقتراحات التي ذُكرت من قبل المحكمين قامت الباحثتان بإجراء التعديلات المطلوبة، وقد تركزت غالبيتها في تعديل صياغة بعض الجمل، أو إعادة ترتيب بعض الفقرات وتوزيعها على حسب المحاور.

- **صدق البناء باستخدام طريقة الاتساق الداخلي**:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، قامت الباحثتان بتطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (30) مستجيباً، وذلك من أجل التعرف على صدق الاتساق الداخلي، وعليه فقد حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، واتضح عدم اتساق الفقرة الأولى مع المحور الذي تنتمي إليه، وعليه قامت الباحثتان بحذف الفقرة الآتية من المحور: "محدودية صلاحيات المدير في التعامل مع العاملين داخل المدرسة"، ويوضح الجدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة، والمحور الذي تنتمي إليه بصورتها النهائية:

الجدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.43*	12	.37*
2	.69*	13	.52*
3	.42*	14	.66*
4	.74*	15	.84*
5	.53*	16	.82*
6	.67*	17	.64*
7	.58*	18	.75*
8	.72*	19	.75*
9	.72*	20	.74*
10	.58*	21	.69*
11	.54*	22	.73*

*دالة إحصائية عند مستوى (.05 =a)

من الجدول رقم (03) تشير النتائج إلى أن قيمة معاملات الارتباط للمحاور تتراوح بين (.37 – .84) وجميعها دالة إحصائيا، مما يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وبالتالي فإن أداة الاستبانة صالحة لأغراض الدراسة، وتحقيق أهدافها.

- **ثبات الاستبانة**:

للتحقق من ثبات الاستبانة، حسب معامل ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية، وقد اتضح أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (.82 – .89)، كما بلغت قيمة المعامل للاستبانة ككل (.89)، مما يدل على تمتع الاستبانة بثبات عالٍ، وبالتالي يشير إلى أن الاستبانة صالحة للتطبيق، وأنها ستحقق أغراض الدراسة الحالية. ويمكن الاستناد عليها في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي، والذي اعتمد (.70) كحد أدنى لثبات (Nunnally & Bernstein,1994: 264-265).

2. **المقابلة شبه المقننة كأداة بحثية نوعية**: تعدُّ المقابلة استبياناً شفوياً، فهي محادثة موجهة بين الباحث، والشخص، أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة، أو موقف معين، يسعى الباحث إلى التعرف عليه من أجل تحقيق أهداف الدراسة. وقد تضمنت أداة المقابلة شبه المقننة في هذه الدراسة أسئلة مغلقة، وأسئلة مفتوحة حرة ومرنة تساعد المبحوث على التعبير عن ذاته بحرية (دويدري، 2000، :323)؛ وذلك للحصول على إجابة السؤال البحثي المرتبط بالأساليب العلاجية لمشكلة العزوف عن وظيفة مدير مدرسة من وجهة نظر مساعدي المديرين في ضوء الأسباب المؤدية إليها، وقد جاءت أسئلتها مفسرة لما ورد من نتائج في الأداة الكمية (الاستبانة) **وهي تتضمن الآتي**:

أ. **القسم الأول (البيانات الأساسية)**: اشتمل هذا القسم على النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة في العمل المدرسي، ومكان العمل، والمؤهل العلمي.

ب. **القسم الثاني (أسئلة تمهيدية)**: احتوى هذا الجزء على سؤالين تمهيديين لموضوع الدراسة وهُمَا: هل لديك الرغبة للترشح لوظيفة مدير مدرسة؟ هل تعتقد أن هناك عزوفاً عن الالتحاق بوظيفة مدير مدرسة في سلطنة عُمان؟ ملحقة بأسئلة استفسارية للإجابات الواردة من المستجيبين على الأداة البحثية الكمية.

ت. **القسم الثالث (أسئلة مباشرة ومحددة)**: للتمكن من جمع البيانات المحددة حول أساليب علاج العزوف عن وظيفة مدير مدرسة، طرح سؤال مُباشر لاستدراج آراء المستجيبين حول الأساليب العلاجية للحد من تفاقم المشكلة من وجهة نظر مساعدي مُديري المدارس الحكومية.

- **صدق المحتوى (الصدق الظاهري)**:

وللتحقق من صدق الأداة البحثية المستخدمة في هذه الدراسة، تم استعراضها في صورتها الأولية على عدد (3) من

المختصين في مجال البحث العلمي لإبداء آرائهم حول مناسبة أسئلة المقابلة لأهداف البحث، ومدى دقتها العلمية واللغوية، وفي ضوء الاقتراحات أجريت التعديلات المطلوبة حيث تركز أغلبها في الصياغة اللغوية، كما جربت أداة المقابلة على مساعد مدير مدرسة باعتبارها أحد استراتيجيات ضمان صدق الأداة النوعية(علام، 2011)، وبعدها قامت الباحثتان بإعادة بناء أداة المقابلة وفق مدونة ملاحظات الباحث المساعد المطبقة للأداة المقابلة شبه المقننة التجريبية.

- **موثوقية الأداة وموضوعيتها:**

استخدمت استراتيجية التعددية والتي يقصد بها تعدد المصادر في البحث، وهذه المصادر تعني تطبيق أكثر من طريقة لدراسة موضوع البحث، أو تعدد أدوات جمع البيانات، أو تعدد الباحثين الذين يقومون بعمل البحث لضمان موثوقية الأداة، وموضوعيتها (العدساني، عبد اللطيف، 2022)، إضافة لتخفيف التحيز الفردي للباحثتين في إطلاق الأحكام المسبقة في آلية جمع البيانات، شاركت الباحثتان فريقاً بحثياً متمكناً في مجال البحث العلمي من وزارة التربية والتعليم؛ لتطبيق أداة المقابلة على العينة المتاحة ممن تنطبق عليهم المعايير الآتية: (أن يكون مساعد مدير مدرسة عازف عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة، أن يكون مساعد مدير مدرسة من حملة البكالوريوس أو الدراسات العليا، أن تكون سنوات خبرة مساعد مدير مدرسة في مجال العمل المدرسي أكثر من (10) سنوات، وأن يعمل في المراحل التعليمية بمدارس مختلفة، أن يراعى تنوع عينة الدراسة من حيث النوع الاجتماعي).

وقد بلغ عدد العينة (5) من مساعدي مديري المدارس العازفين بواقع (2) من الذكور، و(3) من الإناث، وذلك بعد أن استبعد (1) مساعد مدير من الراغبين للترشح لوظيفة مدير مدرسة، والتي تحمل رقم المقابلة (4)، وعقدت المقابلات وجهاً لوجه في المدارس الحكومية، وتراوحت مدة هذه المقابلات ما بين (30 – 45) دقيقة. ولضمان حفظ البيانات فقد سجلت المقابلات كتابياً.

رابعاً: المعالجات الإحصائية

لمعالجة نتائج الدراسة إحصائياً، استخدمت الدراسة الحالية البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بياناتها الكمية في إصداره (23)، وتمثل في:

1. التكرارات، والنسب المئوية لحساب الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations)؛ لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة.
3. معامل ألفا كرونباخ (Cronbache Alfa)؛ لقياس ثبات أداة الاستبانة.
4. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لقياس أسباب العزوف الإدارية والفنية، وأسباب العزوف الشخصية والاجتماعية.
5. تحليل المحتوى النوعي Qualitative Content Analysis من خلال: إعداد البيانات وتنظيمها، ثم ترميز البيانات (Coding)، يليها تصنيف البيانات إلى فئات (Categories)؛ لمعرفة العلاقات والخصائص التي تجمعها (Themes) (العميري، 2018).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي المديرين في سلطنة عُمان؟

لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على فقرات كلُ محور، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج وفقاً لكل محور:

المحور الأول: الأسباب الإدارية والفنية

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
7	غياب نظام المكافآت والحوافز لوظيفة المدير.	4.74	.75	عالي جداً	1
1	ضغوطات مهام العمل الإداري للمدير.	4.57	.92	عالي جداً	2
9	كثرة متطلبات اللجان التي يشرف عليها المدير.	4.55	.90	عالي جداً	3
4	كثرة السجلات الإدارية والمراسلات الورقية والإلكترونية المرتبطة بعمل المدير.	4.47	1.02	عالي جداً	4
2	قلة الموارد المالية في المدرسة.	4.37	.94	عالي جداً	5
3	قصور مستوى دعم المديرية التعليمية بالمحافظة للمدير لتخطي التحديات.	4.21	.98	عالي جداً	6
8	نقص الكوادر الإدارية والفنية والهيئة التدريسية.	4.19	1.06	عالي	7
5	صعوبة إشراف المدير على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية.	4.06	1.19	عالي	8
11	كثرة الاجتماعات واللقاءات الدورية التي يتوجب على المدير تنفيذها أو حضورها.	3.99	1.17	عالي	9
10	عدم ملاءمة توقيت تقييم أداء المدير من قبل المشرف الإداري.	3.75	1.20	عالي	10
6	ضعف أداء عمل الكوادر الإدارية والفنية والهيئة التدريسية.	3.21	1.28	متوسط	11
	المتوسط الحسابي العام	4.14	.68	عالي	

يظهر الجدول رقم (04) المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الأسباب الإدارية والفنية لعزوف مساعدي المديرين عن الترشح لوظيفة مُدير مدرسة ككل، والذي بلغ (4.14) بمستوى عالٍ، وشمل المحور على إحدى عشرة فقرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.21 – 4.74)، وعليه فقد جاءت بين المستوى العالي جداً، والمستوى المتوسط، ولم تحصل أي فقرة على مستويي المنخفض، أو المنخفض جداً. وكشفت استجابات أفراد العينة على محور الأسباب الإدارية، والفنية في الجدول رقم (04) إلى وجود ست فقرات في المستوى العالي جداً، حيث جاءت الفقرة (7) التي نصها "غياب نظام المكافآت والحوافز لوظيفة المدير" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.74)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة اليعربي (2019)، ودراسة التميمي (2019) اللتين أشارتا إلى أن أهم أسباب العزوف لوظيفة مدير مدرسة هو غياب نظام المكافآت والحوافز. ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة إلى أن المكافآت والحوافز الوظيفية لم تحظ بالاهتمام الكافي من قبل النظام التربوي بسلطنة عُمان، والذي يعتبر لهُ الأثر الأكبر في رفع الدافعية نحو العمل، وتحسين الأداء (الراسبي، 2006)، فالعلاوة المالية باعتبارها أحد أشكال المكافآت والحوافز للتدرج الوظيفي من مساعد مُدير مدرسة إلى مُدير مدرسة لم تتجاوز الزيادة في الراتب الشهري عن عشرة ريالات عُمانية أي بما يعادل خمسة عشر دولاراً فقط، ويؤكد على هذه النتيجة أحد أفراد عينة الدراسة من مساعدي المديرين العازفين عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة قائلاً: «من الأسباب المحبطة جداً هو عدم وجود حافز مادي للمدير، فبحسب المستجدات فإن راتب المعلم الذي يساويه في الدرجة يكون أكثر من راتبه، ومن المعلوم أن الموظف عندما يتدرج في وظيفته، فإنه يتحمل مسؤوليات أكبر وعلى علاوات أكثر بحجم تلك المسؤوليات غير أن الحاصل الآن هو العكس ولا يقبله العقل؛ لذلك يجب أن تنظر وزارة التربية والتعليم في هذا الأمر فأنا بوصفي مساعد مدير منتدب لا أشعر بدافعية كبيرة لشغل وظيفتي الحالية، فكيف سيكون لدي استعداد لتحمل مسؤولية أكبر!». كما حصلت الفقرة (1) التي نصها «ضغوطات مهام العمل الإداري للمدير» على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قيمته (4.57)، وقد يعزى ذلك إلى أن مهنة مدير مدرسة تتضمن اتخاذ قرارات حاسمة، وتحتاج إلى تركيز عالٍ لإنجاز الأعمال بالإضافة إلى تكرار تبادل المعلومات مع الآخرين، والعمل في ظروف مادية صعبة والقيام بواجبات غير نمطية تستلزم جهداً جسدياً وذهنياً، كما تتضمن التفاعل مع الآخرين (شبير، 2009). وبالنظر إلى المهام والواجبات المكلف بها مدير المدرسة حسب دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة الصادر عن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2015) بلغ عدد المهام الموكلة إليه (42) مهمة لكل مهمة متطلباتها، ومقتضياتها تستدعي إلى تلبيتها جميعاً في آن واحد من قبل المدير، وهو ما يشكل عبئاً على طبيعة العمل الإداري المدرسي. وفي المرتبة الثالثة أتت الفقرة (9) التي نصها "كثرة متطلبات اللجان التي يشرف عليها المدير" بمتوسط حسابي وصل (4.55)، فقد بلغ عدد اللجان المدرسية الداخلية التي يكون فيها مدير المدرسة رئيساً ما يقارب (7) لجان، وتضمنت على ما يقارب (69) مهمة وفق ما جاء في دليل عمل الإدارة المدرسية لعام 2017م. وذكر أحد أفراد عينة الدراسة من مساعدي المديرين العازفين موضحاً عبء اللجان قائلاً عنها: «الأعمال المكلفة واللجان، وإجراءات الخطة المدرسية، والزيارات الإشرافية، وأولياء الأمور، والكثير من الأعباء التي تتطلب الإشراف عليها لاسيما عمل البوابة التعليمية المتعب والمرهق في عدم حفظ الأعمال، وكثرة اللجان التي نتفاجأ بقدومها إلى المدرسة الأمر الذي يتعب مدير المدرسة، ومساعديه». وجاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (4) والتي نصها «كثرة السجلات الإدارية والمراسلات الورقية والإلكترونية المرتبطة بعمل المدير» وبمتوسط حسابي قيمته (4.47)، وقد يعزى ذلك إلى الأعمال والمهام المدرسية التي تستلزم إلى توثيقها كإثبات رسمي للمشرفين الإداريين والمتابعين لمستوى أداء المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العياصرة (2020) التي أشارت إلى أن تركيز مدير المدرسة يظهر واضحاً في المجال الإداري الروتيني، بسبب كثرة المهام الملقاة على عاتقة حيث يقضي مدير المدرسة من وقته(28.8 %) في متابعة السجلات والتقارير المدرسية. وتتمثل السجلات المرتبطة بعمل المدير في المدارس الحكومية بالسلطنة على سبيل المثال لا الحصر: سجل الخطة المدرسية، وسجل حصص الصادر والوارد، وسجل حصص الاحتياطي، وسجل التعاميم الداخلية، وسجل حضور الموظفين، وانصرافهم وغيرها. وعلى الرغم من تدشين مشروع البوابة التعليمية الإلكتروني لربط عناصر العملية التعليمية منذ عام 2008م لتسهيل عملية المتابعة (الشندودية، 2016) إلا أن المدارس لا زالت تحتفظ بالسجلات الورقية نتيجة المشكلات التقنية التي تواجهها في حفظ هذه السجلات والملفات إلكترونياً. أما في المرتبة الخامسة أتت الفقرة (2) التي نصها «قلة الموارد المالية في المدرسة» بمتوسط حسابي بلغ (4.37)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدان (2012) في أن محدودية الإمكانات في بعض المدارس لا تشجع مُدير المدرسة على العمل في مجال إدارتها، ويعدُّ تحدي تمويل التعليم في سلطنة عُمان اليوم من التحديات الرئيسة نتيجة التوجه الحكومي لتخفيض النفقات العامة لمواجهة التحديات الاقتصادية (المعولي، 2020)، وهو الذي ترك أثراً ملحوظاً على أداء الإدارات المدرسية في الآونة الأخيرة. كما حصلت الفقرة (3) التي نصها «قصور مستوى دعم المديرية التعليمية بالمحافظة للمدير لتخطي التحديات» على المرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي وصل (4.2) ففي ظل حاجة مدير المدرسة للتعامل مع التحديات، والأزمات وخصوصاً الأزمات الطارئة (العبيدان، 2012)، وغياب تفويض الصلاحيات لاتخاذ الإجراءات التنفيذية المتوفرة، وعدم إتاحة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات مع المديريات التعليمية تشكل العمل في الإدارة المدرسية عبئاً ثقيلاً على المديرين (التميمي، 2019) ويعلّق على هذه النتيجة أحد أفراد عينة الدراسة قائلاً: «إن المديريات التعليمية أصبح دورها تقييمية أكثر من كونها طارحة للحلول» وهو ما أكدت عليه دراسة التميمي (2019) إلى ممارسة المديريات التعليمية الرقابة الشديدة على القيادات الإدارية في المدارس، مما يشكل عليها عبئاً أكثر من كونه دعماً لها.

وبالعودة إلى الجدول (4) أشارت استجابات أفراد العينة في محور الأسباب الإدارية، والفنية إلى وجود أربع عبارات في المستوى العالي، فقد جاءت الفقرة (8) التي نصها «نقص الكوادر الإدارية والفنية والهيئة التدريسية» في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، ويمكن أن يعزى هذا النقص إلى ارتفاع عدد المتقاعدين

بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في السنتين الأخيرتين مما أدى إلى وجود عجز ملحوظ في الكوادر الإدارية والفنية، والهيئة التدريسية بالمدارس الحكومية، وقد يكون سبب في التأخر في سد الشواغر في بداية العام الدراسي أحد التحديات الرئيسة لعمل الإدارة المدرسية، وهي التي قد تعزز عزوف مساعدي المديرين عن شغل وظيفة مدير مدرسة (العسيلي، 2018). وحازت الفقرة (5) التي نصها "صعوبة إشراف المدير على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.06) على المرتبة الثامنة، حيث إن القيادة المدرسية يرتكز عملها على الإشراف الشامل، وتطوير الواقع التربوي للمدرسة إلا أن مدير المدرسة قد يواجه عدداً من المشكلات المتعلقة بالتوفيق بين النواحي الإدارية، والإشراف الفني، وتظهر هذه المشكلات بوضوح في الإدارة المدرسية التي تتبنى نظام المركزية في الإشراف والمتابعة، وعدم استخدام مدير المدرسة لمهارات التفويض، وتوسعة الصلاحيات للعاملين في المدرسة (الثمالي، 2016). وفي المرتبة التاسعة جاءت الفقرة (11) التي نصها "كثرة الاجتماعات واللقاءات الدورية التي يتوجب على المدير تنفيذها أو حضورها." بمتوسط حسابي وصل (3.99) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدان (2012)، كما حصلت على المرتبة العاشرة الفقرة (10) والتي نصها "عدم ملاءمة توقيت تقييم أداء المدير من قبل المشرف الإداري" وبمتوسط حسابي قيمته (3.75) حيث لا توجد معايير واضحة لتقييم أداء عمل القيادات الإدارية وفق ما جاء في دراسة التميمي (2019)، كما توضح الدراسات السابقة كدراسة اليعربي (2019) ودراسة الثمالي (2016) أن مشرف الإدارة المدرسية يركز على سلبيات العمل وجوانب القصور مما يؤثر سلباً على أداء مدير المدرسة في العمل الإداري والفني.

وفي المرتبة الأخيرة حازت الفقرة (6) التي نصها "ضعف أداء عمل الكوادر الإدارية والفنية والهيئة التدريسية" على أقل المتوسطات الحسابية حيث بلغ (3.21) وبمستوى متوسط، وقد يعزى ذلك إلى البرامج التدريبية المكثفة التي خضع لها مديرو المدارس منذ عام 1992م وحتى الآن بهدف إكسابهم المهارات القيادية اللازمة لعمل الإدارة المدرسية، وتتماشى نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراستي البادري وآخرين(2020) وماسندا (Masunda, 2015) اللتين أوضحتا بأن ضعف أداء الكوادر الإدارية المساندة بالمدرسة ليست من الأسباب الرئيسة للعزوف عن الوظائف الإدارية.

المحور الثاني: الأسباب الشخصية والاجتماعية

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
1	الشعور بالضغط النفسي لطبيعة عمل المدير.	4.38	.98	عالي جداً	1
2	تدني مستوى الدعم المجتمعي للمدرسة.	4.25	.98	عالي جداً	2
3	انخفاض الدافعية لشغل وظيفة المدير.	4.08	1.18	عالي	3
6	الشعور بالإجهاد الجسدي لطبيعة عمل المدير.	3.85	1.21	عالي	4
9	الخوف من التقصير في الالتزامات الاجتماعية والعلاقات الأسرية.	3.31	1.38	متوسط	5
8	صعوبة تعامل المدير مع المجتمع المحلي الخارجي.	2.85	1.36	متوسط	6
7	ضعف مستوى التعاون بين مدير المدرسة والعاملين فيها.	2.71	1.16	متوسط	7
10	وجود ظروف صحية.	2.49	1.31	منخفض	8
4	ضعف الإلمام بالقوانين واللوائح والقرارات المنظمة لعمل المدير.	2.47	1.22	منخفض	9
11	صعوبة التعامل مع الجنس الآخر.	2.21	1.28	منخفض	10
5	تدني الثقة بالنفس لشغل وظيفة المدير.	2.06	1.12	منخفض	11
	المتوسط الحسابي العام	3.15	.80	متوسط	

يعكس الجدول رقم (05) المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور الأسباب الشخصية والاجتماعية لعزوف مساعدي المديرين عن الترشح لوظيفة مُدير مدرسة ككل والذي بلغ (3.15) بمستوى متوسط، وقد شمل المحور على إحدى عشرة فقرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.06 – 4.38)، وعليه فقد جاءت بين المستوى العالي جداً والمستوى المنخفض، ولم تحصل أي فقرة على مستوى منخفض جداً.لقد أظهرت استجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية والاجتماعية في الجدول رقم (05) إلى وجود فقرتين في المستوى العالي جداً، حيث جاءت الفقرة (1) التي نصها "الشعور بالضغط النفسي لطبيعة عمل المدير" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة التميمي (2019) ودراسة الثمالي (2016) في أن الشعور بالضغط النفسي يكون ناتجاً عن التعامل مع العاملين والطلاب وأولياء الأمور، وهو سبب رئيس أول لعزوف مساعدي مديري المدارس عن الترشح لوظيفة مُدير مدرسة، وفسرت دراسة شبير (2009) ذلك في أن الإعياء النفسي الذي قد يظهر على مديري المدارس قد يؤثر في اتجاهاتهِ نحو المهنة التي يعمل فيها بشكل سلبي، ويمكن تشخيصه بوضوحٍ من خلال سلوكه أثناء العمل وعلاقاته مع الآخرين؛ لذلك صُنفت وظيفة مدير مدرسة في الترتيب (60) باعتبارها من الوظائف الأكثر ضغطاً لشاغليها من أصل (250) وظيفة. وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي نصها "تدني مستوى الدعم المجتمعي للمدرسة" وهو ما أكدته دراسة اليعربي (2019) في أن أبرز الأسباب الاجتماعية لعزوف مساعدي المديرين عن العمل مديرين للمدارس، هو تدني مستوى الدعم المجتمعي، والشراكة المجتمعية للمدرسة، وقد تتمثل في عدم تعاون الأسرة مع المدرسة ومتطلباتها.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (05) عكست استجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية والاجتماعية إلى وجود

عبارتين في المستوى العالي، فقد أتت الفقرة (3) التي نصها "انخفاض الدافعية لشغل وظيفة المدير" والذي قدر متوسطها الحسابي بـ (4.08) في المرتبة الثالثة. كما جاءت في المرتبة الرابعة الفقرة (6)، والتي نصها "الشعور بالإجهاد الجسدي لطبيعة عمل المدير." وبمتوسط حسابي قيمته (3.85)، وتعكس مظاهر الإجهاد الجسدي لدى مديري المدارس في الشعور بالإرهاق بشكل مستمر، أو إصابتهم أحياناً بأمراض الضغط، أو قرحة المعدة، أو أمراض القلب، علماً أن مستوى استجابة ردود أفعال بعض مديري المدارس تجاه الضغوطات المدرسية، والمعاني التي يكسبونها إياها تختلف من مُدير مدرسة إلى مُدير آخر (الشخانبة، 2020).

وبالعودة إلى الجدول (5) بينت استجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية والاجتماعية إلى وجود ثلاث عبارات في المستوى المتوسط، وقد حازت الفقرة (9) على المرتبة الخامسة والتي نصها "الخوف من التقصير في الالتزامات الاجتماعية والعلاقات الأسرية" بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وترى دراسة العبيدان (2012) أن هذا التقصير قد يكون ناتج عن امتداد أعباء الإدارة المدرسية خارج أوقات الدوام الرسمي لدى مديري المدارس. وفي المرتبة السادسة حصلت الفقرة (8) التي نصها "صعوبة تعامل المدير مع المجتمع المحلي الخارجي" بمتوسط حسابي وصل (2.85)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة اليعربي (2019) بتعرض مديري المدراس للكثير من الضغوط من قبل المجتمع المحلي، واعتقادهم أن المدرسة هي الجهة المسؤولة في تربية الطلبة دون غيرها. وجاءت الفقرة (7) التي نصها "ضعف مستوى التعاون بين مدير المدرسة والعاملين فيها" بمتوسط حسابي بلغ (2.71) في المرتبة السابعة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الثمالي (2016) في أن أبرز المشكلات التي تؤثر في فاعلية أداء مديري المدارس هو ضعف التعاون بين المعلمين، وإدارة المدرسة في النهوض بمستوى المدرسة من جميع الجوانب التربوية، والإدارية، والاجتماعية.

وبالاطلاع على الجدول (5) أظهرت استجابات أفراد العينة على محور الأسباب الشخصية والاجتماعية إلى وجود أربع عبارات في المستوى الضعيف، وتعدُّ هذه الأسباب الثانوية الأقل تأثيراً على عزوف مساعدي المديرين عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة، فقد جاءت الفقرة (10) في المرتبة الثامنة والتي نصها "وجود ظروف صحية" بمتوسط حسابي بلغ (2.49)، وفي المرتبة التاسعة حصلت الفقرة (4) التي نصها "ضعف الإلمام بالقوانين واللوائح والقرارات المنظمة لعمل المدير" على متوسط حسابي وصل (2.47) وقد يعزى وجود الفقرة (4) في المراتب المتأخرة إلى توفير المديريات التعليمية دليلاً استرشادياً لمدير المدرسة يستعرض فيه نماذج من الموضوعات ذات الصلة بالعمل المدرسي، وكيفية تطبيق الإجراءات الإدارية القانونية لبعض الحالات في الحقل التربوي (المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، 2017)، وهو مؤشر إلى وجود دعم في تنمية المهارات الإدارية، والمعرفة القانونية لمديري المدارس.

وأتت الفقرة (11) التي نصها "صعوبة التعامل مع الجنس الآخر" بمتوسط حسابي بلغ (2.21)، في المرتبة ما قبل الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى إصدار قواعد السلوك الوظيفي للموظفين المدنيين في وحدات الجهاز الإداري بالدولة في عام 2019م، والذي يحدد فيها واجبات الموظفين تجاه زملائهم في العمل منها الامتناع عن أي تصرفات تسيء إلى الزملاء مما لا يجعل التعامل مع الجنس الآخر تحدياً كبيراً مع أفراد عينة هذه الدراسة. وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي نصها "تدني الثقة بالنفس لشغل وظيفة المدير" بمتوسط حسابي قدره (2.06).

1. **نتائج السؤال الثاني والذي ينص على**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي المديرين تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test)؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب عزوف مساعدي مديري المدارس عن وظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ويوضح الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس وفقاً للنوع الاجتماعي

المحاور	النوع الاجتماعي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية والفنية	ذكر	86	4.30	.55	3.04	.00 دالة
	أنثى	153	4.04	.73		
الأسباب الشخصية والاجتماعية	ذكر	86	3.12	68.	.33	.74 غير دالة
	أنثى	153	3.16	.77		
أسباب العزوف ككل	ذكر	86	1.58	.49	1.16	.24 غير دالة
	أنثى	153	1.50	.50		

أشار الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة، وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي في محور الأسباب الإدارية، والفنية، وذلك لصالح مساعدي المديرين الذكور، وهذا يعني أنها الفئة الأكثر عزوفاً عن الترشح لوظيفة مُدير مدرسة، وقد يعزى ذلك وفق تفسر دراستي صالح (2004)، وأبو غزالة (2017) إلى أن الذكور أقل التزاما في تطبيق الإجراءات الإدارية والفنية من الإناث مما يعرضهم إلى تحديات أكبر من التحديات التي تواجهها الإناث في بيئة العمل المدرسي وهو الذي قد يعزز عزوفهم عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة. وأشارت النتائج في الجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في أسباب العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة، وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي في محور الأسباب الشخصية والاجتماعية، وقد يعزى ذلك إلى أن مساعدي مُديري المدارس ذكوراً وإناثاً يواجهون التحديات الشخصية، والاجتماعية ذاتها المسببة في عزوفهم عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة، وذلك وفق ما جاء في

فقرات محور هذه الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدان (2012) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الوكيلات والوكلاء في أسباب العزوف عن إدارة المدرسة. كما أظهرت نتائج الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لأسباب عزوف مساعدي مديري المدارس عن وظيفة مُدير مدرسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى أن العاملين في الوظائف الإدارية بالمجال المدرسي يؤدون المهام ذاتها، وتشرف عليهم جهة واحدة، ويخضعون لنفس إجراءات الترشح لهذه الوظيفة، وذلك بحسب تفسير البادري وآخرين (2020). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماسندا (Masunda, 2015)من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في أسباب العزوف عن شغل الوظائف الإدارية في المدارس.

2. **نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية من وجهة نظر مساعدي المديرين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟**

حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول رقم (07) يوضح ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسباب الإدارية والفنية	أقل من 5 سنوات	57	4.26	.62
	من (5-10) سنوات	66	4.05	.72
	10 سنوات فأكثر	116	4.13	.68
الأسباب الشخصية والاجتماعية	أقل من 5 سنوات	57	3.36	.80
	من (5-10) سنوات	66	2.94	.80
	10 سنوات فأكثر	116	3.16	.79
أسباب العزوف ككل	أقل من 5 سنوات	57	1.65	.48
	من (5-10) سنوات	66	1.56	.50
	10 سنوات فأكثر	116	1.46	.50

يظهر الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس في سلطنة عُمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (One –Way-Anova)، ويعكس الجدول (8) نتائج التحليل.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي في أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة في المدارس الحكومية وفقاً لمتغير سنوات الخبر

المحاور	مصدر التباين	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية والفنية	بين المجموعات	.70	2	1.40	1.50	.22 غير دالة
	داخل المجموعات	.46	236	110.1		
الأسباب الشخصية والاجتماعية	بين المجموعات	2.77	2	5.55	4.36	.01 دالة
	داخل المجموعات	.63	236	150.29		
أسباب العزوف ككل	بين المجموعات	.74	2	1.49	3.03	.05 دالة
	داخل المجموعات	.24	236	58.02		

يوضح الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في الأسباب الشخصية، والاجتماعية وأسباب العزوف ككل. ولمعرفة مصدر هذه الفروق، استخدم اختبار أقل فرق دال (LSD Least Sig-nificant Difference) للمقارنات البعدية؛ نظراً لتحقق شروط تحليل التباين، وعدد المجموعات لا تزيد عن ثلاث مجموعات ذات الأحجام المختلفة (الشمراني، 2015) ويبين الجدول (9) ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار أقل فرق دال (Least Significant Difference (LSD للمقارنات البعدية للفروق في أسباب العزوف عن وظيفة مدير مدرسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور الدراسة	مجموعات المقارنة		فروق المتوسطات	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
الأسباب الشخصية والاجتماعية	أقل من 5 سنوات	من (5-10) سنوات	424.	00. دالة	أقل من 5 سنوات
أسباب العزوف ككل	أقل من 5 سنوات	10 سنوات فأكثر	192.	01. دالة	أقل من 5 سنوات

يعكس الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية في أسباب العزوف الشخصية، والاجتماعية بين مساعدي المديرين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، ومساعدي المديرين الذين خبرتهم من5 إلى أقل من 10 سنوات، وذلك لصالح مساعدي المديرين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، وهذا يعني أنها الفئة الأكثر عزوفاً عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة، وقد يعزى ذلك إلى قلة خبرة هذه الفئة في مواجهة تحديات العمل الإداري المدرسي، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراستي اليعربي (2019) والبادري وآخرين (2020) بوجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال الأسباب الشخصية والاجتماعية. كما يظهر الجدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى أسباب العزوف ككل بين مساعدي المديرين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، ومساعدي المديرين الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات، وذلك لصالح مساعدي المديرين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات، وعليه يمكن استقراء هذه النتيجة بأن فئة الخبرة الأقل من 5 سنوات هي الأكثر عزوفاً عن الترشح لوظيفة مدير مدرسة، وقد يعزى ذلك إلى ارتباط سنوات الخبرة بالتحديات التي قد يواجهها مساعدو مديري المدارس؛ فانخفاض عدد سنوات الخبرة في العمل المدرسي قد يؤدي إلى تدني مستوى المهارات والقدرات التي يمتلكها مساعدو المديرين الجدد لمواجهة مشكلات العمل المدرسي وأبعادها المترتبة على شغل وظيفة مدير مدرسة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التميمي (2019)، ودراسة الثمالي (2016) اللتين أشارتا إلى عدم وجود اختلاف في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة للترشح في الوظائف الإدارية بالمدارس تعزى إلى اختلاف مستويات سنوات الخبرة.نتائج السؤال الرابع، الذي ينص على: ما الأساليب العلاجية للحد من مشكلة العزوف عن وظيفة مدير مدرسة من وجهة نظر مساعدي المديرين في ضوء الأسباب المؤدية إليها؟

أظهرت نتائج المقابلات شبه المقننة بعد جمعها، وتنظيمها إلى إمكانية تصنيفها وفق المواضيع الرئيسة للدراسة، ثم تكوين مجموعات من الرموز تسمى الموضوعات (Themes)، بعدها أضيفت أمثلة على استجابات المبحوثين حول الأساليب العلاجية لكل موضوع من المواضيع الثانوية. وقد شمل على موضوعين رئيسين، وهما: الأساليب العلاجية المرتبطة بالمحور الإداري والفني متضمناً على (6) موضوعات ثانوية، والأساليب العلاجية المرتبطة بالمحور الشخصي والاجتماعي، وقد احتوى على (4) موضوعات ثانوية، حيث جاءت الأساليب العلاجية تتابعية لما ورد في نتائج الأسباب الأعلى للعزوف عن وظيفة مدير مدرسة في هذا الجزء من الدراسة الحالية.

وعكس تحليل نتائج المقابلات أهم الأساليب العلاجية المرتبطة بالمحور الإداري والفني من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس، وهي معالجة نظام المكافآت والحوافز وتنويع مصادرها مادياً ومعنوياً، فعلى سبيل المثال طرح أحد المستجيبين (م3) مجموعة من الأساليب وتتمثل في : "رفع الراتب ويكون مثلا 100 ريال زيادة»، وإقامة «رحلة جماعية بتنظيم من المديرية»، وفي، «كل نهاية العام شكر خاص للمديرين المتميزين في العمل ولو برسالة شكر ترسل عبر نظام المراسلات» وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ورد في دراستي الثمالي (2019) والهنائية (2002) إلى أهمية معالجة آليات الحوافز المادية والمعنوية لمدير المدرسة.

كما بينت نتائج تحليل المقابلات إلى ضرورة خفض ضغوطات العمل المدرسي، وذلك من خلال زيادة عدد المديرين المساعدين، وتوسيع الصلاحيات والتفويض، وأشار أحد المستجيبين (م6) معلقاً إلى: «ضرورة اكتمال جميع الوظائف الإدارية بغض النظر عن الكثافة الطلابية للمدرسة لأن متطلبات الوظائف تحتاج إلى التخصيص والخبرة وليس فقط شخص غير مختص للقيام بها». وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع دراسة اليعربي (2019) التي تدعو إلى تحسين ظروف بيئة العمل المدرسي بتوفير الكوادر الإدارية المساندة. كما أكدت نتائج المقابلات إلى أهمية دمج اللجان المدرسية التي يشرف عليها مدير المدرسة بحسب الأولوية، والاختصاصات المتشابهة كأحد الأساليب العلاجية المهمة التي يمكن أن تجعل وظيفة مدير مدرسة وظيفة مرغوبة، فقد أشار أحد المستجيبين (م6) إلى ضرورة: "تقنين أعمال اللجان، ودمجها وفق الأهداف المتشابهة بحيث يتم توزيع الكوادر الإدارية والتدريسية في اللجان، والإشراف عليها بطريقة تخفف العبء على المدير المشرف عليها».

إضافة، أفرز تحليل نتائج المقابلات إلى أسلوب علاجي آخر مهم، وهو لزوم التحوّل من السجلات الورقية إلى السجلات الإلكترونية لحفظ الوقت، والجهد في الأعمال المرتبطة بمدير المدرسة، حيث ذكر أحد المستجيبين (م6) إلى ضرورة : «الاكتفاء بسجلات البوابة التعليمية، والتقليل من السجلات الورقية»، والجدير بالذكر هُنا، توجه وزارة التربية والتعليم في الآونة الأخيرة لبرنامج التحوّل الرقمي، وحوكمة تقنية المعلومات وفق القرار الوزاري (14 /2022) الذي تتبناه رؤية عمان 2040 والاستراتيجيات الوطنية، بهدف توفير التكلفة، والجهد.

ويعدُّ توفير الموارد المالية المدرسية أحد الأساليب العلاجية الأساسية للحد من مشكلة العزوف عن وظيفة مُدير مدرسة، والتي يمكن أن تأخذ اتجاهين، الاتجاه الأول هو: التمويل المالي اللامركزي للمدارس، حيث اقترح أحد المستجيبين (م3) إلى أن: «الوزارة تتكفل بالتواصل مع المؤسسات التي تستطيع التبرع للمدارس، ومن ثم نشر أسماء المؤسسات للمدارس... وذلك لتسهيل الحصول على الموارد المادية... وإن كان يوجد صعوبة في ذلك ترفع الوزارة سقف الميزانية بسبب غلاء الأسعار.. أو عدم تكليف المدارس بعمل مشاريع إلزاميه لتحسين جودة التعليم أو المبني المدرسي.. والعمل فقط وفق الإمكانيات»، أما بالنسبة للاتجاه الثاني فهو: التمويل المالي المركزي، والذي اقترحهُ مستجيبٌ آخر (م6) قائلاً: «تمنح المدرسة مخصصاً مالياً خاصاً بالاستثمار والإدارة الذاتية له للتنمية والاستفادة في تفعيل المناسبات والفعاليات والأهداف التي تحددها المدرسة، حيث يوجد ثقافة مع الكوادر بمسؤولية المدرسة بتوفير جميع متطلبات التدريس والضغط على إدارة المدرسة»، وتدعم هذه النتيجة دراسة محمد (2017) التي أشارت إلى أهمية التوسع في تطبيقات معادلة التمويل، وربطها بأداء المدرسة، ونقل السلطة المالية إلى المستويات الأدنى من خلال تأهيل المؤسسات التعليمية لتعبئة الموارد، وتنويع مصادر التمويل.

كذلك، أوضح تحليل نتائج المقابلات إلى أهمية وجود دعم المديريات التعليمية لإدارات المدارس من خلال توسعة صلاحيات مدير المدرسة لاتخاذ القرارات الإدارية المناسبة. وفيما يلي أبرز الاستجابات التي عكست هذا الأسلوب العلاجي (م3)، وهو: «إعطاء الصلاحيات للمديرين بحرية التصرف في بعض الأمور التي تتعلق بالحافلات أو نقل الموظفين من خلال تواصل المدير مباشرة مع القسم المعني دون اللجوء للمدير العام»، وتعزز دراسة العبيدان (2012) هذه النتيجة حيث سلطت الضوء على أن ضعف الصلاحيات القيادية لمنصب هو بالأصل منصب قيادي في المدرسة سيكون من شأنه أن يجعل صاحب هذا المنصب في موقف صعب لمواجهة أعباء

المسؤولية الإدارية.

أما بالنسبة للأساليب العلاجية المرتبطة بالمحور الشخصي والاجتماعي، فقد أظهر تحليل بيانات المقابلات أهمية خفض مستويات الضغط النفسي الذي قد يعاني منهُ مُدير المدرسة، وذلك من خلال تنفيذ الأنشطة الترويحية، والبرامج التدريبية التي تُعنى بالصحة النفسية والبدنية، حيث أكد أحد المستجيبين (م6) إلى أهمية «إلحاق مديري المدارس ومساعدي المديرين ببرنامج الصحة النفسية، ودورات خاصة بإدارة الضغط، وبرامج الرعاية البدنية والرياضية» كأحد الأساليب العلاجية الناجحة لإدارة الضغوطات النفسية أثناء أداء العمل المدرسي». كما أوصت دراسة سعيد (2015) إلى ضرورة تضمين استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل كمقياس تكويني في الدورات التدريبية لمديري المدارس، وتدريبهم على الاستخدام الأمثل للأساليب الحديثة في إدارة الضغوط، كما أنها قد تساعد على رفع مستوى دافعية مدير المدرسة لإنجاز الأعمال المدرسية، من خلال تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق المدير، ووضع أشخاص محددين لتوزيع أعمال اللجان والسجلات والاستعانة بأشخاص بالأجر اليومي» وذلك من وجهة نظر أحد المستجيبين(م6)، ويعود أهمية الالتفات إلى مستوى دافعية مدير المدرسة بوصفها عاملاً نفسياً يشجع العاملين على الإنجاز في البيئة المدرسية عند ارتفاع مستواه (دواني، الشريفي، 2012).

وبينت نتائج تحليل المقابلات إلى أهمية وجود الدعم المجتمعي للمدارس، وذلك بتنشيط قنوات التواصل المجتمعية والإعلامية الداعمة، فقد أشار أحد المستجيبين (م1) قائلاً: « تدخل القنوات الاجتماعية والإعلامية في البلاد والمجالس البلدية حول ضرورة المشاركة في تقديم العون للمدارس لإنجاز العمل والخطط»، وتتماشى نتيجة هذه الدراسة مع الملخص التنفيذي لمجلس التعليم (2014) إلى أهمية وجود تنسيق مع المؤسسات المجتمعية، وذلك من منطلق المسؤولية المجتمعية، وتقديم هذه المؤسسات دعمها للمدارس لإعداد المشاريع، والفعاليات الهادفة.

وأخيراً، خفض مستويات الإجهاد الجسدي كأحد الأساليب العلاجية للحد من مشكلة العزوف عن وظيفة مدير مدرسة، وقد قدم المستجيبون مجموعة من المقترحات التي تدعم هذه النتيجة كتقليل الفترة الزمنية لنظام العمل المدرسي، ومنح مديري المدارس إجازات خاصة لمدة (6) أيام توزع على العام الدراسي؛ فقد أشار أحد المستجيبين (م6) قائلاً: « تخصيص (6) أيام توزع خلال العام الدراسي تكون من حق المدير أخذها عند حاجتهِ وشعوره بالإجهاد الجسدي.».

التوصيات:

تقدم هذه الدراسة في ضوء نتائجها ومناقشتها مجموعة من التوصيات: لمواجهة عزوف مساعدي المديرين عن الترشح لوظيفة مُدير مدرسة في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وهي كالآتي:

أولاً: زيادة العلاوة المالية بما يتناسب مع الصفة الوظيفية وأسوة بباقي الوظائف المكافئة كشكل من أشكال التحفيز المالي لشاغلي وظيفة مدير مدرسة.

ثانيا: التنويع في المكافآت والحوافز المعنوية بشكلٍ دوري وسنوي من خلال:

1. تبني المديريات التعليمية والمشرفين التربويين ثقافة الثناء والتقدير على أعمال مديري المدارس المنجزة، بإرسال شهادات شكر وتقدير في نهاية كل عام دراسي.
2. خلق بيئة تنافسية صحية بين مديري المدارس كعمل مسابقة جائزة المدير المتميز، أو أفضل إدارة مدرسية، وتكريمهم على مستوى الوزارة بمبالغ مالية والدروع والهدايا التقديرية.
3. إقامة الرحلات الترفيهية التكريمية لمديري المدراس المجيدين داخل أو خارج السلطنة تقديراً للجهود المبذولة في العمل الإداري المدرسي.
4. تنظيم حفلات تكريم خاصة لمديري المدارس في يوم المعلم العُماني.

ثالثاً: تقديم المديريات التعليمية الرعاية النفسية والبدنية لمديري المدراس من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية الإرشادية في مجال الصحة النفسية والبدنية.

رابعاً: إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية في المواضيع الآتية:

1. دور الإشراف التربوي في تطوير أداء مديري المدارس في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس.
2. أثر البرنامج التدريبي «القيادة المدرسية» بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على تطوير أداء مديري المدارس، ومساعدي المديرين بسلطنة عُمان.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو غزالة، رمزي فوزي. (2017). ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر العاملين في محافظة العاصمة عمّان. جامعة الشرق الأوسط. عمّان. الأردن.
- البادري، سعود والمقبالي، زايد والبوسعيدي، حمد والكندي، سيف. (2020). عزوف الكفاءات المهنية عن التقدم لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية بتعليمية جنوب الباطنة: الأسباب وسبل تفاديها، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، 2(2): 154 – 188.
- البوسعيدي، إبراهيم أحمد. (2018). الصعوبات التي يرى مديرو المدارس ومديراتها في سلطنة عمان أنهم يواجهونها من قبل الهيئة التدريسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(21): 27 – 43.
- التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية (2017). دليل عمل الإدارة المدرسية. وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عُمان. تاريخ استرجاع: 15 /9/ 2021، رابط الاسترجاع: https://home.moe.gov.om/file/ggg/dlelamladartmadrsia.pdf
- التميمي، نورة محمد. (2019). أسباب عزوف معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة حوطة بني تميم عن المناصب القيادية في مدارس المحافظة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(15): 80 – 96.
- الثمالي، أحمد عبد الرازق. (2016). أسباب العزوف عن العمل في إدارة

المدارس الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين ووكلاء المدارس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الحارثي، سالم بن عبد الله. (2015). واقع تطبيق مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للمهارات الإدارية والإشرافية بسلطنة عُمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- الحكمانية، سهام بنت خميس. (2019). درجة توافر مهارة إدارة الحوار لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- الخواجا، عبد الفتاح محمد. (2009). تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، ط1، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- دواني، كمال والشريفي، عباس. (2012). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي وعلاقته بمستوى دافعيتهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (2): 93 – 103.
- دويدري، رجاء وحيد. (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ط1، دمشق: دار الفكر.
- الراسبي، زهرة ناصر والطويل، هاني عبد الرحمن. (2006) تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عمان (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، الجامعة الاردنية، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- سعيد، مخلوفي. (2015). علاقة ضغوط العمل بالدافعية للإنجاز واستراتيجيات مواجهتها لدى مديري التعليم المتوسطة بمدينة باتنة بالجزائر، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4 (14): 199 – 236.
- شبير، محمد عوض. (2009). ضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- الشحي، خالد محمد. (2004). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشخانبة، شافي جميل. (2020). الضغوط النفسية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، المملكة الاردنية الهاشمية.
- الشمراني، محمد موسى. (2015). دراسة تقويمية لاستخدام طرائق المقارنات المتعدد البعدية في البحوث التربوية والنفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 5(165): 457 – 482.
- الشندودية، ليلى بنت علي. (2016). الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- صالح، آمنة عزت. (2004). المشكلات الإدارية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب في محافظات شمال فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- صندوق تقاعد موظفي الخدمة المدنية (2021). التقرير الإحصائي للموقف في 30/11/ 2021، مسقط، سلطنة عُمان.
- الطويل، هاني عبد الرحمن. (2015). الإدارة المدرسية (الواقع والمأمول)، ط1، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العامري، أحمد بن سهيل. (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة ظفار (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم التربية، جامعة ظفار. سلطنة عُمان
- العبيدان؛ وفاء محمود. (2012). أسباب عزوف وكلاء ووكيلات المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية عن تسلم إدارة المدرسة من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- العدساني، هبة خالد والعبد اللطيف، أحلام محمد. (2022). العوامل المؤثرة على الاستخدام الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي: منهج نوعي، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل، 23 (1): 49 – 58.
- العسيلي، خلود محمود. (2018). المعوقات المادية والإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة العقبة من وجهة نظره، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، 2 (25): 32 – 50.
- عطوي، جودت عزت. (2017). الإدارة المدرسية الحديثة–مفاهيم النظرية وتطبيقاتها العملية، ط12، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين. (2011). البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العمايرة، محمد حسن. (2015). مبادئ الإدارة المدرسية، ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العميري، عبد العزيز. (2018). مقدمة في التحليل النوعي (ورقة عمل غير منشورة)، المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
- العياصرة، معن محمود أحمد ومحمد، عبد المجيد عبد الكريم. (2020). الدور الفعلي لمدير المدرسة في مدارس مديرية التربية والتعليم الحكومية بمحافظة جرش ومعيقات العمل، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، 35 (3): 83 – 114.
- كروسويل، جوهن. (2019). تصميم البحوث الكمية المزجية (عبد المحسن القحطاني، مترجم)، سوريا: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجلس التعليم. (2014). الملخص التنفيذي لمسيرة التعليم في سلطنة عُمان. مسقط، سلطنة عُمان.
- محمد، محمد حمدي. (2017). تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية (2014 – 2030م) –دراسة استشرافية–، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 49: 457 536–.
- المديرية العام لتنمية الموارد البشرية. (2017). الدليل الاسترشادي لمدير المدرسة في تطبيق الإجراءات الإدارية والقانونية. وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان، مسترجع من: https://home.moe.gov.om/file/ggg/5k.pdf
- المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية (2020). تقرير إجراءات شغل

وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عُمان.

- المعولي، ناصر. (2020). تنويع مصادر تمويل التعليم تعزيز الكفاءة والاستدامة. مركز القبول الموحد، مسقط، سلطنة عُمان. مسترجع من: https://www.educouncil.gov.om/downloads/zhQyfDSMKD9e.pdf .
- الهنائية، منيرة. (2002). معوقات الإدارة المدرسية لدى مديري المدارس الثانوية بالداخلية، جامعة السلطان قابوس. مسقط. سلطنة عُمان.
- وحدة البحث العلمي. (2020). تقرير عن العزوف عن الوظائف الإشرافية والإدارية. المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، مسقط، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). تعميم إجراءات الترشح لشغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، مسقط، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزيلندية. (2013). تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان (الصفوف 1 – 12)، (دراسة مشتركة)، مسقط، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2015). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2022). القرار الوزاري (14 /2022) بشأن تشكيل لجنة إدارة التحول الرقمي وحوكمة تقنية المعلومات، مسقط، سلطنة عمان.
- اليعربي، على سيف. (2019). أسباب عزوف المعلمين عن الترشح بالوظائف الإشرافية بالإدارة المدرسية كمديرين مساعدين وعزوف المديرين المساعدين عن الترشح كمديرين للمدارس، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(22): 130 – 153.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Ghazala, Ramzi Fawzi (2017). The Pressures Facing Public High School Principals and their Impact on their Job's Performance from the Point of View of Employees in Amman governorate. Middle East University, Amman.*
- *Al Hinai, Munira (2002). Obstacles Facing School Administration among Secondary School Principals in Dakhlieh Governorate, Sultan Qaboos University. Muscat. Sultanate of Oman.*
- *Al- Khawaja, Abdel Fattah Mohammed (2009). Development of School Administration and Management Leadership, fl.1, Amman: Culture Publishing and Distribution House.*
- *Al-Adasani, Hiba Khaled and Al- Abdul Latif, Ahlam Mohammed (2022). Factors Affecting the Academic use of Social Media Sites by Faculty Members: Qualitative Methodology, King Faisal University Scientific Journal of Humanities and Management, King Faisal University, 23 (1): 49-58.*
- *Al-Ameri, Ahmed bin Suhail (2014). Proposed Training Program for the Development of Vocational Qualifications for Principals of Basic Education Schools in Dhofar Province (Unpublished master's thesis), Department of Education, Dhofar University.*
- *Al-Amira, Mohammed Hassan (2015). Principles of School Management, fl.5, Amman: Almasira Publishing and Distribution House.*
- *Al-Assili, Kholod Mahmoud (2018). The Point of View of the Constraints the Principals of Primary and Secondary Schools of the Directorate of Education in Aqaba governorate Physical and administrative face, the Journal of Educational and Psychological Sciences, The National Research Centre, Gaza, 2 (25): 32-50.*
- *Al-Badri, Saud, Al-Maqbali, Zayed and Al-Busaidi, Hamad and al-Kindi, Saif (2020). The Reluctance of Professional Competencies to Apply for Educational Supervision and School Administration Positions in South Batina Education: Reasons and Ways to avoid them, Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, Scientific Foundation for Educational, Technological and Private Education Sciences, 22:154-188.*
- *Al-Busaidi, Ibrahim Ahmed (2018). The Difficulties that School Principals in Oman Confront by the Faculty Members, Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(21): 27-43.*
- *Al-Eayasira, Maan Mahmoud Ahmed and Mohammed, Abdul Majid Abdul Karim (2020). The Actual Role of the School Principal in the Schools of the Governmental Education Directorate in Jerash Governorate and the Obstacles of Operation, The humanities and social sciences series, Mutah University, Jordan. 35 (3): 83-114.*
- *Al-Harithi; Salem bin Abdullah (2015). The Reality of Post-basic Stage Principles' Application to the Administrative and Supervision Skills in Oman, (Unpublished master's thesis), University of Nizwa, Sultanate of Oman.*
- *Al-Hkmaniya, Siham Bint Khamis (2019). The Availability of Communication Skills in the Principles' Characters of Basic Schools in Sultanate of Oman from the point of view of teachers, (Unpublished master's thesis), Department of Education and Humanities, University of Nizwa, Sultanate of Oman.*
- *Allam, Saladin (2011). Educational Research is for Analysis and Applications. Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors.*
- *Al-Maowali, Nasser (2020). Diversifying Sources of Educational Funds to Enhance Efficiency and Sustainability. Higher Education Administration center, Muscat, Sultanate of Oman. Retrieved from: https://www.educouncil.gov.om/downloads/zhQyfDSMKD9e.pdf.*
- *Al-Obaidan; Wafaa Mahmoud (2012). Reasons for the Reluctance of Public-School Deputies in the Tabuk Educational Area to take over the School Administration from their point of view (Unpublished master's letter), Mutah University, Jordan.*
- *Al-Omairi, Abdul Aziz Introduction to Gender Analysis (unpublished working paper), The Specialised Centre for Professional Training of Teacher, Ministry of Education, Oman.*
- *Al-Rasbi, Zahra Nasser and Al-Tawil, Hani Abdul Rahman (2006). Developing Performance Accountability Model in the Educational System in Oman, (Unpublished doctoral thesis), University of Jordan, Amman, Jordan.*
- *Al-Shakhanbeh, Shafi Jamil Psychological Stress and its Relation to the job Commitment of Public High Schools Principles in Madaba Governorate from the Point of view of Teachers (Unpublished master's thesis), Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Al-Shamrani, Mohammed Musa (2015). Evaluation Study about the use of Multi-dimensional Comparison Methods in Pedagogical and Psychological Research, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 5(165): 457-482.*
- *Al-Shehhi, Khaled Mohammed (2004). Training Needs for School Principals for the School Planning Process in*

Implement the School-based Administration to Attain the Strategic Plan's objective for Pre-University Education in the Arab Republic of Egypt (2014-2030) - prospective Study - Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 49:457-536.

- *Pedagogical Planning and Human Resources Development (2017). School Administration Work Guide. Ministry of Education, Muscat, Sultanate of Oman. Recovery date: 15 September 2021, recovery link: https://home.moe.gov.om/file/ggg/dlelamladartmadrsia.pdf*
- *Said, Makhloufi (2015). The relationship between work pressures, motivation for achievement and strategies of coping among the directors of intermediate education stage in Batna, Algeria, Al Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 4 (14): 199-236.*
- *Saleh, Amina Ezzat (2004). Administrative Problems in Private Schools from the point of view of Principals, Teachers, Parents, and Students in the Governorates of Northern Palestine (Unpublished master's thesis), National University of Najah, Palestine.*
- *Scientific Research Unit (2020). Report on Reluctance of Supervisory and Administrative Positions. The Specialised Centre for Professional Training of Teacher, Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
- *Shabir, Mohammed Awad (2009). Work Pressure among Government School Principals in Gaza Governorates and Ways to Overcome them (Unpublished master's thesis), the Islamic University. Gaza, Palestine.*
- *Tawil, Hani Abdul Rahman (2015). School Administration (Reality and Expectations), fl.1, Amman: Wael Publishing and Distribution House.*

ثالثًا: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Armstrong, D. (2014). Transition to the role of principal and vice-principal study. Toronto, ON: The Institute for Educational Leadership.*
- *Anderson. K., Mcnamara. M., Hara.J.O., Dale. (2011). Reluctant leaders: Why are some capable leaders not interested in the Principalship? International Journal of Management in Education. 5: 384-400.*
- *Masunda, T. (2015). An evaluation of resistance to organizational change and its effects on employee productivity: the case of telecom Namibia. Unpublished Master Thesis, University of Namibia, Namibia.*
- *Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. Psychometric Theory, 3, 248-292.*
- *Sharp, W. L., & Walter, J. K. (2012). The principal as school manager. Rowman & Littlefield Education.*
- *Ubben, G. C., Hughes, L.W., & Norris, C. J. (2011). The principal: Creative leadership for excellence in schools, seventh edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.*

Sultanate of Oman from their point of view and the views of mentors (Unpublished master's thesis), Yarmouk University, Jordan.

- *Al-Shindodia, Laila Ali (2016). Competencies for Future School Principals in Basic Education in Oman in the Light of Some International Models, (Unpublished master's thesis), University of Nizwa, Sultanate of Oman.*
- *Al-Tamimi, Nora Mohammed (2019). Reasons for the Reluctance of High School Teachers in Haouta Bani Tamim governorate to leadership positions in the province's schools, Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(15): 80-96.*
- *Al-thamali; Ahmed Abdel Razak (2016). Reasons for Avoiding Managerial Positions in the Secondary Schools in Mecca from the Point of View of Teachers and School Agents, (Unpublished master's thesis), Um al-Qurai University, Saudi Arabia.*
- *Al-Yaarabi, Ali Saif (2019). Reasons for Teachers' Reluctance to Apply for Supervisory Positions in the School Administration as Assistant Principals and the Reluctance of Assistant Principals to run as School Administrators, Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences, 2.22: 130-153.*
- *Atwi, Joudat Ezzat (2017). Modern School Administration - Concepts of Theory and Its Practical Applications, fl.2, Amman: Culture Publishing and Distribution House.*
- *Board of Education (2014). Executive Summary of the Education Process in Oman. Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Civil Servants Pension Fund (2021). Statistical Report on the Situation on 30 November 2021, Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Croswell, Johan (2019). Design of Blended Quantitative Research (Abdul Mohsen Al-Qahtani, Translator), Syria: Almasira Publishing and Distribution House.*
- *Directorate General for Human Resources Development (2017). A manual for head masters on how to follow administrative and legal procedures. Ministry of Education, Muscat, Sultanate of Oman, recovered from: https://home.moe.gov.om/file/ggg/5k.pdf*
- *Directorate General for Human Resources Development (2020). A procedure's report on educational supervision and school administration position. Ministry of Education, Muscat, Oman.*
- *Dowaidri, Raja Wahid (2000). Scientific Research its Theoretical Fundamentals and Practical Practice, fl.1, Damascus: Dar al-Fikr.*
- *Duane, Kamal and Sharifi, Abbas (2012). The Level of Practice of Secondary School Principals in Amman Governorate in the Process of Transformative Decision-making and its Relationship to their Level of Motivation, Jordanian Journal of Educational Sciences, 8 (2): 93-103.*
- *Ministry of Education (2021). Circulating the Procedures of Applying for Educational Supervision and School Administration Positions. Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Ministry of Education and Federation of New Zealand Educational Organizations. (2013). Evaluation of Oman's Education System (grades 1-12), (joint study), Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Ministry of Education. (2015). Job Description and Accrediting Assignments' Manual. Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Ministry of Education. Ministerial Decision (14/2022) about the Establishing a Digital Transformation management and IT governance committee. Muscat, Sultanate of Oman.*
- *Mohammed, Mohammed Hamdi (2017). A Proposal to*

التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى

Academic Excellence and Professional Self-Assertion& its Relation with Self-Efficacy Among Staff Members at Al-Aqsa University

مرفت عاطف النجار
أستاذ مساعد/ جامعة الأقصى/ فلسطين

Mervat Atef Alnajar
Assistant Professor/ Al-Aqsa University/ Palestine
Mervat.alnajar.12@gmail.com

تاريخ الاستلام: 20/ 1/ 2022م، **تاريخ القبول:** 25/ 4/ 2022م.
Received: 20/ 1/ 2022, **Accepted:** 25/ 4/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-011
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص مستوى التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، فضلاً عن استكشاف العلاقة بين التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (250) من أعضاء هيئة التدريس؛ وطورت الباحثة ثلاثة مقاييس؛ التميز الأكاديمي، وتوكيد الذات المهنية، والكفاءة الذاتية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الأكاديمية وقعا ضمن المستوى المرتفع، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية، وتوصي الباحثة بتوفير فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس للحفاظ والارتقاء بمستوى أدائهم الجامعي، وتشجيعهم على تقديم الأفكار المبدعة التي ترتقي بالجامعة ومستواها الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التميز الأكاديمي، توكيد الذات المهنية، الكفاءة الذاتية، أعضاء هيئة التدريس

Abstract:

The current study aimed at examining the level of both the academic excellence, professional self-assertion and self-efficacy among staff member at al-Aqsa University. The study as well elucidated the relationship between academic excellence, professional self-assertion and self-efficacy among a study sample of 500 staff members. The researcher developed three metrics: Academic Excellence scale, professional self-assertion scale and Self-efficacy scale. The results of the study indicated that the level of academic excellence and professional self-assertion and self-efficacy came at a high level, and it was found that there is a positive statistically significant correlation between the academic excellence and self-efficacy. There is a positive statistically significant correlation between professional self-assertion and self-efficacy. The researcher recommends providing professional advancement opportunities for faculty members to maintain and upgrade their performance, and to encourage them to present innovative ideas that advance the university and its academic level.

***Keywords**: Academic excellence, professional self-assertion, self-efficacy, staff member.*

المقدمة:

منذ بداية القرن الحالي تقريباً يسير العالم حثيثاً نحو تطورات علمية وتكنولوجية مستمرة ومتلاحقة، أثرت كثيراً على مناحي الحياة كافة في المجتمعات الإنسانية، وخاصة في مجال المعلومات والاتصالات التي أسهمت كثيراً في تطور المعرفة العلمية. هذه التطورات أدت إلى حدوث اتساع معرفي واسع في المجالات العلمية كافة، حتى سمي هذا العصر بعصر الثورة المعرفية والمعلوماتية والعولمة، ويقاس مدى تقدم مجتمع ما بمدى امتلاكه للمعرفة والتكنولوجيا واستثمارها بكفاءة وفاعلية، والقدرة على استخدامها وتقاسمها وتوظيفها في المجالات التي تحقق له الفائدة المرجوة.

هذا العصر الذي أصبح فيه التميز هدفاً تنشده جميع المؤسسات والمنظمات على اختلاف أنواعها ومجالات عملها، لما له من آثار إيجابية ترفع من شأنها، وتحقق لها الاستقرار والاستمرار، وتؤكد قدرتها على التنافس وتقديم الأفضل، كما لم يعد التميز اختيارياً بل أصبح ضرورة تفرضها التغيرات المتسارعة في حركة المجتمعات ومؤسساتها المختلفة (سكر، 2018: 126)

وللتأكيد على أهمية التميز المؤسسي وسبل قياسه ظهرت العديد من النظريات الحديثة، وظهرت العديد من الدراسات والبحوث في مجال الجودة والتميز؛ «الأمر الذي أوجد التحدي بين جامعات اليوم على امتداد خريطة العالم في درجة الاهتمام بعضو هيئة التدريس، وتوفير البيئة العلمية المناسبة له، والسعي لتطوير قدراته ومهاراته، باعتباره من الركائز الرئيسة في العملية التعليمية، وأن الاهتمام به أحد المعايير التي تعكس جودة التعليم وجودة مخرجاته في أي مؤسسة تعليمية» (المحسن، 2013: 227)

وبذلك يمكن القول إن البقاء والنمو في المؤسسات مرهون بمدى القدرة على التميز؛ لأن التميز هو مستوى الأداء الوحيد المقبول في عصر التنافسية، وقد أصبحت الفلسفة السائدة اليوم أنه لا بقاء إلا للمؤسسات المتميزة.

وقد تشكّل مفاهيم التميّز دعامة لنماذج التميّز، وهذه القائمة من المفاهيم ليس المقصود منها أن تكون شامله وثابتة؛ فهي تتغير من منظمة إلى أخرى، ومن نموذج للتميّز إلى آخر، وتعددت وتطورت عبر العقدين الماضيين (Harrington, 2008, 5)، ومن أهم تلك المفاهيم الرئيسة للتميّز القيادة وثبات الغاية، التميز المستمد من المتعاملين، التوجيه الاستراتيجي للتعلم والتحسين المستمر، التركيز على الأفراد، تطوير الشركات، الإدارة بالحقائق، توجيه النتائج، المسؤولية الاجتماعية (Porter& Tanner, 2004,6)

وبالرّغم من كثرة البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم التميز، إلا أنه وأسوة بمختلف جوانب العلوم الإنسانية لم يتوصل إلى إجماع أو اتفاق حول مفهوم محدد لهذا المصطلح، ويعود ذلك لاختلاف المقاييس والمعايير التي تعتمد عليها المنظمات في دراسة التميز وقياسه التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف والاتجاهات التي تسعى المنظمة لتحقيقها (الزطمة، 2011: 64).

فقد تعددت مفاهيم التميز الأكاديمي؛ حيث يعرفه سكليشر (Schleicher,2016,24) بأنه: السلوك الذي يرتبط بقدرة المعلم على

إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى متميز من الدقة والوضوح، كما عرفه الفضالة (2014)، بأنه التزام الموظف بواجباته ومسؤولياته الوظيفية، وتميزه في ذلك.

في ضوء ما سبق من تعريفات للتميز الأكاديمي يمكن القول إن التميز الأكاديمي يترجم على شكل ممارسات مهنية متطورة أو أفكار إبداعية جديدة تمكن أعضاء هيئة التدريس من التفرد والتفوق في أداء مهامه بشكل يتخطى التوقعات المستقبلية، وتحقيق التوزان لمتطلبات جميع الأطراف وتدقيقها من عاملين وطلاب ومجتمع خارجي، والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وتكييف وتعديل الأولويات واستخدامها على المدى القريب والبعيد لتضمن الاستمرارية في الإبداع والتحسين والتميز عن الآخرين، **فهي بذلك تحقق التميز لأعضاء هيئة التدريس من خلال**: (**السعيد،2019، 94**).

- اختيار أعضاء هيئة التدريس حسب معايير أساسية دقيقة خاصة بمهنة التدريس.
- تقديم التعليمات والتوجيهات لعضو هيئة التدريس عند بداية عمله، ثم متابعته وتقويمه دورياً من رئيس القسم.
- ضرورة حضور ورش عمل ودورات تدريبية متخصصة بمجال تخصصه العام والدقيق ومهارات التدريس.
- عدم التهاون في منح الدرجات العلمية وعمليات الترقية لأعضاء هيئة التدريس.

وبذلك فإن تحقيق التميز في التعليم الجامعي لم يعد ترفاً، بل أصبح ضرورة للفرد والمجتمع؛ فالترابط بين التعليم الجامعي المتميز وسوق العمل يزداد أهمية عاماً بعد عام، والتغييرات المتسارعة في كل مناحي الحياة تستلزم التميز في التعليم لمواكبتها، والتقدم الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال يستلزم التميز والمنافسة المستمرة بين الجامعات، فلن تستطيع أي مؤسسة أن تستمر إلا من خلال التميز.

تأسيساً على ما سبق يمكن القول: إن تميز الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، يحتاج معايير محددة، نحصرها فيما يلي:

- قدرة عضو هيئة التدريس على ملاحظة أساليب تعلم طلابه، ومهارته في توظيف استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الحديثة، بالإضافة إلى قدرته على تنشيط أكبر عدد من الذكاءات لدى طلابه (فضل الله، 2012: 197).
- إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الأنشطة وجعل التعليم أكثر متعة، وجعل التعلم نشطاً مما يشكل تحدياً ومتعة في الوقت نفسه.
- العمل على احترام مشاعر الطلاب وعدم الإساءة لهم، والدقة والانضباط في المحافظة على الوقت، وأيضاً القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، والقدرة على جذب الطلاب وتشويقهم للمادة (منصور، 2019، 24 – 55).

في ضوء هذه الأهمية للتميز الأكاديمي، وبالذات لأعضاء هيئة التدريس، فقد أجري عدد من الدراسات والبحوث التي هدفت للتعرف إلى التميز الأكاديمي لهذه الفئة، منها:

دراسة شقرة (**Shaqra,2021**) وهدفت للتعرف إلى درجة ممارسة القادة الأكاديميين لإدارة التميز الأكاديمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (405) أكاديميين. وأظهرت النتائج أن التميز الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية جاء بدرجة متوسطة. وسعت دراسة الشيخ والفهيد (2020) إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير التميز في التدريس الجامعي. وتكونت عينة البحث من (82) أستاذاً جامعياً و (531) طالباً. وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس، وبين المتوسط الفرضي في جميع محاور الأداة والدرجة الكلية، لصالح متوسط درجات العينة من الأساتذة، وهذه النتيجة تشير إلى أن أداءهم يتسم بالتميز.

وهدفت دراسة **داود والعجمي ونور** (**2020**) للتعرف إلى الإطار الفكري والفلسفي للتميز في التعليم الجامعي، والتوجهات المعاصرة ذات الارتباط به، وتكونت عينة الدراسة من (87) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأزهر بالقاهرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر مؤشرات التميز في التعليم الجامعي الأزهري جاءت بدرجة متوسطة. وفي الإطار نفسه أجريت دراسة هلسة (2018) للتعرّف إلى علاقة إدارة المعرفة بمستوى التميّز في الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال بفلسطين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (105) من أعضاء الهيئة التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أنّ الجامعة تعتمد في تخزين المعرفة واسترجاعها على الأرشيف الورقي، وأن أعضاء الهيئة التدريسية يرون بأنه لا يوجد اهتمام كاف في الجامعة بالمعرفة وإدارتها إدارة صحيحة. وجاءت دراسة سكر (2018) بهدف تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى لإدارة التميز، وتحديد مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وفحص ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، واختيرت عينة مكونة من (221) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن درجة ممارسة إدارة التميز متوسطة، وتساوي (3.32)، وكذلك درجة الأداء الوظيفي كانت متوسطة، أما دراسة صوام (2017) فهدفت إلى التعرف على تأثير التمكين الإداري في تميز الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض مؤسسات التعليم العالي في منطقة الشرق الجزائري. وتكونت عينة الدراسة من (65) رئيس قسم في المؤسسات محل الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية كان مرتفعاً في المؤسسات محل الدراسة، كما أن مستوى الأداء لدى أعضاء هيئاتها التدريسية كان مرتفعاً أيضاً، ويوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في تميز الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات محل الدراسة. في حين هدفت دراسة قواسمة وبوريني (2016) (Qawasmeh& Al-Bourini 2016) للتعرف إلى الكشف عن مستوى ممارسة إدارة التميز الجامعي في جامعة جدارا من وجهة نظر العاملين والطلبة باستخدام النموذج الأوروبي للتميز بأبعاده التسعة، وتكونت عينة الدراسة من (375) موظفاً وطالباً، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن مستوى التميز الأكاديمي في الجامعة كان متوسطاً.

ويعدّ توكيد الذات من المفاهيم المهمة التي تعكس العديد من السلوكيات الإيجابية لدى الفرد ومنها شعوره بالإيجابية، وتحرره

من تأنيب الضمير، ومقاومته للضغوط بمختلف أنواعها، وتصرفه من منطلق قوة ومقدرته على اتخاذ قرارات حاسمة وسريعة ومناسبة لطبيعة الموقف، وقدرته على التفاوض، والدفاع عن الحقوق الشخصية والمهنية، والاتصال الفعال الذي يسهم في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وتحسين صورة الذات لديه، ومقدرته على التعبير عن مشاعر المحبة والود والإعجاب من خلال التعامل مع الآخرين وفي الوقت المناسب، وبالطبع يساعد ذلك على تحقيق أكبر قدر من الفاعلية والنجاح. (Kim, 2003,269).

وينبثق من مفهوم توكيد الذات، مفهوم الذات المهنية التي تنمي لدى الفرد الشعور بالتقدير والمكانة والاستقلال والاعتماد على النفس نحو إدارة المواقف المهنية، وتزيد مقدرته على مواجهة الأعباء المحتملة في المستقبل، وتخطي التحديات والحرص على تحقيق الهدف والتوجه الذاتي، وينعكس ذلك على خفض معدل القلق والإحباط تجاه المهام والمواقف المهنية. وهي بذلك تعد من أبرز المفاهيم التي تعبر عن شخصية الفرد أثناء عمله، ومن أهم العوامل التي تؤثر في سلوكه الاجتماعي وتوافقه النفسي والاجتماعي.

وبذلك يمكن تعريف مفهوم الذات المهنية بأنه: الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته في مجال عمله، وهذا المفهوم يتطور وينمو في ضوء خبراته الحياتية المرتبطة بمجال العمل (عبد اللطيف والهواري، 2008: 135). ويعرفه سليمان (2017، 16) بأنه: القدرة علي التعبير الموضوعي عن المشاعر والأفكار والآراء والقيم والمعتقدات والطموحات المستقبلية المرتبطة بمهنة التدريس ليؤكد ثقته بذاته واعتزازه بها، ويري سيد (2018: 4) أن توكيد الذات المهنية هي السلوك الذي تمكن الفرد من التصرف الصحيح حيال المواقف التي قد يتعرض لها داخل البيئة التعليمية، للمساعدة على التعبير عما يجول بخاطره بصدق، وينال حقوقه دون إنكار حقوق الآخرين، ويفي باحتياجاته النفسية.

وترى الباحثة أن لتوكيد الذات المهنية أهمية كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للأسباب التالية:

- تعد أساسية في تفاعل عضو هيئة التدريس الجامعي، واستجابته للوضع والظروف القائمة في البيئة الجامعية.
- تكسب عضو هيئة التدريس الجامعي القدرة على اتخاذ القرار المناسب.
- يستطيع من خلالها عضو هيئة التدريس الجامعي التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية المتفقة مع الآخرين أو المختلفة عنهم.
- إن عدم امتلاك عضو هيئة التدريس الجامعي لهذه المهارة تؤدي إلى الفشل في تحقيق مهامه المهنية على النحو المنشود.

هذا وتقسم توكيد الذات المهنية إلى عدة مظاهر:

1. **غير لفظية: وتنقسم إلى قسمين:**

- مظاهر سلوكية داخلية: تشير إلى العمليات الفيزيولوجية كالنبض وضغط الدم.
- مظاهر سلوكية خارجية: تعبر عن التقاء العيون، والابتسام، ومدة الاستجابة، وشدة الصوت، وارتباك الكلام وتعبيرات الوجه (الفقي، 2000).

2. **مظاهر لفظية توكيدية:** تتمثل في التوكيد الاجتماعي والدفاع عن الحقوق، والقدرة العامة على التعبير، والقدرة على التعبير عن الآراء، والتصرف مع الأشخاص المختلفين، والمدح والتقدير، ومدح الآخرين (مريان، 2006، 154)

3. **اتخاذ القرار:** عملية فكرية سلوكية معقدة، تتضمن السعي لوضع بدائل، ثم اختيار البديل المناسب ضمن استراتيجيات مناسبة للوصول للهدف المرغوب (الخولي، 2009، 213) وبذلك فإن توكيد الذات المهنية متعددة الأبعاد لكل منها طبيعته الخاصة وأهميته في تشكيل ملامح هذه الذات وتحديد خصائصها وهويتها، **وتلك الأبعاد هي:**

- **البعد المعرفي:** ويتمثل في المعرفة المهنية التي تتضمن المعلومات والمعارف التي تتعلق بالأشياء والمهام والأشخاص، وتؤثر في إدراك الفرد لطبيعة العمل الذي يقوم به، وعملية الإدراك هذه تشكل إطاراً مرجعياً يساعد في تنظيم المعلومات والمعارف المرتبطة بمهنة التدريس والاستفادة منها في ممارسة العمل المهني (بدرخان وآخرون، 2013، 536).

- **البعد النفسي:** ويتمثل في مجموعة القدرات الوجدانية مثل وعي الفرد بمشاعره، وقراءة مشاعر الآخرين، وقدرته على التفاعل معها بمرونة، والتحكم في انفعالاته وسماته الشخصية بما يمكنه من التفاعل الإيجابي في البيئة التي يعمل بها (Nakhaie, Silverman,& Lagrange,2000,49).

- **البعد الأدائي:** ويتمثل هذا البعد بالجانب العملي والتطبيقي للمهارات الخاصة بالمهنة أو ما يعرف بالأداء المهني، وما يقوم به الفرد من أعمال وممارسات متفق عليها في مجال مهنة محددة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2006: 24).

- **البعد الاجتماعي:** ويتمثل في السمات الشخصية والاجتماعية للفرد في إطار المهنة التي ينتمي إليها حيث تختلف المهن بعضها عن بعض من حيث ما تتطلب من سمات شخصية واجتماعية مثل مهنة التدريس التي تتطلب قدراً كبيراً من الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والمبادأة واتخاذ القرار والصبر وسعة للصدر (عبد الفتاح،1992، 87) و (Nakhaie, Silverman, & La-Grange,2000,45).

- **البعد القيمي:** ويتمثل هذا البعد في القيم المهنية أو أخلاقيات المهنة، وهي عبارة عن مجموعة الأفكار والمبادئ والمعتقدات ذات الطبيعة السلوكية والوجدانية التي ترتبط بمهنة محددة ويعتقد أصحابها بأهميتها وقيمتها ويلتزمون بمضامينها (الشرفا، 2001، 33).

- **البعد المستقبلي:** ويتمثل هذا البعد بطموح الفرد ونظرته إلى مستقبله المهني؛ إذ يمثل الأهداف المستقبلية التي يضعها الفرد لنفسه في عمل من الأعمال التي لها قيمة بالنسبة له وللمهنة التي ينتمي إليها فيسعى بكل جدية لتحقيقها (عبد الجواد، 2006،55).

هذا وقد حظي مفهوم الذات المهنية بجانب من البحث في دراسات سابقة، وقد جاءت هذه الدراسة لتغطية الجوانب غير المدروسة في هذا المفهوم، وتناوله من زوايا جديدة، فعلى سبيل المثال:

سعت دراسة **اللوزي ومتولي (2021)** التعرف إلى أثر توظيف

مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر تقييم تربوي لتنمية مستويات عمق المعرفة وجدارة التقويم وتوكيد الذات المهنية لدى الطالب المعلم بكلية الاقتصاد المنزلي، وتكونت عينة الدراسة من (125) طالباً مقيدين بالفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيّاً عن بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس توكيد الذات المهنية لصالح التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين نمو مستويات عمق المعرفة وجدارة التقويم وتوكيد الذات المهنية. وأجريت دراسة محمد (2019) حيث هدفت إلى التعرف إلى الذات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من (77) مرشداً منهم (67) من الإناث/ و (10) من الذكور، وتوصلت أهم نتائج الدراسة أن الذات المهنية جاءت بمستوى مرتفع، وتوجد علاقة طردية دالة بين الذات المهنية والرضا الوظيفي، كما لا توجد فروق دالة في الذات المهنية للمرشدين النفسيين في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم تعزى لمتغير الخبرة. ودراسة سيد (2018) هدفت لقياس فاعلية برنامج قائم على التدريب المصغر ومبادئ نظرية التعلم المستند على الدماغ في تنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات تدريسه وتوكيد الذات المهنية، وللكشف عن فاعلية البرنامج الذي تم أعد وطبق على عينة مكونة من (66) من معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة الأزهر بالقاهرة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التدريب المصغر، والتعلم المستند على الدماغ في تنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات تدريسه، وتوكيد الذات المهنية لدى عينة البحث، وحاولت دراسة سليمان (2017) التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجية للصف المقلوب في تنمية المهارات التدريسية، وتوكيد الذات المهنية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالباً معلماً، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن التدريس باستخدام استراتيجية الصف المقلوب ساعد في زيادة إيجابية الطلاب المعلمين، وعزز من شعورهم، وأسهم في تنمية مهارتهم التدريسية، وتوكيد الذات المهنية لديهم.

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة لحياة الفرد وسلامته النفسية، حيث يعد هذا المفهوم من أبرز المفاهيم التي قدمها «باندورا» محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية، وما يحدث بينها من تفاعل (يونس، 2018، 561).

وتتحدد نظرية» باندورا «في الكفاءة الذاتية في أن توقعات الفرد عن أدائه المستقبلي تؤثر بقوة في إمكانية نجاح هذا الأداء (Burke, 2017: 20)، وأن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية، تكون أكثر قوة من قدراته الحقيقة؛ لذا زادت أهميتها مؤخراً كعامل وسيط في تعديل السلوك.

ويضيف شنك (Schunk,1995,281-303) بأن الفرد من خلال الكفاءة الذاتية يجب أن يدرك قيمة المهمة لذلك يبذل الجهد اللازم لإنجازها، كما يجب أن يكون لديه بعض المعرفة حول المهمة والمهارة لإنجازها، والفاعلية الذاتية تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفاعليته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها، أما إذا تولد لديه الشك بفاعليته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل.

وتعرف الكفاءة الذاتية على أنها إحساس داخلي لدى الفرد حول قدرته على القيام بالمهام والمسؤوليات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها (ناصر وسعادة، 2018، 193)، وأشار محمود (2020: 90) لأنها الأفكار والمعتقدات حول الذات ومدى كفاءتها، ووفقا لطبيعتها المعرفية؛ وهي تتوسط بين ما لدى الفرد من معرفة ومهارات وأدائه الفعلي، وتبرز هذه الاعتقادات في مدى تأثيرها على سلوك المبادأة ومقدار الجهد المبذول للقيام بالأداء وفقا لطبيعة الدافعية، بالإضافة لأنها تؤثر على مستوى المثابرة والإصرار على القيام بالمهمة عند مواجهه الصعوبات والعقبات.

بالنظر للتعريفات السابقة للكفاءة الذاتية يمكن القول إن الافتراضات التي يستند إليها مفهوم كفاءة الذات ذكرها (الزيات،2001: 89 – 90) وهي:

- يجاهد الأفراد في السعي إلى التحكم في الأحداث المؤثرة على حياتهم.
- مستوى دافعية الأفراد، وحالتهم الانفعالية، وأفعالهم هي دالة على ما يعتقدونه عن ذواتهم من إمكانيات، لا ما هي عليه بالفعل.
- تؤثر اعتقادات الفرد أو كفاءته الذاتية على: وجهة السلوك، والجهد، والمثابرة، والتكيف، والقدرة على مواجهة الضغوط، ومستوى الإنجاز الفعلي للمهام.
- قدرة الأفراد على التحكم في أفعالهم المقصودة هو المحدد لكفاءتهم الذاتية.
- هناك ذات واحدة أو وحدة الذات؛ إذ تتفاعل العوامل الذاتية الشخصية والمحددات البيئية والسلوك تفاعلاً يقوم على تبادل التأثير والتأثر.

ضوء هذا الفهم للكفاءة الذاتية، فقد ذكر (**Chacon, Car-men,2005:258**) أن هناك العديد من العوامل المؤثرة على نمو الكفاءة الذاتية والمتمثلة في:

- **رسائل الآخرين**: عندما يدرك الأفراد التقييمات من أفراد مهمين بالنسبة لهم، على سبيل التغذية الراجعة التقييمية المقدمة في شكل إقناع شفوي فيما يتعلق بإحرازاتهم، فإن ذلك يقوي اعتقاداتهم كما أنهم يمكن أن ينجزوا ما يريدون.
- **ملاحظة خبرات الآخرين**: ملاحظة الآخرين وهم يؤدون المهمة يساعد الأفراد على أن يقيّموا قدراتهم على أداء المهمة نفسها في ضوء تلك الملاحظات، وأن الأفراد أثناء ملاحظات لإحرازات الآخرين يقارنون أنفسهم كمؤدين في الوقت نفسه، ولذلك تعدّ ملاحظة نجاح وفشل الآخرين من أهم المصادر التي يكتسب منها الأفراد معلوماتهم عن كفاءاتهم الذاتية، وبخاصة أولئك الذين يكونون في مستواهم نفسه.
- **خبرات النجاح والفشل**: إن اعتقادات الكفاءة الذاتية تنتج عن النجاح والفشل في تأدية المهمة، حيث إن النجاح يقوي اعتقادات

الكفاءة الذاتية للشخص، في حين إن الفشل يميل إلى إضعافها، فالطلاب مثلا يشعرون بكفاءة ذاتية كبيرة عندما يحققون نجاحاً في أداء عمل ما، وبمجرد إحساس الطلاب بالكفاءة الذاتية فإن فشلاً عارضاً لا يقلل أو يؤثر على كفاءته وثقته وبقدرته، بل قد تؤدي خبرات الفشل إلى شحذ جهوده.

- - **الاستثارة الانفعالية**: إن الحالات العاطفية تؤثر على اعتقادات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وأن الاستثارة الانفعالية في شكل الإجهاد والتهديدات الانفعالية الشديدة تخفض الأداء عادة، فالذين يخبرون الخوف الشديد غالباً تكون توقعاتهم عن كفاءاتهم الذاتية المنخفضة، وهذا ما يؤثر سلباً على مستوى أدائهم.

هذا وقد اتفق العديد من الكتاب والباحثين التربويين على أن الكفاءة الذاتية تتسم بالعديد من الخصائص والمتمثلة في:

- أنها لا تركز فقط على المهام التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضًا على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه، مع ما يتوفر لديه من مهارات.

- أن الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي؛ بل مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضًا بالحكم على ما يستطيع إنجازه فهي نتاج للمقدرة الشخصية.

- أن الكفاءة الذاتية ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد، وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

- تتحد الكفاءة الذاتية بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، وكمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد.

- إن الكفاءة الذاتية ترتبط بالواقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن هذه التوقعات تعكس قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بكفاءته الذاتية لكن إمكاناته قليلة (الشيخ،2021، 51).

في ضوء هذه الأهمية للكفاءة الذاتية، وما تتمتع به من خصائص، فقد بدأت في الظهور محورًا من محاور علم النفس التربوي في بداية الثمانينيات، ذلك أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بطريقة مؤكدة على مدى التفتح، والانفتاح على الابتكارات الجديدة في المناهج، وطرق التدريس، وفلسفة التربية، وتكنولوجيا التعليم (إبراهيم 2004، 2).

لذا اهتم العديد من الباحثين التربويين بالبحث والتقصي حول الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس ولدى الطلبة، كدراسة ساندرلاين (Sanderlin, 2020) التي أجريت لبيان دور اليقظة العقلية والتمايز النفسي في التنبؤ بكفاءة الذات والتعاطف لدى المشرفين المتدربين؛ حيث أشارت أهم نتائج الدراسة لوجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات والتمايز النفسي، كما أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى كفاءة الذات كان أعلى من المتوسط، وهدفت دراسة (عوض وأمين،2019) للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (222) من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية. في حين هدفت دراسة علي (2018) لقياس الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية، جاء بدرجة متوسطة مثل مستوى التوجهات الهدفية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الكفاءة الذاتية والتوجهات الهدفية. أما دراسة (Delahaij & Van Dam 2017,) فقد هدفت إلى التعرف إلى تأثير أسلوب المواجهة على كفاءة الذات والتقييم الانفعالي لدى المجندين في الجيش أثناء مدّة تدريب عالية الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (648) من المجندين، وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات وأساليب المواجهة المرتكزة على المشكلة (الإيجابية)، وعلاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات وأساليب المواجهة المرتكزة على الانفعال (السلبية)، كما كان مستوى كفاءة الذات مرتفعاً. وقد حاولت دراسة (Kim & Kim ,2016) التحقق من التمايز النفسي لمعلم الطفولة المبكرة وكفاءته الذاتية على الرفاه النفسي؛ وتكونت عينة الدراسة من (293) معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التمايز النفسي وكفاءة الذات، وكذلك بالرفاه النفسي، بالإضافة إلى أن مستوى كفاءة الذات مرتفع لدى عينة الدراسة. وجاءت دراسة كرماش (2016) بهدف فحص الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، وتكونت عينة الدراسة من (352) طالباً وطالبة، ومما توصلت إليه الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الأكاديمية المدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة. وأجريت دراسة مصطفى (2015) بهدف قياس العلاقة بين الدافع النفسي بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الناصرة، وتكونت عينة الدراسة من (312) طالبًا وطالبة، وقد أشارت النتائج أن مستوى الدافع المعرفي ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالناصرة. في حين أن دراسة (Sarkhosh& Rezaee ,2014) هدفت إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى معلمي الجامعة الإيرلنديين، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمين، وتوصلت لعدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية، وأن الذكاء الانفعالي يعدّ منبئاً قويّاً بالكفاءة الذاتية لمعلمي الجامعة. وجاءت دراسة إبراهيم (2004) بهدف قياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية العامة والضغوط المهنية والمعتقدات التربوية لدى عينات من المعلمين (قبل وأثناء) الخدمة .دراسة تنبؤية مقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلمة ومعلم، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية المهنية لدى المعلمين، وكل من الكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية، إضافة لوجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والضغط النفسي المهني،

وأهمية الكفاءة الذاتية والضغط المهني والمعتقدات التربوية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية مع اختلاف في مقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ.

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ أن هناك دراسات اتفقت مع الدراسة الحالية كدراسة شقرة (Shaqra,2021)، ودراسة هلسة (2018)، و دراسة صوام (2017)، ودراسة عوض وأمين (2019) في تناول عينة أعضاء هيئة التدريس، وكذلك اتفقت مع دراسة مصطفى (2015)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة هلسة (2018) في استخدام المنهج الوصفي، بينما اختلفت مع دراسة (Delahaij & Van Dam ,2017) ، ودراسة سيد (2018)، و دراسة صوام (2017) في استخدام المنهج التجريبي، وكذلك اختلفت مع دراسة سليمان (2017) في تناول عينة الطالب المعلم، ودراسة ساندرلان (Sanderlin, 2020)، في تناول عينة المشرفين المتدربين، ودراسة اللوزي ومتولي (2021) في تناول عينة طلبة الفرقة الرابعة، فقد تنوعت الدراسات التي تناولت التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية، حيث لم تتوفر أي دراسة سابقة حاولت الربط بين هذه المتغيرات، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة. لذا أجريت هذه الدراسة للوقوف على التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى نظراً للحاجة الماسة للتعرف على التميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة قدرتهم في توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لديهم، وذلك لأجل تخريج أجيال قادرة على بناء مجتمع متماسك متعلم ناجح.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من رؤية جامعة الأقصى ورسالتها وأهدافها بأن تكون في طليعة الجامعات المحلية والعالمية وهدفها أن تحافظ وتعزز ريادتها في فلسطين، ورغبة منها في تقديم أفضل الخدمات لطلابها وموظفيها سواء كانوا إداريين أو أعضاء هيئة تدريس وبأعلى مستوى من الأداء والتميز، وحرصها على تنمية وتطوير القدرات لرفع مستوى الأداء، من خلال توليد المعرفة وحفظها واستخدامها ومشاركتها. وإدراكاً من الجامعة أن الركيزة الأساسية لتقدمها وتطورها يعتمد على ما لديها من رأس مال بشري متمثل بأعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بالقدرة العلمية والخبرة العملية، ومدى متابعتهم للتطورات العلمية في مجالات الإدارة والتدريس والبحث العلمي، ونظراً لقلة الدراسات حسب علم الباحثة، والتي اهتمت بدراسة التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى شريحة مهمة في المجتمع، وهم أعضاء هيئة التدريس، ولا توجد أي دراسة سابقة –في حد علم الباحثة– حاولت الكشف عن التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.

من هنا تبلورت الحاجة لهذه الدراسة، والتي تتحدد مشكلتها في السؤال الرئيس التالي:

◄ ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

◄ ما مستوى التميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟

◄ ما مستوى توكيد الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟

◄ ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟

◄ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة في جامعة الأقصى؟

◄ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. الكشف عن مستوى التميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
2. تحديد مستوى توكيد الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
3. التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
4. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
5. التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الجوانب النظرية والتطبيقية حيث تتمثل أهمية الدراسة بـ:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تناولت الدراسة موضوعًا مهمّاً وهو طبيعة العلاقة الارتباطية بين ثلاثة متغيرات: التميز الأكاديمي، وتوكيد الذات المهنية، والكفاءة الذاتية، كما تتناول الدراسة فئة مهمة من فئات المجتمع، وهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
2. إثراء المكتبة العربية عامةً أو المكتبة الفلسطينية خاصةً في تقديم إطار نظري يحتوي على العديد من المعلومات، والتي تناولت متغيرات الدراسة التالية (التميز الأكاديمي، توكيد الذات المهنية، الكفاءة الذاتية).

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس في تنمية قدرتهم على التميز الأكاديمي، وزيادة مستوى كفاءتهم الذاتية.
2. قد تفيد باحثين آخرين في هذا المجال للاستفادة من

مقاييس الدراسة ونتائجها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات التالية:

- **الحد الموضوعي:** تناولت الدراسة الحالية التميز الأكاديمي، وتوكيد الذات المهنية، وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
- **الحد البشري:** عينة عشوائية طبقية بنسبة متساوية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى.
- **الحد المكاني:** جامعة الأقصى، بفلسطين.
- **الحد الزماني:** طبقت هذه الدراسة في يونيو من العام الدراسي 2020 / 2021.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات، والتي ترى الباحثة ضرورة تعريفها، وهي:

التميز الأكاديمي: عرفه الفضالة (2014، 4). بأنه التزام الموظف بواجباته ومسؤولياته الوظيفية، وتميزه في ذلك. وتعرفه الباحثة على أنه ممارسات مهنية متطورة أو أفكار إبداعية جديدة تمكن أعضاء هيئة التدريس من التفرد والتفوق في أداء مهامهم بشكل يتخطى التوقعات المستقبلية، بتحقيق التوزان لمتطلبات جميع الأطراف المعينة من عاملين وطلاب ومجتمع خارجي، والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وتكييف وتعديل الأولويات واستخدامها على المدى القريب والبعيد لتضمن الاستمرارية في الإبداع والتحسين والتميز عن الآخرين، ويقاس إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

توكيد الذات المهنية: تعرفها لونيس (2012) بأنها مهارة لدى الطالب للتعبير عن آرائه، والإفصاح عن مشاعره الإيجابية والسلبية بطريقة ملائمة، والمبادأة والاستمرار في العلاقات الاجتماعية إيجابيّاً، مع الالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية. وتعرفه الباحثة على أنه مجموعة من السلوكيات والتصرفات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس للتعبير عن قيمهم وآرائهم ومشاعرهم من خلال إدراكهم لها وإدراكهم لخصائص المواقف، والتعبير عن ذواتهم دون انتهاك للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

الكفاءة الذاتية: تعرفها يونس (2018: 568) أنها قناعة الفرد الذاتية بقدرته على أداء المهمة التي توكل إليه، وشعوره بقدرته على التغلب على المشكلات التي قد تواجهه، وبقدرته على ضبط سلوكه، والتخطيط السليم للتعامل مع المشكلة، وتعرفها الباحثة على أنها مدى قدرة أعضاء هيئة التدريس المهنية النفسية والاجتماعية في التعامل مع الآخرين، وقدرتهم على التصرف في المواقف مهما كانت مفاجئة، والمثابرة على حلها، والصمود أمام خبرات الفشل التي تعترضهم، ويقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

أعضاء هيئة التدريس: هم كل من يعمل ويشغل وظيفة معيد ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ دكتور في جامعة الأقصى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجانب من الدراسة وصفاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها التي استخدمتها الباحثة لغايات تنفيذ الدراسة، وتشمل: وصف المنهج المستخدم، واختيار العينة، وبناء الأدوات، والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، والمعالجات الإحصائية التي اُستخدمت لتحليل البيانات، والإجراءات العملية التي اُتبعت في الدراسة. وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي؛ حيث يقوم على دراسة العلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة وارتباط بعضها ببعض.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى المسجلين للعام الدراسي 2020 / 2021، والبالغ عددهم (500) عضو.

عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية: اُستخدمت بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق، والتحقق من كفاءتها السيكومترية، واستكشاف مناسبتها وملاءمتها للتطبيق على عينة الدراسة، وبناءً على هذا الأساس شرعت الباحثة في إجراءات الصدق والثبات على عينة بلغت (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

ب. العينة الكلية الأساسية: تكونت عينة الدراسة من (250) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، أي ما يمثل نسبة (50 %) من مجتمع الدراسة الإحصائي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية بنسبة متساوية بين الذكور والإناث والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والوضع الاقتصادي.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والوضع الاقتصادي

		العدد	النسبة (%)
النوع	ذكر	125	50
	انثى	125	50
	الإجمالي	250	100.0
		العدد	النسبة
الوضع الاقتصادي	منخفض	75	30.0
	متوسط	145	58.0
	مرتفع	30	12.0
	الإجمالي	250	100.0

يتبين من الجدول (1) أن عينة الدراسة موزعة بالتساوي بين

الذكور والإناث، كما يتبين أن أغلب عينة الدراسة بنسبة 58 % وضعهم الاقتصادي متوسط.

أدوات الدراسة وإجراءات بنائها: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أعدت الباحثة بنفسها ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس التميز الأكاديمي، ومقياس توكيد الذات المهنية، ومقياس الكفاءة الذاتية، وذلك من خلال الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة. وفيما يلي عرض لكيفية تطوير هذه المقاييس:

- **أولاً: مقياس التميز الأكاديمي:**

أعدّت الباحثة مقياس التميز الأكاديمي من خلال الاستعانة بمجموعة من المقاييس والدراسات؛ مثل مقياس داود والعجمي ونور (2020)، ومقياس (Shaqra,2021)، ودراسة الشيخ والفهيد (2020)، ودراسة جوهر ورضوان وسليم (2017)، حيث بلغ عدد فقرات مقياس التميز الأكاديمي في صورته الأولية (30) فقرة بتدريج سلم خماسي (بدرجة كبيرة جدا=5، بدرجة كبيرة= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة قليلة= 2، بدرجة قليلة جداً = 1)، **موزعة على أربعة أبعاد، هي:**

1. أخلاقيات المهنة.
2. التمكن العلمي والتنمية المهنية.
3. قيادة العمليات الإشرافية.
4. المبادرات الإبداعية.

ومن ثم حسبت الباحثة الخصائص السيكومترية للمقياس كالتالي:

صدق مقياس التميز الأكاديمي:

تم التأكد من صدق مقياس التميز الأكاديمي من خلال:

1. **صدق المحتوى (الصدق الظاهري):** عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المحكمين وأساتذة الجامعات في الوطن من الاختصاصيين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية بلغ عددهم (9)؛ للأخذ برأيهم واستشارتهم في مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة المبدئية ومدى انتمائها لكل بعد من الأبعاد الأربعة التي تضمنها المقياس. وقد أعطى المحكمون ملاحظات مهمّة، وقيّمة، وفي ضوئها عُدلت فقرة من فقرات المقياس في صورته الأولية. .2 صدق البناء حسب عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط لمجال أخلاقيات المهنة من (0.78 – 0.86)، وتراوحت في مجال التمكين العلمي والتنمية المهنية من (0.89–0.85)، وتراوحت في مجال العمليات الإشرافية من (0.87–0.74)، وتراوحت في مجال المبادرات الإبداعية من (0.83–0.71) وتبين أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى 0.01، ماعدا الفقرة رقم (1) في بعد التمكن العلمي والتنمية المهنية، والفقرة رقم (5) في بعد المبادرات الإبداعية، فقد كانت دالة عند مستوى (.05)، كما حُسب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت من (0.738–0.636) وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى 0.01،

ثبات مقياس التميز الأكاديمي:

حُسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، وتبين أن معامل كرونباخ ألفا لمجال أخلاقيات المهنة (0.745)، ومجال التمكن العلمي والتنمية المهنية (0.895)، وقيادة العمليات الإشرافية (0.858)، والمبادرات الإبداعية (0.852)، وأن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمجال أخلاقيات المهنة (0.895)، ومجال التمكن العلمي والتنمية المهنية (0.875)، وقيادة العمليات الإشرافية (0.932)، والمبادرات الابداعية (0.914)، وأن معامل الثبات للدرجة الكلية (0.869)، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن للنتائج الصادرة عنه أن تكون دقيقة.

مقياس التميز الأكاديمي في صورته النهائية:

اشتمل مقياس التميز الأكاديمي في صورته النهائية على (30) فقرةً موزعةً على أربعة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: أخلاقيات المهنة (8) فقرات، البعد الثاني: التمكن العلمي والتنمية المهنية (7) فقرات، البعد الثالث: قيادة العمليات الإشرافية (8) فقرات، البعد الرابع: المبادرات الإبداعية (7) فقرات.

- **ثانياً: مقياس توكيد الذات المهنية:**

صمم هذا المقياس من خلال الاستعانة بمجموعة من المقاييس والدراسات مثل (سيد،2018)، و (سليمان،2017)، و Allahyari& Jenaabadi (2015)، حيث بلغ عدد فقرات مقياس توكيد الذات المهنية في صورته الأولية (41) فقرة بتدريج سلم خماسي (بدرجة كبيرة جدا=5، بدرجة كبيرة= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة قليلة= 2، بدرجة قليلة جداً = 1)، موزعة على ستة أبعاد، هي:

1.البعد المعرفي. 2. البعد النفسي. 3. بعد الأداء المهني. 4. البعد الشخصي والاجتماعي. 5. البعد القيمي. 6. بعد الطموح المستقبلي.

ومن ثم حسب صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

- **صدق مقياس توكيد الذات المهنية: تم التأكد من صدق المقياس من خلال:**

1. **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المحتوى للمقياس عرض على (9) محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية؛ للأخذ برأيهم واستشارتهم في مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة المبدئية، ومدى انتمائها لكل بعد من الأبعاد الستة التي تضمنها المقياس، وقد عُدلت صياغة فقرة من فقرات المقياس في ضوء آراء المحكمين.

2. **صدق البناء:** حسب عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتراوحت معاملات الارتباط في مجال البعد المعرفي من (65. – 79.)، وفي مجال البعد النفسي من (56. – 79.)، وفي مجال البعد المهني من (63. – 88.)، وفي مجال البعد الشخصي والاجتماعي من (52. – 79.)، وفي مجال البعد القيمي من (56. – 78.)، وفي مجال بعد الطموح المستقبلي من (69. – 81.) وتبين أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى01. ، كما حسب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت من (528. – 832.)

وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى01.

3. **ثبات مقياس توكيد الذات المهنية**: حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وتبين أن معامل ألفا كرونباخ لمجال البعد المعرفي (865.)، ومجال البعد النفسي (869.)، والبعد المهني (847.)، والبعد الشخصي والاجتماعي (828.)، والبعد القيمي (0.754)، والبعد الطموح المستقبلي (865.)، وأن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمجال البعد المعرفي (911.)، ومجال البعد النفسي (798.)، والبعد المهني (825.)، والبعد الشخصي والاجتماعي (898.)، والبعد القيمي (889.)، والبعد الطموح المستقبلي (847.)، وأن معامل الثبات للدرجة الكلية (858.)، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن للنتائج الصادرة عنها أن تكون دقيقة.

وصف مقياس توكيد الذات المهنية في صورته النهائية: اشتمل مقياس توكيد الذات المهنية في صورته النهائية على (41) فقرةً موزعةً على ستة أبعاد كالتالي: البعد الأول: المعرفي (7) فقرات، البعد الثاني: النفسي (8)، البعد الثالث: الأداء المهني (7) فقرات، البعد الرابع: الشخصي والاجتماعي (7) فقرات، البعد الخامس: القيمي (6) فقرات، البعد السادس: الطموح المستقبلي (6) فقرات.

- **ثالثًا: مقياس الكفاءة الذاتية**:

أُفيد من المقاييس التي بنيت في دراساتٍ سابقة، في بناء مقياس جديد للكفاءة الذاتية يناسب ظروف عينة الدراسة وخصوصيتها، مثل: مقياس Sanderlin (2020)، ومقياس عوض وأمين (2019)، ودراسة على (2018)، حيث بلغ عدد فقرات مقياس الكفاءة الذاتية في صورته الأولية (31) فقرة بتدريج سلم خماسي (بدرجة كبيرة جدا=5، بدرجة كبيرة= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة قليلة= 2، بدرجة قليلة جداً = 1)، موزعة على ثلاثة أبعاد، هي:

1.الكفاءة المهنية. 2.الكفاءة النفسية. 3.الكفاءة الاجتماعية.

ومن ثم ضبط المقياس، وذلك على النحو التالي:

أولًا: صدق مقياس الكفاءة الذاتية:

1. **صدق المحتوى**: للتحقق من مدى مناسبة فقرات مقياس الكفاءة الذاتية، عُرض على مجموعةٍ من المحكمين وأساتذة الجامعات في الوطن من الاختصاصيين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية بلغ عددهم (9)؛ للأخذ برأيهم واستشارتهم في مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة المبدئية ومدى انتمائها لكل بعد من الأبعاد الثلاثة التي تضمنها المقياس، وقد أعطى المحكمون ملاحظاتٍ مهمّة، وقيّمة، وفي ضوئها عُدلت بعض الفقرات من فقرات المقياس في صورته الأولية.

2. **صدق الاتساق الداخلي**: حُسب عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وتراوحت معاملات الارتباط في مجال الكفاءة المهنية بين (52. – 79.)، وتراوحت في مجال الكفاءة النفسية بين (59. – 82.)، وتراوحت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين (52. – 79.) وتبين أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى01. ، كما حُسب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتبين أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (510. – 765.)، وهي معاملات دالة إحصائية عند مستوى01.

3. **ثبات مقياس الكفاءة الذاتية**: حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وتبين أن معامل ألفا كرونباخ لمجال الكفاءة المهنية (753.)، ومجال الكفاءة النفسية (852.)، ومجال الكفاءة الاجتماعية (910.)، وأن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية لمجال الكفاءة المهنية (901.)، ومجال الكفاءة النفسية (895.)، ومجال الكفاءة الاجتماعية (932.)، وأن معامل الثبات للدرجة الكلية (0.920)، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن للنتائج الصادرة عنها أن تكون دقيقة.

4. **مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية**: اشتمل مقياس الكفاءة الذاتية في صورته النهائية على (31) فقرةً موزعةً على ثلاثة أبعاد كالتالي: البعد الأول: الكفاءة المهنية (10) فقرات، البعد الثاني: الكفاءة النفسية (12) فقرة، البعد الثالث: الكفاءة الاجتماعية (9) فقرات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم البرنامج الإحصائي (for Package Statistical Science Social) (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً في ضوء الأساليب الإحصائية التالية:

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة.

2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، لقياس الارتباط، ويقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين، واستخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي، والصدق البنائي للمقياس، والعلاقة بين المتغيرات.

3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) واختبار التجزئة النصفية؛ لمعرفة ثبات فقرات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

المحكّ المتدرج من 5 حقول: لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد حدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 – 1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (4 /5=0.8)، لتحديد فئات المستويات الخمسة، وجدول (2) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة.

جدول (2)

يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة

مدى الوزن النسبي	20% – 36%	37% – 52%	من53% – 67%	68% – 84%	أكثر من 84 %
مدى المتوسط الحسابي	1 – 1.8	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 – 5
التصنيف	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: ما مستوي التميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟

وللإجابة عن التساؤل الحالي حسبت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتميز الأكاديمي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتميز الأكاديمي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أخلاقيات المهنة	3.48	.49	69.59	3
التمكن العلمي والتنمية المهنية	3.59	.68	71.85	1
قيادة العمليات الإشرافية	3.52	.52	70.39	2
المبادرات الإبداعية	3.46	.37	69.13	4
التميز الأكاديمي ككل	3.51	.4	70.22	

يتبين من جدول (3) أن متوسط الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى قد بلغ (3.51) بوزن نسبي (70.22)، وهذا يشير إلى أن نسبة انتشار التميز الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى جاء بدرجة مرتفعة وفقا للمحك المعتمد بالدراسة، وتعزو الباحثة ذلك لأن أعضاء هيئة التدريس يقومون بالمهام الموكلة إليهم بدقة بالإضافة إلى التزامهم بأخلاقيات المهنة بموضوعية وعدالة، علاوة على اعتزازهم بمهنتهم وترسيخهم لمبدأ تبادل الخبرات بين الجامعات مع أعضاء هيئة التدريس، واستخدامهم وسائل لتحديد الحاجات التطويرية بالعمل الإداري، ويسعون دائما جاهدين إلى حث الطلاب على تنفيذ مشروعات تعليمية إبداعية، وتقديم أفكار لمواجهة التحديات التي تواجه العملية التعليمية، وذلك بوضع جوانب وقائية لتفادي تكرارها في المستقبل، ولديهم القدرة العالية في التعاون مع الطلاب في الميدان من أجل إكسابهم مهارات ميدانية والمتابعة دورياً في تقييم أعمالهم، وتقديم تغذية راجعة ومحفزة لدى الطلاب، ووضع خطط علاجية لتحسين أداء طلابهم، ويستخدمون أدوات مناسبة لقياس مدى تحقق أهداف متعلقة بالزيارة الميدانية.

وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة (صوام،2017)، في حين اختلفت مع دراسة (Shaqra,2021) التي أوضحت أن التميز الأكاديمي جاء بصورة متوسطة لدى مديري المدارس، ودراسة (داود والعجمي ونور،2020) التي كشفت أن واقع ممارسة معايير التميز الأكاديمي لدى مديري إدارات التعليم متوسطة في جميع المجالات في تحقيق التميز الأكاديمي.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

◄ **ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: ما مستوى توكيد الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من المستوى الكلي أبعاد توكيد الذات المهنية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من المستوى الكلي أبعاد توكيد الذات المهنية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
البعد المعرفي	3.6	0.64	72.05	6
البعد النفسي	3.61	0.58	72.15	5
الأداء المهني	3.66	0.6	73.17	3
البعد الشخصي والاجتماعي	3.83	0.57	76.59	1
البعد القيمي	3.64	0.6	72.75	4
بعد الطموح المستقبلي	3.71	0.6	74.23	2
توكيد الذات المهنية	3.67	0.45	73.46	

يتبين من جدول (4) أن متوسط المستوى الكلي لتوكيد الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى قد بلغ (3.67) بوزن نسبي (73.46 %)، وهذا يشير إلى أن مستوى توكيد الذات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى كان مرتفعاً وفقا لمحك الدراسة المعتمد بالدراسة، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى يشجعون الطلبة على المناقشة والحوار داخل القاعات والتنويع في طرق تدريسهم للمساق الدراسي فيضعون الأهداف الأهم فالمهم، ولديهم القدرة على إدارة الوقت داخل القاعة وتقييمهم لمدى استفادة الطلبة داخل القاعة من خلال الاختبارات القصيرة، ولديهم القدرة العالية على ضبط انفعالاتهم أثناء المحاضرة والتغاضي عن بعض أخطاء الطلبة ومراعاة مشاعرهم، فيستطيعون بذلك مواجهة الضغوط المختلفة التي يتعرضون لها ويتقبلون الانتقاد من الطلبة والزملاء، ويستخدمون أسلوب التعزيز الإيجابي للطلاب المجتهدين باستمرار، وينمّون قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة داخل القاعة ومشاركة الطلاب بالأنشطة التعليمية التي يقومون بها فالتعاون مع الزملاء يعمل على تحقيق أهداف مرضية، وتكون لديهم ثقة عالية بنفسهم، والتزام بمعايير وقيم المجتمع، ونجد أن أعضاء هيئة التدريس يبحثون عن معلومات مصدرها أصلي وموثوقة ويتابعون المقررات والمراجع قبل إعطائها للطلاب، ولديهم القدرة على تطوير المقررات الدراسية والتنبؤ المهني المستقبلي وإحداث تغييرات إيجابية في نظام التدريس.

حيث اتفقت مع نتائج دراسة (محمد،2019) والتي أظهرت درجة مرتفعة من توكيد الذات المهنية. وكذلك دراسة سليمان (2017)، في حين لم تجد الباحثة نتائج اختلفت مع نتائج دراستها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

◄ **ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري والوزن النسبي للمستوى الكلي للكفاءة الذاتية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمستوى الكلي للكفاءة الذاتية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الكفاءة المهنية	3.92	0.53	78.46	1
الكفاءة النفسية	3.72	0.51	74.46	2
الكفاءة الاجتماعية	3.3	0.49	66.03	3
الكفاءة الذاتية	3.67	0.43	73.3	

يتبين من جدول (5) أن المستوى الكلي للكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى قد بلغ (3.67) بوزن نسبي (73.3 %)، وهذا يشير إلي أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى قد كان مرتفعاً وفقا لمحك الدراسة المعتمد بالدراسة، حيث اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (مصطفى، 2015)، والتي أظهرت أن الكفاءة الذاتية جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك دراسة (Delahaij & Van Dam 2017)، في حين اختلفت مع دراسة (على، 2018)، والتي أظهرت أن الكفاءة الذاتية جاءت بصورة متوسطة، وكذلك دراسة كرماش (2016)، التي اظهرت درجة جيدة من الكفاءة الذاتية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى لديهم القدرة على اكتشاف الموهوبين وتشجيعهم، ولديهم معلومات كافية تساعدهم على عمل خطط تدريسية جديدة، ولكن ببعض الأحيان نجد أن بعض الإمكانيات المتوفرة داخل الحرم الجامعي تعيق عمل هذه الخطط، ولديهم قدرة على تعديل الخطط التدريسية بما يتلاءم مع إمكانياتهم وقدراتهم رغم انقطاع التيار الكهربائي، وببعض الأحيان نجدهم يسعون جاهدين إلى مساعدة الطلاب عند تعرضهم لأي موقف أو حدث محبط نتيجة فشلهم وتوجيههم للحل، ويسعون إلى بث الثقة لدى طلابهم ومساعدتهم على استثمار قدراتهم، ويركزون على المشاعر الداخلية أثناء إلقاء المحاضرة، ويتمتعون بالمرونة في بعض الأحيان في بعض المواقف، ويستجيبون لبعض المواقف التي يتعرضون لها إيجابيًّا، وبذلك يتضاعف مجهودهم عن التشجيع، وبالتالي يمتلكون القدرة على التواصل الإيجابي مع الطلاب والزملاء والتفاعل مع الطلاب في الأنشطة التدريبية، ويشاركون في بعض الفعاليات التي تقوم بها الجامعة من أنشطة وخدمات ويحافظون على علاقة طيبة مع الإدارة الجامعية.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

◄ **ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة05. بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين المتغيرات، والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6)

يوضح معاملات الارتباط بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية

البيان	أخلاقيات المهنة	التمكن العلمي والتنمية المهنية	قيادة العمليات الإشرافية	المبادرات الإبداعية	التميز الأكاديمي
الكفاءة المهنية	.215**	.478**	.413**	.357**	.483**
الكفاءة النفسية	.244**	.312**	.377**	.346**	.412**
الكفاءة الاجتماعية	.255**	.169**	.290**	.285**	.314**
الكفاءة الذاتية	.284**	.392**	.437**	.398**	.489**

** دالة عند (01.)

يتبين من الجدول (5) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتميز الأكاديمي وأبعادها من جهة والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية وأبعادها من جهة أخرى لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى كان موجباً وبمستوى دلالة أقل من01. ، ما يشير لوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01.) بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن التميز عموماً في شتى مجالات الحياة ناتج عن تميز ذاتي يرافقه تطويرات للإمكانات الشخصية باستمرار، وهذا ما رصدته الباحثة من خلال أمرين؛ قراءتها في النتائج الإحصائية ومعرفتها الضرورية واحتكاكها بعالم التدريس والأكاديميين سواء عندما كانت طالبة أو تصنيفها التلقائي هي وزميلاتها لأعضاء هيئة التدريس إجمالا، وقد وجدت الباحثة في هذا السياق أنّ الكفاءة الذاتية ليست مجرد حالة تنشأ مع صاحبها، وإن كانت الموهبة والمهارة الفطرية ممكنة وقوية إلا أنّ اختصار الأوقات في إنجاز الكثير من الأعمال يحتاج إلى مران وممارسة وتدرّب وتطوير، وهذا ما جعل التميز الأكاديمي حالة تتوازى مع كفاءة الخامة الذاتية لعضو التدريس وتطويرها المستمرّ.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

◄ **ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: هل توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى؟**

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى

البيان	الكفاءة المهنية	الكفاءة النفسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الذاتية
البعد المعرفي	.413**	.370**	.198**	.402**

البيان	الكفاءة المهنية	الكفاءة النفسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الذاتية
البعد النفسي	.434**	.443**	.339**	.491**
الأداء المهني	.342**	.388**	.252**	.400**
البعد الشخصي والاجتماعي	.464**	.386**	.200**	.431**
البعد القيمي	.554**	.489**	.406**	.583**
بعد الطموح المستقبلي	.664**	.576**	.281**	.626**
توكيد الذات المهنية	.620**	.576**	.365**	.636**

حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر)عند مستوى 0.01 لدرجة حرية (250-2) = 0.148، عند مستوى 0.05 لدرجة حرية (250-2) = 113.

يتضح من النتائج الواردة في جدول (7) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لتوكيد الذات المهنية وأبعادها من جهة وبين الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية وأبعادها من جهة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى كان موجباً وبمستوى دلالة أقل من01. ، ما يشير لوجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01.) بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن السلوكيات والتصرفات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس تراعي واقعيًّا مسألة التعبير عن قيمهم وآرائهم ومشاعرهم، وأنهم على قدر عالٍ من الإدراك لخصائص المواقف الأكاديمية المختلفة، وهذا أصدق تعبير عن الذات؛ لأنه يخاطب جانب القدوة ما يؤثر إيجاباً في المجتمع الخاص وهم الطلاب، وينسحب كذلك بصورة أو بأخرى على المجتمع عموماً.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بالتالي:

1. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعاون الدائم فيما بينهم لتبادل الخبرات التربوية.

2. الاهتمام بمتطلبات التميز الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس خاصة، وما تتضمنه من أدبيات ومفاهيم وأساليب لتطبيقها وتحسينها.

3. توفير حوافز البيئة المعلوماتية والإنترنت لمساعدة أعضاء هيئة التدريس للقيام بالمزيد من الأبحاث العلمية.

4. توفير فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس للحفاظ والارتقاء بمستوى أدائهم الجامعي، ولتشجيعهم على تقديم الأفكار المبدعة التي ترتقي بالجامعة ومستواها الأكاديمي.

5. عمل ندوات ودورات خاصة لأعضاء هيئة التدريس؛ لتعريفهم بكيفية تطوير ذواتهم وتحقيق كفاءة ذاتية بدرجة أعلى وتعريفهم بآثارها الإيجابية على حياتهم الشخصية والتعليمية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، إبراهيم الشافعي. (2004). الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وعلاقتها بكل من: الكفاءة الذاتية العامة والضغوط المهنية والمعتقدات التربوية لدى عينات من المعلمين (قبل وأثناء) الخدمة. دراسة تنبؤية مقارنة، المجلة التربوية، جامعة الكويت بتاريخ/ 2/5/30 004، 1 – 25.
- بدرخان، السندي ناز وعيد الحميد، شيماء عبد العزيز وحسن، جعدان إيمان. (2013). أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الإحساس بالمعني الوجودي للحياة لدي طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (12)، 532 – 545.
- جوهر، على صالح ورضوان، وائل توفيق وسليم، البكري محمد. (2018). متطلبات تحقيق تميز أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة دمياط. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19 (130)، 1 – 44.
- الخولي، صلاح زهران. (2009). مراكز المعلومات ودورها في صنع ودعم القرار التربوي في الإدارة التعليمية:» دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- داود، السيد خيري والعجمي، محمد عبد السلام ونور، حسين محمد. (2020). متطلبات تحقيق التميز في التعليم الجامعي الأزهري على ضوء التوجهات المعاصرة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 5 (188)، 257 – 297.
- الزطمة، نضال محمد. (2011). إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة. رسالة ماجستير) غير منشورة (، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الزيات، فتحي مصطفي. (2001). علم النفس المعرفي، الجزء الثاني: دار النشر للجامعات، مصر.
- السعيد، عثمان جمال. (2019). رؤية لتميز طلاب كليات التربية، المؤتمر العلمي الثاني بعنوان: متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء2030. بكلية التربية، جامعة الازهر، 92 – 96.
- سكر، ناجي رجب. (2018). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11 (35)، 123 – 154.
- سليمان، علي محمد. (2017). استراتيجية الصف المقلوب، وتنمية المهارات التدريسية، وتوكيد الذات المهنية لدي الطلاب المعلمين: دراسة تجريبية. مجلة كمية التربية، جامعة الأزهر، (2)176، 13 – 74.
- سيد، عصام محمد. (2018). فاعلية برنامج قائم على التدريب المصغر والتعلم المستند على الدماغ في تنمية مهارات التفكير العلمي ومهارات تدريسه وتوكيد الذات المهنية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 34 (4)، 1 – 57.
- الشرفا، عبير فتحي. (2011). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

- الشيخ، بسيوني إسماعيل والفهيد، خالد بن عبد الرحمن. (2020). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير التميز في التدريس الجامعي. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، 31 (121)، 420 – 497.
- الشيخ، عبد الغني أيوب. (2021). نمذجة العلاقات السببية بين التمايز النفسي وكفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى مدربي الأندية الرياضية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- صوام، راضية. (2017). التمكين كمدخل استراتيجي لتحقيق التميز في الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام: دراسة على عينة من جامعات الشرق الجزائري. دراسات، جامعة عمار تليجي بالأغواط، (50)، 11 – 33.
- عبد الجواد، أحمد سيد عبد الفتاح. (2006). فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.
- عبد الفتاح، كاميليا. (1992). مستوى الطموح والشخصية. النهضة المصرية للنسر والتوزيع، مصر.
- عبد اللطيف، أحمد والهواري، لمياء. (2008). التوجيه التربوي والمهني: دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، فاطمة محيي الدين. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك بالأردن.
- عوض، السيدة السيد وأمين، آمال محمد. (2019). الضغوط المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 19 (3)، 1 – 84.
- فضل الله، رجب محمد. (2012). إثارة الدافعية للتميز في الداء الجامعي لدى معلمي المعلمين. مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، جمهورية مصر العربية، (1)،191 – 217.
- الفضالة، أحمد. (2014). التميز الوظيفي. الرياض، الناشر: الكاتب.
- الفقي، إبراهيم. (2000). قوة التحكم بالذات: دار المنار للنشر والتوزيع، دمشق، سورية.
- كرماش، حوراء عباس. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (29)، 527 – 544.
- لونيس، سعيدة. (2012). مدي فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تنمية مستوي توكيد الذات لدي عينة من الطلبة الجامعيين. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، (7)، 73 – 92.
- اللوزي، أرزاق محمد عطية ومتولي، شيماء بهيج محمود. (2021). توظيف مراسي التعلم الإلكتروني في تدريس مقرر تقييم تربوي لتنمية مستويات المعرفة وجدارات التقويم وتوكيد الذات المهنية للطالب المعلم بكلية الاقتصاد المنزلي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 82 (82)، 313 – 406.
- المحسن، محسن بن عبد الرحمن. (2013). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، European Scientific Journal December 2013 /SPECIAL/ edition vol.4 ISSN: 1857 – 7881, 227 – 240
- محمد، عثمان محمد. (2019). الذات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى المرشدين النفسيين في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم. مجلة الدراسات العليا، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، 13 (50)، 116– 140.
- محمود، إيمان. (2020). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة. المجلة المصرية لدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية،30 (106)، 85 – 134.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2006). دليل مهارات توكيد الذات. مشروع المنار، عمان، مطابع الدستور التجارية.
- مريان، نادر. (2006). دليل مهارات توكيد الذات. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، مؤسسة المنار، عمان، الأردن، (23).
- مصطفى، باسل محمد. (2015). الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الناصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- منصور، عبد الحليم. (2019). متطلبات التميز بكليات التربية بالجامعات المصرية في ضوء2030. مؤتمر بجامعة الأزهر أكتوبر المقبل، كلية التربية، جامعة الازهر، 51 – 55.
- ناصر، سلوى سعيد وسعادة، مروة صلاح. (2018). أثر البرنامج التعليمي لقسم الاقتصاد المنزلي، والتربية على تنمية مستوى الطموح والاتزان الانفعالي، وكفاءة الذات المدركة لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 33 (عدد خاص) 184 – 238.
- هلسة، محمد. (2018). إدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى التميز في الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، جامعة الاستقلال، 3 (1)، 208 – 244.
- يونس، ياسمينا محمد محمد. (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الأطفال. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 52 (52)، 557 – 630.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

- *Abdel Latif, Ahmed and El Hawary, Lamia (2008). Educational and professional guidance: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.*
- *Abdel-Fattah, Camelia (1992). Level of ambition and personality. The Egyptian Renaissance of Eagle and Distribution, Egypt.*
- *Abdel-Gawad, Ahmed Sayed Abdel-Fattah (2006). The guiding self-efficacy of the school respiratory specialist and its relationship to some factors of the school climate. (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Education, Fayoum University, Egypt.*
- *Al-Fadala, Ahmed (2014). Career excellence. Riyadh, Publisher: Author.*
- *Ali, Fatima Mohieldin, (2018). Self-efficacy and its relevance to goal orientations among secondary school students in Palestine, an unpublished master's thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.*
- *Al-Khouli, Salah Zahran, (2009). Information centers and their role in educational decision-making and support in*

excellence in the performance of faculty members at Damietta University. Culture and Development, Culture for Development Association, 19 (130), 1-44.

- *Kermash, Howra Abbas (2016). Perceived academic self-efficacy among students of the College of Basic Education at the University of Babylon, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (29), 527-544.*
- *Lunis, Saeeda (2012). The extent of the effectiveness of the affirmation-training program in developing the level of self-assertion among a sample of university students. Insight Center for Research, Consultation and Educational Services, (7), 73-92.*
- *Mahmoud, Iman (2020). Self-management skills and their relationship to self-efficacy and professional compatibility among special education teachers. Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Association for Psychological Studies, 30 (106), 85-134.*
- *Mansour, Abdel Halim (2019). Excellence requirements in faculties of education in Egyptian universities in the light of 2030. Conference at Al-Azhar University next October, Faculty of Education, Al-Azhar University, 51-55.*
- *Marian, Nader (2006). Self-assertion skills guide. The National Center for Human Resources Development, Al-Manar Corporation, Amman, Jordan, (23).*
- *Muhammad, Othman Muhammad (2019). The professional self and its relationship to job satisfaction among psychological counselors in secondary schools in Khartoum state. Journal of Graduate Studies, College of Graduate Studies, Al-Neelain University, 13 (50), 116-140.*
- *Mustafa, Basil Muhammad (2015). Cognitive motivation and its relationship to perceived self-efficacy among middle school students in the Nazareth region, (Unpublished master's thesis). Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University, Jordan.*
- *Nasser, Salwa Saeed and Saada, Marwa Salah (2018). The impact of the educational program of the department of home economics and education on developing the level of ambition, emotional balance and perceived self-efficacy among female student teachers at the faculty of home economics, Menoufia University. Journal of the College of Education, College of Education, Menoufia University, 33 (No.) 184-238.*
- *Swam, Radia (2017). Empowerment as a strategic approach to achieving excellence in performance among faculty members from the point of view of department heads: a study on a sample of universities in the east of Algeria. Dirasat, Ammar Teleji University, Laghouat, (50), 11-33.*
- *Sheikh, Abdul Ghani Ayoub (2021). Modeling causal relationships between psychological differentiation and self-efficacy and methods of coping with psychological stress among coaches of sports clubs in Gaza governorates. (Unpublished Master's Thesis). College of Education, Al-Aqsa University, Gaza.*
- *Sheikh, Bassiouni Ismail and Al-Fahed, Khalid bin Abdul Rahman (2020). Evaluating the teaching performance of the faculty members at the College of Sharia and Islamic Studies in al-Ahsa in light of the standards of excellence in university teaching. Journal of the College of Education, College of Education, Benha University, 31 (121), 420-497.*
- *Sukar, Naji Ragab (2018). The degree of practice of the heads of academic departments at Al-Aqsa University in Palestine to manage excellence and its relationship to the level of improvement in the job performance of faculty members, The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 11 (35), 123-154.*

educational administration: Dar al-Ilm and al-Iman for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

- *Al-Lozy, Arzaq Muhammad Attia and Metwally, Shaima Bahij Mahmoud, (2021). Employing e-learning anchors in teaching an educational assessment course to develop knowledge levels, assessment competencies, and professional self-affirmation for student teachers at the Faculty of Home Economics. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 82 (82), 313-406.*
- *Al-Mohsen, Mohsen bin Abdul Rahman,(2013). Academic professionalism of faculty members in Saudi universities, European Scientific Journal December 2013 /SPECIAL/ edition vol.4 ISSN: 1857 – 7881, 227 – 240*
- *Al-Saeed, Othman Jamal, (2019). A vision for the excellence of students of faculties of education, the second scientific conference titled Excellence requirements in faculties of education in Egyptian universities in the light of 2030. Faculty of Education, Al-Azhar University, 92-96.*
- *Al-Shurafa, Abeer Fathy (2011). Self-Professional Psychological Counselors in Educational Guidance Work in the Gaza Strip. (Unpublished Master's Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza.*
- *Al-Zatma, Nidal Muhammad (2011). Knowledge management and its impact on performance excellence: An applied study on colleges and intermediate technical institutes operating in the Gaza Strip. Master's Thesis (unpublished), The Islamic University, Gaza.*
- *Al-Zayyat, Fathi Mustafa. (2001). Cognitive Psychology, Part Two: Universities Publishing House, Egypt.*
- *Awad, El-Sayed and Amin, Amal Mohamed (2019). Occupational pressures and their relationship to self-efficacy among faculty members at Helwan University. Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 19 (3), 1-84.*
- *Badrakhan, Al-Sindi Naz and Eid Al-Hamid, Shaima Abdel-Aziz and Hassan, Jadan Eman (2013). The effect of the self-assertion method on developing a sense of the existential meaning of life among university students. Journal of the College of Basic Education, University of Babylon, (12), 532-545.*
- *Daoud Khairy and Al-Ajmi, Muhammad Abd al-Salam and Nour, Hussein Muhammad (2020). Requirements to achieve excellence in Al-Azhar university education in the light of contemporary trends. Journal of Education, College of Education, Al-Azhar University, 5 (188), 257-297.*
- *El-Feki, Ibrahim (2000). The Power of Self-Control: Dar Al-Manar for Publishing and Distribution, Damascus, Syria.*
- *Fadlallah, Rajab Muhammad (2012). Stimulating motivation for excellence in university performance among teachers' teachers. Journal of Education Quality Research and Studies, National Authority for Quality Assurance of Education, Arab Republic of Egypt, (1), 191-217.*
- *Halasa, Muhammed (2018). Knowledge management and its relationship to the level of excellence in performance from the point of view of faculty members at Al-Istiqlal University. Al-Istiqlal University Journal of Research, Al-Istiqlal University, 3 (1), 208-244.*
- *Ibrahim, Ibrahim Al-Shafei (2004). Teachers' self-efficacy and its relationship to: general self-efficacy, occupational pressures, and educational beliefs among samples of teachers (before and during) service. A comparative predictive study, The Educational Journal, Kuwait University on 5/30/02/004, 1-25.*
- *Jawhar, Ali Saleh and Radwan, Wael Tawfik and Salim, Al Bakri Muhammad (2018). Requirements to achieve*

- *Suleiman, Ali Muhammad (2017). The flipped classroom strategy, developing teaching skills, and professional self-assertion among student teachers: An empirical study. Journal of the Quantity of Education, Al-Azhar University, (2)176, 13-74.*
- *Syed, Essam Mohamed (2018). The effectiveness of a program based on mini-training and brain-based learning in developing scientific thinking skills, teaching skills, and professional self-assertion among science teachers before service. Journal of the College of Education, College of Education, Assiut University, 34 (4), 1-57.*
- *The National Center for Human Resources Development (2006) Self-assertion skills guide. Al-Manar Project, Amman, Al-Dustour Commercial Press.*
- *Younis, Yasmina Mohamed Mohamed (2018). Perceived self-efficacy and its relationship to psychological resilience among a sample of female kindergarten teachers. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 52 (52), 557-630.*
-

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Burke, B. (2017). Teacher Self-Efficacy in Wanting& instructional choices: A Campbell Study (Ed. D.Dissertation). (49).Retneved from: http://commons.cu.portand,edu/edudissertations/49.*
- *Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education, 21 (3), 257-272.*
- *Delahaij, R., & Van Dam, K. (2017). Coping with acute stress in the military: The influence of coping style, coping self-efficacy and appraisal emotions. Personality and Individual Differences, 119, 13-18.*
- *Harrington, J. (2008). The impossible dream, paper for the quality forum and the symposium of the best practices of king abdulaziz quality award. Riyadh.*
- *Kim, K., & Kim, S. (2016). The Effects of Early Childhood Teacher's Self-differentiation and Self-efficacy on Psychological Well-being. the Journal of the Korea Contents Association, 16 (4), 289-300.*
- *Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing The social skills of adolescents with visual impairment. Journal of visual Impairment & Blindness,97 (5), 267-285.*
- *Nakhaie, R. Silverman, A., & Lagrange, G. (2000). Self-control and social control, An examination of gender. Ethnicitv. Class and delinauency. Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologle. 35-59.*
- *Porter, l.j., & Tanner, S.J. (2004), Assessing business excellence, second edition, oxford: publishing Elsevier Butterworth Heinemann.*
- *Qawasmeh, F. M., & Al-Bourini, F. A. (2016). Assessing University Excellence Management Practices by using the European Excellence Model according to Students' and Employees' Perspectives in Jadara University. Arab Economic and Business Journal, 11 (2), 93-104.*
- *Sanderlin, A. (2020). Mindfulness and Differentiation of Self Predicting Self-Efficacy and Empathy in Counselors-In-Training (Doctoral dissertation), Trevecca Nazarene University.*
- *Sarkhosh, M., & Rezaee, A. A. (2014). How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, (21), 85-100.*
- *Schleicher, A. (2016). Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the world, International Summit on The teaching Profession, Retrieved, July. 14, from: https://www.oecd.org/publications/teaching-excellence-throughprofessional-learning-and-policy-reform-9789264252059-en.htm*
- *Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In Self-efficacy, adaptation, and adjustment (281-303). Springer, Boston, MA.*
- *Shaqra, R. K. Y. A. (2021). The Degree of Academic Leaders' Practice of Excellence Management in Jordanian Public and Private Universities from the Faculty Members' Viewpoint. International Journal of Higher Education, 10 (2), 201-216.*

المساندة الاجتماعيّة النفسيّة وعلاقتها بالصلابة النفسيّة لدى عينة من المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، غزة

Psychosocial Support and its Relationship to Psychological Toughness Among a Recovered Sample from COVID-19 in Al-Wusta Governorate, Gaza.

خالد عوض مونّس
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Khaled Awad Mowanes
Associate Professor / Al-Quds Open University / Palestine
kmounes@qou.edu

تاريخ الاستلام: 21/ 2/ 2022م، **تاريخ القبول:** 25/ 4/ 2022م.
Received: 21/ 2/ 2022, **Accepted:** 25/ 4/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-013-039-012
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المساندة الاجتماعية النفسيّة ومستوى الصلابة النفسيّة، والعلاقة بينهما، ومعرفة مدى اختلاف مستوى كل منها باختلاف متغير: (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي) لدى عينة من المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهدافها طور مقياسان كأداتين للدراسة (مقياس المساندة الاجتماعية النفسيّة، ومقياس الصلابة النفسيّة)، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما، طبقا على عينة متيسرة مكونة من (123) من المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، وبعد تحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية النفسيّة جاء بمستوى متوسط، ومستوى الصلابة النفسيّة بمستوى مرتفع، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة المساندة الاجتماعية والصلابة النفسيّة، وعدم وجود فروق في المساندة الاجتماعية النفسيّة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ووجود فروق في المساندة الاجتماعية النفسيّة تعزى لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، وعدم وجود فروق في الصلابة النفسيّة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ووجود فروق في الصلابة النفسيّة تعزى لمتغيري العمر، والمستوى التعليمي لدى المتعافين من فيروس كورونا، وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف المتعافين من فيروس كورونا، وتوفير الرعاية النفسيّة والاجتماعية لهم.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، الصلابة النفسيّة، فيروس كورونا.

Abstract

The study aimed to identify the level of psychosocial support and psychological toughness, the relationship between them, and the extent of difference of each according to the variables of age, marital status, and educational level. The study was applied to a recovered sample from COVID-19 in al-Wusta governorate. The study employed the descriptive correlative approach. To achieve its objectives, two scales were developed as study tools, the psychosocial support scale, and the psychological toughness scale. After checking their validity and reliability, they were applied to 123 recovered persons from COVID-19 in al-Wusta Governorate. After analyzing the data, the study concluded that the level of psychosocial support came at an average level, and the level of psychological toughness came at a high level. There is a positive direct correlation between the degree of social support and psychological toughness. There are no differences in the psychosocail support due to the variables of the educational level, age and social status. There are no differences in psychological toughness due to the variable of social status, age and educational level of those recovered from COVID-19. In light of the results of the study and its discussion, the study recommended the necessity of designing counseling programs targeting the recovered from COVID-19 and provide them with psychological support and social care.

***Keywords**: Psychosocial support, psychological toughness, COVID-19.*

المقدمة:

يواجه الإنسان في حياته العديد من الخبرات والمتغيرات غير المرغوب بها، والتي طرأت على حياته في الوقت الحاضر، نتيجة تعرضه للإصابة بأمراض العصر وضغوطه، ومن المعلوم أن من أكثر الأمراض انتشاراً في السنوات الأخيرة هو فيروس كورونا، الذي انتشر في جميع بلدان العالم بلا استثناء، وأصبح يمثل مصدراً للقلق والتوتر والتهديد للمجتمعات في كافة مجالات الحياة، انعكس ذلك بشكل مباشر على شخصية المصابين وصلابتهم النفسيّة والاجتماعية، وشكل لديهم حالة من عدم الاستقرار النفسي والخوف والقلق الدائم من عدم إمكاناتهم في التحكم فيما يلقوه من أحداث، وتحملهم المسؤولية الشخصية عما يحدث لهم.

وتتزامن المشكلات النفسيّة والاجتماعية مع الإصابة بالمرض في معظم الحالات، فمن المألوف أن تنتج الأمراض الجسمية ردود فعل نفسية واجتماعية تتفاوت من شخص لآخر، فالتأثير المتبادل بين الجسد والنفس قد يؤدي إلى اضطرابات وصعوبات ينتج عنها انخفاض الصلابة النفسيّة للمصابين والمتعافين، إلا أن تلك العلاقة ليست حتمية، إذ إنها تتحدد بعوامل عديدة منها: درجة الإصابة، ومدتها، وحجم المساندة النفسيّة والاجتماعية التي يتلقاها المصاب، وقوة الشخصية ودرجة الصلابة النفسيّة لديه (الهلول ومحيسن، 2013).

وتعد الصلابة النفسيّة مركباً مهماً من مركبات الشخصية الأساسية لتحسين الأداء من الناحية النفسيّة والصحية والبدنية والمحافظة على السلوكات السليمة التي تقي الإنسان من آثار الضغوط الحياتية المختلفة، وتجعل المتعافى أكثر مرونة وتفاؤلاً وقابلية للتغلب على مشكلاته الضاغطة، كما وتعمل الصلابة النفسيّة كعامل حماية من الأمراض الجسدية أو الاضطرابات النفسيّة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الصلابة النفسيّة كأحد عوامل المقاومة ضد الضغوط والأزمات، وأن مسار البحث يجب أن يتحول إلى دراسة المصادر النفسيّة، مثل: (الصلابة النفسيّة، والضبط الداخلي، وتقدير الذات)، والمصادر الاجتماعية التي تجعل المتعافى يقيم الضغوط تقييماً واقعياً، كما أنها تجعله أكثر نجاحاً وفعالية في مواجهتها (راضي، 2008).

ويعرف سيد (2012: 22) الصلابة النفسيّة بأنها "عملية التكيف السليم والجيد في أوقات الشدة والضغوط والصدمات مع بقاء الأمل، والثقة بالنفس، والقدرة على التحكم بالمشاعر، والقدرة على حل المشاكل، وفهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وهي امتلاك المتعافى لمجموعة سمات تساعده على مواجهة مصادر الضغوط، منها القدرة على الالتزام، والقدرة على التحدي، والقدرة على التحكم في الأمور الحياتية»، ويعرفها فاتح (2015: 5) أنها «اعتقاد عام لدى المتعافى في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسيّة والبيئية المتاحة، كي يدرك ويفسر ويواجه

بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة»، ويعرفها العديني (2018: 262) بأنها «مجموعة سمات شخصية تعمل على التصدي والمواجهة لأحداث الحياة الضاغطة، وتحويل هذه الأحداث إلى فرص لتحقيق النمو، وذلك عن طريق استخدام المتعافى لكل مصادره الذاتية ومصادره البيئية، وتقييمه المعرفي المتفائل لهذه الأحداث، وتفسيرها بموضوعية وواقعية»، كما يعرفها الرفوع (2019: 184) بأنها «قدرة المتعافى على مواجهة الضغوط وحلها، وكذلك قدرته على استغلال جميع إمكاناته النفسيّة والاجتماعية المتاحة، كي يستطيع التعايش مع المشكلات المدرسية والاجتماعية، ويحقق الصحة النفسيّة، وينجز المتطلبات التي تساعده على تحقيق أهدافه».

ويرى الباحث أن الصلابة النفسيّة تلعب دوراً مهماً في سلوك المتعافى حيث إنها تجعل المتعافى ينظر إلى واقعه بإيجابية وتفاؤل مما يساعده على تخطي الضغوطات والعراقيل للوصول إلى الهدف المرغوب فيه، ويقلل من شعوره بالنقص، وتزداد ثقة المتعافى بأفعاله وتصرفاته. فالصلابة تغير الإدراك المعرفي للأحداث اليومية، فيعتقد الأفراد ذو الصلابة في كفايتهم في تناول الأحداث الحياتية، ومن ثم فهم يرون الأحداث اليومية الشاقة بصورة إيجابية. وتشير الدراسات أن الحالة النفسيّة لمصاب كورونا من أهم مقومات شفائه ونجاح علاجه، وأن إرادة الشفاء بداخله هي العامل الأساس الذي يحفز الجهاز المناعي بداخله كي يتصدى ويقضي على هذا المرض، فإحساس مريض كورونا باليأس من شفائه يؤثر سلباً في الجهاز العصبي المركزي، وبخاصة منطقة ما تحت المهاد، التي ترسل وتستقبل إشارات إلى الجهاز المناعي التي تؤثر بدورها سلباً في أسلحة المناعة الأساسية التي تقاوم كورونا (Labrague, 2021).

وتنتج الصلابة النفسيّة من وازع ديني وأخلاقي ومهني للفرد لإدامة العمل والارتقاء بالذات، وهي عنصر أساسي يرتكز عليه المخاطر، فبدون الصلابة النفسيّة لربما لا توجد مخاطرة، والصلابة النفسيّة داعم أساس للفرد في كل مناحي الحياة، فتجد المتعافى ذو الصلابة النفسيّة المرتفعة ناجحاً في حياته لا يقف عند عثرة أو سقطة، بل تجده ينهض ليكمل ما بدأه ويحقق مبتغاه (نواري والصديق 2021).

فتأثير الصلابة يتمثل في دور الوسيط بين التقييم المعرفي للفرد للتجارب الضاغطة وبين
المواجهة، فتلك الآلية يفترض أنها تخفض كمية الضغوط النفسيّة للتجارب التي يمر بها المتعافى، كما تساعد الصلابة النفسيّة المتعافى على التعامل مع الضغوط بفاعلية، وقد أشار هانتون «Hanto » إلى أن الفرد الذي يتمتع بالصلابة النفسيّة يستخدم التقييم واستراتيجيات المواجهة بفاعلية، وهذا يشير أن لدى ذلك الفرد مستوى عالياً من الثقة النفسيّة، وهكذا فإن ذلك الفرد يقدر الموقف الضاغط بأنه أقل تهديداً، ثم يعيد بناءه إلى شيء أكثر إيجابية (عباس، 2010).

فيما يرى **كوليريك** «**Colerick**» أن أبعاد الصلابة النفسيّة تكون في حالة نمو مستمرة ومع التقدم في العمر، فكلما تقدم الشخص في العمر زادت درجة صلابته، فهو يتعلم كيفية التعامل مع أحداث الحياة، ويتم ذلك من خلال محاولات النجاح والفشل فضلاً عن تعلمه لأنماط من السلوك تتراكم مدى الحياة (Coyne et al, 2020).

ويتبين من الأدب النفسي والتعريفات السابقة أن هناك ثلاثة أبعاد أساسية للصلابة النفسيّة، هي: بعد الالتزام: وهو تعاقد نفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، وبعد التحكم: ويشير إلى مستوى درجة اعتقاد المتعافى أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، وبعد التحدي: وهو اعتقاد المتعافى أن ما يستجد من تغيير على حياته هو أمر ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً مما يساعده على المبادأة والاستكشاف ومعرفة مصادر الدعم النفسي والاجتماعي التي تساعد المتعافى على مواجهة الضغوط النفسيّة والاجتماعية بفاعلية.

ويؤكد **ماكوبي** «**Maccoby**» آراء من سبقه من العلماء والدارسين فيما يخص منشأ سمة الصلابة، وذلك من خلال دراسته التي جراها بهدف معرفة دور المساندة الأسرية في تكوين سمة الصلابة النفسيّة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأسر التي تتسم بالمساندة النفسيّة والدفء والقبول والاهتمام بأبنائها والثقة فيهم والاحترام والتقدير لهم تنمي لديهم الاعتقاد بأن خبرات النجاح والفشل ترجع لعملهم ومجهودهم ومدى مثابرتهم وتحديهم للأحداث الشاقة التي تحيط بهم (Haj Hashemi, 2021).

وتعد المساندة النفسيّة الاجتماعية مصدراً مهماً من مصادر الأمن الذي يحتاجه الإنسان من عالمه الذي يعيش فيه بعد لجوئه إلى **الله** سبحانه وتعالى، حين يشعر أن هناك ما يهدد حياته وصحته، وأن طاقته قد استنفذت وأجهدت، فيحتاج إلى مد وعون من الآخرين يتمثل في مساندة من حوله بمختلف الاتجاهات، بهدف تعزيز الصلابة النفسيّة في ذاته، تلك التي لاقت اهتماماً من العديد من الباحثين حين توصلوا إلى الآثار الإيجابية المهمة في تجاوز المريض للعديد من مواقف الشدة والإجهاد النفسي، وما تقوم به من تخفيف نتائج الضغوط والمواقف الصعبة (المقاطي، 2012). ويعود الاهتمام بموضوع المساندة الاجتماعية أيضاً، إلى كونها عاملاً مهماً في تحديد طبيعة العلاقات والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، التي تعد من عوامل التوافق النفسي والاجتماعي على المستويين الشخصي والمجتمعي من خلال اتصافها بالمساندة الاجتماعية، فعند حصول المتعافى على المعلومات أو المساعدة المادية أو المعنوية يشعره ذلك بالمساندة الاجتماعية والرعاية من المحيطين به، ما يعزز شعور المتعافى الذي هو أحد مكونات الشبكة الاجتماعية، بالانتماء للجماعة، وهذا كله يلعب دوراً مهماً في الحفاظ على وحدة الجسم والصحة النفسيّة للفرد ويرفع من صلابته النفسيّة (إسماعيل، 2018).

ويؤكد **حج هاشمي** (**Haj Hashemi, 2021**) على دور المساندة النفسيّة والاجتماعية على إيجاد الشخصية السوية المتوافقة التي تتمتع بمظاهر سلوكية إيجابية، مثل الراحة النفسيّة، والطمأنينة، والكفاية في العمل، والإدراك الواقعي للقدرات، ومستوى الطموح، والثقة بالنفس، والتفاؤل، والحرص، والاستقلالية، والإيثار، والإدراك الاجتماعي، والقدرة على التوافق مع الضغوط، والقدرة على التحمل، والأمل، والقدرة على ضبط الذات، وتحمل المسؤولية، والثبات الانفعالي، والملاءمة أو القدرة على تحمل الإحباط.

ويرى الباحث أن المتعافى الذي يتمتع بمساندة اجتماعية من الآخرين، ويتمتع بقدر عالي من الصلابة النفسيّة، يصبح شخصاً واثقاً من نفسه، وقادراً على تقديم المساندة الاجتماعية للآخرين، ويصبح أقل عرضة للاضطرابات النفسيّة، وأكثر قدرة على المقاومة، والتغلب على الإحباطات، ويكون قادراً على حل مشكلاته بطريقة إيجابية سليمة. لذلك، نجد أن المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة المتعافى على مقاومة الإحباط، وتقلل الكثير من المعاناة النفسيّة لديه، ومن ثم ترفع من مستوى صلابته النفسيّة،Labrague 202)). أي أن المساندة الاجتماعية التي تقدم للفرد من الآخرين، تمنحه القدرة على مقاومة الاضطرابات النفسيّة وحل مشكلاته؛ إذ إن المساندة الاجتماعية لها دور عظيم في التخفيف عمن يكونون تحت ضغوط نفسية، وقد تكون المساندة بالكلمة الطيبة، أو بالمشورة، أو بالنصح، أو بتقديم معلومات مفيدة، أو بقضاء الحاجات، أو تقديم المال، وهذه كلها تدخل في مكارم الأخلاق التي حث عليها ديننا الحنيف. في حين نجد أن غياب أو انخفاض مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية خاصة من الأسرة وجماعة الرفاق يمكن أن يؤدي إلى الكثير من المشكلات، والتي تظهر على شكل استجابات سلبية في مواجهة الضغوط النفسيّة والمواقف السيئة التي يتعرض لها المتعافى، ما قد يؤدي إلى خفض درجة مقاومة المصاب ومستوى الصلابة النفسيّة لديه.

ولأهمية كل من متغيري المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة، فقد سعى الباحث بالبحث عن دراسات ذات علاقة بمتغيري الدراسة للكشف عن العلاقة بينهما، وتناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة، إن كان كل متغير مستقل عن الآخر، أو المتغيرين معاً ولم يجد الباحث اي دراسة تناولت المتغيرين معاً مع المتعافين من كورونا. فقد حاول قنوش (2021) التعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة تكريت الذين أصيبوا وشفوا تماماً من جائحة كورونا، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق مقياس مستوى الصلابة النفسيّة على عينة بلغ حجمها (200) من طلبة كلية التربية، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية لا تتمتع بمستوى جيد، توجد فروق في الجنس لصالح الذكور، كونهم أكثر صلابة من الإناث. كما حاولت دراسة ماليهمير وآخرين (Malehmir et al, 2021) التحقق من دور الوظيفة الوسيطة للتأمل في العلاقة بين الدعم الاجتماعي، والصلابة النفسيّة، وعدم تحمل التردد مع القلق من كورونا، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينته العرضية من (300) شخص من الجنسين في البحث عبر الإنترنت ومن خلال الشبكات الافتراضية مدينة أردبيل. واعتمد على المقاييس الآتية: استبيانات الاجترار وعدم تحمل اللايقين وقلق الإكليل والدعم الاجتماعي والصلابة النفسيّة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الصلابة النفسيّة والدعم الاجتماعي، كما أنهما أثرا بصورة ذات دلالة إحصائية إيجابية على القلق لدى المصابين بفيروس كورونا.

كما هدفت دراسة عوض وصلاح (2020) إلى التعرف إلى أثر الدعم الاجتماعي على الصلابة النفسيّة لمرضى سرطان الثدي باستخدام عينة في رام الله والبيرة، بلغت (123) مريضة. واعتمد المنهج الوصفي الترابطي لتحقيق أهداف الدراسة، وبعد تطبيق مقياسي الدراسة، أظهرت الدراسة أن متوسط النسبة التقديرية للدعم الاجتماعي والصلابة النفسيّة للسيدات المصابات بسرطان الثدي في المنطقة المخصصة قد ارتفع إلى (82.4 %) و(74.8 %) على التوالي. وأن هناك علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعي والصلابة النفسيّة لمرضى سرطان الثدي. كما أن هناك فرقاً للدعم الاجتماعي فيما يتعلق بالعمر والحالة الاجتماعية، وعدم وجود فروق فيما يتعلق بالحالة التعليمية، والدخل، ومدة المرض. لوحظت فروق للصلابة النفسيّة مع تفاوتات في العمر والحالة الاجتماعية، ولكن ليس من حيث الحالة التعليمية والدخل.

وقامت **بن كمشي (2019)** بدراسة هدفت التعرف إلى الفروق بين الأطباء والممرضين في مصادر الضغط المهني والصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية، تحت تأثير التفاعل بين نوع المهنة، والجنس، ومستوى الخبرة المهنية، ومعرفة مساهمة كل من الصلابة النفسيّة، والمساندة الاجتماعية في تخفيف الضغط المهني لدى أطباء وممرضي قسم الاستعجالات، واعتمدت على المنهج المقارن. وتكونت عينته العرضية من (207) طبيباً وممرضاً من الجنسين بأقسام الاستعجالات الطبية بكل من باتنة، خنشلة وبسكرة. واعتمد على المقاييس التالية: استبيان مصادر الضغط المهني، وقائمة الصلابة النفسيّة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الأطباء والممرضين في الصلابة النفسيّة تحت تأثير التفاعل بين نوع المهنة والخبرة المهنية، كما أن درجة كل من الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية جاءت متوسطة.

وأجرى **شتيه (2018)** دراسة هدفت إلى معرفة تأثير أبعاد المساندة الاجتماعية في الصلابة النفسيّة لدى المصابين بمرض السرطان من وجهة نظرهم، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطبيق مقياسين؛ الأول: قياس مستوى المساندة الاجتماعية، والثاني لقياس مستوى الصلابة النفسيّة على عينة بلغ حجمها (90) مريضة من مرضى السرطان الذين يعالجون في مشافي مدينة نابلس، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن مستوى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها مرضى السرطان كانت بدرجة كبيرة، في حين كان مستوى شعورهم بالصلابة النفسيّة بدرجة متوسطة، وتبين وجود علاقة خطية موجبة بين مستوى المساندة الاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى مرضى السرطان.

أما دراسة **سنيورة (2015)**، فهدفت التعرف إلى درجة الصلابة النفسيّة، وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى مرضى سرطان الرئة في محافظات شمال الضفة الغربية، في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت العينة الفعلية للدراسة من (350) مريض من مرضى سرطان الرئة المقيمين منهم والمترددين على المستشفيات الحكومية والخاصة. استخدم مقياس المساندة الاجتماعية، والصلابة النفسيّة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن متوسط النسبة المئوية التقديرية لدرجة الصلابة النفسيّة لدى مرضى سرطان الرئة قد بلغت (71.2 %)، كما بلغ متوسط النسبة المئوية التقديرية للمساندة الاجتماعية (83.3 %)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية بين درجتي الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية لدى مرضى سرطان الرئة. وتبين عدم وجود فروق جوهرية في متوسطات الصلابة النفسيّة بحسب متغيرات الجنس، عدد سنوات الإصابة بالمرض، مكان السكن، بينما وجدت

فروق معنوية في متوسطات الصلابة النفسيّة بحسب متغير العمر لصالح الأكبر سناً، ومتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، ومتغير المستوى التعليمي لصالح المستوى الأعلى.

وتناولت دراسة **غنيم** (**2015**) أبعاد الضغوط وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) أماً، (30) أماً لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، (30) أماً لأطفال عاديين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أبعاد الالتزام، والتحدي، والتحكم على مقياس الصلابة النفسيّة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق على مقياس المساندة الاجتماعية لصالح أمهات الأطفال العاديين بنسبة (80.9 %) درجة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط، وأساليب مواجهتها بالصلابة النفسيّة وأبعادها لدى عينة أمهات الأطفال العاديين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط وأساليب مواجهتها بالمساندة الاجتماعية وأبعادها.

أما دراسة **بيتري وآخرين** (**Petrie et al, 2014**)، فهدفت إلى التعرف على تأثير الدعم الاجتماعي، والصلابة العقلية على علاقات الإجهاد والإصابة، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينته العرضية من (92) من المصابين من لاعبي كرة قدم. استخدمت عدة مقاييس، منها: مقياسا الدعم الاجتماعي، والصلابة النفسيّة، وأظهرت النتائج أن الرياضيين الذين لديهم مستويات منخفضة من الصلابة العقلية والدعم الاجتماعي الأسري يفقدون المزيد من أيام التدريب والمنافسة بسبب الإصابة.

كما قام **الدامر** (**2014**) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى الاختلاف في معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الدراسة: الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية باختلاف نوع العينة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية (60) مريضة من المصابات بالسرطان، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للصلابة النفسيّة والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لدى المتعالجات من سرطان الثدي، ومستأصلات الثدي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن بعد المساندة الاجتماعية خارج إطار الأسرة هو المتغير الأوحد المؤثر في الصلابة النفسيّة لدى المصابات بسرطان الثدي من عينتي الدراسة الحالية.

وأجرى **الهلول ومحيسن** (**2013**) دراسة هدفت للتعرف إلى علاقة المساندة الاجتماعية بالرضا عن الحياة، والصلابة النفسيّة لدى المرأة الفلسطينية فاقدة الزوج، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة والصلابة النفسيّة على عينة من (129) امرأة ممن فقدن أزواجهن، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة والصلابة النفسيّة لدى المرأة فاقدة الزوج، كذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة لدى المرأة فاقدة الزوج تعزى للعمر ولصالح كبيرات السن، ووجود أثر دال إحصائية للمساندة الاجتماعية على الرضا والصلابة النفسيّة.

كما سعت دراسة **القطراوي** (**2013**) إلى تعرف المساندة الاجتماعية، والرضا عن خدمات الرعاية، وعلاقتها بالصلابة النفسيّة لذوي الإعاقة الحركية في قطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (200) معاق، واستخدمت مقاييس الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية ومقياس الرضا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متوسطي كل من الصلابة النفسيّة، والمساندة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الحركية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصلابة النفسيّة أو المساندة الاجتماعية أو الرضا عن خدمات الرعاية لدى ذوي الإعاقة الحركية ترجع لمتغير الجنس.

بينما هدفت دراسة **سيد** (**2012**) للتعرف إلى العلاقة بين الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة بلغت (412) طالباً، منهم (201) طالب من الطلاب المتضررين من السيول، و(211) طالباً من غير المتضررين من طلاب المدارس الثانوية بمحافظة جدة.، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية لدى المتضررين متوسطاً، وأن أكثر أبعاد المساندة الاجتماعية تأثيراً لدى المتضررين هو بعد المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المرحلة الثانوية المتضررين وغير المتضررين من السيول، على مقياس الصلابة النفسيّة وبين درجاتهم على مقياس المساندة الاجتماعية.

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، وعدم وجود أي دراسة ربطت متغيري الدراسة بعينة الدراسة وهم (المتعافون من فيروس كورونا)، وبمطالعة الدراسات السابقة يتضح تباين أهدافها، حيث تناولت بعضها العلاقة بين الصلابة النفسيّة والمساندة كدراسة (سيد، 2012)، ودراسة (سنيورة، 2015)، ودراسة (غنيم، 2015)، بينما دراسات أخرى ربطت بين مصادر الضغط المهني والصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية، مثل دراسة (بن كمشي، 2019)، في حين تناولت الدراسات الأخرى العلاقة بين المساندة الاجتماعية والصلابة النفسيّة، وقد أفاد الباحث من مطالعته للدراسات السابقة في تحديد طريقة الدراسة الحالية وإجراءاتها، بالإضافة إلى الإفادة في إعداد أدوات الدراسة، وكذلك إبراز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، كما تمت مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، كما أسهمت مطالعة الدراسات السابقة في تحديد وصياغة مشكلة الدراسة الحالية، ويلاحظ أن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت شريحة جديدة وهم المتعافون من فيروس كورونا، كما يتضح حسب علم الباحث ندرة الدراسات العربية بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص التي تناولت المساندة النفسيّة والاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد فئة المتعافين من فيروس كورونا كغيرها من فئات المجتمع الفلسطيني الأخرى، التي أصابها **الله** بابتلاءات أدت إلى التقليل من قيامها بأدوارها الاجتماعية على أكمل وجه، أو أدت إلى هجرها كلياً أو جزئياً، وهذه الفئة هي أحوج إلى أن نتفهم بعض مظاهر الشخصية لديها نتيجة لما تفرضه وصمة الإصابة بفيروس

كورونا من ظروف جسمية، ومواقف اجتماعية وصراعات نفسية، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة تواصل هذه الفئة مع المجتمع، وتلعب المساندة النفسيّة والاجتماعية دوراً أساسياً في تقوية الصلابة النفسيّة، لدى المتعافى وتحقيق توافقه مع الآخرين، ولهذا أصبحت دراسة متغيرات الدراسة، ضرورية حيث يجب دراسة كل ما يسهم في تحقيق استقرار المتعافين، والوقوف على مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية ومستوى الصلابة النفسيّة وعلاقة كل منهما بالآخر، لذا فقد تحددت مشكلة الدراسة بالتحقق من هذه العلاقة لدى المتعافين من فيروس كورونا، وبناءً على ما سبق، تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

◄ **هل توجد علاقة بين المساندة النفسيّة والاجتماعية بالصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى؟**

وانبثق منها الأسئلة الفرعية الآتية:

◄ **السؤال الأول:** ما مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى؟

◄ **السؤال الثاني:** ما مستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى؟

◄ **السؤال الثالث:** هل توجد علاقة ارتباط بين المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى؟

◄ **السؤال الرابع:** هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى لمتغير: (العمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية)؟

◄ **السؤال الخامس:** هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى لمتغير: (العمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية)؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى.
2. تحديد مستوى الصلابة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى.
3. الوقوف على العلاقة بين المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى.
4. تحديد الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى لمتغير: (العمر، المستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية).
5. الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى لمتغير: (العمر، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية).

أهمية الدراسة

تعود أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية: إلى أنها تعَدُّ–على حد علم الباحث– من الدراسات العربية النادرة التي تهدف لمعرفة علاقة المساندة النفسيّة والاجتماعية بالصلابة النفسيّة لدى فئة من المتعافين من فيروس كورونا، كما أنها قد تفيد المهتمين والباحثين في التعرف إلى مستوى كل من المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا، وأيضاً قد تقدم للباحثين المختصين مقياسين، هما: مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية، ومقياس الصلابة النفسيّة على العينة المستهدفة.

ومن الناحية العملية: متوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المرشدين التربويين، حيث تقدم لهم بعض المؤشرات التي تفيد في وضع برامج إرشادية وعلاجية ترفع من المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا. كما يمكنها من رفد المسؤولين في جميع الوزارات التي لها علاقة بالجائحة والمؤسسات التعليمية، والمراكز الاجتماعية، وكلّ مهتم من الباحثين، بمؤشرات كمية عن مستوى المتغيرات النفسيّة التي تناولتها الدراسة، ما يسهم في زيادة الوعي بأهمية المتغيرات النفسيّة في تحسين الحالة النفسيّة للمتعافين من فيروس كورونا، وكما وتنبع أهمية الدراسة من خلال أنه من الممكن الاستفادة من نتائج الدراسة لوضع الخطط المستقبلية لرفع مستوى المساندة الاجتماعية والنفسيّة الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا والعمل على السيطرة على الانفعالات النفسيّة لديهم. وتفتح الدراسة الحالية الآفاق أمام الباحثين في هذا الموضوع للاستفادة منها في بحوثهم واعتبارها مرجعاً علمياً محكماً وموثوقاً.

حدود الدراسة ومحدداتها

الحد الموضوعي: يتحدد الموضوع في المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى عينة من المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى.

الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في العام (2020 / 2021).

الحد المكاني: تقتصر الدراسة الحالية على عينة من المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى.

الحد البشري: المتعافون من فيروس كورونا في محافظة الوسطى.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية: تعرف بأنها «الدعم الانفعالي والنفسي والمادي والأدائي الذي يتلقاه المتعافي من الآخرين المحيطين به، ومدى قدرة المتعافي على تقبل وإدراك هذا

الدعم» (الدامر، 2014: 12). أما إجرائياً، فتعرف المساندة النفسيّة الاجتماعية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المتعافون من فيروس كورونا على مقياس مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

الصلابة النفسيّة: اصطلاحاً: النمط من التعاقد النفسي يلتزم به المتعافي تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد المتعافى بأن بوسعه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً وإعاقة له (العتيبي، 2008). أما إجرائياً، فيعرف بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الصلابة النفسيّة المستخدم في الدراسة.

فيروس كورونا: ينتج عنه مرض كوفيد– 19 هو مرض معدٍ يسببه آخر فيروس اكتشف من سلالة فيروسات كورونا، سريعٍ الانتشار يهاجم الجهاز التنفسي لضحاياه، مسبباً لهم أضراراً جسيمة قد تؤدي إلى الموت في الحالات الخطيرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، حيث صنفت البيانات التي جمعت من عينة البحث، ومن ثم تحليليها باستخدام الطرائق والأساليب الإحصائية المناسبة، ونوقشت وربطت بالإطار النظري والدراسات السابقة. (علام، 2000).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (النوح، 2015)، وتكون مجتمع الدراسة من (5000) من المتعافين من فيروس كورونا حسب نشرات وزارة الصحة الفلسطينية)، (علماً بأن هذه الإحصائيات متجددة، وتعتمد فقط على المصابين الذين دخلوا المستشفيات)، وتكونت عينة الدراسة من (150) اختيروا بالطريقة المتيسرة.

جدول (1):

توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
العمر	15 سن ة فما فوق	27	18.00
	من16 الى 30	30	20.00
	من31 الى 45	46	30.67
	46 الى 60	36	24.00
	60 فما فوق	11	7.33
	المجموع	150	100

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
المستوى التعليمي	ثانوية عامة فما اقل	35	24.65
	دبلوم	39	27.46
	بكالوريوس	58	40.85
	ماجستير فأكثر	10	7.04
	المجموع	142	100
الحالة الاجتماعية	أعزب	30	20.13
	متزوج	109	73.16
	مطلق	10	6.71
	المجموع	149	100

مقياسا الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، قام الباحث بإعداد مقياس الدراسة، حيث تكون مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية في صورته النهائية من (28) فقرة، كما تكون مقياس الصلابة النفسيّة في صورته النهائية من (38) فقرة، وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعها الباحث في بناء المقاييس:

أولاً مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية:

وصف المقياس: يهدف المقياس التعرف إلى مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية، فقد تضمن المقياس في صورته النهائية (28) فقرة، وأمام كل عبارة خمس إجابات تبدأ الإجابة الأولى موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره والعبارات كلها صحيحة، وبها تدرج يبدأ من النفي المطلق، وينتهي بالتأكيد والتلازم لهذه المشاعر، ويتم الإجابة على واحدة من الخيارات التي أمام العبارة.

تصحيح المقياس: تتراوح درجات هذا المقياس من 1 درجة وحتى 140 درجة، حيث استُخْدِم مقياس ليكرت وهو أسلوب لقياس السلوكات والتفضيلات في العلوم النفسيّة، استنبطه عالم النفس (رينسيس ليكرت) يستخدم في المقاييس، والاستبانات، خصوصاً للمجال الإحصائي والتطبيقي. وفي مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية، استخدم الباحث المقياس الخماسي، وتقع الإجابة على المقياس في خمس مستويات، وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين (5 درجات– درجة واحدة)، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية، وقد حدد اتجاه الإجابة عن طريق المتوسط الحسابي والأوزان.

المحك المعتمد: المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة، (140 – 1) = (139)، ومن خلالها يمكن تحديد طول الفئة (139/5) = 27.8 = 28 تقريباً، وعليه يوضح الجدول التالي المحك المستخدم في الدراسة:

الجدول (2):

المحك المعتمد لمقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية

درجة الموافقة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
المتوسط الحسابي	1 – 28	28.1 – 56.1	56.2 – 84.2	84.3 – 112.3	112.4 – 140

الخصائص السيكو مترية للمقياس

صدق الأداة وثباتها: صدق الأدوات الإحصائية يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، 1995، 429)، كما يقصد بالصدق «شمول الأداة الإحصائية لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيثُ تكون مفهومة لكل من يستخدمها» (عبيدات وآخرون، 2001، 179)، وقد قام الباحث بتقنين عبارات الأدوات الإحصائية، وذلك للتأكد من صدقها، وفيما يلي عرض لأبرز التعديلات على أدوات الدراسة واختبار الصدق والثبات لها، وعرض مفتاح التصحيح الخاص بها.

صدق وثبات مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية:

صدق المحكمين: عرضت الأداة بصورتها الأولية والمكون من (35) فقرة على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية والمؤسسات ذات الصلة من المتخصصين في علم النفس، الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة. وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين، واعتماداً على نسبة اتفاق بدرجة (80 %) من المحكمين لقبول الفقرة، خلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة، منها: حذف (7) فقرات لعدم ملاءمتها، وتعديل بعض العبارات والألفاظ، حيث خرج المقياسان بصورتها النهائية والتي طبقت على أفراد العينة.

صدق الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق الداخلي «مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي إليه « (باتشرجي، 2015: 165). وحسب الارتباط الداخلي لفقرات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) متعافياً، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

الجدول (3):

يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	.71**	11	.58**	21	.66**
2	.61**	12	.62**	22	.58**
3	.62**	13	.59**	23	.72**
4	.63**	14	.73**	24	.57**
5	.64**	15	.72**	25	.56**
6	.61**	16	.66**	26	.60**
7	.64**	17	.64**	27	.61**
8	.70**	18	.55**	28	.72**
9	.64**	19	.65**		
10	.56**	20	.62**		

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = .01$ $\alpha = .01$).

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له، دالة عند مستوى دلالة (.01)؛ وبذلك تعد فقرات المقياس صادقة؛ لِمَا وضعتْ لقياسه.

ثبات فقرات المقياس: أمّا ثبات أداة الدراسة، فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف،1995). وقد نفذت خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والتي يتم فيها إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد، وصححت معاملات الارتباط باستخدام معادلة ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط، والجدول (4) يوضح نتائج الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

الجدول (4):

يوضح نتائج الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية

المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	الارتباط المصحح
مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية	28	.78	.67	.802

يتّضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات الكلي تساوي (.78)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، وكما يتّضح أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) (802) (Spearman Brown)، وهي قيمة جيدة، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها؛ مما يجعله على ثقة بصحة المقياس، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

ثانياً مقياس الصلابة النفسيّة:

وصف المقياس: يهدف المقياس التعرف إلى مستوى الصلابة النفسيّة، فقد تضمن المقياس في صورته النهائية (38) فقرة، وأمام كل عبارة خمس إجابات تبدأ الإجابة الأولى تنطبق على دائماً، والثانية تنطبق على غالباً، والثالثة تنطبق إلى حد ما، والرابعة لا تنطبق على والخامسة لا تنطبق على أبداً، ويضع المبحوث إشارة (x) أمام العبارة التي تتفق وتعبر عن مشاعره والعبارات كلها صحيحة وبها تدرج يبدأ من النفي المطلق وينتهي بالتأكيد والتلازم لهذه المشاعر.

تصحيح المقياس: تتراوح درجات هذا المقياس من صفر درجة وحتى 152 درجة، حيث استُخدم مقياس ليكرت وهو أسلوب لقياس السلوكات في العلوم النفسيّة استنبطه عالم النفس (رينسيس ليكرت) يستخدم في المقاييس، والاستبانات، خصوصاً للمجال الإحصائي والتطبيقي. وفي مقياس الصلابة النفسيّة، واستخدم المقياس الخماسي، وتقع الإجابة على المقياس في خمس مستويات (تنطبق على دائماً، تنطبق على غالباً، تنطبق على إلى حد ما، لا تنطبق على، لا تنطبق على أبداً)، وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين (4 درجات– 0 درجة)، بمعنى إذا كانت الإجابة للفقرات الإيجابية فيكون التصحيح (4: تنطبق على دائماً، 3: تنطبق على غالباً، 2: تنطبق على إلى حد ما، 1: لا تنطبق على، 0: لا تنطبق على أبداً)، وتعكس للفقرات السالبة، والفقرات السالبة في المقياس هي (11، 16، 20)، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع مستوى الصلابة النفسيّة، وقد حدد اتجاه الإجابة عن طريق المتوسط الحسابي والأوزان بناءً على الأبعاد الآتية:

المحك المعتمد: حسب المتوسط المرجح ليكرت الخماسي عن طريق تحديد طول الفترة حسب: المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة، (152 – 0) = (152)، ومن خلالها يمكن تحديد طول الفئة (152 /4) = 38، وعليه يوضح الجدول التالي المحك المستخدم في الدراسة:

جدول (5):

المحك المعتمد لمقياس الصلابة النفسيّة

الموافقة	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	مرتفعة
المتوسط	0 - 38	38.1 - 76.1	76.2 - 114.2	114.3 - 152

أولاً: صدق وثبات مقياس الصلابة النفسيّة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): عرضت الأداة في صورتها الأولية على (10) من المحكمين، واستفاد الباحث من ملاحظاتهم القيمة في إخراج المقياس في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: حسب الارتباط الداخلي لفقرات استبيان الصلابة النفسيّة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (30) معافى، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.

الجدول (6)

يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسيّة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	.56**	14	.65**	27	.56**
2	.59**	15	.71**	28	.41**
3	.71**	16	.70**	29	.68**
4	.59**	17	.74**	30	.73**
5	.59**	18	.65**	31	.61**
6	.57**	19	.68**	32	.74**
7	.55**	20	.70**	33	.52**
8	.68**	21	.70**	34	.41**
9	.58**	22	.64**	35	.70**
10	.34**	23	.70**	36	.57**
11	.52**	24	.66**	37	.72**
12	.71**	25	.75**	38	.53**
13	.54**	26	.54**		

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = .01$ $\alpha = .01$).

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (.01)، وبذلك تعد فقرات المقياس صادقة؛ لِمَا وضعتْ لقياسه.

ثبات فقرات المقياس: أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين، هما: معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، والتي يتم فيها إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد، وقد صححت معاملات الارتباط باستخدام معادلة ررتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coeffi-cient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{ر+1}$، حيث ر معامل الارتباط، والجدول (7) يوضح نتائج الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

الجدول (7):

يوضح نتائج الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الصلابة النفسيّة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
مقياس الصلابة النفسيّة	38	.88	.72	.857

يتّضح من الجدول (7) أن قيمة معامل الثبات الكلي تساوي (88.)، وهذا يدل على أن المقياس تمتع بدرجة عالية من الثبات، وكما يتّضح أن قيمة معامل الارتباط المعدل (سبيرمان براون) (857) (Spearman Brown.)، وهي قيمة مرتفعة، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق مقياس الدراسة وثباتها؛ مما يجعله على ثقة بصحة المقياس، وصلاحيته لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في**

محافظة الوسطى؟

للتعرف إلى مستوى المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات المقياس، والنتائج موضحة فيما يلي:

الجدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى

المقياس	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
المساندة النفسيّة والاجتماعية	28	140	92.9	92.9	%66.4

يحسب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد ثم ضرب الناتج في 100.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى (92.9) درجة، وبانحراف معياري (9.92) درجة، وبلغ الوزن الحسابي النسبي (66.4 %)، وهذا يشير إلى أن المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى جاءت بدرجة متوسطة. ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني وعاداته وتقاليده وتمسكه بالقيم الدينية التي توجب زيارة المتعافى وتقديم الدعم والمساعدة اللازمة، وقد لاحظ الباحث ذلك بوضوح أثناء تنفيذه للدراسة الميدانية وجمع المعلومات من عينة الدراسة، من حيث عدد الزائرين من أقارب المتعافين وأصدقائهم، فتعد العلاقات الاجتماعية عموماً من أهم مصادر المساندة الاجتماعية التي يحتاجها المتعافون فالدعم الاجتماعي يخفف من العناء، ويزيد من شعور المتعافى بالاطمئنان النفسي والاجتماعي، ويؤكد كوستا وآخرون على أن الدعم الاجتماعي، وخاصة الدعم الأسري، هو عامل مهم في تعزيز جودة الحياة لدى الأفراد، (Kelley et al, 2019)،. فالروابط الأسرية في البلدان الشرقية تعمل على تحسين، وتعزيز دور أفراد الأسرة في رعاية المتعافين، وتعزيز الوضع النفسي لديهم، وتولد لديهم القوة، والصلابة، والثقة بأنفسهم، فكلما ازدادت العلاقات الاجتماعية والدعم ارتفعت درجة المساندة الاجتماعية. ويعزو الباحث حصول المساندة النفسيّة والاجتماعية على درجة متوسطة، وليست مرتفعة لدى المتعافين من فيروس كورونا، لخشية الكثير من الاحتكاك المباشر بالمتعافين خوفاً من العدوى، والتزاماً بقوانين وتعليمات الوقاية من فيروس كورونا. وقد تشابهت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بن كمشي (2019)، ودراسة سيد (2012)، واختلفت مع دراسة شتيه (2018)، ودراسة (Petrie at all,2014)، ويعزى ذلك لاختلاف المكان والزمان.

◄ **السؤال الثاني: ما مستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى؟**

للتعرف إلى مستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في قطاع غزة، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات المقياس، والنتائج موضحة فيما يلي:

الجدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في قطاع غزة

المقياس	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
الصلابة النفسيّة	38	152	116.3	17.4	%76.5

يحسب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية لكل بعد، ثم ضرب الناتج في 100.

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى (116.3) درجة، وبانحراف معياري (17.4) درجة، وبلغ الوزن الحسابي النسبي (76.5 %)، وهذا يشير إلى أن مستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى مرتفع.

وهذه النتيجة تبين أن الصلابة النفسيّة لدى المتعافين جاءت مرتفعة رغم إصابتهم بفيروس كورونا، ويفسر الباحث ارتفاع الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني، وقوة تحمله، فالخبرة الميدانية التي خاضها شعبنا في حياتهم العملية أدت إلى ارتفاع الصلابة النفسيّة، فالصلابة النفسيّة من السمات الإيجابية التي يكتسبها الأفراد من البيئة المحيطة؛ فتتكون لديهم من خلال النماذج المقدمة لهم من أجهزة التنشئة الاجتماعية في البيئة المحيطة، فالمتعافون من فيروس كورونا بأغلبيتهم عاشوا سنوات طويلة من حروب الدمار والقتل والتنكيل من الاحتلال الاسرائيلي، والانقسام الفلسطيني، كل هذه الحوادث والضغوطات أثرت في فعل وشخصية المتعافين مما رفع من مستوى صلابتهم النفسيّة. ولقد أكدت دراسة لو وتسيل (Tsai & Lu، 2018)، أن الشخص الذي يمتلك القدر الكافي من التحدي ينظر إلى أحداث الحياة كفرصة للنمو والاستمرارية، فالأشخاص الذين ترتفع لديهم الصلابة النفسيّة لديهم قدرة عالية على التكيف مع الضغوط البيئية والنفسيّة، على عكس الآخرين، وجاءت هذه الدراسة مختلفة مع دراسة بن كمشي (2019)، ودراسة سيد (2012)، ودراسة قنوش (2021)، ودراسة (Petrie at all,2014) وقد يعزى ذلك لاختلاف عينة الدراسة ومكانها وزمنها.

◄ **السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدمت مصفوفة معاملات الارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) "للتعرف على طبيعة العلاقة بين المساندة النفسيّة والاجتماعية، والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في قطاع غزة، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول (10):

جدول (10):

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى

المتغير	الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسيّة	مستوى الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية المساندة النفسيّة والاجتماعية	**.597	**.001

** دالة إحصائيا عند01.

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية (α< .01) بين الدرجة الكلية للمساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت المساندة النفسيّة والاجتماعية أدى ذلك لارتفاع في مستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى والعكس صحيح. ويرى الباحث أن العلاقة بين المساندة النفسيّة والاجتماعية والصلابة النفسيّة هي نتيجة طبيعية فهما متغيران متلازمان؛ حيث إن الصلابة النفسيّة تعتمد على المساندة النفسيّة والاجتماعية، فالمساندة الاجتماعية التي يتلقاها المتعافى من المحيطين به تكسبه المزيد من الثقة في النفس ويشعر بالأمان والاطمئنان، مما تزيد من صلابته النفسيّة وقدرته على مواجهة الضغوط التي يمر بها، وذلك بتبنيه أساليب مواجهة أكثر فعالية، فالمساندة الاجتماعية تمد المتعافى بالطاقة الخارجية التي تدعم السمات والخصال الداخلية فيكون أكثر التزاماً بقيمه وأهدافه، وأكثر تحكماً في تصرفاته وانفعالاته، متحدياً لكل العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافه، كما أن الصلابة النفسيّة عندما تقترن بمساندة اجتماعية فاعلة فإنها تجعل المتعافى أكثر قدرة وكفاية في مواجهة الضغوط، كما أنها تلعب دوراً مهماً في دعم المتغيرات النفسيّة بشكل عام، والصلابة النفسيّة بشكل خاص. بالإضافة إلى أن الصلابة النفسيّة تنطوي على الالتزام العميق والمشاركة في العديد من مجالات الحياة، مثل: الأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل، والأنشطة الاجتماعية، ومن المرجح أن المشاركة في هذه المجالات تسمح بتطوير شبكة غنية من العلاقات الاجتماعية، فالمتعافون ذوو الصلابة النفسيّة المرتفعة يكونون أكثر جاذبية، مما يسهل عليهم الحصول على المساندة. كما أن المساندة الاجتماعية تقوي المصادر النفسيّة، وتزيد من شعور المتعافى بقيمته وأهميته، ويكون أكثر إيجابية، وأكثر تحدياً، مما يجعله أكثر نجاحاً وتوافقاً، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة شتيه (2018)، ودراسة الدامر (2014)، ودراسة الهلول ومحيسن (2013)، ودراسة سنيورة (2015)، ودراسة غنيم (2015)، ودراسة (Ebrahimi ,2018)، ودراسة (Malehmir at all,2021) أن هناك علاقة ارتباط بين الدعم الاجتماعي والصلابة النفسيّة، واختلفت مع دراسة القطراوي (2013)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين درجات ذوي الإعاقة الحركية على مقياس الصلابة النفسيّة، ودرجاتهم على مقياس المساندة الاجتماعية.

◄ **السؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى لمتغير: (العمر، والم**

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. **هل توجد فروق جوهرية في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر؟**

ولاختبار صحة هذا السؤال، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) لدراسة الفروقات في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر (15فأقل، 16 – 30، 30 – 45، 45 – 60، 60 فأكثر)، والنتائج المتعلقة بهذا التساؤل موضحة من خلال الجدول (11):

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المساندة النفسيّة والاجتماعية	بين المجموعات	1,447.0	4	361.75	3.89	.010**
	داخل المجموعات	13,503.0	145	93.12		
	المجموع	14,950.0	149			

** دالة إحصائياً عند01.

تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (α<.01) في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر (15فأقل، 16 – 30، 30 – 45، 45 – 60، 60 فأكثر)، ولإيجاد الفروق بالنسبة للعمر استخدم اختبار LSD للفروقات البعدية.

الجدول (12):

نتائج اختبار LSD للفروقات البعدية لإيجاد الفروق في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر

المقياس	للعمر	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفروقات البعدية				
					1	2	3	4	5
المساندة النفسيّة والاجتماعية	15فأقل	27	89.1	7.0	1	.800//	.484//	.00**	.018*
	16 - 30	30	90.2	13.9	-	1	.710//	.00**	.044*
	30-45	46	91.2	11.1	-	-	1	.00**	.049*
	45 - 60.	36	98.5	10.4	-	-	-	1	.044*
	60 فأكثر	11	95.5	7.2	-	-	-	-	1

** دالة إحصائيا عند01. * دالة إحصائياً عند05. \\ غير دالة إحصائياً

فقد تبين أن المتعافين من فيروس كورونا الذين أعمارهم (45 – 60،60 فأكثر) لديهم المساندة النفسيّة والاجتماعية أعلى من المتعافين الذين أعمارهم (15فأقل، 16 – 30، 30 – 45) وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، في حين تبين عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى. ويرى الباحث ارتفاع المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا الذين أعمارهم (45 – 60،60 فأكثر)، يعزى إلى أن فيروس كورونا له تأثير كبير على المتعافين الأكبر عمراً، فهو قد يؤدي إلى وفاتهم، ولهذا يجدوا تعاطفاً، وتراحماً، ومودة، ودعماً من الجميع أكثر، وهذه طبيعة المجتمع الفلسطيني الذى يظهر في الشدائد، فعلى الرغم من أن إجراءات التباعد الاجتماعي أثناء الجائحة وتباعد الكثير عن معارفهم وعالمهم الخاص، إلا أن المفارقة في طبيعة المجتمع المساند في تعدد الوسائل الممكنة للاطمئنان على وضعهم الصحي والحد من شعورهم بالوحدة وزيادة قوتهم للانخراط في المجتمع مرة أخرى وخروجهم من أجواء العزلة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة عوض وصلاح (2020)، واختلفت الدراسة مع دراسة بن كمشي (2019)، ودراسة القطراوي (2013).

2. **هل توجد فروق ذات دلالة في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي؟**

ولاختبار صحة هذا السؤال، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي (ثانوية عامة فما أقل، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر)، والنتائج المتعلقة بهذا التساؤل موضحة من خلال الجدول (13):

الجدول (13):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المساندة النفسيّة والاجتماعية	بين المجموعات	642.6	3	214.2	2.12	//.099
	داخل المجموعات	13852.4	138	100.37		
	المجموع	14495.0	141			

\\ غير دالة إحصائياً

تبين عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (α<.01) في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، تعزى للمستوى التعليمي (ثانوية عامة فما أقل، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر)، مما يعني أن اختلاف المستوى التعليمي لا يؤثر على المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في قطاع غزة. فالمساندة الاجتماعية سلوك اجتماعي يتعلمه الفرد من المجتمع المحيط متمثلاً بأسرته وجماعات الأقران، كما أن الدين الإسلامي الحنيف وثقافة المجتمع الفلسطيني تحث الجميع على التأخي والتآزر وقت المحن والشدائد، ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (ترى المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد؛ إذا اشتكى عضو، تداعى له سائر جسده بالسّهر والحمّىّ) (البخاري، 1993: 2238)

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً باعتبار أن المساندة لا تدرس في الجامعات، بل تكتسب من خلال ثقافة وعادات المجتمع الفلسطيني المستمد من الدين الإسلامي، ولم يجد الباحث دراسات تؤيد هذه النتيجة أو تعارضها.

3. **هل توجد فروق ذات دلالة في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية؟**

ولاختبار صحة هذا السؤال، استخُدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) لدراسة الفروقات في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى، تعزى للحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول (14):

الجدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المساندة النفسيّة والاجتماعية	بين المجموعات	933.9	2	466.95	4.92	**.0089
	داخل المجموعات	13860.2	146	94.933		
	المجموع	14794.1	148			

** دالة إحصائيا عند01.

تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (α<.01) في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق)، ولإيجاد الفروق بالنسبة للحالة الاجتماعية، استخدم اختبار LSD للفروقات البعدية،

جدول (15):

نتائج اختبار LSD للفروقات البعدية لإيجاد الفروق في درجات المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية

المقياس	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروقات البعدية 1	2	3
المساندة النفسيّة والاجتماعيّة	أعزب	30	88.2	7.9	1	**.00	*.042
	متزوج	109	94.6	11.3	-	1	//.68
	مطلق	10	95.9	10.5	-	-	1

* دالة إحصائياً عند 05.

يتبين من الجدول (15) أن المساندة النفسيّة والاجتماعية لدى المتعافين من فيروس كورونا غير المتزوجين أقل من المتعافين المتزوجين والمطلقين، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، في حين تبين عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى. ويمكننا القول أن الدعم الاجتماعي الأسري يمكن أن يكون بمثابة درع ضد الأحداث المجهدة التي يمر بها الأفراد بشكل متفاوت بينهم، ويقول الله تعالى: **وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ**

لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (الرّوم، 21) وهذا يدلل أن المتعافى يَجد بين القرينين من التراحم ما لا يجده بين ذوي الأرحام الأخرى، ويدلل أيضاً على عظمة الله وكمال قدرته أن خلق لأجلنا من جنسنا أزواجاً؛ لتطمئن نفوسنا إليها وتسكن، وجعل بين المرأة وزوجها محبة ومودة ومساندة في السراء والضراء، وهذا يفسر هذه النتيجة، وهي انخفاض المساندة الاجتماعية نسبياً عند الشباب (العُزّب) وارتفاعها عند المتزوجين والمطلقين لدى عينة الدراسة. فالمساندة الاجتماعية تؤثر في الشعور بالوحدة الاجتماعية، أما الحالة الزواجية (متزوج، أرمل)، فهي تؤثر في الشعور بالوحدة الوجدانية، وذلك لأن غياب الارتباط الوجداني مع الشكل الذي يتعلق به المتعافى يؤثر في الشعور بالوحدة الاجتماعية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة عوض وصلاح (2020).

◄ **السؤال الخامس: هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى لمتغير: (العمر، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية)؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:**

1. **هل توجد فروق ذات دلالة في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر.**

ولاختبار صحة هذا السؤال، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) لدراسة الفروقات في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر (15فأقل، 16 – 30، 30 – 45، 45 – 60، 60 فأكثر)، والنتائج المتعلقة بهذا التساؤل موضحة من خلال الجدول (16):

جدول (16):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الصلابة النفسيّة	بين المجموعات	11486.2	4	2871.55	7.42	.000**
	داخل المجموعات	56104.7	145	386.928		
	المجموع	67590.9	149			

** دالة إحصائيا عند01.

تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (α<.01) في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر (15فأقل، 16 – 30، 30 – 45، 45 – 60، 60 فأكثر)، ولإيجاد الفروق بالنسبة للعمر، استخدم اختبار LSD للفروقات البعدية

جدول (17)

نتائج اختبار LSD للفروقات البعدية لا يجاد الفروق في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للعمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروقات البعدية				
				1	2	3	4	5
15فأقل	27	100.0	17.4	1	.016*	.000**	.000**	.002**
30 – 16	30	113.9	21.3	-	1	.000**	.000**	.015*
45–30	46	123.3	17.2	-	-	1	.013*	.000**
60 – 45	36	127.0	16.1	-	-	-	1	.000**
60 فأكثر	11	117.2	15.0	-	-	-	-	1

** دالة إحصائيا عند01. * دالة إحصائياً عند05.

فقد تبين أن المتعافين من فيروس كورونا الذين أعمارهم (30 – 45، 45 – 60، 60 فأكثر) لديهم الصلابة النفسيّة أعلى من المتعافين الذين أعمارهم (15فأقل، 16 – 30) وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية، كما تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأخرى. وتدلل هذه النتيجة أن ارتفاع الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا تزداد طردياً مع زيادة العمر حتى سن الستين، وبعد ذلك تبدأ بالانحدار، وقد يعزى ذلك إلى تدهور الصحة العامة لدى المسنين، وعدم تلقيهم دعم نفسي كاف ومراع لظروفهم الصحية والجسدية والنفسيّة، وما زاد الأمر أن أكبر عددً الوفيات كان من المسنين من عام 60 فأكبر، مما أثر على الصلابة النفسيّة لديهم بشكل نسبي. ويرى الباحث من خلال النتيجة التي توصل إليها ارتفاع مستوى الصلابة النفسيّة لدى عينة الدراسة الذين أعمارهم ما بين (30 – 60 عاماً)، وهو سن ريعان الشباب والنضوج الفكري الواعي لمتطلبات الحياة ومتطلبات العمل، وهم أيقونة العمل المثابر، وتجد عندهم الاستقرار النفسي والاستقرار الأسري، وكل هذا جعل مستوى الصلابة النفسيّة لديه أكثر ارتفاعاً. وجاءت هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات منها: دراسة عوض وصلاح (2020)، ودراسة سنيورة (2015)، واختلفت مع دراسة القطراوي (2013).

2. **هل توجد فروق ذات دلالة في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي؟**

ولاختبار صحة هذا السؤال، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لدراسة الفروقات في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى

تعزى للمستوى التعليمي (ثانوية عامة فأقل، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول (18):

جدول (18):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الصلابة النفسيّة	بين المجموعات	4443.4	3	1481.13	3.44	*.019
	داخل المجموعات	59386.4	138	430.336		
	المجموع	63829.8	141			

* دالة إحصائياً عند05.

تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (α< .05) في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي (ثانوية عامة فما أقل، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر)، ولإيجاد الفروق بالنسبة للمستوى التعليمي، استخدم اختبار LSD للفروقات البعدية:

جدول (19):

نتائج اختبار LSD للفروقات البعدية لإيجاد الفروق في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للمستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروقات البعدية			
				1	2	3	4
ثانوية عامة فأقل	35	107.2	21.0	1	//.595	**.00	**.00
دبلوم	39	109.1	21.9	-	1	**.00	**.00
بكالوريوس	58	119.4	19.8	-	-	1	**.00
ماجستير فأكثر	10	129.4	7.0	-	-	-	1

** دالة إحصائيا عند01. \\ غير دالة إحصائياً

بتبين من الجدول (19) أن المتعافين من فيروس كورونا تزداد صلابتهم بازدياد تعليمهم، حيث يبرز الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعافين من (ثانوية عامة فما أقل، دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر) لصالح ماجستير فأكثر، يليه بكالوريوس، فالمتعافون من حملة الماجستير فأكثر، مستوى الصلابة النفسيّة لديهم أعلى من المتعافين من حملة البكالوريوس، كما أن حملة البكالوريوس أكثر صلابة من حملة دبلوم وثانوية فأقل، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة الدبلوم وبين ثانوية فأقل، ويرى الباحث من خلال النتيجة التي توصل إليها ان المستوى التعليمي مهم جداً في عملية التفكير وتطويرها، حيث يستند المفكر على أصول علمية صحيحة في طريقة التفكير والخروج بقرارات صحيحة، وأيضاً لا ننسي التطور العلمي والاستخدام الصحيح للتكنولوجيا الذي ساهم بشكل كبير جداً في معرفتهم عن أحدث المعلومات حول فيروس كورونا، وهذا ساعدهم على معرفة أثار فيروس كورونا، وزاد من قدرات المتعافي على التغلب على آثاره. وجاءت هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات، منها: دراسة بن كمشي (2019)، واختلفت مع دراسة عوض وصلاح (2020).

3. **هل توجد فروق ذات دلالة في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية؟**

ولاختبار صحة هذا السؤال، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) لدراسة الفروقات في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق)، والنتائج المتعلقة بهذا السؤال موضحة من خلال الجدول (20):

جدول (20):

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الصلابة النفسيّة	بين المجموعات	2309.3	2	1154.65	2.60	//.078
	داخل المجموعات	64912.4	146	444.605		
	المجموع	67221.7	148			

\\غير دالة إحصائياً

تبين عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية (α< .05) في درجات الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى تعزى للحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج، مطلق)، وهذا يعني أن اختلاف الحالة الاجتماعية لا يؤثر على مستوى الصلابة النفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا في محافظة الوسطى. ويفسر الباحث هذه النتيجة التي توصل إليها بأن الصلابة النفسيّة متغير مرتبط بنمط التنشئة والعادات والتقاليد والخبرات الحياتية، كما هو مرتبط بالمساندة النفسيّة والاجتماعية، فصلابة المتعافى من كورونا لن تتأثر بحالته الاجتماعية فقط بل بشعوره بالدعم النفسي والاجتماعي ونمط شخصيته وخبراته، كما أن الأعزب قد يتلقى الدعم من والديه وأصدقائه، ويجد تعاطفاً ودعماً من شرائح المجتمع كافة، كذلك المتزوج والمطلق. وجاءت هذه الدراسة مختلفة مع دراسة عوض وصلاح (2020)، ودراسة سنيورة (2015).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها أوصت الدراسة بما يلي:

1. إعداد برنامج إرشادي، وتدريبي لتنمية المساندة الاجتماعية والنفسيّة لدى المتعافين من فيروس كورونا وقياس فاعليته.
2. ضرورة إنشاء مراكز إرشادية، ونفسية في كل مركز صحي أو مستشفى لمساعدة المتعافين في تنمية المساندة الاجتماعية والنفسيّة، ورفع مستوى الصلابة لديهم.
3. حث الأهالي والمؤسسات التربوية والنفسيّة من خلال (عقد الندوات، والمحاضرات، والمؤتمرات، وتوزيع النشرات التثقيفية التربوية والنفسيّة) على توفير المساندة النفسيّة والاجتماعية، ورفع مستوى الصلابة للمتعافين والمصابين بفيروس كورونا

4. عمل مجموعات إرشادية من المتخصصين من خريجي الجامعات لتقديم الدعم والمساندة النفسيّة والاجتماعية للمتعافين من فيروس كورونا.

5. ضرورة زيادة الاهتمام بالإرشاد التربوي والنفسي في التعامل مع المصابين من فيروس كورونا وعدم الاقتصار على الجانب العضوي.

6. إجراء دورات إلكترونية للدعم النفسي والاجتماعي لتوعية الأفراد الذين يعانون من فيروس كورونا، وذلك بهدف التعريف بأسبابه وأعراضه العضوية والنفسيّة وطرق العلاج، فضلاً عن تقديم المساندة الاجتماعية لهم ورفع درجة الصلابة لديهم.

7. إجراء دراسات مستقبلية حول الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتعافين من فيروس كورونا.

8. إجراء دراسة حول فعالية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج العقلاني العاطفي والمساندة الاجتماعية في تقوية الصلابة النفسية لدي المتعافين من فيروس كورونا.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر والمراجع العربية:

ـ القرآن الكريم

- إسماعيل، ربا. (2018). المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الأعلام في جامعة بغداد، مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 9(28):129 – 142.
- باتشيرجي، أنول. (2015). بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ والمناهج والممارسات، ط2، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1993). الجامع الصحيح المختصر (تحقيق الدكتور مصطفى البغا)، ط5، كتاب الأدب، باب رحمة الناس، رقم 5665، ص 2238، دار ابن كثير: بيروت.
- بن كمشي، فوزية (2019). الضغوط المهنية والصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية لدى أطباء وممرضي قسم الاستعجالات–بحث مقارن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.
- الدامر، نورة بنت عبد العزيز. (2014). الصلابة النفسيّة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى المصابات بسرطان الثدي في مدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- راضي، زينب نوفل. (2008). الصلابة النفسيّة لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الرفوع، محمد. (2019). درجة الصلابة النفسيّة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الطفيلة في جنوب الأردن، مجلة العلوم التربوية، 46(3):181 – 200.
- سيد، الحسين بن حسن. (2012). الصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية من المتضررين وغير المتضررين من السيول بمحافظة جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شتية، عماد. (2018). تأثير المساندة الاجتماعية في الصلابة النفسيّة لدى المصابين بمرض السرطان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، فلسطين، (49): 1 – 20.
- عبدلي، خالد محمد. (2012). الصلابة النفسيّة وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسيّة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (2001). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، ط7، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العديني، ماجدة. (2018). الصلابة النفسيّة والرفاهية لدى طلاب جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية، ج (1)، (3): 254 – 299.
- العساف، صلاح. (1995). دليل الباحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.
- علام، صلاح الدين. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- قنوش، مظهر. (2021). الصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة الذين أصيبوا وشفوا تماما من جائحة كورونا، مجلة الجامعة العراقية، 51(13)، 353 – 364.
- سنيورة، سيرين. (2015). الصلابة النفسيّة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى مرضى سرطان الرئة في محافظة شمال الضفة الغربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- عوض، حسني وصلاح، أميرة. (2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسيّة لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة، مجلة البحوث التربوية والنفسيّة، (65): 1 – 41.
- غنيم، وائل. (2015). الضغوط وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالصلابة النفسيّة والمساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (44): 301 – 361.
- فاتح، سعيد. (2015). الصلابة النفسيّة لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي: دراسة ميدانية لدى المصابات بسرطان الثدي مستشفى الحكيم سعدان بسكرة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- القطراوي، حسن عبد الرؤوف. (2013). (المساندة الاجتماعية– الإهمال) والرضا عن خدمات الرعاية وعلاقتها بالصلابة النفسيّة للمعاقين حركياً بقطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المقاطي، دلال. (2012). الصلابة النفسيّة وعلاقتها بكل من الضغوط النفسيّة والسلوك لدى عينة من المراهقين والمراهقات بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- نواري، هاجر؛ الصديق، زينب. (2021). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسيّة لدى أساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بولاية أدرار، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دارية، الجزائر.
- النوح، مساعد بن عبد الله (2015). مبادئ البحث التربوي، ط3، الرياض: مكتبة الرشد للناشرين.
- الهلول، إسماعيل، ومحيسن، عوض. (2013). التمثيل الإدراكي وعلاقته بالكفاءات المتعددة لدى طالبات كلية التربية العاديات والمتفوقات تحصيلياً في الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة الخليل للبحوث–العلوم الإنسانية، 8(2) 1 – 28.

ثانيا: المصادر والمراجع العربية المترجمة:

- *The Holy Quran*
- *Abdali, Khaled Mohamed (2012). Psychological toughness and its relation with methods of coping psychological stress among a sample of academically superior and ordinary secondary school students in Makkah Al-Mukarramah, (unpublished master's thesis), College of Education, Umm al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Al-Adini, Magda (2018). Psychological toughness and well-being among Qassim University students in the light of some demographic variables, Journal of Educational Sciences, Part (1), (3): 254-299.*
- *Al-Assaf, Salah (1995). Researcher's Guide to Behavioral Sciences, Riyadh: Obeikan Library.*
- *Al-Halloul, Ismail, and Muhaisen, Awad (2013). Perceptual representation and its relationship to the multiple competencies of the ordinary and outstanding female students of the College of Education in Palestinian universities. Hebron University Journal of Research-Humanities, 8(2).*
- *Allam, Salahuddin (2000). Educational and psychological measurement and evaluation, Cairo: Al-Fikir House for Publishing, Printing and Distribution.*
- *Al-Maqati, Dalal (2012). Psychological toughness and its relationship to both psychological stress and behavior among a sample of adolescents in secondary schools in the city of Jeddah, (unpublished master's thesis), College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.*
- *Al-Nouh, Musaed bin Abdullah (2015). Principles of Educational Research, 3rd Edition, Riyadh: Al-Rushd Library for Publishers.*
- *Al-Rufu', Muhammad (2019). The degree of psychological toughness and its relationship to perceived self-efficacy among teachers of basic governmental schools in Tafila Governorate in southern Jordan, Journal of Educational Sciences, 46(3):181-200.*
- *Awad, Hosni and Salah, Amira (2020). Social support and its relationship to psychological toughness among a sample of breast cancer patients in Ramallah and al-Bireh Governorate, Journal of Educational and Psychological Research, (65): 1-41.*
- *Ben Kamshi, Fawzia (2019). Career stress, psychological toughness and social support among doctors and nurses of the Department of Emergency - Comparative Research, (unpublished doctoral thesis), Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Lamine Debaghin, Setif 2, Algeria.*
- *Damer, Noura bint Abdul Aziz (2014). Psychological toughness and its relationship to social support among women with breast cancer in the city of Riyadh (unpublished master's thesis), College of Social and Administrative Sciences, Naif Arab University for Security Sciences, 141-158.*
- *Fatih, Saeed (2015). Psychological toughness among women with breast cancer: a field study among women with breast cancer, Hakim Saadane Hospital in Biskra, (unpublished master's thesis), Mohamed Khider U Al-Qatrawi, Hassan –*
- *Ghoneim, Wael (2015). Stress and methods of coping with it and its relationship to psychological toughness and social support among mothers of children with autism spectrum disorder, Psychological Counseling Journal, Egypt, (44): 301-361.*
- *Ismail, Ruba (2018). The Social support of mass media students at the University of Baghdad, Journal of the American Arab Academy for Science and Technology, 9 (28), 129-142.*
- *Nawari, Hajar, Siddiq, Zainab (2021). Social support and its relationship to psychological toughness among middle school teachers. A field study in Adrar region, (unpublished master's thesis), Faculty of Humanities, Social Sciences and Islamic Sciences, Ahmed Darya University, Algeria.*
- *Obeidat, Thouqan and Addas, Abdel-Rahman and Abdel-Haq, Kayed (2001). Scientific research: its concept, tools and methods, 7th edition, Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution*
- *Patcherjee, Anul (2015). Social Sciences Research: Principles, Methods, and Practices, 2nd Edition, Amman: Al-Yazuri Scientific Publishing and Distribution House.*
- *Qanush, Mathhar (2021). Psychological toughness among university students who were injured and fully recovered from COVID-19 pandemic, Iraqi University Journal, 51(13), 353-364.*
- *Rady, Zainab Nofal (2008). Psychological toughness among the mothers of the martyrs of al-Aqsa Intifada and its relationship to some variables, (unpublished MA thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Shtayyeh, Imad (2018). The effect of social support on psychological toughness among people with cancer, Al-Quds Open University Journal for Human and Social Research, Palestine, 1(49), 1-20.*
- *Siniora, Sirin (2015). Psychological toughness and its relationship to social support among lung cancer patients in the northern West Bank governorate, Social Affairs (Unpublished Master's Thesis), College of Educational Sciences, al-Quds University, Jerusalem, Palestine*
- *Syed, Al-Hussein bin Hassan (2012). Psychological toughness, social support and depression among a sample of secondary school students, affected and unaffected by the torrents in Jeddah, (unpublished master's thesis), Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Qatrawi, Abdel-Raouf (2013). (Social support - neglect) and satisfaction with care services and its relationship to the psychological hardness of the physically disabled in the Gaza Strip, (unpublished master's thesis), the Islamic University, Gaza, Palestine.*

ثالثا: المصادر والمراجع الاجنبية

- *Ebrahimi, L., & Moradi, F. (2018). Corelation of perceived social support and psychological hardness with perceived stress and aggression in retired veterans. Iranian Journal of War and Public Health, 10(3), 157-164.*
- *Haj Hashemi, F., Atashzadeh Shoorideh, F., Oujian, P., Mofid, B., & Bazargan, M. (2021). Relationship between perceived social support and psychological hardiness with family communication patterns and quality of life of oncology patients. Nursing Open.*

- *Kelley, D. E., Kent, E. E., Litzelman, K., Mollica, M. A., & Rowland, J. H. (2019). Dyadic associations between perceived social support and cancer patient and caregiver health: An actor-partner interdependence modeling approach. Psycho-Oncology, 28(7), 1453– 1460. https://doi.org/10.1002/pon.5096*
- *Labrague, L. J. (2021). Psychological resilience, coping behaviours and social support among health care workers during the COVID□19 pandemic: A systematic review of quantitative studies. Journal of nursing management, 29(7), 1893-1905.*
- *Malehmir, B., Nozari, A., Rafieerad, Z., & Keyvanlo, S. (2021). Explaining Corona Anxiety based on Intolerance of Uncertainty, Psychological Hardiness, and Social Support with the Mediation of Rumination. Journal Of Human Relations Studies, 1(1), 21-33.*
- *Petrie, T. A., Deiters, J., & Harmison, R. J. (2014). Mental toughness, social support, and athletic identity: Moderators of the life stress–injury relationship in collegiate football players. Sport, Exercise, and Performance Psychology, 3(1), 13.*
- *Sweet, J., Coyne, J., Herdener, N., & Ries, A. J. (2020, December). Does a New Version of the Direction Orientation Task Measure Spatial Ability? In Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting (Vol. 64, No. 1, pp. 1556-1560). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.*
- *Tsai, W., & Lu, Q. (2018). Perceived social support mediates the longitudinal relations between ambivalence over emotional expression and quality of life among Chinese American breast cancer survivors. International Journal of Behavioral Medicine, 25(3), 368– 373. https://doi.org/10.1007/s12529-017-9705-9*

تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين

A Suggested Vision for Blended Educational Supervision in the Palestinian Governmental Schools from the Point of View of Principals and Educational Supervisors

يوسف خضر عيسى رجبي
باحث / فلسطين

مجدي علي زامل
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Yousef Khader Rajabi
Researcher\ Palestine
Yousef259@gmail.com

Majdi Ali Zamel
Professor\ Al-Quds Open University\Palestine
mzamel@qou.edu

بحث مستل من رسالة ماجستير

تاريخ الاستلام: 6/ 3/ 2022م، **تاريخ القبول:** 25/ 4/ 2022م.
Received: 6/ 3/ 2022, **Accepted:** 25/ 4/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-013
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، في ضوء المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، ونوع المدرسة)، واستخدم المنهج المختلط، واختيرت عينة عشوائية وفق مرحلتين مكونة من (584) من المشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية الفلسطينية خلال العام الدراسي 2021 / 2022. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الكمية المتعلقة بمشكلة الدراسة، والتي احتوت على ستة مجالات هي المتطلبات الإدارية والفنية، والمتطلبات الإشرافية، والبنية التحتية، وعمليات التواصل، ودرجة الوعي التكنولوجي، واستخدمت المجموعة البؤرية لجمع البيانات النوعية من أجل الحصول على معلومات متعمقة حول ما جمع باستخدام أداة الاستبانة واستجابات حول التوجهات نحو استخدام الإشراف التربوي المدمج. وأظهرت النتائج حصول مجال الإدارة على درجة مرتفعة، وحصول مجالات استخدام تطبيقات التواصل، والبنية التحتية الرقمية، وكفايات استخدام التطبيقات الحاسوبية، والكفايات الإشرافية، ومتابعة وتوجيه الإدارة، والتواصل مع أطراف العملية التعليمية، وأمان الاتصال، وإتاحة التفاعل مع أطراف العملية التعليمية على درجة متوسطة. وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لنموذج للإشراف التربوي المدمج. وأوصت الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم تبني النموذج المُقدم، وتطبيقه في المدارس الحكومية الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي المدمج، المدارس الحكومية الفلسطينية.

Abstract

This study aimed to present a suggested vision of blended educational supervision in the Palestinian public schools in the northern governorates from the point of view of school principals and educational supervisors, considering the independent variables of gender, occupation, educational qualification, years of experience, directorate, and type of school. A random sample was selected, consisting of 584 educational supervisors and principals during the 20212022/ academic year. Questionnaire tool was used for collecting quantitative data related to the problem of the study, which included seven areas: Administrative and technical requirements, supervisory requirements, infrastructure, communication processes, degree of technological awareness, and obstacles. Whereas the focus groups were used to collect qualitative data to obtain in-depth information. The results showed that the field of administration obtained a high degree, and the areas of using communication applications, digital infrastructure, competencies in the use of computer applications, supervisory competencies, follow-up and direction of management, communication with the parties to the educational process, communication security, and the availability of interaction with the parties to the educational process obtained a medium degree.

***Keywords**: Blended educational supervision, Palestinian public schools.*

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطورات معرفية وتكنولوجية هائلة ومتسارعة، وظهور المستحدثات التكنولوجية الواحدة تلو الأخرى في تسهيل معظم العمليات الحياتية واليومية مما زاد من اهتمامنا، وشجع على حوسبة معظم المجالات الحياتية؛ الأمر الذي يساعد على تسيير الأمور المعيشية كافة بشكل أسهل وأسرع، ويعمل على تطوير المهارات العقلية الذهنية، وخاصة بعد دخول هذه المستحدثات التكنولوجية إلى المنظومة التربوية في معظم عناصرها، وكل ذلك يدعو للتفكير بالأهمية التي قد تلقاها عملية الإشراف التربوي، وكيف يمكن الاستفادة من هذه التكنولوجيات في تطوير العمليات الإشرافية المختلفة، وتيسيرها من خلال حوسبتها بطريقة تنطوي على الإبداع.

مما لا شك فيه أن مواكبة التطور التكنولوجي في عصرنا وخصوصا في المؤسسات التعليمية بما فيها المدارس أصبح من الضروريات المهمة التي من شأنها العلو بالمؤسسة التعليمية وزيادة قيمتها التنافسية، ولا سيما بما يتعلق بالإشراف التربوي لما له من أثر كبير في نجاح وزهو هذه المؤسسات التعليمية، ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تعد محاولة جادة لوضع تصور مقترح لسبل تطوير الإشراف التربوي المدمج بالاعتماد بشكل أساسي على وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس وخبراتهم التربوية في هذا المجال. وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية وضرورة توظيف التكنولوجيا في ميدان التعليم بشكل عام وبالإشراف التربوي بشكل خاص، وشملت هذه الدراسات بيئات تعليم في مدارس من أقطار عربية مجاورة لفلسطين مثل مصر والأردن وسلطنة عُمان والسعودية (هزايمة، 2019؛ عبد اللطيف، 2017؛ الحربي، 2021؛ اليافعي وسليمان، 2020).

وتطورت عملية الاتصال التربوي، التي تعد مظلة لجميع العمليات التي تشمل تقديم المواد التعليمية وتسهيلها وتقديم الملاحظات للآخرين، على مدار العقد الماضي لتوظيف التكنولوجيا بجميع أشكالها (Simonson & Seepersaud، 2018؛ Zhong et al.، 2019). ويشير مجموعة من الباحثين في الأدبيات التربوية الحديثة إلى الأدوار المهمة التي تلعبها مجموعات Facebook و WhatsApp في تمكين الاتصال التربوي في العديد من البيئات التعليمية، بما في ذلك التعليم الجامعي (Ahmad، 2020؛ Nuuyoma et al.، 2019؛ Awidi et al.، 2019؛ Goh et al.، 2019).

إذ إن الإشراف التربوي هو حقل من الحقول الرئيسة في المنظومة التعليمية، وهو يعمل على محاكاة واقع العملية التعليمية

بأسرها، من حيث عناصرها، ويعمل بشكل كبير على تحسين وتطوير المنظومة التعليمية والتربوية، وذلك بما يتناسب مع الاحتياجات والمتطلبات الذي تتطلبها المنظومة التعليمية والتربوية في سبيل تحقيق أهدافها من النواحي الفنية والإدارية والتربوية، وذلك من أجل النهوض بالمدرسة كمحور أساسي للتطوير التربوي، وذلك في سبيل تحقيق الرسالة والخطة التي تدعو لها المدرسة (الحجرية والفهدي، 2014).

ويرى السرحان (1730:2011) بأن الإشراف التربوي "عملية حيوية وديناميكية تعمل على تحسن نوعية التعلم والتعليم، ووصفه بالديمقراطية في أعلى مستوياته لتمتعه بقيادة علمية حيث يعمل على استكشاف قدرات المعلمين، ويساعدهم على استثمار هذه القدرات في غرفة الصف من أجل تحقيق أهداف التربية".

وتتعدد أساليب وسبل الإشراف التربوي التي أوضحها مجموعة من الباحثين، وذكروا مجموعة متنوعة من الأساليب الإشرافية التربوية في المدارس أهمها: الزيارات الصفية، والمناقشات الإشرافية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والنماذج التطبيقية، والورشات التربوية، والأدلة الإشرافية، والندوات التربوية، والبحوث الإجرائية، والمعارض التعليمية، والتعليم المصغر (الجيدي، 2019؛ الزيان وقيطة 2018؛ شلش 2018؛ القبلان، 2018). وتعدد أساليب الإشراف التربوي وقدرتها على تذليل الصعاب التي يواجهها المعلمون في عملهم، وفعالية هذه الأساليب التي تساعد المشرفين التربويين على القيام بعملهم بطرق علمية وبسهولة وسرعة.

وبين الباحثون أنماط الإشراف التربوي الإلكتروني وعرفوه، فالإشراف التربوي الإلكتروني كما وصفه الشمراني (11:2008) هو "نمط يستطيع من خلاله المشرف التربوي القيام بأعماله الإشرافية عبر الإنترنت والحاسوب والإنترنت والوسائط المتعددة والشبكات والتواصل مع المعلمين بشكل تفاعلي نشط مباشر متزامن أو غير متزامن حيث يمكن التكيف بالعمل مع ظروف المعلمين والمشرفين التربويين الزمانية والمكانية، وحسب راحتهم وسرعتهم في العمل".

وتحتاج عملية توظيف الإشراف التربوي المدمج، دورا مهما من وزارة التربية والتعليم، أهمها نشر هذه الثقافة وتبنيها، وتأهيل الطواقم ذات العلاقة، وتنمية مهارتهم الفنية في استخدام التكنولوجيا، وتوفير البنية التحتية المناسبة والبرمجيات اللازمة، وتوفير ما يلزم من مصادر مالية (أل كردم، 2021؛ عبد اللطيف، 2017)، والتي اعتبرتها هذه الدراسة مداخل مهمة في بناء التصور المقترح لتطوير الإشراف التربوي المدمج.

وتسعى وزارة التربية والتعليم في فلسطين بشكل مستمر إلى توفير البنية التحتية التكنولوجية اللازمة في المدارس الحكومية التي تشرف عليها، وذلك من خلال الشراكات المختلفة مع المجموعات التقنية ومجموعات الاتصالات التي تسعى إلى تطوير البنية التحتية داخل المدارس، والعمل على تطوير جميع الأدوات والموارد التكنولوجية التي تلزم هذه المدارس.

وتتعدد متطلبات التعليم والإشراف المدمج، وتشترك بما تحتاجه من بنية تحتية بالغالب بحسب توجهات المؤسسات التعليمية بما فيها المدارس، ومن الممكن أن تضم قائمة كبيرة من البرمجيات والأدوات التكنولوجية، ولكل من هذه الأدوات والبرمجيات متطلبات يجب الاهتمام بها وتلبيتها، والتي تختلف من بلد لأخر، ويرى العمري وآخرون (2016) أن هذه المتطلبات في فلسطين تتمثل بأمور متعددة من أهمها تطوير بنية تحتية تشمل المختبرات والحواسيب والبرامج والشبكات، وإعداد فريق من الخبراء لتقديم الدعم الفني والصيانة والإجابة عن الاستفسارات، وتوفير بوابات تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى عمل دورات تدريبية لجميع أفراد العملية التعليمية من معلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين لزيادة مهاراتهم التقنية اللازمة للتعامل مع المحتوى الإلكتروني، والعمل على بناء سياسات مناسبة وجديدة للتعامل مع الأطراف كافة، والعمل على إيجاد أساليب تقويم متطورة تكون منسجمة مع التكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى تطوير أساليب إشرافية وإدارية تنسجم مع الواقع التكنولوجي الحديث.

وتحاول هذه الدراسة من خلال الأخذ بوجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس استنباط جميع العوامل الخفية الفاعلة في بناء تصور لنموذج الإشراف التربوي المدمج الذي يمكن من خلاله تطوير طرق ممارسة الإشراف في المدارس الفلسطينية، وكيفية تطبيق واستخدام الإشراف التربوي المدمج، وفهم كافة الممارسات الإشرافية التي يتضمنها. وجاءت هذه الدراسة للوصول إلى تصور للإشراف التربوي المدمج في المدارس الفلسطينية، لما له من أهمية ملحة لمواكبة التطورات الرقمية التي تشهدها المجتمعات، وأهمية خاصة في ظل جائحة كوفيد– 19.

وتناولت العديد من الدراسات الإشراف التربوي المدمج، والتي طبقت في بيئات عربية وأجنبية، وفق عدة متغيرات، وكان من بين هذه الدراسات، دراسة فيز وآخرين (Vaiz et al., 2021) التي أجريت في ظل جائحة كورونا، إلى تحديد أثر الجائحة على تطور إعادة ترتيب برامج التعليم وتكييفها مع ظروف اليوم، في قبرص. واستخدمت منهج تحليل المستندات، حيث أظهرت الدراسة أنه نظراً للوباء الذي حدث، نقل التعليم إلى منصات عبر الإنترنت في العديد من البلدان حول العالم وأجري التعليم باستخدام نماذج التعليم عن بُعد. ويعد الاستخدام الفعال لممارسات التعليم عن بُعد أمراً مهماً من حيث الاستدامة وليس انقطاع التعليم. وفي هذه المرحلة، تبرز أهمية الإشراف التربوي مرة أخرى. وجرى الكشف عن أن مزايا التعليم عن بُعد توفر أيضاً فرصاً للإشراف الإلكتروني تسهل التحكم، وتزيل مفاهيم الزمان والمكان، وتخلق شبكة اتصال أسهل بين المشرفين والمدرسين ومديري المدارس.

وأجرت **العمري** (**2020**) دراسة هدفت إلى تقديم رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية، في السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، اعتمد على الدراسات السابقة كمصدر لجمع بيانات الدراسة، وتمثلت هذه الدراسة في سن القوانين بما يتعلق بتطبيق عملية الإشراف التربوي المدمج، وعمل هذا التطبيق إلزامي على كل من المشرف والمعلم، وقد اهتمت هذه الدراسة في نشر ثقافة الوعي نحو عملية الإشراف التربوي المدمج من خلال المصادر الإلكترونية المختلفة من بوابة وزارة التربية والتعليم والمنتديات وغيرها من المصادر الإلكترونية المختلفة، وبالإضافة إلى ذلك اهتمت بعقد الدورات التدريبية وإصدار دليل عملي لأهداف النموذج المقترح للإشراف التربوي المدمج، وقد

أفادت هذه الدراسة في فهم طبيعة وحيثيات الأمور الواجب التركيز عليها عند التفكير في نموذج الإشراف التربوي المدمج.

وهدفت دراسة صافي (2020) إلى تقديم تصور مقترح لسبل تحسين كفاءة نظام الإشراف التربوي في محافظات الجنوب في فلسطين، استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم طريقة المسح الشامل على (232) مشرفا ومشرفة تربوية، خلصت فيها إلى أن الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف مرتفعة، وأن مجال الكفايات مقارنة بمجال الأهداف والسياسات ومتطلبات الإشراف هو الأعلى.

وأجرت **عبد الرحمن** (**2019**) دراسة حول جاهزية وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني، في الأردن، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وبلغ المجتمع (492) مشرفا ومشرفة تربوية، وعينة عشوائية قوامها (225) منهم. وكان من أهم نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للأداة جاءت بدرجة متوسطة، وأشارت الدراسة إلى أن الجاهزية للوزارة لتطبيق الإشراف الإلكتروني كانت متوسطة، حيث جاء مجال المستلزمات البشرية بالمرتبة الأولى، بينما جاء مجال المستلزمات المالية بالمرتبة الأخيرة بين المتوسطات، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة مجتمعة.

وطبق **حسين والقثامي** (**2019**) دراسة هدفت إلى تقديم تصور لبرنامج مقترح لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، في محافظة الطائف بالسعودية، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وبلغ المجتمع (1073) معلماً و(450) مشرفاً تربوياً، وتألفت عينة الدراسة من (380) معلماً و(217) مشرفاً تربوياً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة كان من أهمها: أن نسبة الموافقة على اقتراح تطبيق البرنامج والتصور المقترح جاءت بدرجة عالية، وتوصلت إلى وضع برنامج مقترح للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات الحديثة.

وقد طبق **المالك** (**2019**) دراسة هدفت للتعرف على الواقع الصريح لتطبيق عملية الإشراف الإلكتروني، في مدينة الرياض بالسعودية، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (261) مشرفة تربوية، وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة نتائج مهمة منها: أن نسبة الاستجابات بما يتعلق بتطبيق أساليب الإشراف التربوي الإلكتروني في الرياض حصدت درجة مرتفعة من الاستجابات، وقد كان هناك فروق بين أراء عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخدمة حول سبل التغلب على معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني، وكان هذا الفارق لصالح المشرفات التي تتراوح خدمتهم بين (15) سنة.

وهدفت دراسة **هزايمة** (**2019**) إلى معرفة مدى توافر متطلبات الإشراف الإلكتروني، في محافظات شمال الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، والتي تكونت من (20) فقرة، ووزعت الاستبانة على عينة مكونة من (233) مشرفاً ومشرفة، وخلصت هذه الدراسة إلى أن نسبة توافر متطلبات الإشراف الإلكتروني في محافظات شمال الأردن كانت متوسطة.

وسعت دراسة **عبد اللطيف** (**2017**) إلى تفعيل عملية الإشراف الإلكتروني بالتعليم قبل الجامعي على ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وتمت الدراسة في مصر. واستخدم المنهج الوصفي من خلال سردها للأطر النظرية للإشراف الإلكتروني، وجمعت البيانات الخاصة بالدراسة بالاعتماد على الدراسات السابقة. وتوصل إلى أن هناك ضعفاً في البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونقصاً في الدعم لتقنيات الإنترنت، وضعفاً في مؤهلات المشرفيين التربويين التكنولوجية، وأن تكلفة تطبيق عملية الإشراف الإلكتروني مكلفة بعض الشيء، وعدم وجود محفزات تشجيعية لعملية التطوير الذاتي لدى المشرفيين والمعلمين على حد سواء، وقد وجدت أن هناك قلة في الوعي بأهمية التعامل الإلكتروني ومتطلباته.

وأجرت **ميرداه** (**Merdah, 2015**) دراسة حول الإشراف التربوي الإلكتروني بهدف التحقق من أن الدمج المناسب والناجح للتقنيات في بيئة التعلم على مدى فترة العشر سنوات السابقة ترك فجوة كبيرة بين كمية التكنولوجيا المتاحة ودعم المعلمين. في جامعة أم القرى بالسعودية، واستخدم منهج تحليل الحالة، وتألف مجتمع الدراسة من معلمين في المملكة العربية السعودية، وأخذت عينة عشوائية منهم استخدمت في دراسة الحالات. وبينت الدراسة أن الإشراف المكثف مهم جداً خاصة في الفترة الأولى للمعلمين المبتدئين، ويجب أن يكون في فترات زمنية متقاربة. ومن ناحية أخرى، يحتاج المعلمون المبتدئين أيضاً إلى دمج التقنيات في إطارهم المهني لتقليل الفجوة بين المعلمين واستخدام التقنيات. واعتمادا على وجهة النظر هذه فلا بد من إيجاد طريقة أكثر فاعلية لإنشاء طريقة ملائمة للتواصل بين المعلمين ومشرفيهم من خلال بناء نظام إشراف إلكتروني. وتبين أن عملية الإشراف الإلكتروني بحسب هذه الدراسة تهدف إلى خلق بيئة تعاون تعليمية بين المشرفين والمعلمين، والتي تشمل اكتساب المزيد من المهارات والخبرات والمواقف واستراتيجيات التدريس وغيرها.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، فإنه يمكن استخلاص الآتي: إن الدراسات السابقة ركزت على عدد من القضايا، مثل: بحث جاهزية التطبيق للإشراف الإلكتروني كما في دراسة عبد الرحمن (2019) ومنها ما بحثت في توافر متطلبات التطبيق للإشراف الإلكتروني كما في دراسة هزايمة (2019) ومنها ما بحثت في ردود فعل المعلمين في تطبيق عملية الإشراف الإلكتروني كما في دراسة صافي (2020)، ومنها ما بحثت في إعداد تصور مقترح لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في ضوء الاتجاهات الحديثة كما في دراسة حسين والقثامي (2019) ودراسة العمري (2020). واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف بأنها تعمل على الخروج بتصور ومقترح جديد في تطوير عملية الإشراف المدمج، وهي من الدراسات الحديثة التي تدعو إلى تطوير عملية الإشراف التربوي في المدارس الفلسطينية. ومن حيث المنهج: لقد تشابهت المناهج المستخدمة في تحليل وإعداد الدراسات السابقة، فأغلب هذه الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي التحليل في بناء وإعداد الدراسة كدراسة عبد اللطيف (2017) ودراسة عبد الرحمن (2019) وغيرها. وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج المختلط (الكمي والنوعي) في تحليل استجابات الدراسة، وذلك لرؤية الباحثين بأنه مناسب في مثل هذه الدراسات. وتمييز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها

ستستخدم أداتين (الاستبانة والمجموعات البؤرية) في الإجابة والتحليل عما تتساءل وتهدف إليه الدراسة، إذ إن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على الاستبانة فقط. وبينت هذه الدراسات بمجملها أن الإشراف التربوي المدمج قد حظي باهتمام الباحثين بالرغم من وجود بعض الاختلافات في نتائج دراساتهم إلا أن مجمل هذه الدراسات أجمعت على أهمية التوجه نحو أساليب إشرافية حديثة تشمل استخدام التكنولوجيا بأشكالها المختلفة لضمان مواكبة العصر، ولأهمية التكنولوجيا الملحة في التصدي للظروف الوبائية الحالية التي يشهدها العالم بأسره كحل بديل وربما دائم. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة والإطار النظري، في بناء منهجية الدراسة، وتحديد مشكلتها، وأهدافها، ومقاييسها، وفي بناء أسئلة الدراسة، وضبط المتغيرات، ووضع التفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهد العقد الأخير تطوراً ملحوظاً في تبني المؤسسات التربوية بشكل عام والمدارس على وجه الخصوص لخيار التكنولوجيا بشكل متنام متماشياً مع روح العصر وملبياً لدعوات وزارة التربية والتعليم والمسؤولين بتبني التكنولوجيا في جميع جوانب العملية التربوية بما فيها الإشراف التربوي، وتنبثق مشكلة الدراسة بشكل أساسي من الحاجة المستمرة لتطوير الإشراف التربوي لمواكبة التقدم الكبير في مجال توظيف التكنولوجيا والبرمجيات ووسائل التواصل الإلكتروني مع كافة أفراد العملية التعليمية وخاصة المعلمين ومديري المدارس. وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تبني الإشراف التربوي المدمج في المدارس لما فيه من فوائد عديدة (العمري، 2020؛ حسين والقشامي، 2019؛ Gadzirayi et al., 2006)، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة للبحث في بناء تصور للإشراف التربوي، والبحث في سبل تطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس الفلسطينية مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

- **ما التصور المقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟**

وانبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- **ما واقع الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومة الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟**
- **ما المتطلبات الإجرائية لتطبيق التصور المقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟**

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحقيق الهدف المأمول من موضوع الدراسة المطروح ألا وهو تقديم تصور جديد للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.
2. التعرف إلى واقع الإشراف التربوي المدمج بمجالاته كافة (المتطلبات الإدارية، والمتطلبات الإشرافية، والبنية التحتية الرقمية، والمتطلبات الفنية والإجرائية)، في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كشفها عن العوامل الكامنة التي تلعب دورا في الإشراف التربوي المدمج، وإبرازها اسهامات هذه العوامل في نجاح هذه العملية. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة قدمت تصوراً لما ممكن أن تكون عليه عملية الإشراف في المستقبل، الأمر الذي يتيح المجال أمام المسؤولين والمهتمين الوقوف أمام المسؤوليات والتحديات من أجل تلبية المتطلبات اللازمة من نشر الثقافة المتعلقة بهذه الطريقة الحديثة ولغاية تطبيقها وتطويرها في منحى منظم ضمن خطة استراتيجية مناسبة وقابلة للتنفيذ والتقويم.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتي:

1. إفادة ذوي العلاقة بالعملية الإشرافية من معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين من خلال تطوير مهاراتهم وقدراتهم في عملية الإشراف التربوي المدمج.
2. عملت هذه الدراسة على تقديم تصور متطور وحديث لعملية الإشراف التربوي المدمج وسبل تطبيقه داخل المنظومة التعليمية.
3. إفادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم من خلال تقديم نموذج للإشراف التربوي المدمج في المدارس.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية ومحدداتها في الآتي:

1. **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس والمشرفين التربويين.
2. **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021 /2022.
3. **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين، وهي (القدس وضواحيها، رام الله، الخليل، جنوب الخليل، طولكرم، نابلس).
4. **الحدود المفاهيمية "الموضوعية":** تمثلت هذه الدراسة في بناء تصور مقترح للإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومة الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.

5. **الحدود الإجرائية**: تحددت بالأداة المستخدمة، وهي: مقياس التعرف إلى بناء التصور المقترح للإشراف التربوي المدمج، ودرجة صدقه وثباته، والمعالجات الإحصائية المستخدمة. كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية، مقيداً بدلالات صدق وثبات الأداة المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأداة من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الإشراف التربوي: هو عبارة عن "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين، وإعطائهم النصائح والتوجيهات، ومن خلال الدورات التدريبية التي تساعد على تحسين أدائهم" (حسين وعوض الله، 2006: 16).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: أنه عملية إشراف تدعو إلى تحسين وتطوير الأداء المهني والعملي لمديري المدارس والمعلمين من خلال استخدام أساليب إشرافية مختلفة ضمن ما تدعو له عملية الإشراف التربوي، وما يلزم من أساليب داخل أو خارج الحصة الصفية.

الإشراف التربوي المدمج: هو ذلك الأسلوب/النمط من الإشراف الذي يجمع بين خصائص النماذج الإشرافية الحديثة التي تدعم الحوار والمعاونة والمشاركة بين المشرف التربوي والمعلمين عبر قنوات الاتصال التقليدية، وخصائص الإشراف الإلكتروني الذي يستخدم أليات الاتصال الحديث (Gadzirayi et al., 2015).

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: تصور ورؤية جديدة تنظر وتتجه نحوها المدارس حديثاً، حيث ينظر إلى تطبيق جميع العناصر والجوانب الإشرافية المدرسية المدمجة من ناحية دمج العملية الإشرافية التقليدية والإلكترونية مع بعضها البعض، وربط الأقسام الإشرافية في المدرسة بعضها ببعض إلكترونياً وحوسبة جميع عناصر هذه العملية المختلفة، وهو يتعلق بمدى استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني، إلى جانب الإشراف التربوي التقليدي، من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين في العملية الإدارية والإشرافية، ووعيهم واستخدامهم للحواسيب والتواصل الإلكتروني مع أطراف العملية التعليمية بالإضافة إلى تحديد البنية التحتية اللازمة والمعوقات للإشراف التربوي، ويقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الأدوات المعدة في هذه الدراسة لغرض الحصول على تصور للإشراف التربوي المدمج.

المدارس الحكومية الفلسطينية: هي جميع مدارس التعليم الأساسي والثانوي التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في فلسطين (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021).

منهجية الدراسة وإجرائاتها

منهجية الدراسة

اعتمد في هذه الدراسة على المنهج المختلط، حيث جُمعت وحُللت وفُسرت البيانات الكمية من مديري المدارس والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين، بالإضافة إلى البيانات النوعية التي جُمعت من المجموعة البؤرية، والتي ضمت خبراء في مجالات الدراسة، وذلك بهدف الحصول على صورة شاملة ومتعمقة بمجالات الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين وهي (القدس وضواحيها، رام الله، الخليل، جنوب الخليل، طولكرم، نابلس)، والبالغ عددهم (1862) مديراً ومديرة، وجميع المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين والبالغ عددهم (535) مشرفاً ومشرفة، وذلك تبعاً لإحصائيات قسم التخطيط والإحصاء في الإدارة العامة للتخطيط في وزارة التربية والتعليم خلال العام الدراسي 2020 / 2021.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (319) مديرا ومديرة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وهي ما تعادل (17.1 %)، و(224) من المشرفين التربويين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وهي ما تعادل (41.9 %) من المجتمع، وقد اعتمد في حساب العينة على العينة العشوائية البسيطة باستخدام معادلة (روبرت ماسون)، ووفقا لاتباع الباحثين لطرق الإحصاء في اختيار العينة الاحتمالية، وقد استخدم برنامج إكسيل في حساب عدد أفراد عينة الدراسة (Mason,2003)، كما وتتضح توزيعات العينة لمديري المدارس والمشرفين التربويين في الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	269	46%
		أنثى	315	54%
		المجموع	584	100%
2	الوظيفة	مدير مدرسة	333	57%
		مشرف تربوي	251	43%
		المجموع	584	100%
3	المؤهل العلمي	بكالوريوس	354	60%
		ماجستير فأعلى	230	40%
		المجموع	584	100%
4	سنوات الخبرة	سنوات فأقل 5	67	11%
		سنوات 10– 6	87	15%
		سنة فأكثر 11	430	74%
		المجموع	584	100%

أدوات الدراسة وخصائصها

قام الباحثان باستخدام الاستبانة الإلكترونية المصممة من خلال نماذج جوجل، والمجموعة البؤرية التي جرى عقدها عن بعد من خلال تطبيق الزوم.

الاستبانة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة تقيس واقع عملية الإشراف التربوي المدمج في المدارس في المديريات قيد الدراسة معتمدا في ذلك على نتائج الدراسات السابقة التي استفيد منها في تحديد مجالات الاستبانة وفقراتها في كل مجال، وقد تألفت الاستبانة بشكلها الأولي من قسمين وهما: القسم الأول، ويضم أسئلة ديموغرافية تتعلق بالجنس والوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ومديرية المبحوثين، بالإضافة إلى نوع المدرسة التي يعمل بها مديرو المدارس، والقسم الثاني الذي ضم سبع مجالات، وهي: المتطلبات الإدارية والفنية، والمتطلبات الإشرافية، والبنية التحتية الرقمية، والبرامج الحاسوبية المتوفرة، وطرق التواصل الإلكترونية، ومدى الوعي التكنولوجي، ومعوقات الإشراف التربوي المدمج، والتي ضمت (59) فقرة.

وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (63) فقرة. واستخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي بهدف قياس آراء درجة موافقة المبحوثين من أفراد العينة، حيث جرى إعطاء كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (درجتان)، وقليلة جداً (درجة واحدة). وطُلب من المبحوثين تحديد درجة موافقتهم على كل فقرة من الفقرات بصدق وموضوعية تامة. واعتمد على التصنيف الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية: أقل من (2.34) موافقة منخفضة، بين (2.34 – 3.66) موافقة متوسطة، أكثر من (3.66) موافقة مرتفعة.

المجموعة البؤرية

يشير عدد من الباحثين (Frey & Fontana, 1991; Glitz & Association, 1998) إلى أن تاريخ استخدام المجموعة البؤرية يعود إلى بوجاردس (Bogardus) في عام 1926 الذي حصل على بيانات من مجموعات مناقشة صغيرة مع تلاميذ المدارس واستخدمها لاختبار نموذج التباعد الاجتماعي. وبذلك، منذ التسعينيات، بدأ العديد من الباحثين في استخدام وتقدير المجموعات البؤرية كأسلوب لجمع البيانات بسبب العديد من المزايا التي توفرها لهم (Gibbs, 1997; Kitzinger, 1994; Morgan, 1993) في وقت لاحق، أكد باربور (Barbour) وكيتزنجر (Kitzinger) في العام 1998 أن المجموعة البؤرية قد تطورت لتصبح أداة منهجية بحد ذاتها داخل العلوم الاجتماعية (Kitzinger & Barbour, 1999).

بشكل عام، تُعرف المجموعة البؤرية أو المركزة، أنها مجموعة صغيرة من الأفراد الذين يتشاركون خبرة مماثلة مع وسيط حيث يناقشون بعمق الموضوع الذي بحث فيه عادةً عن طريق الإجابة على أسئلة الباحثين. علاوة على ذلك، توفر المجموعات البؤرية للباحثين طريقة للاستماع إلى العديد من الأشخاص الذين تمت مقابلتهم والتعلم منهم (Morgan، 1998). تسمح منهجية المجموعة البؤرية لجمع البيانات للمشاركين بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية في سياق المجموعة ومناقشة القضايا الفردية التي قد لا يفصحون عنها باهتمام (Casey & Krueger، 1994). علاوة على ذلك، فإن العنصر الأكثر إغراءً الذي شجعني على اختيار طريقة جمع البيانات هذه هو أن المجموعة البؤرية تعد طريقة طبيعية (Krueger & Casey، 2009).

واستخدمت المجموعة البؤرية كمقياس ثان في هذا البحث بالإضافة إلى الاستبانة، ضمن إجراءات جمع البيانات من أجل الحصول على نظرة ثاقبة لآراء مديري المدارس والمشرفين التربويين حول استخدام وتطبيق التقنيات المختلفة في بيئة مدمجة في المدارس. بالإضافة إلى ذلك، للتحقق ما إذا كانت النتائج تتوافق مع تلك الموضحة سابقاً في مراجعة الأدبيات. ولرغبة الباحثين بالتدقيق في وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين الخبراء، وما يمكنهم مشاركته حول تجاربهم ووجهات نظرهم وتوجهاتهم حول عملية الإشراف التربوي المدمج، في ست محافظات عبر الوطن. لقد تم تبني تعريف بيدفورد وبورجريس للمجموعة البؤرية، حيث "يحددون المجموعات البؤرية على أنها اجتماع لمرة واحدة بين أربعة إلى عشرة أفراد" (Røpke، 2009، 2). ويؤخذ عدد كبير من المشاركين، للحصول على نتائج أفضل الأمر الذي يمكن بشكل أفضل من تعميمها على إعدادات مماثلة

وجرى تنفيذ المجموعة البؤرية وإدارتها من قبل الباحثين لمدة تسعين دقيقة عبر تطبيق الزوم عوضاً عن اللقاء الوجاهي نظراً للظروف الوبائية القائمة في وقت إجراء الدراسة، بدأ بتحية المشاركين وتذكيرهم بهدف الدراسة ثم عرض قائمة أسئلة البحث، وإبلاغهم أنه ستتم الإجابة على الأسئلة بالترتيب المقدم. وتمت الاستفادة أيضاً من إرشادات إطار عمل كاسي وكروجر (Kreuger, & Casey 2009)، والذي يوفر سلسلة واضحة من الخطوات التي ساعدت في تفسير البيانات. وأوصوا بأنها طريقة مفيدة للتفكير في هذا الأمر، والتي تتمثل في النظر في سلسلة متصلة من التحليل تتراوح من جمع البيانات الأولية، إلى تقديم عبارات وصفية، إلى تفسير البيانات.

اختيار المشاركين وطبيعة المجموعة البؤرية

اتخذت المجموعة البؤرية اتجاهاً تكاملياً تعاونياً، حيث تبادل جميع المشاركين في المجموعة البؤرية أفكارهم وتوصلوا إلى اتفاقيات حول التقنيات التي استخدموها لدعم عملهم. باستخدام طريقة أخذ العينات الهادفة في اختيار المشاركين من المحافظات والتخصصات وذوي الخبرات المختلفة، تم التأكد من أنهم كانوا قادرين على تقديم أحكام مدروسة حول بيئة الإشراف المدمج التي كانوا يستخدمونها أو عرفوها.

صدق الأدوات

جرى التحقق من صدق الاستبانة والمجموعة البؤرية باستخدام صدق المحكمين، وطريقة الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث عرضت على (21) محكماً من الأكاديميين ذوي الخبرة في مجال الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، وتكنولوجيا التعليم، والتربية وغيرها من المجالات المتعلقة في موضوع البحث، وحكمت بما يتعلق بحسن الصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها ووضوحها وشموليتها، ودرجة ملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله. كما

جرى التحقق من الصدق للاستبانة خلال طريقة الاتساق الداخلي، واستخدام الطريقة الإحصائية من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون؛ وذلك بغرض فحص توافق وارتباط القيم للمجال الذي تنتمي إليه، وقد قورنت النتائج بالمعيار المعتمد بحسب (Asuero et al., 2006)، حيث تعد قيمة معامل الارتباط ضعيفة إذا كانت أقل من (.30)، ومتوسطة إذا كانت بين (.30) و(.70)، ومرتفعة إذا كانت أكبر من (.70)، وكما يتضح من الجدول (2) الآتي فإن جميع القيم جاءت مناسبة، ولذا يعد الاتساق الداخلي متحققاً:

الجدول (2)

معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للمقياس دراسة واقع عملية الإشراف التربوي المدمج في المدارس الفلسطينية لمجالات الواقع الخمسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.55**	11	.67**	12	.58**	31	.68**	41	.71**
2	.57**	12	.66**	22	.63**	32	.69**	42	.54**
3	.50**	13	.55**	23	.58**	33	.66**	43	.68**
4	.59**	14	.70**	24	.61**	34	.62**	44	.59**
5	.62**	15	.68**	25	.54**	35	.64**	45	.44**
6	.51**	16	.66**	26	.54**	36	.66**	46	.55**
7	.59**	17	.71**	27	.62**	37	.46**	47	.48**
8	.60**	18	.65**	28	.56**	38	.38**	48	.65**
9	.64**	19	.44**	29	0.69**	39	.43**	49	.69**
10	.60**	20	.59**	30	0.70**	40	.70**		

ثبات الاستبانة

وبهدف التأكد من ثبات الاستبانة، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية، تحددت بـ (20) مديراً من مديري المدارس و(20) مشرفاً من المشرفين التربويين من المديريات كافة قيد الدراسة اختيروا من خارج العينة الحقيقية. وجرى حساب معامل الثبات بواسطة حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) إحصائياً من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وذلك بغرض التأكد من ثبات مجالاتها، وتراوح مجالات الدراسة من (.853 – .962)، وهي قيم أكبر من (.70) ولهذا تعد مقبولة وتعد الأداة ثابتة.

2إجراءات الدراسة

نُفِّذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد مديري المدارس والمشرفين التربويين في المدارس الفلسطينية.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. الحصول على كتاب تسهيل مهمة لجمع بيانات من المبحوثين.
7. تطبيق أداة الاستبانة على عينة استطلاعية تحددت بـ (20) مديراً من مديري المدارس و(20) مشرفاً من المشرفين التربويين من كافة المديريات قيد الدراسة، وجرى اختيارهم من خارج العينة الحقيقية، ومن مجتمع الدراسة.
8. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
9. إدخال البيانات إلى الحاسوب، حيث استخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26) لتحليل البيانات.
10. القيام بعمل جميع المعالجات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات.
11. **مراحل إجراء المجموعة البؤرية:**

- نفذت المجموعة البؤرية في مرحلتين كل مرحلة مدتها تسعون دقيقة، وسمح باستراحة مدتها نصف ساعة بين المرحلتين من أجل إعطاء المشاركين الفرصة للراحة، وتصفية أذهانهم قليلاً، والبدء من جديد بعد ذلك.
- **المرحلة الأولى:** بدأت هذه المرحلة بتذكير المشاركين بهدف الدراسة، وطرح أسئلة البحث، والبنود الثلاثة الأولى في المجموعة البؤرية، وطلب منهم مناقشتها.
- **المرحلة الثانية:** في هذه المرحلة، تبادل المشاركون أفكارهم وممارساتهم حول البنود الأربعة الأخيرة والأسئلة الفرعية التابعة لها، وناقشوا إمكانيات التقنيات التي استخدمت.

المعالجات الإحصائية

جرى استخدام المعالجات الإحصائية التي تناسب أهداف الدراسة وأدواتها، وهي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
- معامل الاتساق الداخلي لحساب صدق الأداة (اختبار بيرسون – Pearson Correlation).
- للتحليل العاملي الاستكشافي (EFA - Exploratory Factor Analysis) لاستكشاف العوامل الكامنة التي اعتمدت لتشكيل تصور النموذج الأولي للإشراف التربوي المدمج.
- للتحليل العاملي التأكيدي (Confirmatory Factor Analysis - CFA) لنمذجة النموذج الأولي للإشراف التربوي المدمج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرضاً للنتائج ومناقشتها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يأتي:

في البداية، وقبل الشروع بالإجراءات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، أجرى الباحثان تحليل العامل الاستكشافي من أجل معرفة المتغيرات الكامنة، والمتغيرات الملاحظة التي تحددها وفحص فيما إذا كان من الممكن الاستغناء عن بعض المتغيرات الإضافية؛ والتي يمكن قياسها بواسطة المتغيرات الأخرى، ولهذا الغرض أجري تحليل العامل الاستكشافي، وتبين كنتيجة أن جميع المتغيرات مهمة، ولازمة ولكن ضمن (9) مجالات مختلفة عوضاً عن (5) مجالات، وتمثل هذه المجالات التسعة التي جرى تحديدها من خلال تحليل العامل الاستكشافي بمثابة المتغيرات الكامنة لهذه الدراسة. ويوضح الجدول (3) نتائج تحليل العامل الاستكشافي، والمتغيرات الكامنة، والمتغيرات الملاحظة التي تتبع لكل منها، ويعرض أيضاً الأسئلة المتعلقة بها من الاستبانة:

الجدول (3)

فقرات الاستبانة بحسب نتائج التحليل العاملي الاستكشافي

المجال	الفقرة	رقم الفقرة	المجال
الكفايات الإشرافية	1	يتوفر منهجية عمل لتحليل المهام المطلوبة من الإشراف التربوي المدمج	.723
	2	توظف أساليب إشرافية تنسجم مع الإشراف التربوي المدمج	.713
	3	يوجد أهداف للإشراف التربوي المدمج	.684
	4	يتوفر فهم دقيق للإشراف التربوي المدمج	.669
	5	يوجد إدارة تعليمية إشرافية تؤمن بالتخطيط الإستراتيجي المسبق للإشراف التربوي المدمج	.663
	6	يوجد وسائل توجيه إشرافية إلكترونية لأطراف العملية التعليمية	.639
البنية التحتية الرقمية	7	توفر الإدارة اشكال مختلفة من التعاون بين المدرسة والبيئة المحلية تخص عملية الإشراف التربوي	.615
	8	تطبق أساليب التقويم الإلكترونية للمعلمين التي تركز على التقويم من أجل التعلم	.570
	9	يتوافر متابعة من جانب الإدارة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج	.481
	10	تتوفر أجهزة حاسوب مناسبة لأطراف العملية التعليمية	.808
	11	تتوفر تقنية الاتصال اللاسلكي واي–فاي في المدرسة "Wi-Fi"	.775
	12	تتوفر طابعة متاحة للإشراف التربوي المدمج في المدرسة	.716
	13	تتوفر خدمة الإنترنت في المدرسة	.707
	14	توجد مختبرات الحاسوب التي تيسر عملية تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية	.654
	15	يوجد وحدة للدعم الفني	.602
	16	يتوفر جهاز عرض البيانات الرقمية في المدرسة "LCD"	.511
دعم وتشجيع الإدارة	17	تعي الإدارة أهمية الإشراف التربوي المدمج في ظل الأزمات	.835
	18	تهتم الإدارة بالمقترحات اللازمة لتطوير الإشراف التربوي المدمج	.800
	19	تشجع الإدارة المشرفين التربويين على تطبيق نظام الإشراف التربوي المدمج	.778
	20	توفر الإدارة قرارات تدعم الإشراف التربوي المدمج	.726
	21	تعزز الإدارة نظام الإشراف التربوي المدمج بأحدث قنوات الاتصال	.706
سهولة وأمان الاتصال	22	تتوفر برامج حاسوبية معربة تخدم عملية الإشراف التربوي المدمج	.759
	23	يوجد برامج حاسوبية تتيح التواصل مع أطراف العملية الإشرافية التربوية	.695
	24	يوجد بوابة إلكترونية تعليمية خاصة بالمدرسة	.679
	25	يتوفر ربط إلكتروني مع أطراف العملية التعليمية	.667
	26	تتوفر أنظمة حماية متطورة لحماية البيانات والبرامج الحاسوبية	.655
كفايات استخدام التقنيات الحاسوبية	27	يوجد وحدة فنية تهتم بالبرامج الحاسوبية للعملية الإشرافية في المدرسة	.651
	28	يوظف الطاقم محركات البحث المتوافرة من خلال الإنترنت في العملية الإشرافية	.694
	29	يمتلك الطاقم القدرة على التعامل مع التقييم الإلكتروني	.682

المجال	الفقرة	رقم الفقرة	المجال
التواصل مع أطراف العملية التعليمية	30	يتوفر لدى الطاقم معرفة تمكنهم من إدارة الصفوف الافتراضية	.671
	31	يحسن الطاقم استخدام تطبيقات الأوفيس (من (وورد وإكسل وبوربوينت	.636
	32	يمتلك الطاقم المعرفة التكنولوجية اللازمة لاستخدام البرامج الحاسوبية المختلفة	.582
	33	يمتلك الطاقم الوعي التكنولوجي اللازم لإدارة العملية الإشرافية بالتقنيات الرقمية	.577
	34	يوجد تواصل بين المعلم والمشرف التربوي بعد الزيارة الإشرافية	.738
	35	تتيح قنوات التواصل الإلكترونية تفعيل عملية الإشراف التربوي بين المشرف التربوي والمعلم	.570
	36	يجري التواصل في أمور العمل مع المعلمين إلكترونياً	.570
	37	تتيح قنوات التواصل الإلكترونية تزويد المعلمين بالخبرة	.536
	38	يوجد تواصل مسبق بين المشرف التربوي والمعلم قبل الزيارة الإشرافية	.456
متابعة وتوجيه الإدارة	39	تتابع الإدارة أعمال المشرفين التربويين من خلال الوسائل التكنولوجية	.642
	40	توفر الإدارة دليل توضيحي إرشادي للإشراف التربوي المدمج	.587
	41	توفر الإدارة فريق دعم فني للرد على التساؤلات التي يطرحها المشرفين التربويين لتطبيق الإشراف المدمج	.524
	42	تحث الإدارة المشرفين التربويين على تنظيم أعمالهم الإشرافية حاسوبياً	.519
استخدام تطبيقات التواصل	43	يدير الطاقم مجموعات الواتساب لتنفيذ المهام المطلوبة	.677
	44	يجري التواصل مع أطراف العملية (الإشرافية بواسطة تطبيق (الواتساب	.656
	45	يوجد لدى الطاقم خبرة باستخدام بيئة (e-School) التواصل الإلكتروني المدرسي	.649
	46	يدير الطاقم مجموعات الفيسبوك لتنفيذ المهام المطلوبة	.572
	47	يوجد لدى الطاقم خبرة كافية بإدارة جلسة "Teams" بتطبيق تيمز	.488
إتاحة التفاعل مع أطراف العملية التعليمية	48	يتوافر موقع إلكتروني للإشراف التربوي يستخدم لتفعيل النشرات العملية الإشرافية	.604
	49	تتوفر معدات للمؤتمرات عبر الفيديو في المدرسة	.601

وللتأكد من ثبات الأداة حسب المجالات الجديدة التي تشكلت بعد ممل التحليل العاملي الاستكشافي فحصت قيمة كرونباخ ألفا (Cron-bach's Alpha) لكل المجالات كما يظهر بالجدول (4)، والذي يبين أن جميعها قيم أكبر من (.7) ولهذا تعتبر الأداة بمجالاتها الجديدة ثابتة.

الجدول (4)

معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للدراسة بجميع مجالاتها

المجال		الرقم	عدد الفقرات	584=م*	العينة
				النتيجة	القيمة
1		الكفايات الإشرافية	9	.921	مقبولة
2		البنية التحتية الرقمية	7	.877	مقبولة
3		دعم وتشجيع الإدارة	5	.901	مقبولة
4		سهولة وأمان الاتصال	6	.893	مقبولة
5		كفايات استخدام التقنيات الحاسوبية	6	.900	مقبولة
6		التواصل مع أطراف العملية التعليمية	5	.770	مقبولة
7		متابعة وتوجيه الإدارة	4	.856	مقبولة
8		استخدام تطبيقات التواصل	5	.798	مقبولة
9		اتاحة التفاعل مع أطراف العملية التعليمية	2	.726	مقبولة
كافة المجالات			49	.961	مقبولة

م: عدد المستجيبين*

نتائج السؤال الأول ومناقشته

ما واقع الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية لكل المجالات في الاستبانة، والتي تشمل جميع المجالات الخاصة بواقع الإشراف التربوي المدمج من وجهات نظر المبحوثين. والجدول (5) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

الرقم	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	3	دعم وتشجيع الإدارة	3.73	.68	مرتفعة
2	8	استخدام تطبيقات التواصل	3.65	.6	متوسطة
3	2	البنية التحتية الرقمية	3.43	.76	متوسطة
4	5	كفايات استخدام التقنيات الحاسوبية	3.37	.68	متوسطة
5	1	الكفايات الإشرافية	3.36	.68	متوسطة
6	7	متابعة وتوجيه الإدارة	3.34	.79	متوسطة
7	6	التواصل مع أطراف العملية التعليمية	3.33	.67	متوسطة
8	4	سهولة وأمان الاتصال	3.09	.83	متوسطة
9	9	اتاحة التفاعل مع أطراف العملية التعليمية	2.64	.99	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.33	.55	متوسطة

يُلاحظ من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (5) واقع الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في جميع المجالات، كما ورد سابقا، جاءت متوسطة إذ إن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.33)، وبانحراف معياري بلغ (.55)، وتراوحت الأواسط الحسابية لاستجابات المبحوثين ما بين (2.64 – 3.65) وهي قيم متوسطة، باستثناء مجال دعم وتشجيع الإدارة الذي كان مرتفعاً إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عنه (3.73). وفيما يأتي بيان تفاصيل نتائج الأسئلة التي تعبر عن واقع الإشراف التربوي المدمج.

تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام ووعي المشرفين التربويين ومديري المدارس بأهمية الإشراف التربوي المدمج ودوره في تحسين وتطوير العملية التعليمية بأسرها، وكذلك لاهتمام وتوجهات الوزارة الجادة نحو تطبيق الإشراف التربوي المدمج الأمر الذي أكد عليه المشاركون في المجموعة البؤرية حيث أشادوا بجهود الوزارة والطواقم المختلفة في المدارس واهتمامهم بإنجاح عملية استخدام التقنيات بالوسائل المتاحة كافة.

ومما يؤكد النتيجة السابقة أيضاً، فقد لوحظ أن المتوسط المتعلق بدعم وتشجيع الإدارة للإشراف التربوي المدمج هو الأعلى حيث بلغ (3.73)، وبلغ الانحراف المعياري (.68)، ويعزى ذلك إلى تطور وتعقد العمل الإشرافي والإداري في المدارس، وخصوصا في الجائحة الأخيرة، والحاجة الماسة لاستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة للتواصل عن بعد، والسيطرة على العمل بكل طريقة ممكنة، الأمر الذي حظي بدعم وتشجيع وتأييد وزارة التربية والتعليم.

وقد لوحظ أن أقل متوسط والذي بلغ (2.64) وانحراف معياري بمقدر (.99)، كان متعلق بعملية التفاعل بين المشرفين التربويين والمعلمين في بيئة الإشراف التربوي المدمج، وهذه نتيجة أكدتها إفادات المشاركين في المجموعة البؤرية بأن تجارب الإشراف التربوي المدمج في المدارس تنقصها أدوات وعملية التفاعل، ولذا دعوا إلى إيجاد بوابة تفاعلية لهذه الغاية.

واتفقت هذه النتائج المتعلقة بواقع الإشراف التربوي المدمج، ودور الوزارة والبوابات المتخصصة في الإشراف مع دراسة عبد اللطيف (2017) التي أظهرت أهمية قيام الوزارة بتوفير مصادر الدعم المادي لتطوير الإشراف الإلكتروني، وكذلك مع دراسة عبد الرحمن (2019) التي أظهرت أهمية جاهزية وزارة التربية والتعليم، وتوفير الموازنات اللازمة لدعم البنية التحتية لعملية الإشراف التربوي الإلكتروني، وكذلك دراسة العمري (2020) التي أظهرت أهمية بوابة وزارة التربية والتعليم والمنتديات وغيرها من المصادر الإلكترونية. واتفقت النتائج مع دراسة فيز (Vaiz et al.,. 2021) التي أظهرت أهمية نقل التعليم والإشراف إلى منصات عبر الإنترنت مع الاستخدام الفعال لها.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

ما الأهداف المأمولة من تطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟ بالاعتماد على البيانات التي جرى الحصول عليها من المجموعة البؤرية، جرى التوصل إلى مجموعة من النتائج المهمة من التوافقات حول نتائج التحليل الكمي وبعض الملاحظات والإضافات والاقتراحات التي تتعلق بتعديل النموذج الأولي للإشراف التربوي المدمج، بما يتوافق مع الأهداف المأمولة، ومنها ما يتوافق مع نتائج التحليل الكمي للاستبانة، ومنها أمور إضافية غير موجودة في التحليل الكمي، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

نتائج تحليل استجابات المجموعة البؤرية بما يتعلق بالأهداف المأمولة من تطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية في فلسطين

الرقم	الهدف المأمول	رمز المستجيب	درجة التوافق مع التحليل الكمي
1	توفير قنوات تواصل مباشرة وميسرة وسريعة بين المشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس	1	متوافق
2	تسهيل عملية الإدارة والمتابعة للعمليات الإشرافية	2	متوافق
3	تطوير الكفايات الحاسوبية لكافة أطراف العملية الإشرافية	3	متوافق
4	توفير طريقة تقويم متطورة ومباشرة	4	اضافة
5	تنظيم الاعمال الإشرافية	2	متوافق
6	توفر الدعم المادي اللازم	5	متوافق
7	مشاركة ودعم المجتمع المحلي	9	متوافق
8	زيادة التعاون والتفاعل بين جميع الأطراف	10	متوافق
9	تخفيف الأعباء الإدارية والإشرافية	8	اضافة
10	المساعدة في نشر ثقافة استخدام الإشراف التربوي المدمج لكافة الأطراف	7	اضافة
11	تشجيع توفير كافة المعدات والبرامج الحاسوبية اللازمة	5	متوافق
12	تشجيع توفير البنية التحتية اللازمة	3	متوافق
13	تشجيع كافة الأطراف على الالتحاق في دورات من أجل رفع مهارتهم الفنية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج	2	متوافق
14	توفير دليل ومعايير للإشراف التربوي المدمج	7	متوافق
15	تحسين جودة الإشراف التربوي	5	اضافة
16	زيادة التفاعل بين المعلمين الأمر الذي سيعمل على زيادة المنافسة	9	اضافة
17	تحديد وجبات ومسؤوليات المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين	8	اضافة
18	توفير مرونة في استيعاب مستجدات عملية الإشراف بسهولة	10	اضافة
19	إيجاد وحدة دعم فني متخصصة	6	متوافق
20	تحسين كفايات المشرفين التربويين في التواصل مع كافة الأطراف	3	متوافق

يلاحظ من الجدول (6) أن عملية التعمق في استجابات المشاركين في المجموعة البؤرية قد كشفت سبعة من الأهداف المأمولة المهمة الإضافية التي لم يتعرض لها التحليل الكمي وهي (18،17،16،15،10،9،4) بالإضافة إلى ثلاثة عشر هدفاً يتوافق مع نتائج التحليل الكمي.

وتعزى هذه النتيجة إلى تطلعات أفراد عينة الدراسة نحو الإشراف التربوي المدمج، وأهميته في عملية الإشراف التربوي وخاصة في ظل الأزمات التي تواجه النظام التعليمي، مثل جائحة كوفيد19-، وسياسات الاحتلال التي تعيق عملية استمرار التعليم الوجاهي، الأمر الذي يفرض على النظام التعليمي من وجود إشراف تربوي مدمج، ينسجم مع الظروف العادية والاستثنائية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين والقثامي (2019) التي بينت أن نسبة الموافقة على اقتراح تطبيق البرنامج والتصور المقترح للإشراف التربوي المدمج جاءت بدرجة عالية. ونتائج دراسة المالك (2019) التي بينت بان نسبة الاستجابات بما يتعلق بتطبيق الإشراف التربوي المدمج في الرياض جاءت بدرجة مرتفعة. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة ميرداه (Merdah, 2015) التي بينت أهمية إيجاد طريقة فاعلة للتواصل بين المعلمين ومشرفيهم من خلال بناء نظام إشراف إلكتروني. وأن الإشراف التربوي الإلكتروني يخلق بيئة تعاون تعليمية بين المشرفين والمعلمين، والتي تشمل اكتساب المزيد من المهارات والخبرات والمواقف واستراتيجيات التدريس وغيرها.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته

ما المتطلبات الإجرائية اللازمة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟ خلصت نتائج المجموعة البؤرية إلى عدد من الاستجابات، وقد تبين من خلال مناقشة الإجراءات اللازمة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج والكثير منها يتوافق مع نتائج التحليل الكمي للاستبانة، ومنها أمور إضافية غير موجودة في التحليل الكمي، والجدول (7) يوضح هذه النتائج.

الجدول (7)

نتائج تحليل استجابات المجموعة البؤرية بما يتعلق بالإجراءات اللازمة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية في فلسطين

الرقم	الهدف المأمول	رمز المستجيب	درجة التوافق مع التحليل الكمي
1	توفير خطة استراتيجية مناسبة	2	اضافة
2	نشر ثقافة الإشراف التربوي في المجتمع	10	اضافة
3	تخصيص موازنة مناسبة	8	متوافق
4	توفير بنية تحتية مناسبة	7	متوافق
5	توفير البرامج الحاسوبية التي تلزم	4	متوافق
6	اعداد المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم	2	متوافق
7	توفير أدلة للإشراف التربوي المدمج	3	متوافق
8	توفير طرق تقويم إلكترونية	5	متوافق
9	تيسير أعمال المشرفين التربويين	9	متوافق
10	متابعة أعمال المشرفين التربويين من الإدارة	7	متوافق
11	توفير تغذية راجعة مستمرة	1	اضافة
12	تشجيع المشرفين التربويين والمعلمين	3	متوافق
13	توفير كل ما يلزم لعملية التواصل	8	متوافق
14	استخدام تطبيقات إلكترونية متطورة	6	متوافق

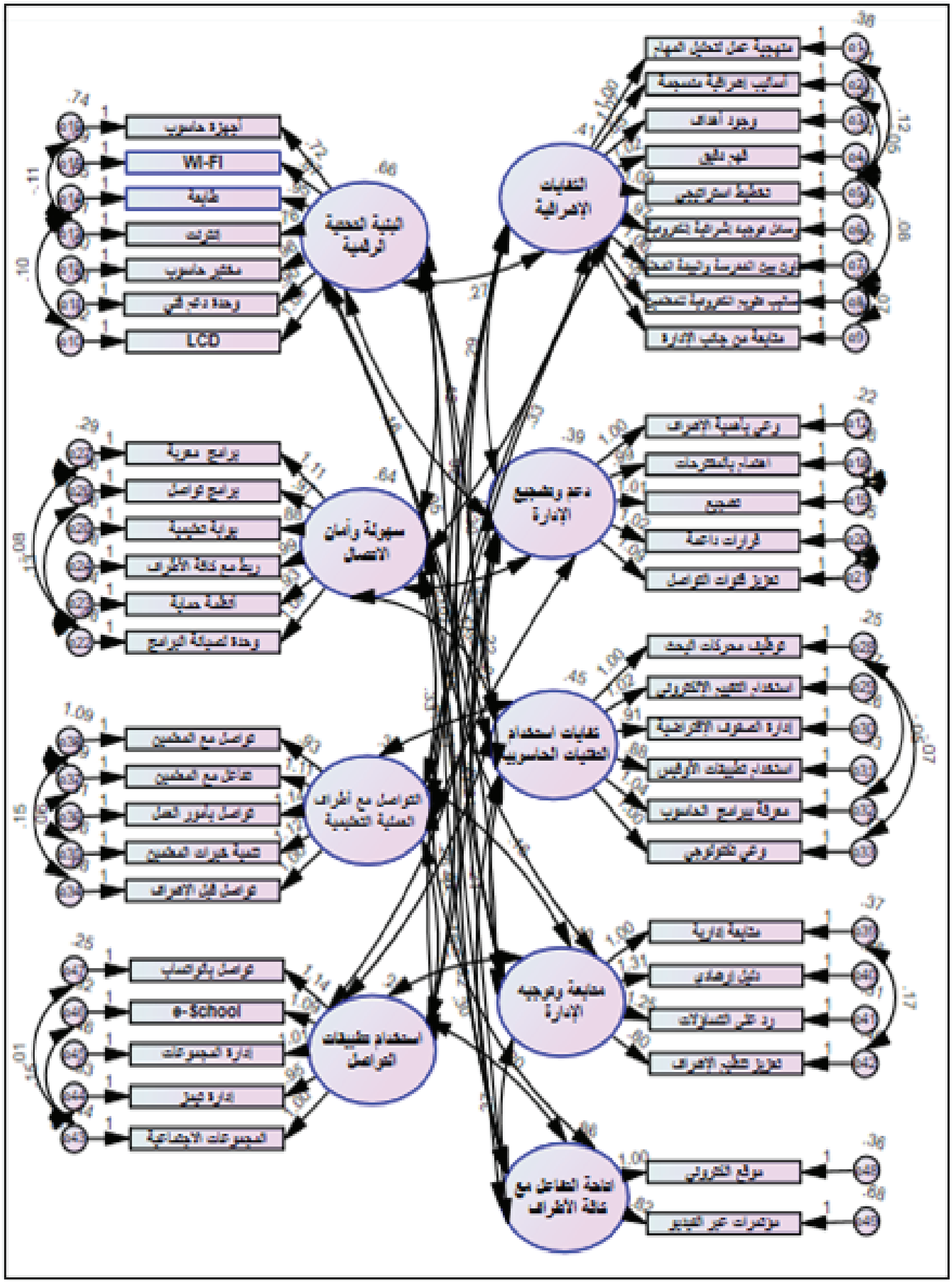
يلاحظ من الجدول (7) أن عملية التعمق في استجابات المشاركين في المجموعة البؤرية قد كشفت ثلاثة إجراءات مهمة إضافية التي لم يتعرض لها التحليل الكمي وهي (1، 2، 11) بالإضافة إلى أحد عشر إجراءً يتوافق مع نتائج التحليل الكمي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن نجاح عملية تطبيق الإشراف التربوي المدمج يحتاج جملة من الإجراءات الخاصة بهذا المجال، والتي من أهمها: توفير خطة استراتيجية مناسبة، ونشر ثقافة الإشراف التربوي المدمج، وتخصيص موازنة له، وتوفير بنية تحتية رقمية، وبناء قدرات الكادر التربوي من مشرفين تربويين ومديري مدارس في هذا المجال، وهذا لن يتأتى إلا من خلال وجود خطة وإجراءات ناظمة للعمل.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عبد الرحمن (2019) التي أكدت على أهمية جاهزية وزارة التربية والتعليم لتطبيق الإشراف الإلكتروني.

التصور الأولي للإشراف التربوي المدمج

لاستكشاف النموذج الأولي للإشراف التربوي المدمج استخدم برنامج SPSS-AMOS باستخدام البيانات التي حددت سابقا بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي بمجالاتها التسعة، والشكل الآتي هو ما توصل له من خلال البرنامج.



الشكل (1)

نموذج الإشراف التربوي المدمج الأولي (بواسطة برنامج AMOS)

وجرى التوصل إلى قيمة (RMSEA= .069) وهي قيمة أقل من (.08)، وتشير إلى قبول النموذج بحسب (Kline, 2015; New-som, 2012; Parry, 2020; Schermelleh-Engel et al., 2003)

التصور النهائي لنموذج الإشراف التربوي المدمج

حددت في هذه الدراسة المجالات المتعلقة بالإشراف التربوي المدمج، والتي تمثل المتغيرات الكامنة للدراسة، والفقرات التي تتبع لكل مجال، والتي تمثل المتغيرات المحددة للمجالات. في البداية اعتمد على الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الدراسة في تحديد المجالات الأساسية للدراسة سواءً في أداة الدراسة (الاستبانة) التي تحددت بست مجالات أو في المجموعة البؤرية، والتي تحددت بثمانية مجالات، وبعد عملية التحليل العاملي الاستكشافي والتأكيدي للاستبانة بالإضافة لنتائج المجموعة البؤرية تبين أن للدراسة ستة مجالات، ولكل من هذه المجالات عدد من الفقرات التي تحددها وقد أُشير إلى هذه النقاط في الدراسات السابقة، والجدول (9) يوضحها، ويبين الدراسات التي توافقت معها.

الجدول (8)

مجالات ومتغيرات الدراسة

الرقم	المجال	الفقرة	التوافق مع الدراسات السابقة
1	الكفايات الإشرافية	فهم دقيق ومنهجية عمل لتحليل المهام	صافي، 2020؛ العمري، 2019)
		أساليب إشرافية ووسائل توجيه منسجمة	
		تخطيط إستراتيجي وأهداف مرنة	(صافي، 2020)
		تعاون بين كافة الأطراف	(العمري، 2019)
		أساليب التقويم الإلكترونية للمعلمين	جادزيراي وآخرين، 2006؛ بنتي إسماعيل، 2018؛ أُزديمير ويرسي، 2015؛ (ميرداه، 2015
2	البنية التحتية الرقمية	مختبر حاسوب مجهز بطابعة وإنترنت Wi-Fi وخدمة	آل كردم، 2021؛ عبد اللطيف، 2017؛ المالك، 2019)
		وحدة للدعم الفني	
		LCD جهاز عرض	
		تأهيل ذوي العلاقة وتنمية كفايات استخدام التكنولوجيا	عبد اللطيف، 2007؛ هزايمة، 2019؛ العمري، 2020
		تخصيص الموازنات اللازمة	أل كردم، 2021؛ عبد اللطيف، 2017؛ عبد الرحمن، 2019؛ هزايمة، 2019
3	متابعة ودعم وتشجيع الإدارة	وعي الإدارة بأهداف وأهمية الإشراف المدمج	عبد اللطيف، 2017؛ العمري، 2020)
		متابعة واهتمام بالتساؤلات والمقترحات	(هزايمة، 2019)
		تشجع وتعزيز ودعم كافة الأطراف	عبد اللطيف، 2017؛ العمري، 2020)
		أدلة إشراف إرشادية	عبد اللطيف، 2017؛ العمري، 2020)
4	التواصل وسهولة وأمان الاتصال	التواصل قبل وخلال وبعد العملية الإشرافية	
		تطبيقات التواصل بين كافة الأطراف	
		تواصل وتفاعل بأمور العمل	(المالك، 2019)
		بوابة إلكترونية تعليمية	(العمري، 2020)
		أنظمة حماية متطورة	
		توجيه وتفاعل من خلال موقع إلكتروني للإشراف التربوي	(العمري، 2020)
		توعية وتفاعل من خلال مؤتمرات عبر الفيديو وورش عمل	(عبد اللطيف، 2017)
5	استخدام التقنيات الحاسوبية	توظيف محركات البحث لخدمة الإشراف	
		تصميم نماذج جوجل	
		استخدام تطبيقات الأوفيس (من (وورد وإكسل وبوربوينت	
		وعي ومعرفة تكنولوجية بالتطبيقات اللازمة	(حسين والقثامي، 2019)
		برامج إشرافية باللغة العربية	
6	التطبيقات الحاسوبية	مجموعات الواتساب والفيسبوك	
		(e-School) تطبيق	(العمري، 2020)
		"Teams" تطبيق	(العمري، 2020)
		تطبيق للتقييم الإلكتروني	

وقد اعتمدت هذه النتائج في تقديم التصور المقترح لنموذج الإشراف التربوي المدمج بصورته النهائية كما في الشكل (1)، وفيما يأتي توضيح لبعض الأمور المتعلقة بهذا التصور كما يراها الباحثان.

فلسفة التصور المقترح

تأتي فلسفة التصور المقترح للإشراف التربوي المدمج من الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي بما يتواكب مع العصر التكنولوجي الذي نعيشه، وتماشياً مع خطط الوزارة التي تدعم وتشجع المبادرات المتعلقة بالتطور التكنولوجي في جميع جوانب العملية التعليمية، وبما فيها الإشراف التربوي، بالإضافة إلى قدرة الإشراف التربوي المدمج على التغلب على محدودية التواصل في ظل جائحة كوفيد– 19 أو أي جائحة مستقبلة. حيث يحيد النموذج المقترح في هذا التصور بجميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإشراف التربوي، ويوفر قناة اتصال فعالة وحية بين جميع أطراف العملية التعليمية والإشرافية والإدارية على حد سواء.

منطلقات التصور المقترح

- تبني وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الرؤية مدعمة بخيار التكنولوجيا والتقنيات في كافة مجالات العملية التعليمية بما فيها الإشراف التربوي والتقييم الإلكتروني للعاملين.

- التوجهات الإقليمية والعالمية نحو استثمار التكنولوجيا بكافة أشكالها في العملية التعليمية والإشرافية.

- الأهمية الملحة للإشراف التربوي المدمج في ظل الأزمات والجوائح باعتبار قدرته على ترك باب التواصل مفتوحا بين كافة الأطراف.

- وجوب استثمار التكنولوجيا في هذا العصر في كافة المجالات، وخصوصا في التعليم الذي أصبح أحد مؤشرات جودة المخرجات المؤسساتية.

- تمكين المشرفين التربويين من المساهمة في تقديم خدماتهم للمعلمين بطريقة متطورة تنسجم مع متطلبات العصر والإدارة الحديثة المتطورة.

- وجود توجهات وخطط دائمة من قبل وزارة التربية والتعليم في دعم مشاريع البنية التحتية في المدارس بما يتوافق مع العصر التكنولوجي ودعم المعلمين والمسؤولين بتوفير التأهيل اللازم لهم من دورات تدريبية.

أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح لتبني خيار الإشراف التربوي المدمج كأساس لعمل المشرفين في المدارس الحكومية في فلسطين من خلال عمل ما يأتي من متطلبات ومستلزمات لتطبيقه:

- توفير دليل إرشادي بإشراف المختصين من وزارة التربية والتعليم لكل الأطراف ذات العلاقة بالعملية الإشرافية.

- توفير دورات تدريبية بمحتوى مناسب يتوافق مع رفع كفايات جميع الأطراف بطريقة تؤهلهم للعمل بالإشراف التربوي المدمج بفعالية تامة.

- تحديد أساليب تقويم لجميع عناصر عملية الإشراف التربوي المدمج بما فيها تقويم مديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين أنفسهم، وباستخدام أحدث طرق التقويم الإلكترونية.

- محاولة إشراك الخبراء من القطاع الخاص، والجامعات في تطوير ومتابعة تنفيذ هذا التصور.

إجراءات تطبيق التصور المقترح

- نشر الوعي الثقافي اللازم وتوضيح أهداف وأهمية وجدوى الإشراف التربوي المدمج لكافة الأطراف.

- -تشكيل قسم خاص في وزارة التربية والتعليم يعنى بالاهتمام بكل ما يخص عملية تطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس.

- تنمية كفايات العاملين من مديري المدارس والمشرفين التربويين والمعلمين في توظيف التقنيات الحاسوبية في أعمالهم وبما يتلاءم مع التصور المقترح.

- تقديم الحوافز المناسبة من تخفيف الأعباء وغيرها لترك الفرص للعاملين للتركيز على النواحي الفنية المتعلقة بعملية الإشراف التربوي المدمج.

- تشجيع التعاون واللقاءات بين المشرفين التربويين والمعلمين، وتكثيف التواصل بينهم في جميع القضايا العملية المتعلقة بالعمل.

- توفير البنية التحتية اللازمة للعمل، واستثمارها بشكل فعال في جميع المدارس.

- تطوير التقييم للمعلمين ومديري المدارس بما يضمن تفاعلهم واستخدامهم للتقنيات والتكنولوجيا.

- توفير منصة تفاعلية للإشراف التربوي لتبادل الخبرات والمعلومات والإجابة عن الاستفسارات، وتقديم نماذج تهم المعلمين وتطور أساليبهم التعليمية.

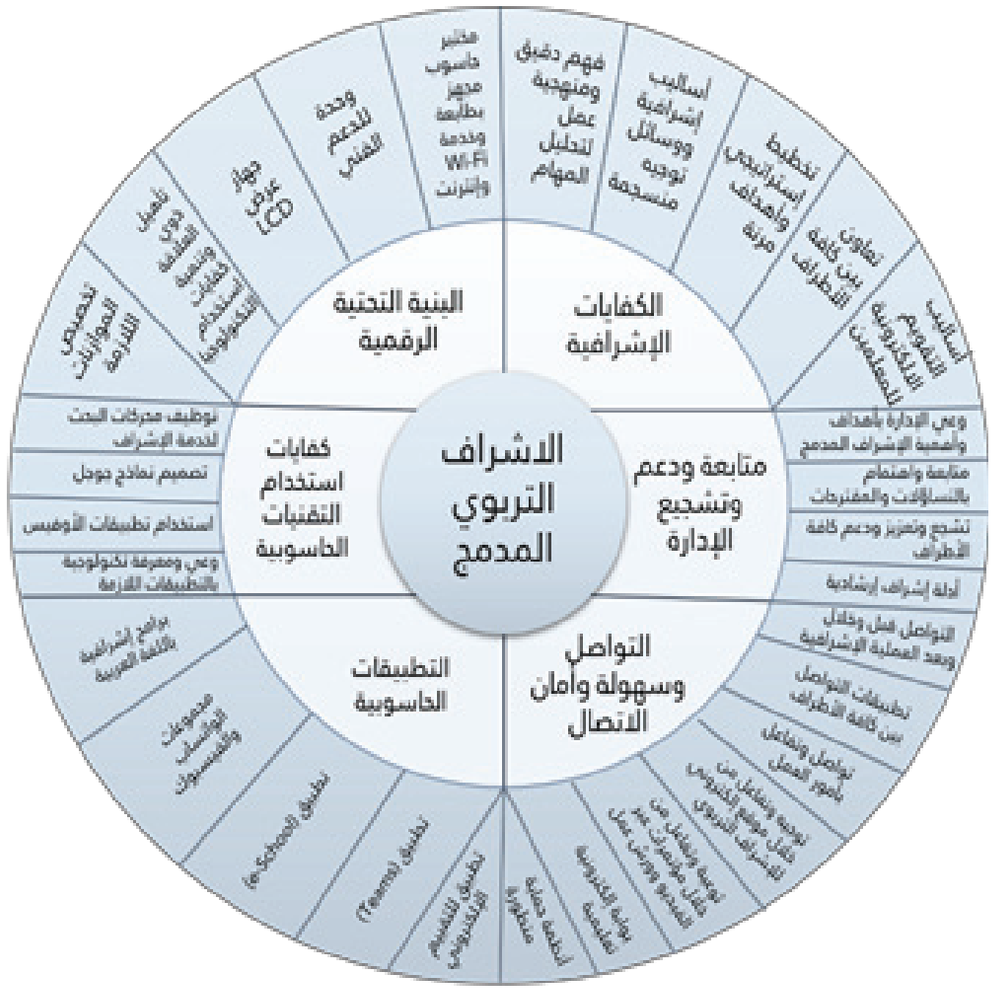
مراحل بناء التصور

- **مرحلة التخطيط والإعداد**: وتشمل نشر الوعي الثقافي اللازم، وإصدار الأدلة التي توضح الأهداف والأهمية وآليات العمل وطرق التقييم، وإنشاء منصات تفاعلية للتواصل بين الأطراف، والاستعانة بالخبراء في مجال التكنولوجيا وطرق تصميم العمل الإشرافي، وإشراك الجامعات في عملية الإعداد، ورسم الخطط والمتابعة.

- **مرحلة تحديد فلسفة تطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج**: وتشمل تحديد الرؤية لنموذج الإشراف التربوي المدمج، والرسالة التي من خلالها سيتمكن العاملون من تطبيق النموذج، بالإضافة إلى صياغة الأهداف الاستراتيجية التي تتماشى مع توجهات الحكومة، وخطط وزارة التربية والتعليم، وتحقق إمكانية العمل من خلال توفير كل ما هو ضروري لنجاح الإشراف التربوي المدمج.

- **مرحلة التطبيق**: وتشمل تحديد البرامج والأنشطة والمهام التي تضمن تحقيق الأهداف، وتعمل على تحقيق الرؤية والرسالة وتحديد مسؤوليات جميع الأطراف، بالإضافة إلى تحديد إطار زمني لكل مرحلة من مراحل التطبيق، وتزويد العاملين بآليات واضحة للعمل.

- **مرحلة التقويم والتطوير**: وتشمل عملية المراجعة الشاملة لكل الأعمال، وتقديم التغذية الراجعة من كافة الأطراف وفي كل المراحل من أجل رصد أي خلل أو ضعف في عملية التطبيق بهدف التصويب والتقويم، وفي ضوء الآليات والأهداف المرسومة، ووفقا لمعايير محددة وبالتالي القيام بالتطوير المستمر لأي أمر بحاجة لتغيير.



الشكل (2)

التصور المقترح لنموذج الإشراف التربوي المدمج بصورته النهائية

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، انبثقت عنها توصيات عدة، من أهمها:

1. دعوة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لمناقشة التصور المقترح لنموذج الإشراف التربوي المدمج الذي تمخضت عنه الدراسة الحالية من قبل مختصين في مجال الإشراف التربوي.
2. وضع خطة استراتيجية واضحة ذات أهداف مرنة لاستيعاب التقنيات في مجال الإشراف التربوي المدمج.
3. محاولة تلبية احتياجات المدارس قدر المستطاع من المعدات والبرامج والبنى التحتية اللازمة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس.
4. توفير الدورات التدريبية لرفع كفايات المشرفين التربويين الإشرافية والفنية التكنولوجية.
5. ضرورة تصميم موقع إشرافي تفاعلي متخصص يتيح للطاقم إمكانية عرض نماذج تفيد المعلمين وإمكانية التواصل معهم بشكل حي ومباشر.
6. وضع استراتيجية تقييم فعالة للمشرفين ومديري المدارس والمعلمين بطريقة تنسجم مع الإشراف التربوي المدمج.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أل كردم، مفرح. (2021). التمكين الإداري وعلاقته بالإشراف عن بُعد بالمدارس الحكومية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 18(69)، 102 – 121.
- الجيدي، نادية. (2019). أساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاءة المعلمين دراسة تطبيقية على مدرسة قصر الأخيار الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، اندونيسيا.
- الحجرية، نعمة والفهدي، راشد. (2014). المتطلبات اللازمة لتطبيق الإشراف الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، 36(3)، 511 – 533.
- الحربي، سعاد. (2021). الإشراف الإلكتروني في المدارس في ظل جائحة كورونا (كوفيد– 19)، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، 310 – 324.
- حسين، بانقا والقشامي، محمد. (2019). تصور مقترح لتطبيق نموذج

الإشراف المدمج من وجهة نظر المعلمين والمشرفيين التربويين في ضوء الاتجاهات الحديثة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 8(1)، 232 – 254.

- حسين، سلامة وعوض الله، عوض الله (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزيان، داليا وقيطة، نهلة. (2018). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(6)، 327 – 364.
- السرحان، خالد. (2011). نمط الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة دراسات العلوم التربوية، 38(5)، 1730 – 1739.
- شلش، باسم. (2018). دور استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(26)، 211 – 222.
- الشمراني، محمد. (2008). الإشراف الإلكتروني مفهومه، أهدافه، إجراءاته التطبيقية. ورقة عمل مقدمة في لقاء مديري إدارات الإشراف التربوي المنعقد في محافظة الإحساء، المملكة العربية السعودية، للفترة من 2008/03/08 – 2008/03/10.
- صافي، فاتن فريد. (2020). تصور مقترح لتحسين كفاءة نظام الإشراف التربوي في محافظات فلسطين الجنوبية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى. فلسطين: غزة.
- عبد الرحمن، إيمان جميل. (2019). درجة جاهزية وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(1).
- عبد اللطيف، مروة. (2017). تفعيل الإشراف الإلكتروني بالتعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4(8)، 215 – 236.
- العمري، صبياء. (2020). رؤية مقترح لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 3(2)، 342 – 364.
- العمري، مناهل والرفيعي، افتخار والخطيب، انتصار. (2016). واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة: التعليم الإلكتروني، مجلة الدنانير.1(9)، 37 – 56.
- القبلان، فايزة. (2018). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في مدينة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(26)، 57 – 75.
- المالك، منيرة. (2019). واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 545–503.
- هزايمة، علي. (2019). مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(1)، 114 – 136.
- وزارة التربية والتعليم. (2021) المدارس الحكومية الفلسطينية، استرجع بتاريخ: 19.10.2021 على شبكة الإنترنت: https://www.mohe.ps/
- اليافعي، فاطمة وسليمان، صبحي. (2020). تصور مقترح لتطبيق الإشراف الإلكتروني في ضوء رؤية عمان 2040، العلوم التربوية، 2(1)، 128 – 157.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- *Abdel Latif, Marwa (2017). Activating electronic supervision in pre-university education in Egypt in the light of the experience of the United States of America. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (8), 215-236.*
- *Abdel Rahman, Iman Jamil (2019). The degree of readiness of the Jordanian Ministry of Education to implement electronic educational supervision. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27(1).*
- *Ahmad, S. (2020). The use of social media whatsapp among English education students for solving thesis writing problems. Humanities and Social Science Reviews, 8(3), 447-455.*
- *AL-Hajarih, Nima and Fahdi, Rashid (2014). Requirements for the application of electronic supervision in the ministry of education in the sultanate of Oman. Journal of Educational Sciences, 36(3), 511-533.*
- *Al-Harbi, Suad (2021). Electronic supervision in schools in light of the CORONA pandemic (Covid-19), the Virtual International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions, 310-324.*
- *Al-Kurdem, Mifreh (2021). Administrative empowerment and its relationship to remote supervision in governmental schools, Journal of Educational and Psychological Research, 18 (69), 102-121.*
- *Al-Malek, Munira (2019). The reality of applying electronic supervision to female educational supervisors in the city of Riyadh, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(1), 503-545.*
- *Al-Omari, Manahil and Al-Rafaei, Iftikhar and Al-Khatib, Intissar (2016). The reality and requirements of modern educational means: e-learning, Journal of Dananir,1(9), 37-56.*
- *Al-Qublan, Fayza (2018). The role of educational supervision in the professional development of science teachers from their point of view in light of some demographic variables in the city of Riyad. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 9 (26), 57 - 75.*
- *AL-Sarhan, Khaled (2011). The pattern of educational supervision in the directorates of education in Mafraq Governorate from the point of view of male and female teachers. Journal of Educational Sciences Studies, 38(5), 1730-1739.*
- *Al-Sayegh, Ohood Khaled (2018). The reality of using electronic supervision in kindergartens from the point of view of educational supervisors and teachers in the cities of Makkah and Jeddah, Journal of Educational and Psychological Sciences: The Arab Journal of Science and Research Dissemination, 2(29), 84-101.*
- *Al-Shamrani, Muhammad (2008). Electronic supervision, its concept, objectives, and practical procedures. A working paper presented at the meeting of directors of educational supervision departments held in Al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia, between the period : 03/08/2008 - 03/10/2008.*
- *Al-Yafei, Fatima and Suleiman, Sobhi (2020). A proposed*

analytical chemistry, 36 (1), 41–59.

- *Awidi, I. T., Paynter, M., & Vujosevic, T. (2019). Facebook group in the learning design of a higher education course: An analysis of factors influencing positive learning experience for students. Computers & Education, 129, 106-121.*
- *Casey, M. A., & Krueger, R. A. (1994). Focus group interviewing. In Measurement of food preferences (77-96. Springer, Boston, MA.*
- *Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. The Social Science Journal, 28(2), 175-187.*
- *Gadzirayi CT, Muropa BC, Mutandwa E. (2015). Effectiveness of the blended supervision model: A case study of student teachers learning to teach in high schools in Zimbabwe, Zimbabwe Journal of Educational Research, 25(2), 371-382.*
- *Gadzirayi, C. T., Muropa, B. C., & Mutandwa, E. (2006). adzirayi, C. T. et al (2006) "Effectiveness of the Blended Supervision Model: A Case Study of Student Teachers Learning to Teach in High Schools of Zimbabwe" Zimbabwe, Journal of Education Reserach, 18(3), 371-382*
- *Gibbs, A. (1997). Focus groups, Social research update, 19(8), 1-7.*
- *Glitz, B., & Association, M. L. (1998). Focus groups for libraries and librarians: Forbes Custom Publishing. Bull Med Libr Assoc 88(3), 279-280.*
- *Goh, C.F., Rasli, A., Tan, O.K. and Choi, S.L. (2019). Determinants and academic achievement effect of Facebook use in educational communication among university students, Aslib Journal of Information Management, 71 (1), 105-123.*
- *Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. Sociology of health & illness, 16(1), 103-121.*
- *Kitzinger, J., & Barbour, R. S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. developing focus group research: politics, theory and practice, 1-20.*
- *Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.*
- *Mason, R. L., Gunst, R. F., & Hess, J. L. (2003). Statistical design and analysis of experiments: with applications to en gineering and science (Vol. 474). John Wiley & Sons.*
- *Merdah, H. O. (2015). An E-supervision system in education environments.*
- *Morgan, D. L. (1993). Successful focus groups: Advancing the state of the art (Vol. 156): Sage.*
- *Morgan, D. L. (1998). The focus group guidebook: Sage.*
- *Newsom, J. (2012). Some clarifications and recommendations on fit indices. USP, 655, 123-133.*
- *Nuuyoma, V., Mhlope, N. J., & Chihururu, L. (2020). The use of whatsApp as an educational communication tool in higher education: Experiences of nursing students in Kavango East, Namibia. International Journal of Higher Education, 9(5), 105-114.*
- *Røpke, I. (2009). Theories of practice—New inspiration for ecological economic studies on consumption. Ecological Economics, 68(10), 2490-2497.*
- *Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of psychological research online, 8(2), 23-74.*
- *Simonson, M., & Seepersaud, D. (2018). Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers on the Practice of Educational Communications and Technology. Presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology (41st, Kansas City, Missouri, 2018). Volume 1. Association for Educational conception for the application of electronic supervision in the light of Oman's 2040 vision. Educational Sciences, 2(1), 128-157.*
- *Al-Zayan, Dalia and Qita, Nahla (2018). The degree of educational supervisors' practice of educational supervision methods in Gaza from the point of view of teachers. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 2(6), 327-364.*
- *Hazima, Ali. (2019). Availability of the requirements for applying electronic educational supervision in the governorates of northern Jordan from the point of view of educational supervisors, Palestine University, Journal for Research and Studies, 10 (1), 114-136.*
- *Hussein, Banga and Qathami, Muhammad (2019). A proposed conception for applying the built-in supervision model from the point of view of teachers and educational supervisors in the light of recent trends, Journal of Psychological and Educational Sciences, 8(1), 232-254.*
- *Hussein, Salamh and Awadallah, Awadallah (2006). Modern trends in educational supervision, Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution, Amman, Jordan.*
- *Jedi, Nadia (2019). Methods of educational supervision and teacher development, an applied study on Qasr Al-Akhyar Secondary School, (unpublished master's thesis), Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Malang, Indonesia.*
- *Khalafallah, Mahmoud Ibrahim, (2014). A proposed conception of applying electronic educational supervision to student teachers at the College of Education, Al-Aqsa University, Al-Aqsa University Journal, 18(2), 287-315.*
- *Krueger, R. and Casey, M. (2009) Focus Groups: A Practical Guide for applied research. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.*
- *Meriziq, Hashem (2008). Educational supervision between theory and practice, 1st Edition, Amman: Dar Al-Raya for Publishing and Distribution.*
- *Mishaal, Maryam (2019). Educational supervision between reality obstacles and solutions to hope. Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 116(1), 459-478.*
- *Omari, Sabia'. (2020). A proposed vision for the application of the integrated educational supervision model in public schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Palestine University Journal for Research and Studies, 3(2), 342-364.*
- *Safi, Faten Farid (2020). A proposed vision to improve the efficiency of the educational supervision system in the southern governorates of Palestine. (Unpublished Master's Thesis), Al-Aqsa University. Palestine, Gaza.*
- *Salah El-Din, Nasreen. (2020). Improving the professional performance of teachers in basic education schools in the Sultanate of Oman in the light of integrated educational supervision, Journal of Scientific Research in Education, 21(1), 27-97.*
- *Shalash, Bassem (2018). The role of using evolutionary educational supervision in improving teachers' teaching practices in Ramallah and Al-Bireh Governorate from the perspective of the teachers themselves. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 9(26), 211-222.*
- *The Ministry of Education (2021) Palestinian Public Schools. Retrieved on October 19th, 2021, from https://www.mohe.ps/.*
-

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Asuero, A., G., Sayago, A., & Gonzalez, A. G. (2006). the correlation coefficient: An overview. Critical reviews in*

Communications and Technology.

- *Vaiz, O., Minalay, H., Türe, A., Ülgener, P., Yaşar, H., & Bilir, A. M. (2021). The Supervion in distance education: E-supervion. The Online Journal of New Horizons in Education. July, 11(3), 137-140.*
- *Zhong, L., Vasconcelos, L., Cheng, M., & Jackson, S. (2019). Leadership development through organizational efforts: Reflection by interns at the 2018 Association for Educational Communications and Technology International Convention. TechTrends, 63(6), 650-651.*

تأثير بعض المتغيرات على الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى طلبة الجامعة

(دراسة ميدانية على عينة من جامعة فيلادلفيا، والجامعة العربية المفتوحة في الأردن، وجامعة الفلاح في دبي)

The Effect of Some Variables on Interpersonal Sensitivity Among University Students

A Field Study on a Sample from Philadelphia University, Arab Open University in Jordan, and Al-Falah University in Dubai

سامر عدنان عبد الهادي
أستاذ مُشارك/ جامعة الفلاح /الإمارات العربية المتحدة

Samer Adnan Abdel Hadi
Associate Professor / Al Falah University / United Arab Emirates
sau@afu.ac.ae

تاريخ الاستلام: 30/ 11/ 2021م، **تاريخ القبول:** 2/ 4/ 2022م.
Received: 30/ 11/ 2021, **Accepted:** 2/ 4/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-014
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

المُلَخّص

تَهدفُ الدّراسة الحاليّة إلى التَّعرُّف بدور النّوع (ذكر/أنثى) والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة في الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة من طلبة جامعة فيلادلفيا في عمّان، والجامعة العربيّة المفتوحة – فرع الأردنّ، وجامعة الفلاح في دبيّ. تألّفت العيّنة من (334) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس. أُخذت من كلّيّة إدارة الأعمال (ن=91) والاتّصال الجماهيريّ (ن=51) والقانون (ن=46) والآداب والعلوم الإنسانيّة (ن=146). حيث قام الباحث بتطبيق مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص والّذي يشتمل على خمسة مجالات: (الوعي بالعلاقات بين الأشخاص، والحاجة إلى القبول، وقلق الانفصال، والخجل، والذّات الدّاخليّة الهشّة). وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α ≤.05) فأقلّ بين الطّلبة على مجال: الحاجة إلى القبول تبعاً لمتغيّر النّوع (ذكر/أنثى)، لصالح الإناث، ومجال: الذّات الدّاخليّة الهشّة، لصالح الذّكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α ≤.05) فأقلّ بين الطّلبة والطّالبات على مجالات: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص، وقلق الانفصال، والخجل والمقياس ككلّ. كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α ≤ .05) فأقلّ بين الطلبة على مجالات المقياس والمقياس ككلّ تبعاً لمتغيّري التّخصّص، والسّنة الدّراسيّة، والتّفاعل بينهما.

كلمات مفتاحيّة: الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، مرحلة البكالوريوس، التّوافق الاجتماعيّ.

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of gender, specialization, and academic year on the interpersonal sensitivity among a sample of students at Philadelphia University in Amman, Arab Open University- Jordan Branch, al-Falah University- Dubai. The sample consisted of 334 male and female undergraduate students from the Business Administration Faculty (N = 91), mass communication (N = 51), law (N = 46), and arts and humanities (N = 146). The researcher applied the interpersonal sensitivity scale, which includes five subscales: Interpersonal awareness, need for approval, separation anxiety, timidity, and the fragile-inner self. The study found that there are statistically significant differences at the level of α ≤ *0.05 and less between students in the subscale which required the need for approval according to the gender variable (male / female), in favour of females and the subscale fragile inner- self, in favour of males. There is an absence of statistically significant differences at the level* α ≤ *0.05 and less between male and female students on the subscales: Interpersonal awareness, separation anxiety and timidity. The results also showed that there are no statistically significant differences at the level of* α ≤ *0.05 and less among students on the subscales according to specialization, academic year variables and its interaction.*

***Keywords**: Interpersonal sensitivity, undergraduate students, social adjustment.*

المقدّمة

لدى الأفراد دافع أساسيّ للتّواصل مع الآخرين وأن يكونوا محبوبين ويحصلوا على الاحترام من الآخرين. إنّ المواقف الاجتماعيّة أساسيّة في حياة الأفراد، وتتأثّر الحالة النّفسيّة بالعلاقات بين الأشخاص والتّفاعلات الاجتماعيّة، والعلاقات الإيجابيّة يمكن أن تنمّي المرونة النّفسيّة، وتقدّم لها مصادر خارجيّة. ويسعى الفرد خلال مراحل الحياة إلى أن يكون عضواً في جماعة الأصدقاء حوله، ويعمل على إنشاء صداقات، والاستمرار في علاقات قائمة، وأن يكون محبوباً، وأن يجد مَن يهتمُّ به من الأصدقاء، وأن يكتسب المكانة الاجتماعيّة المناسبة، ولكن من أكثر المخاوف الّتي يمكن أخذها في الحسبان في الاتّصال الاجتماعيّ ألّا يكون الفرد محبوباً؛ وإنّما يتمّ إهماله من النّاس، فالإنسان بشكل طبيعيّ يخاف من أن يتمّ تقييمه بشكل سلبيّ من قِبَل الآخرين، والخوف من الإحراج والرّفض والتّدقيق من قِبَل الآخرين، وقد يقوده هذا الخوف إلى تجنّب الموقف أو تحمّله بقلق شديد أو ذنزعاج (Mohammadian, Mahaki, Dehghani, Vahid & Lava-sani, 2017; Aydoğdu, Çelik & Eksi, 2017; Anli & Sar ,2017). ومن العوامل السّلبيّة في التّفاعل الاجتماعيّ زيادة الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، حيث يُظهر الفرد اهتماماً مستمرّاً حول التّقييم الاجتماعيّ السّلبيّ، ويكون يَقظاً وحسّاساً لتقييم الآخرين له. والمستوى المرتفع من الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص يمكن أن يسبّب مشكلات في العلاقات نظراً للشّعور بعدم الفاعليّة الشّخصيّة والإذلال والاعتقاد بعدم وجود رعاية واهتمام من الآخرين، وأنّه شخص بلا قيمة، وتتمّ معاملته بطريقة غير مناسبة من الآخرين، والنّظر إلى الذّات بأنّها أقلّ من الآخرين والانتباه بعدم القيام بأيّ سلوك خاطئ بوجود الآخرين لخفض احتماليّة الانتقاد أو الإهمال (Aydin & Hicdurmaz, 2017).

إنّ الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص يمكن أن تجعل الفرد أكثر حساسيّة وعرضة لنزاعات مع الآخرين، وقد ينسحب من التّفاعل لتجنّب هذه النّزاعات. وهناك حاجة لامتلاك الفرد مهارات التّواصل من أجل الوصول إلى علاقات صحيحة مع الآخرين وزيادة الرّضا، ومهارات التّواصل المناسبة والفاعلة تحمي الفرد من المشكلات وتوجّهه نحو حلّها، ولكنّ الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص الّتي توصف بزيادة اليقظة قد تكون أحد العوامل لحدوث مشكلات بين الأفراد في البيئة المدرسيّة أو الجامعيّة أو بيئة العمل أو الأسرة، تلك المشكلات الّتي يمكن أن تخفض من نوعيّة الرّعاية والاهتمام، وتؤثّر سلباً في الفرد، وقد تسبّب الضّغط وعدم الرّاحة في البيئة المحيطة. إنّ تحديد المتغيّرات المرتبطة بالمستوى المرتفع في الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص يقدّم معلومات مهمة لتطوير نوعية الرّعاية في البيئة الجامعيّة، وذلك من خلال إرشاد الجماعة

الّتي تحتاج دعمًا وقائيًّا وفهمًا أفضل للحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص (Aydin & Hicdurmaz, 2017).

الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Sensitivity)

توصف الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص بأنّها شعور بالقصور الشّخصيّ وسوء فهم متكرّر لسلوك الأفراد الآخرين، والشّعور بعدم الرّاحة في حضور النّاس، وتجنّب العلاقات بين الأشخاص والسّلوك غير التّوكيديّ (Mohammadian et al., 2017). ويعرّف كلٌ من مارين وميلير (Marin and Miller, 2013: 941) الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص كسمة ثابتة توصف بأنّها «يقظة واهتمام مستمرّ بالتّقييم الاجتماعيّ السّلبيّ من الآخرين، وهي وعي مفرط ومتهوّر ومتطرّف وحساسيّة لسلوك الآخرين ومشاعرهم يمكن أن يؤثّر سلباً في الحالة الانفعاليّة» (Aydin & Hicdurmaz, 2017: 132). ويمكن اعتبار الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص بأنّها «احتماليّة إدراك واختيار النّقد والرّفض من لالآخرين الّذي يرتبط بالقدرة على التّوافق للوظيفة الاجتماعيّة» (Jiang, Hou, Chen, Wang, Fu, Li, Jin, Lee & Liu, 2019: 2). وترى سشارف، وروسيو، وبسول (Scharf, Rousseau & Bsoul, 2019: 1356) إنّ الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص بمثابة «وعي مُفرط وحساسيّة تجاه سلوك الأفراد الآخرين ومشاعرهم»، إذ إن مَن يمتلك مستوىً مرتفعًا من الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص يكون مهموماً بعلاقاته مع النّاس ومنتبهاً بشكل مفرط لسلوك الآخرين ومشاعرهم، ويميل إلى تكييف سلوكه وتوافقه مع توقّعات الآخرين من أجل خفض الانتقاد أو الرّفض. وقد ربطت الدّراسات بين الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص والاكتئاب والقلق والضّغط والعُزلة الاجتماعيّة وتناول الكحول والأدوية، وقد تكون المستويات المنخفضة من الحساسيّة في العلاقات من الأشخاص لدى بعض الأفراد فرصة لتطوير العلاقات وزيادة تقدير الذّات لديهم، بالمقابل فإنّ المستوى المرتفع من الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص وؤدّي إلى الاكتئاب والقلق وانخفاض التّوجّه الذّاتيّ (Self-direction)، ويزداد سلوك التّجنّب في المواقف السّلبيّة، وتؤثّر الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص في طريقة تفكير الفرد وفهمه وتفسيره وتقييمه للأحداث (Aydin & Hicdurmaz, 2017).

وقسّم كلّ من هارب وهيمبرج وفريسكو وسشنير ولايبوويتز (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier & Liebowitz, 2002) الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص إلى ثلاثة عناصر هي: القلق في العلاقات بين الأشخاص، والاعتماديّة، وتقدير الذّات المنخفض، وسلوك بين الأشخاص غير التّوكيديّ. في حين يرى آيدن، وهيكدورماز (Aydin & Hicdurmaz, 2017) أنّ عناصر الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص هي: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص، والحاجة إلى القبول، وقلق الانفصال، والخجل، والذّات الدّاخليّة الهشّة. وبناء على ريجيو وريجيو (Riggio & Riggio, 2001) يمكن تقسيم الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص إلى مفهومين هما: الحساسيّة الانفعاليّة والحساسيّة الاجتماعيّة؛ حيث تتضمّن الحساسيّة الانفعاليّة القدرة على التّقييم الصّحيح للمؤشّرات غير اللّفظيّة للانفعالات حيث تؤدّي الرّسائل غير اللّفظيّة عدّة وظائف يمكن أن تسهّل التّواصل بين الأشخاص. ومن وظائف تلك الرّسائل غير اللّفظيّة ما أشار إليه إكمان وفريسين (Ekman & Friesen, 1969) بأنّه يمكن استبدال الرّسالة غير اللّفظيّة بأخرى لفظيّة والرّسائل غير اللّفظيّة يمكن أن تحمل الرّسالة اللّفظيّة الشّفهيّة. وبالتّالي وبالاستناد إلى منظور سوينسون وكاسمير (Swenson & Casmir 1998) دور الحساسيّة الانفعاليّة هو إدراك المؤشّرات غير اللّفظيّة، وتقييمها بدقّة بناء على المحتوى أو السّياق، وتحديد الانفعالات الخاصّة بالمُرسل. أمّا الحساسيّة الاجتماعيّة، فهي مرتبطة بالمعرفة الاجتماعيّة الّتي تتضمّن الانفعالات والشّخصيّة والأدوار الاجتماعيّة. وتشتمل الحساسيّة الاجتماعيّة على المهارات الاجتماعيّة وسمات الشّخصيّة والتّكيّف والدّافعيّة، والقدرة على تقييم الانفعالات، والأفكار، ومعرفة شخصيّات الآخرين، إضافة إلى القدرة على قراءة الأحداث الاجتماعيّة، وأن يكون الفرد حسّاساً للسّلوك الاجتماعيّ للآخرين (Anli, 2019). ووفقاً لرأي آيدن، وهيكدوماز (Aydin & Hicdurmaz, 2017) **فإنّ عناصر الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص هي على النّحو الآتي:**

- للوعي بالعلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Awareness): الحساسيّة تجاه التّفاعل في العلاقات بين الأشخاص، وتأثّر الفرد بالآخرين. ويرتبط هذا المجال بشكل دالّ مع تقدير الذّات المنخفض والقلق والمزاج.
- الحاجة إلى القبول (Need for Approval): يعكس المرونة للتّأكّد من الاتّفاق في العلاقات، وإرضاء الآخرين ومعرفة طلبات الآخرين وعدم رفضها.
- قلق الانفصال (Separation Anxiety): يرتبط هذا المجال مع خبرة التّعلّق في مرحلة الطّفولة؛ حيث إذا الشّخص لم يستطع الحصول على انفصال آمن في مرحلة الطّفولة؛ فسيواجه مشكلة في الانفصال في مرحلة الرّشد.
- الخجل (Timidity): بُعد سلوكيّ في الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، وهو الاستعداد لإظهار سلوك متهوّر في التّفاعلات بين الأشخاص.
- ضعف الذّات الدّاخليّة (Fragile inner-self): يدلّ على جانب مكروه غير مرغوب فيه مِن الأنا، ويمكن إخفاؤه عن الآخرين.

وفحصت دراسة آنلي (Anli, 2019) العلاقة بين الإحساس بمجتمع الفصل الدّراسيّ والحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثّانويّة. وقد شارك في الدّراسة (409) طالباً وطالبة في المرحلة الثّانويّة من مدرسة أناتوليان (Anatolian) الموجودة في مدينة إسطنبول، منهم (208) من الإناث، و(201) من الذّكور، متوسّط أعمارهم (15.37). وقد استخدم الباحث مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص وقائمة مجتمع الفصل الدّراسيّ. وتوصّل الباحث بعد استخدام معامل بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation)، وتحليل المسار (Path Analysis) إلى وجود ارتباط سلبيّ ذي دلالة إحصائيّة بين إحساس الطّلبة بمجتمع الفصل الدّراسيّ والحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص والاعتماديّة؛ فالحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص (السّلوك غير التّوكيديّ والمستويات المنخفضة من تقدير الذّات كمقاييس فرعيّة من مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص) لها تنبّؤ سلبيّ ذو دلالة للإحساس بمجتمع الفصل الدّراسيّ.

وأجرى أيدوجو وآخرون (**Aydoğdu, et al., 2017**) دراسة للكشف عن القدرة التّنبّؤيّة للحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص ففاعليّة الذّات الانفعاليّة في المرونة النّفسيّة (Psychological Resilience) لدى عيّنة من الرّاشدين الصّغار. وقد اشتملت عيّنة الدّراسة على (243) طالباً وطالبة (26.6 % ذكور، 73.4 % إناث) من مرحلتي البكالوريوس والماجستير يدرسون في (16) كلّيّة بجامعة مرمرة في إسطنبول، بلغ متوسّط أعمارهم (21.46) سنة. قاموا بالتّقدير الذّاتيّ على المقاييس التّالية: مقياس المرونة للرّاشدين، ومقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة، ومقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد أنّ المرونة النّفسيّة يمكن التّنبّؤ بها بناء على فاعليّة الذّات الانفعاليّة والحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص.

وهدفت دراسة **محمّديان وآخرون** (**Mohammadian et al., 2017**) الكشف عن القدرة التنبّؤيّة للحساسيّة في العلاقات بين لاأشخاص والغضب والكماليّة (السّعي نحو الكمال) (Perfectionism) في القلق الاجتماعيّ. وقد شارك (131) طالباً وطالبة في الدّراسة من جامعة أصفهان في إيران، قاموا بملء مقياس القلق الاجتماعيّ، ومقياس الكماليّة المتعدّد الأبعاد، ومقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، ومقياس سمة وحالة الغضب. وقد أظهرت نتائج تطبيق الانحدار الخطّيّ المتعدّد ارتباطًا دالًا إحصائيّاً بين المستويات المرتفعة من الكماليّة مع ارتفاع مستوى القلق الاجتماعيّ والخوف وتجنّب المواقف الاجتماعيّة. كما تبيّن أيضاً وجود ارتباط إيجابيّ دالٍ إحصائيّاً بين الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص والخوف والغضب وتجنّب المواقف الاجتماعيّة.

واستهدفت دراسة (**سليم، 2017**) الكشف عن العلاقات بين الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، وتوكيد الذات، ونمط التعلق (التجنبي، المقاوم، الآمن). والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، والمقياس ككل. تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة من طلبة السنة الدراسية الأولى بكلية التربية جامعة دمنهور للعام الأكاديمي 2016 – 2017. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، ونمط التعلق التجنبي والمُقاوم، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، ونمط التعلق الآمن، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص وتوكيد الذات. كما بيّنت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص.

وهدفت دراسة **بيرينسون، وجريجوري، وجلاسير، وروميرويسكي، ورافالي، ويانج، ودوني** (**Berenson, Gregory, Glaser, Romiro, Rafaeli, Yang & Downey, 2016**) الكشف عن العلاقة بين الحساسيّة للرّفض من الآخرين والاندفاعيّة وردود الفعل لمصادر الضّغط والقلق لدى الأفراد الّذين لديهم اضطراب الشّخصيّة الحدّيّة (Borderline Personality Disorder) مقارنة مع لاأفراد الّذين لديهم اضطراب الشّخصيّة التّجنّبيّة (Avoidant Personality Disorder) والأفراد الّذين يتمتّعون بالصّحّة النّفسيّة. وقد اشتملت عيّنة الدّراسة على (104) أفراد من الرّاشدين في منطقة الميتروبوليتن (Metropolitan) وقسم أفراد العيّنة، بالاستناد إلى المعايير الإكلينيكيّة والمقابلات، إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تألّفت من (35) فرداً، منهم (30) إناث في مجموعة اضطراب الشّخصيّة الحدّيّة، و(24) فرداً منهم (13) إناث كانوا في مجموعة الشّخصيّة التّجنّبيّة، و(45) فرداً منهم (31) من الإناث في المجموعة الّتي تتمتّع بالصّحّة النّفسيّة. وتراوحت أعمار أفراد العيّنة بين (18)، و(64) سنة، وبلغ متوسّط أعمارهم (30.69) سنة. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ أفراد العيّنة في مجموعة الشّخصيّة الحدّيّة أظهروا اندفاعيّة أعلى مقارنة بمجموعة اضطراب الشّخصيّة التّجنّبيّة ومجموعة الصّحّة النّفسيّة بالاستناد إلى نتائج التّقدير الذّاتيّ لأفراد المجموعة على مقياس ردود الفعل نحو مصادر الضّغط. وردود الفعل نحو مصادر الضّغط كانت متساوية بين أفراد العيّنة في مجموعتي اضطراب الشّخصيّة الحدّيّة واضطراب الشّخصيّة التّجنّبيّة. كما أظهرت النّتائج أنّ ردود الفعل غير التّكيّفيّة للضّغط المرتبط بالعلاقات بين الأشخاص لدى مجموعتي اضطراب الشّخصيّة الحدّيّة والشّخصيّة التّجنّبيّة أعلى مقارنة بمجموعة الصّحّة النّفسيّة، وأنّ المستويات المرتفعة من التّقدير الذّاتيّ للحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص ارتبطت مع الحساسيّة لرفض الآخرين.

وفحصت دراسة **جلالي، وأهادي** (**Jalali & Ahadi, 2016**) العلاقة بين التّنظيم المعرفيّ للانفعالات وفاعليّة الذّات والاندفاعيّة والمهارات الاجتماعيّة. حيث استخدم الباحثان الطّريقة الارتباطيّة ضمن المنهج الوصفيّ. وتألّفت عيّنة الدّراسة من (400) طالب وطالبة من الصّفّ الأوّل والثّاني الثّانويّ اختيروا باستخدام طريقة العيّنة العنقوديّة. وقد استجاب المشاركون على المقاييس التّالية: تنظيم الانفعالات، وفاعليّة الذّات، والاندفاعيّة، والمهارات الاجتماعيّة، وقائمة إدمان المخدّرات. وأظهرت النّتائج وجود ارتباط دالٍ إحصائيّاً بين الاندفاعيّة والمستويات المنخفضة من المهارات الاجتماعيّة والإدمان على المخدّرات؛ إذ إن الاندفاعيّة بالسّلوك والمستويات المنخفضة من فاعليّة الذّات وضعف التّنظيم المعرفيّ للانفعالات تتنبّأ بإدمان المخدّرات.

وهدفت دراسة **لامبرت، وهوب وود** (**Lambert & Hopwood, 2016**) التحقيق من الفروق بين الجنسين في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص في ضوء العلاقات مع المعارف والأصدقاء، والعلاقات الرومانسية. اشتملت عينة الدراسة على (235) طالبًا جامعيًا. أشارت النتائج إلى أن الإناث كن أكثر حساسيّة من الذكور بشكل عام تجاه سلوك الآخرين ومشاعرهم. وأنّ الإناث أكثر حساسيّة نسبيًا للبرود العاطفي في العلاقات الرومانسية، بينما كان الذكور أكثر حساسيّة نسبيًا للدفء العاطفي. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في الهيمنة بين الذكور والإناث.

وأجرى **روشيك، وسشوينل** (**Roscheck & Schweinle, 2012**) دراسة للكشف عن العلاقة بين الحساسيّة للرّفض لدى طلبة مرحلة البكالوريوس، ومستوى مشاركتهم في سلوكات صفّيّة إيجابيّة. وتألّفت عيّنة الدّراسة من (135) طالباً وطالبة (67 من الذكور، 65 من الإناث) تراوحت أعمارهم بين (18) و (53) سنة، وبلغ متوسّط أعمارهم (21.1) من جامعة (Upper-Midwest) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة تطوّعوا للمشاركة في ملء المقاييس

كجزء من مساق علم النّفس (101). وتوصّلت الدّراسة إلى علاقة ررتباط سلبيّة دالّة إحصائيّاً بين حساسيّة الطّلبة للرّفض (Students' sensitivity to rejection) ومستوى مشاركتهم في سلوكات سفّيّة إيجابيّة. كما تبيّن أيضاً أنّ التّنظيم الذّاتيّ (Self-Regulation) المرتبط بالكبرياء (Prevention pride) يتوسّط العلاقة بين الحساسيّة للرّفض والمشاركة في السّلوكات الصّفّيّة الإيجابيّة؛ إذ إن الطّلبة الّذين لديهم مستوى أعلى من تنظيم الكبرياء مقارنة ببقيّة الطّلبة يكون لديهم مشاركة متوسّطة في السّلوكات الصّفّيّة الإيجابيّة بصرف النّظر عن مستوى حساسيّة الرّفض لديهم. وخلص الباحثان إلى أنّ الطّلبة الّذين لا يظهرون سلوكات صفّيّة إيجابيّة قد يكونون خائفين من رفض الأقران أو المعلّمين، ويتوسّط هذه العلاقة مستوى تنظيم الكبرياء لدى هؤلاء الطّلبة.

ومن الملاحظ أنّ الدّراسات السّابقة حول تأثير النوع والتخصص في الحساسية في العلاقات بين الأشخاص قليلة، في حدود علم الباحث، واستخدمت عيّنات متنوّعة ومقاييس مختلفة. وتميّزت الدّراسة الحاليّة بأنّها من أوائل الدّراسات في الكشف عن دور النوع والتخصص في الحساسية في العلاقات بين الأشخاص، وكانت عيّنة الدّراسة هي طلبة الجامعة. وهذه الجوانب قد تكون مبرّراً وتميّزاً للدّراسة الحاليّة عن غيرها من الدّراسات السّابقة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

إنّ امتلاك الطّالب الجامعيّ لمهارات التّواصل يُساعد في الحصول على علاقات اجتماعيّة صحّيّة مع الآخرين وزيادة الشّعور بالرّضا. ومهارات التّواصل المناسبة والفاعلة يمكن أن تحمي الطّالب من المشكلات وتجعله يتوجّه نحو حلّ المشكلات عند ظهورها. وقد تكون الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص من العوامل لحدوث مشكلات بين الأشخاص في الجامعة وفي المنزل، هذه المشكلات يمكن أن تقلّل نوعيّة الرّعاية والاهتمام وتؤثّر سلباً في الفرد، وقد تُسبّب الضّغط، وعدم الرّاحة في البيئة الجامعيّة. وتُعدّ الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص مجالات مهمّة في الحياة الجامعيّة للطّلبة. لا يوجد العديد من الدّراسات العربيّة حول الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، حسب علم الباحث، وبالتّالي، إجراء الدّراسات في هذا المجال له أهمّيّة. ويمكن أن تساعد هذه الدّراسة أعضاء الهيئتين الأكاديميّة والإداريّة في الجامعة والمختصّين في الحصول على المعلومات حول الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص في البيئة الجامعيّة. وقد تحتوي هذه المعلومات على أبعاد هامّة للتّربويّين لإجراء دراسات أو برامج تدخّل وتدريب للطّلبة أو تطوير نوعيّة الرّعاية ومعرفة الجماعة الّتي تحتاج إلى دعم وقائيّ. وبناء على ذلك فحصت هذه الدّراسة تأثير النّوع (ذكر/ أنثى)، التّخصّص، السّنة الدّراسيّة قي الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص. وعليه فقد صيغت مشكلة الدّراسة في التّساؤل التّالي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة من طلبة الجامعة، تُعزى إلى متغيّرات: النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة وللتّفاعل بينها؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن الفروق في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة من طلبة الجامعة، تبعاً لمتغيّرات: النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة وللتّفاعل بينها؟

أهمّيّة الدّراسة

تتّضح أهمّيّة الدّراسة الحالية في جانبين:

أولهما: الأهمية النظرية:

تُضيف الدّراسة الحاليّة معلومات إلى المعرفة العلميّة حول الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى طلبة الجامعات. وتُظهر الدّراسة الحاليّة دور النّوع، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة قي الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، وفحص التّفاعل بينها لدى عيّنة من طلبة الجامعة.

ثانيهما: الأهمية التطبيقية:

يمكن لمؤسّسات التّعليم العالي الاستفادة من نتائج الدّراسة في إعداد برامج تدريبيّة وبرامج توعويّة لطلبة الجامعات.

حدود الدّراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود المكانيّة:** جامعة فيلادلفيا في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، وجامعة الفلاح في إمارة دبيّ، والجامعة العربيّة المفتوحة– فرع الأردنّ.

- **الحدود الزّمانيّة:** الفصل الأوّل للعام الدّراسيّ (2020/2021)

- **الحدود البشريّة:** طلبة تخصّصات إدارة الأعمال، والاتّصال الجماهيريّ، والقانون، والآداب والعلوم الإنسانيّة في جامعة فيلادلفيا، وجامعة الفلاح، والجامعة العربيّة المفتوحة.

- خصائص أداة الدّراسة السّيكومتريّة والمعدّة لأغراض الدّراسة الحاليّة، وهي: مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Sensitivity Scale) من إعداد بويس وباركر (Boyce & Parker, 1989).

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Sensitivity): ويُقْصَدُ بها: «وعي الفرد الزّائد والشّديد، والحساسيّة الزّائدة غير المبرّرة لسلوكات الآخرين ومشاعرهم وطريقة تفكيرهم، ومقارنة الفرد نفسه بالآخرين مع الشّعور بعدم الفاعليّة وعدم القيمة، واحتماليّة إدراك النّقد والرّفض من الآخرين بشكل يؤثّر في الوظيفة الاجتماعيّة. وينتج عن هذا الشّعور بالضّعف الضّغط والإذلال الذّاتي لدى الفرد» (Jiang, Hou, Chen, Wang, Fu, Li,

Jin, Lee & Liu, 2019: 2; Anli, 2019: 37; Anli & Sar ,2017: 383; Scharf, Rousseau, Bsoul, 2017: 1356; Ozkan, Ozdevecioglu, Kaya & Ozsahinkoc, 2015: 196; Smith & Zautra, 2001: 915). وتعرّف إجرائيّاً بالوعي بالعلاقات بين الأشخاص (Inter-personal Awareness)، والحاجة إلى القبول (Need for Approval)، وقلق الانفصال (Separation Anxiety)، والخجل (Timidity)، والذّات الدّاخليّة الهشّة (Fragile inner- self)، والمحسوبة من خلال الدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب/الطّالبة على مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص المُستخدَم لأغراض هذه الدّراسة.

جامعة فيلادلفيا: جامعة خاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتشتمل على الكليات التالية: إدارة الأعمال، والآداب والفنون، والهندسة والتكنولوجيا، وتكنولوجيا المعلومات، والعلوم، والعلوم الطبية المساندة، والتمريض، والصيدلة، والحقوق.

الجامعة العربية المفتوحة: جامعة خاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، تقع في العاصمة عمّان، نظام التعليم فيها هو التعلم عن بُعد. تشتمل على كليات إدارة الأعمال، ودراسات الحاسوب، واللغات، والتربية.

جامعة الفلاح: جامعة خاصة في دبي تشتمل على أربع كليات: كلية القانون، وكلية إدارة الأعمال، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الإتصال الجماهيري.

منهجية الدّراسة وإجراءاتها

اعتمد الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، وهو المنهج الذي يوضّح العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ومعرفة نوع هذه العلاقة سواء كانت سالبة أو موجبة، ويكشف الارتباط عن نوع العلاقة وحجمها بين تلك المتغيرات. واختار الباحث هذا المنهج لملاءمته لأغراض الدّراسة الحاليّة، إذ إن الدّراسة هدفت التّعرّف إلى دور النّوع، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة في تحديد مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى طلبة الجامعة.

مجتمع الدّراسة

تألّف مجتمع الدّراسة من جميع طلبة جامعة فيلادلفيا، والجامعة العربيّة المفتوحة– فرع الأردنّ، وجامعة الفلاح– دبيّ البالغ عددهم (2552) طالباً وطالبة من تخصّصات إدارة الأعمال والاتّصال الجماهيريّ والقانون والآداب والعلوم الإنسانيّة، وذلك حسب إحصائيّات قسم القبول والتّسجيل في كلّ جامعة في الفصل الأوّل للعام الدّراسيّ (2020 /2021). ويوضّح جدول (1) توزيع مجتمع الدّراسة حسب النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة.

جدول (1)

توزيع مجتمع الدّراسة حسب متغيّراتها

الجامعة	التّخصص	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		المجموع
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
جامعة فيلادلفيا	إدارة الأعمال	6	5	5	20	7	15	8	7	73
	الاتّصال الجماهيري	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	القانون	2	2	9	21	10	12	13	30	99
	الآداب والعلوم الانسانية	35	26	86	49	93	43	92	56	480
	المجموع	43	33	100	90	110	70	113	94	653
جامعة الفــلاح	إدارة الأعمال	20	28	27	12	22	18	15	15	157
	الاتّصال الجماهيري	36	56	26	24	17	34	24	22	239
	القانون	13	33	20	51	14	39	21	45	236
	الآداب والعلوم الانسانية	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	المجموع	69	117	73	87	53	91	60	82	632
الجامعة العربية المفتوحة– فرع الأردن	إدارة الأعمال	43	71	48	63	56	65	57	51	454
	الاتّصال الجماهيري	19	11	25	26	32	22	19	29	183
	القانون	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	الآداب والعلوم الانسانية	121	15	141	13	165	13	147	15	630
	المجموع	183	97	214	102	253	100	223	95	1267

عيّنة الدّراسة: شملت عيّنة الدّراسة (334) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس. أُخذت من كلّيّة إدارة الأعمال (ن=91، 27 %) والاتّصال الجماهيريّ (ن=51، 15 %) والقانون (ن=46، 14 %) والآداب والعلوم الإنسانيّة (ن=146، 44 %)، وبلغ متوسّط أعمارهم (27.6)، بانحراف معياريّ (6.9)، والمدى (33) موزّعين على السّنوات الدّراسيّة من السّنة الأولى إلى السّنة الرّابعة. واختيرت هذه التّخصّصات لأنّها تمثّل التّخصّصات المتوفّرة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الفلاح. واختيرت العيّنة بالطّريقة المتيسّرة (وهي ما يُعرف بالعيّنة المتوافرة). وجدول (2) يبيّن توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها.

جدول (2)

توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها

الجامعة	التّخصّص	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		المجموع
		إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
جامعة فيلادلفيا	إدارة الأعمال	1	1	1	3	1	2	1	1	11
	الاتّصال الجماهيريّ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	القانون	0	0	1	3	1	2	2	4	13
	الآداب والعلوم الإنسانيّة	4	3	11	6	13	6	12	7	62
	المجموع	5	4	13	12	15	10	15	12	86
جامعة الفلاح	إدارة الأعمال	3	4	3	2	3	2	2	2	21
	الاتّصال الجماهيريّ	4	7	3	3	2	4	3	3	29
	القانون	2	4	3	8	2	5	3	6	33
	الآداب والعلوم الإنسانيّة	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	المجموع	9	15	9	13	7	11	8	11	83
الجامعة العربيّة المفتوحة– فرع الأردنّ	إدارة الأعمال	6	9	6	8	7	9	7	7	59
	الاتّصال الجماهيريّ	2	1	3	3	4	3	2	4	22
	القانون	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	الآداب والعلوم الإنسانيّة	16	2	18	2	22	2	20	2	84
	المجموع	24	12	27	13	33	14	29	13	165
	المجموع الكلي	38	31	49	38	55	35	52	36	334

أداة الدّراسة: استُخدم في هذه الدّراسة مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، وهذا وصف المقياس:

مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Sensitivity Scale)

لتحقيق هدف الدّراسة طبّق الباحث مقياس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص وفقاً للتّقدير الذّاتي للمفحوص (Inter-personal Sensitivity Scale) من إعداد بويس وباركر (Boyce & Parker, 1989)، ويتكوّن المقياس من (36) فقرة، جميعها إيجابيّة تقيس الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص ضمن المجالات للتّالية: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص (Interpersonal Aware-ness) وهي ذات الأرقام (2، 4، 10، 23، 28، 30، 36)، والحاجة إلى القبول (Need for Approval) (6، 8، 11، 13، 16، 18، 20، 34)، وقلق الانفصال (Separation Anxiety) (1، 12، 15، 17، 19، 25، 26، 29)، والخجل (Timidity) (3، 7، 9، 14، 21، 22، 32، 33)، والذّات الدّاخليّة الهشّة (Fragile inner- self) (5، 24، 27، 31، 35).

تصحيح المقياس

تتمّ الإجابة على الفقرات من خلال مقياس متدرّج من أربع نقاط؛ هي (لا تنطبق عليك بشكل كبير، لا تنطبق عليك بشكل متوسّط، تنطبق عليك بشكل متوسّط، تنطبق عليك بشكل كبير). وجميع فقرات المقياس إيجابيّة تأخذ التّقديرات (1، 2، 3، 4). وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (36) درجة، وأعلاها هي (144) درجة، وكلّما كانت درجة المستجيب مرتفعة؛ كان ذلك مؤشّراً على ارتفاع درجة الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لديه، والعكس صحيح.

صدق المقياس في صورته الإماراتيّة

جرى تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة مؤلّفة من (38) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، وحسب صدق الأداة بحساب البناء الدّاخلي؛ إذ جرى التّأكُّد من وجود ارتباط بين الفقرة مع المجال؛ بهدف التّحقُّق من صدق البناء الدّاخلي. ويبيِّن جدول (3) معاملات ارتباط الفقرة بالدّرجة الكلّيّة للمجال.

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرة بالدّرجة الكلّيّة للمجال

الوعي بالعلاقات بين الأشخاص		الحاجة إلى القبول		قلق الانفصال		الخجل		الذات الداخلية الهشة	
#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط
2	.606**	6	.529**	1	.639**	3	.509**	5	.607**
4	.599**	8	.531**	12	.477**	7	.574**	24	.614**
10	.681**	11	.462**	15	.499**	9	.439**	27	.603**
23	.600**	13	.472**	17	.672**	14	.518**	31	.598**
28	.592**	16	.568**	19	.563**	21	.471**	35	.638**
30	.642**	18	.583**	25	.511**	22	.601**		
36	.520**	20	.437**	26	.534**	32	.505**		
		34	.658**	29	.584**	33	.625**		

يبيّن جدول (3) أنّ ارتباط الفقرة بالمجال بلغ (.43) فأكثر لمعظم الفقرات في مجالات: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص، والحاجة إلى القبول، وقلق الانفصال، والخجل، والذّات الدّاخليّة الهشّة. وبشكل عام فإنّ ارتباطات فقرات المقياس كانت جميعها ضمن المدى الّذي يعكس القدرة على التّمييز. وقام الباحثون بعرض الأداة على خمسة محكّمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد والصّحّة النّفسيّة وعلم النّفس في الجامعة الأردنيّة، وجامعة أبو ظبي– فرع العين، والجامعة الأهليّة–الأردنّ، وطُلِبَ من كلٍّ مُحَكِّم إبداءُ رأيه في وضوح الفقرات وقياسها للمفهوم الّذي أعدّتْ لهُ، وارتباطها بالمقياس الفرعيّ، وعُدّلت صياغةُ بعض الفقرات لتتناسبَ وملاحظات المحكّمينَ عليها.ثبات المقياس في صورته الإماراتيّة

للتّحقُّق من ثبات المقياس؛ حُسب معامل الثّبات (الاتّساق الدّاخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha). وجدول (4) يُبيِّن ذلك، حيث يتّضح منه أنّ معامل الاتّساق الدّاخلي للمقياس بلغ (.877). أمّا معاملات الاتّساق الدّاخلي للمجالات فكانت على النّحو التّالي: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص (0.711)، والحاجة إلى القبول (.635)، وقلق الانفصال (.758)، والخجل (.717)، والذّات الدّاخليّة الهشّة (.716). وتشير النّتائج إلى أنّ المقياس يتمتّع بدلالات ثبات اتّساق داخليّ مناسبة.

جدول (4)

معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا

المجال	معامل الثبات
الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	.711
الحاجة إلى القبول	.635
قلق الانفصال	.758
الخجل	.717
الذّات الدّاخليّة الهشّة	.716
الدّرجة الكلّيّة	.877

المعالجة الإحصائيّة

تمّت الإجابة عن سؤال الدّراسة باستخدام برمجيّة الرّزمة لالإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Statistical package for so-cial sciences" IBM-SPSS version 22). وحسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لقياس مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة الدّراسة بناء على متغيّرات: النّوع (ذكر/ أنثى)، التّخصّص، السّنة الدّراسيّة. وتحليل التّباين الثّلاثي (Three way ANOVA) (Bray & Maxwell, 1985)؛ لقياس دور النّوع، التّخصّص، السّنة الدّراسيّة في تحديد مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى طلبة مرحلة البكالوريوس، وأثر التّفاعل بين تلك المتغيّرات.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

الفروق في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة من طلبة الجامعة، تبعاً لمتغيّرات: النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة وللتّفاعل بينها؟

حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلبة على مجالات المقياس تبعاً للنّوع، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة، والتّفاعل بينها، ويبيِّن جدول (5) النّتائج:

جدول (5)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلبة على مجالات المقياس تبعاً للنّوع، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة، والتّفاعل بينها

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	ذكر	إدارة أعمال	سنة أولى	2.4643	.53833	16
			سنة ثانية	2.6905	.55440	12
			سنة ثالثة	2.4082	.57922	14
			سنة رابعة	2.2063	.80214	9
			المجموع	2.4566	.60812	51
		القانون	سنة أولى	2.3214	.47201	4
			سنة ثانية	2.5714	.67612	11
			سنة ثالثة	2.2653	.85088	7
			سنة رابعة	2.4545	.78978	11
			المجموع	2.4372	.71334	33
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	1.7143	.44032	9
			سنة ثانية	2.5238	.53197	6
			سنة ثالثة	2.2653	.54354	7
			سنة رابعة	2.3061	.83066	7
			المجموع	2.1576	.64607	29
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.3095	.80517	6
			سنة ثانية	2.3393	.73615	8
			سنة ثالثة	2.1071	.81441	8
			سنة رابعة	2.4464	.80247	8
			المجموع	2.3000	.75811	30
		المجموع	سنة أولى	2.2286	.62193	35
			سنة ثانية	2.5521	.61828	37
			سنة ثالثة	2.2857	.66744	36
			سنة رابعة	2.3592	.77504	35
			المجموع	2.3586	.67707	143
	أنثى	إدارة أعمال	سنة أولى	2.3333	.48445	9
			سنة ثانية	2.3651	.49544	9
			سنة ثالثة	2.4675	.43374	11
			سنة رابعة	2.5429	.55859	10
			المجموع	2.4322	.48110	39
		القانون	سنة أولى	2.1429	.	1
			سنة ثانية	2.3571	.77810	4
			سنة ثالثة	2.5238	.43644	3

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.0286	.47809	5
			المجموع	2.2527	.55068	13
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.3143	.70999	5
			سنة ثانية	2.2381	.42056	6
			سنة ثالثة	2.3571	.50910	6
			سنة رابعة	2.9714	.23474	5
			المجموع	2.4545	.54289	22
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.5489	.54765	19
			سنة ثانية	2.2562	.67047	29
			سنة ثالثة	2.3487	.63712	34
			سنة رابعة	2.3705	.52691	32
			المجموع	2.3647	.60223	114
		المجموع	سنة أولى	2.4454	.54457	34
			سنة ثانية	2.2827	.60787	48
			سنة ثالثة	2.3836	.56861	54
			سنة رابعة	2.4286	.54343	52
			المجموع	2.3815	.56678	188
	المجموع	إدارة أعمال	سنة أولى	2.4171	.51329	25
			سنة ثانية	2.5510	.54264	21
			سنة ثالثة	2.4343	.51090	25
			سنة رابعة	2.3835	.68686	19
			المجموع	2.4460	.55383	90
		القانون	سنة أولى	2.2857	.41650	5
			سنة ثانية	2.5143	.68256	15
			سنة ثالثة	2.3429	.73525	10
			سنة رابعة	2.3214	.71998	16
			المجموع	2.3851	.67065	46
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	1.9286	.60285	14
			سنة ثانية	2.3810	.48093	12
			سنة ثالثة	2.3077	.50792	13
			سنة رابعة	2.5833	.71677	12
			المجموع	2.2857	.61611	51
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.4914	.60900	25
			سنة ثانية	2.2741	.67543	37
			سنة ثالثة	2.3027	.67021	42

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.3857	.58069	40
			المجموع	2.3512	.63549	144
		المجموع	سنة أولى	2.3354	.59096	69
			سنة ثانية	2.4000	.62340	85
			سنة ثالثة	2.3444	.60832	90
			سنة رابعة	2.4007	.64326	87
			المجموع	2.3716	.61598	331
الحاجة إلى القبول	ذكر	إدارة أعمال	سنة أولى	3.0391	.39717	16
			سنة ثانية	3.1667	.37437	12
			سنة ثالثة	3.0089	.35173	14
			سنة رابعة	2.8750	.62812	9
			المجموع	3.0319	.42709	51
		القانون	سنة أولى	3.0625	.26021	4
			سنة ثانية	3.1250	.40697	11
			سنة ثالثة	2.8393	.61540	7
			سنة رابعة	3.0114	.57133	11
			المجموع	3.0189	.49225	33
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.7083	.51539	9
			سنة ثانية	3.0000	.23717	6
			سنة ثالثة	3.1071	.30981	7
			سنة رابعة	2.7321	.87330	7
			المجموع	2.8707	.54842	29
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	3.0625	.82063	6
			سنة ثانية	3.0781	.47686	8
			سنة ثالثة	2.6719	.84763	8
			سنة رابعة	3.0313	.48985	8
			المجموع	2.9542	.65775	30
		المجموع	سنة أولى	2.9607	.50980	35
			سنة ثانية	3.1081	.37979	37
			سنة ثالثة	2.9201	.54458	36
			سنة رابعة	2.9250	.62146	35
			المجموع	2.9799	.51999	143
	أنثى	إدارة أعمال	سنة أولى	3.0694	.28717	9
			سنة ثانية	3.1944	.32543	9
			سنة ثالثة	3.3182	.44498	11

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	3.2875	.32302	10
			المجموع	3.2244	.35492	39
		القانون	سنة أولى	3.5000	.	1
			سنة ثانية	2.9375	.81968	4
			سنة ثالثة	3.2500	.50000	3
			سنة رابعة	2.8250	.81298	5
			المجموع	3.0096	.69309	13
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	3.1000	.20540	5
			سنة ثانية	3.0417	.46547	6
			سنة ثالثة	3.5208	.33927	6
			سنة رابعة	3.4000	.16298	5
			المجموع	3.2670	.36859	22
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	3.1579	.32767	19
			سنة ثانية	2.9181	.47041	29
			سنة ثالثة	3.0919	.43444	34
			سنة رابعة	3.1211	.47782	32
			المجموع	3.0669	.44473	114
		المجموع	سنة أولى	3.1360	.29894	34
			سنة ثانية	2.9870	.47703	48
			سنة ثالثة	3.1944	.44422	54
			سنة رابعة	3.1514	.48148	52
			المجموع	3.1190	.44562	188
	المجموع	إدارة أعمال	سنة أولى	3.0500	.35539	25
			سنة ثانية	3.1786	.34589	21
			سنة ثالثة	3.1450	.41721	25
			سنة رابعة	3.0921	.52182	19
			المجموع	3.1153	.40677	90
		القانون	سنة أولى	3.1500	.29843	5
			سنة ثانية	3.0750	.51927	15
			سنة ثالثة	2.9625	.58940	10
			سنة رابعة	2.9531	.63390	16
			المجموع	3.0163	.54811	46
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.8482	.46300	14
			سنة ثانية	3.0208	.35288	12
			سنة ثالثة	3.2981	.37687	13

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	3.0104	.73751	12
			المجموع	3.0417	.51458	51
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	3.1350	.47175	25
			سنة ثانية	2.9527	.46988	37
			سنة ثالثة	3.0119	.54995	42
			سنة رابعة	3.1031	.47526	40
			المجموع	3.0434	.49612	144
		المجموع	سنة أولى	3.0471	.42557	69
			سنة ثانية	3.0397	.43908	85
			سنة ثالثة	3.0847	.50239	90
			سنة رابعة	3.0603	.55013	87
			المجموع	3.0589	.48336	331
قلق الانفصال	ذكر	إدارة أعمال	سنة أولى	2.5703	.58625	16
			سنة ثانية	2.4792	.42585	12
			سنة ثالثة	2.5536	.59184	14
			سنة رابعة	2.3472	.56864	9
			المجموع	2.5049	.54081	51
		القانون	سنة أولى	2.2500	.17678	4
			سنة ثانية	2.5341	.60748	11
			سنة ثالثة	2.3571	.83363	7
			سنة رابعة	2.6591	.55927	11
			المجموع	2.5038	.60635	33
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.1389	.60739	9
			سنة ثانية	2.8542	.24260	6
			سنة ثالثة	2.1964	.38091	7
			سنة رابعة	2.3571	.73749	7
			المجموع	2.3534	.58159	29
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.6042	.73065	6
			سنة ثانية	2.3906	.49298	8
			سنة ثالثة	2.4688	.70315	8
			سنة رابعة	2.3594	.57258	8
			المجموع	2.4458	.59784	30
		المجموع	سنة أولى	2.4286	.60046	35
			سنة ثانية	2.5372	.48579	37
			سنة ثالثة	2.4271	.62562	36

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.4500	.59347	35
			المجموع	2.4615	.57363	143
		إدارة أعمال	سنة أولى	2.4444	.56289	9
			سنة ثانية	2.7639	.45691	9
			سنة ثالثة	2.6591	.41492	11
			سنة رابعة	2.5750	.46473	10
			المجموع	2.6122	.46928	39
		القانون	سنة أولى	2.2500	.	1
			سنة ثانية	2.3125	.65749	4
			سنة ثالثة	2.5000	.45069	3
			سنة رابعة	2.0750	.69372	5
			المجموع	2.2596	.57613	13
	أنثى	الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.5500	.32596	5
			سنة ثانية	2.1875	.73633	6
			سنة ثالثة	2.4167	.56273	6
			سنة رابعة	2.7750	.35795	5
			المجموع	2.4659	.54443	22
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.6513	.61461	19
			سنة ثانية	2.4526	.55643	29
			سنة ثالثة	2.5478	.59513	34
			سنة رابعة	2.4492	.56069	32
			المجموع	2.5132	.57640	114
		المجموع	سنة أولى	2.5699	.55408	34
			سنة ثانية	2.4661	.57816	48
			سنة ثالثة	2.5532	.54329	54
			سنة رابعة	2.4688	.55122	52
			المجموع	2.5106	.55396	188
	المجموع	إدارة أعمال	سنة أولى	2.5250	.56940	25
			سنة ثانية	2.6012	.45177	21
			سنة ثالثة	2.6000	.51412	25
			سنة رابعة	2.4671	.51512	19
			المجموع	2.5514	.51108	90
		القانون	سنة أولى	2.2500	.15309	5
			سنة ثانية	2.4750	.60541	15
			سنة ثالثة	2.4000	.71638	10

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.4766	.64424	16
			المجموع	2.4348	.60193	46
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.2857	.54910	14
			سنة ثانية	2.5208	.62802	12
			سنة ثالثة	2.2981	.46642	13
			سنة رابعة	2.5313	.62415	12
			المجموع	2.4020	.56309	51
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.6400	.62845	25
			سنة ثانية	2.4392	.53734	37
			سنة ثالثة	2.5327	.60866	42
			سنة رابعة	2.4313	.55683	40
			المجموع	2.4991	.57946	144
		المجموع	سنة أولى	2.4982	.57821	69
			سنة ثانية	2.4971	.53798	85
			سنة ثالثة	2.5028	.57755	90
			سنة رابعة	2.4612	.56526	87
			المجموع	2.4894	.56221	331
الخجل	ذكر	إدارة أعمال	سنة أولى	2.8203	.53027	16
			سنة ثانية	2.8438	.44951	12
			سنة ثالثة	3.1161	.36842	14
			سنة رابعة	2.5972	.83333	9
			المجموع	2.8676	.55363	51
		القانون	سنة أولى	2.6875	.52540	4
			سنة ثانية	2.8409	.64248	11
			سنة ثالثة	2.7321	.55635	7
			سنة رابعة	2.6818	.70570	11
			المجموع	2.7462	.61116	33
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.5694	.44683	9
			سنة ثانية	3.0625	.17230	6
			سنة ثالثة	3.0000	.40182	7
			سنة رابعة	2.5357	.75248	7
			المجموع	2.7672	.52581	29
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	3.0208	.74337	6
			سنة ثانية	2.9844	.46979	8
			سنة ثالثة	2.4063	.74926	8

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.6406	.71163	8
			المجموع	2.7458	.68739	30
		المجموع	سنة أولى	2.7750	.54806	35
			سنة ثانية	2.9088	.48111	37
			سنة ثالثة	2.8611	.56913	36
			سنة رابعة	2.6214	.71902	35
			المجموع	2.7937	.58841	143
	أنثى	إدارة أعمال	سنة أولى	2.9167	.40505	9
			سنة ثانية	3.0000	.37500	9
			سنة ثالثة	2.8636	.50761	11
			سنة رابعة	2.9125	.41269	10
			المجموع	2.9199	.41802	39
		القانون	سنة أولى	3.1250	.	1
			سنة ثانية	3.0938	.70249	4
			سنة ثالثة	2.9583	.40182	3
			سنة رابعة	2.4750	.85422	5
			المجموع	2.8269	.69323	13
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.8000	.54915	5
			سنة ثانية	2.7708	.40633	6
			سنة ثالثة	3.0833	.52241	6
			سنة رابعة	3.2000	.40117	5
			المجموع	2.9602	.47620	22
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.9803	.34426	19
			سنة ثانية	2.6767	.40850	29
			سنة ثالثة	2.7022	.49142	34
			سنة رابعة	2.8477	.49872	32
			المجموع	2.7829	.45997	114
		المجموع	سنة أولى	2.9412	.38217	34
			سنة ثانية	2.7839	.44344	48
			سنة ثالثة	2.7917	.49823	54
			سنة رابعة	2.8582	.52687	52
			المجموع	2.8351	.47399	188
	المجموع	إدارة أعمال	سنة أولى	2.8550	.48234	25
			سنة ثانية	2.9107	.41673	21
			سنة ثالثة	3.0050	.44412	25

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.7632	.64804	19
			المجموع	2.8903	.49748	90
		القانون	سنة أولى	2.7750	.49529	5
			سنة ثانية	2.9083	.64342	15
			سنة ثالثة	2.8000	.50415	10
			سنة رابعة	2.6172	.73239	16
			المجموع	2.7690	.62858	46
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.6518	.47832	14
			سنة ثانية	2.9167	.33428	12
			سنة ثالثة	3.0385	.44307	13
			سنة رابعة	2.8125	.69597	12
			المجموع	2.8505	.50930	51
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.9900	.45202	25
			سنة ثانية	2.7432	.43496	37
			سنة ثالثة	2.6458	.55141	42
			سنة رابعة	2.8063	.54372	40
			المجموع	2.7752	.51307	144
		المجموع	سنة أولى	2.8569	.47756	69
			سنة ثانية	2.8382	.46163	85
			سنة ثالثة	2.8194	.52571	90
			سنة رابعة	2.7629	.61858	87
			المجموع	2.8172	.52604	331
الذات الداخلية الهشة	ذكر	إدارة أعمال	سنة أولى	1.9125	.54635	16
			سنة ثانية	1.9667	.42498	12
			سنة ثالثة	1.7286	.41218	14
			سنة رابعة	1.5778	.57831	9
			المجموع	1.8157	.49774	51
		القانون	سنة أولى	2.6500	.37859	4
			سنة ثانية	2.1636	.76847	11
			سنة ثالثة	2.0571	.74578	7
			سنة رابعة	1.9636	.57144	11
			المجموع	2.1333	.67020	33
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	1.7333	.64807	9
			سنة ثانية	1.9333	.39328	6
			سنة ثالثة	1.9143	.78194	7

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	1.6857	.63095	7
			المجموع	1.8069	.61292	29
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	1.7000	.48580	6
			سنة ثانية	1.7750	.58002	8
			سنة ثالثة	1.7000	.50143	8
			سنة رابعة	1.8000	.42762	8
			المجموع	1.7467	.47831	30
		المجموع	سنة أولى	1.9143	.59860	35
			سنة ثانية	1.9784	.57113	37
			سنة ثالثة	1.8222	.57724	36
			سنة رابعة	1.7714	.55337	35
			المجموع	1.8727	.57485	143
	أنثى	إدارة أعمال	سنة أولى	1.6444	.76012	9
			سنة ثانية	1.7111	.52068	9
			سنة ثالثة	1.6182	.50955	11
			سنة رابعة	1.7600	.47889	10
			المجموع	1.6821	.55197	39
		القانون	سنة أولى	1.4000	.	1
			سنة ثانية	1.9500	.98489	4
			سنة ثالثة	1.7333	.41633	3
			سنة رابعة	1.6000	.42426	5
			المجموع	1.7231	.60298	13
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	1.5200	.52154	5
			سنة ثانية	1.7333	.61536	6
			سنة ثالثة	1.6000	.47329	6
			سنة رابعة	2.1200	.36332	5
			المجموع	1.7364	.52149	22
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	1.7474	.48001	19
			سنة ثانية	1.6000	.49857	29
			سنة ثالثة	1.6059	.57522	34
			سنة رابعة	1.6437	.58747	32
			المجموع	1.6386	.54065	114
		المجموع	سنة أولى	1.6765	.55490	34
			سنة ثانية	1.6667	.55403	48
			سنة ثالثة	1.6148	.53249	54

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	1.7077	.54371	52
			المجموع	1.6649	.54197	188
		إدارة أعمال	سنة أولى	1.8160	.62960	25
			سنة ثانية	1.8571	.47389	21
			سنة ثالثة	1.6800	.45092	25
			سنة رابعة	1.6737	.52158	19
			المجموع	1.7578	.52317	90
		القانون	سنة أولى	2.4000	.64807	5
			سنة ثانية	2.1067	.79952	15
			سنة ثالثة	1.9600	.65862	10
			سنة رابعة	1.8500	.54406	16
			المجموع	2.0174	.67175	46
	المجموع	الاتصال الجماهيري	سنة أولى	1.6571	.59448	14
			سنة ثانية	1.8333	.50332	12
			سنة ثالثة	1.7692	.65241	13
			سنة رابعة	1.8667	.56138	12
			المجموع	1.7765	.57082	51
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	1.7360	.47159	25
			سنة ثانية	1.6378	.51389	37
			سنة ثالثة	1.6238	.55735	42
			سنة رابعة	1.6750	.55781	40
			المجموع	1.6611	.52850	144
		المجموع	سنة أولى	1.7971	.58560	69
			سنة ثانية	1.8024	.57940	85
			سنة ثالثة	1.6978	.55707	90
			سنة رابعة	1.7333	.54531	87
			المجموع	1.7547	.56504	331
الحساسية ككل	ذكر	إدارة أعمال	سنة أولى	2.6181	.41270	16
			سنة ثانية	2.6829	.28364	12
			سنة ثالثة	2.6369	.27573	14
			سنة رابعة	2.3858	.53638	9
			المجموع	2.5975	.38076	51
		القانون	سنة أولى	2.5972	.25710	4
			سنة ثانية	2.6894	.48747	11
			سنة ثالثة	2.4881	.65378	7

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.6061	.54742	11
			المجموع	2.6077	.50959	33
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.2222	.37060	9
			سنة ثانية	2.7407	.21564	6
			سنة ثالثة	2.5516	.33923	7
			سنة رابعة	2.3770	.69108	7
			المجموع	2.4464	.46177	29
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.6157	.62495	6
			سنة ثانية	2.5799	.39240	8
			سنة ثالثة	2.3229	.61398	8
			سنة رابعة	2.5104	.49556	8
			المجموع	2.5000	.51767	30
		المجموع	سنة أولى	2.5135	.44833	35
			سنة ثانية	2.6719	.36027	37
			سنة ثالثة	2.5216	.45976	36
			سنة رابعة	2.4817	.54823	35
			المجموع	2.5488	.45897	143
	أنثى	إدارة أعمال	سنة أولى	2.5556	.37909	9
			سنة ثانية	2.6883	.29060	9
			سنة ثالثة	2.6692	.28395	11
			سنة رابعة	2.6889	.32043	10
			المجموع	2.6524	.31069	39
		القانون	سنة أولى	2.5833	.	1
			سنة ثانية	2.5833	.71398	4
			سنة ثالثة	2.6667	.29001	3
			سنة رابعة	2.2556	.64262	5
			المجموع	2.4765	.55969	13
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.5389	.23944	5
			سنة ثانية	2.4537	.40318	6
			سنة ثالثة	2.6852	.27198	6
			سنة رابعة	2.9556	.20469	5
			المجموع	2.6503	.33429	22
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.6915	.31480	19
			سنة ثانية	2.4492	.36680	29
			سنة ثالثة	2.5335	.43540	34

المجال	النوع	التخصص	السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
			سنة رابعة	2.5599	.43932	32
			المجموع	2.5458	.40435	114
		المجموع	سنة أولى	2.6299	.31758	34
			سنة ثانية	2.5058	.39187	48
			سنة ثالثة	2.5854	.38482	54
			سنة رابعة	2.5935	.44458	52
			المجموع	2.5754	.39265	188
	المجموع	إدارة أعمال	سنة أولى	2.5956	.39407	25
			سنة ثانية	2.6852	.27935	21
			سنة ثالثة	2.6511	.27394	25
			سنة رابعة	2.5453	.45098	19
			المجموع	2.6213	.35130	90
		القانون	سنة أولى	2.5944	.22274	5
			سنة ثانية	2.6611	.53040	15
			سنة ثالثة	2.5417	.55775	10
			سنة رابعة	2.4965	.58142	16
			المجموع	2.5707	.52131	46
		الاتصال الجماهيري	سنة أولى	2.3353	.35631	14
			سنة ثانية	2.5972	.34277	12
			سنة ثالثة	2.6132	.30523	13
			سنة رابعة	2.6181	.60373	12
			المجموع	2.5343	.42041	51
		الآداب والفنون– التربية	سنة أولى	2.6733	.39596	25
			سنة ثانية	2.4775	.37088	37
			سنة ثالثة	2.4934	.47323	42
			سنة رابعة	2.5500	.44485	40
			المجموع	2.5363	.42883	144
		المجموع	سنة أولى	2.5709	.39100	69
			سنة ثانية	2.5781	.38525	85
			سنة ثالثة	2.5599	.41509	90
			سنة رابعة	2.5485	.48895	87
			المجموع	2.5639	.42212	331

يلاحظ من جدول (5) أنّ هناك فروقاً ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة للحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص بين الطّلبة على مختلف المجالات الفرعيّة تبعاً لمتغيّرات النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة والتّفاعل بينها، ومن أجل التّحقّق من أنّ الفروق دالّة إحصائيّاً، فقد أجري تحليل التّباين الثّلاثي، وجدول (6) يوضّح نتائج تحليل التّباين.

جدول (6)

نتائج تحليل التّباين الثّلاثي للاختلاف في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص تبعاً للنّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة والتّفاعل بينها

Effect	Value		F	Hypothesis df	Error df	Sig.
الجنس	Hotelling's Trace	.073	4.312[b]	5.00	295.00	.001
التّخصّص	Wilks' Lambda	.945	1.117	15.00	814.766	.336
السّنة الدّراسيّة	Wilks' Lambda	.965	.712	15.000	814.766	.774
الجنس × التّخصّص × السّنة الدّراسيّة	Wilks' Lambda	.691	.948	120.000	1454.730	.640

يتّضح من جدول (6) وجود فروق دالّة إحصائيّاً في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى عيّنة الدّراسة تُعزى إلى النّوع؛ إذ يلاحظ من الجدول بأنّ قيمة الإحصائيّ «ف» بلغت (4.312) وبلغت قيمة (.073) (Hotelling's Trace)، وتلك القيم دالّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة. وتبيّن أيضاً عدم وجود اختلاف في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لدى الطّلبة يُعزى إلى التّخصّص، والسّنة الدّراسيّة، والتّفاعل بينهما، حيث بلغت قيم الإحصائيّ «ف» (1.117، 0.712، 0.948) بالتّرتيب، وبلغت قيم (.691، .965، .945) (Wilks' Lambda) بالتّرتيب، وتلك القيم غير دالّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة. وقد تعود هذه النّتيجة إلى أنّ أفراد العيّنة ينتمون إلى المجتمع ذاته، ويتعرّضون لخبرات متشابهة مع تشابه الظّروف والبيئة المحيطة، وما تفرضه تلك البيئة والثّقافة السّائدة من سلوكات ومعتقدات على الأفراد. وبالتّالي فإنّ للثّقافة والتّنشئة الاجتماعيّة والنّظام التّعليميّ دوراً في تقارب أفراد العيّنة في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص على اختلاف تخصّصهم، والسّنة الدّراسيّة.

وللتّحقّق من الفروق أجري اختبار تحليل التّباين الثّلاثيّ المتفاعل. والجدول (7) يوضّح ذلك.

يتّضح من جدول (7) أنّ قيم الإحصائيّ «ف» بلغت (8.901، 6.717) لمجاليْ: الحاجة إلى القبول، الذّات الدّاخليّة الهشّة بالتّرتيب. وجميع هذه القيم دالّة عند مستوى ($\alpha \leq .05$) فأقلّ تبعاً لمتغيّر النّوع. ويظهر أنّ الفروق في الحاجة إلى القبول لصالح الإناث، بينما الفروق في الذّات الدّاخليّة الهشّة لصالح الذّكور.

جدول (7)

نتائج اختبار تحليل التّباين الثّلاثي المتفاعل للتعرّف إلى دلالة الفروق بين متوسّطات الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص تبعاً لمتغيّرات: النّوع، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة والتّفاعل بينها

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية Sig.
الجنس	الوعي_بالعلاقات بين الأشخاص	.117	1	.117	.307	.580
	الحاجة إلى القبول	2.032	1	2.032	8.901	.003*
	قلق الانفصال	.047	1	.047	.146	.702
	الخجل	.685	1	.685	2.521	.113
	الذات_الداخلية_الهشة	2.108	1	2.108	6.717	.010*
	الدرجة الكلية	.171	1	.171	.959	.328
التخصص	الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	.534	3	.178	.466	.706
	الحاجة إلى القبول	.481	3	.160	.703	.551
	قلق الانفصال	.859	3	.286	.887	.448
	الخجل	.551	3	.184	.675	.568
	الذات الداخلية الهشة	1.293	3	.431	1.374	.251
	الدرجة الكلية	.312	3	.104	.583	.627
السنة الدراسية	الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	.651	3	.217	.568	.636
	الحاجة إلى القبول	.150	3	.050	.219	.883
	قلق الانفصال	.113	3	.038	.117	.950
	الخجل	1.022	3	.341	1.254	.290
	الذات الداخلية الهشة	.404	3	.135	.429	.732
	الدرجة الكلية	.150	3	.050	.280	.839

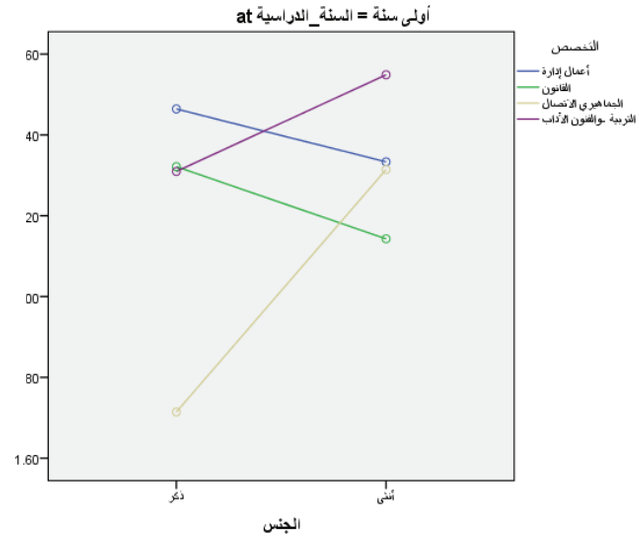
المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحريةdf	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية Sig.
الجنس × التخصص × السنة الدراسية	الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	9.646	24	.402	1.053	.399
	الحاجة إلى القبول	6.302	24	.263	1.150	.288
	قلق الانفصال	6.691	24	.279	.864	.652
	الخجل	8.451	24	.352	1.296	.164
	الذات الداخلية الهشة	5.030	24	.210	.668	.881
	الدرجة الكلية	4.698	24	.196	1.096	.347
الخطأ	الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	114.169	299	.382		
	الحاجة إلى القبول	68.248	299	.228		
	قلق_الانفصال	96.510	299	.323		
	الخجل	81.243	299	.272		
	الذات الداخلية الهشة	93.834	299	.314		
	الدرجة الكلية	53.416	299	.179		
المجموع	الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	1986.918	331			
	الحاجة إلى القبول	3174.250	331			
	قلق الانفصال	2155.594	331			
	الخجل	2718.375	331			
	الذات الداخلية الهشة	1124.480	331			
	الدرجة الكلية	2234.595	331			
المجموع المصحح	الوعي بالعلاقات بين الأشخاص	125.211	330			
	الحاجة إلى القبول	77.101	330			
	قلق الانفصال	104.307	330			
	الخجل	91.317	330			
	الذات الداخلية الهشة	105.360	330			
	الدرجة الكلية	58.800	330			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α ≤ .05).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lambert & Hop-wood, 2016) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر حساسيّة من الذكور بشكل عام تجاه سلوك الآخرين ومشاعرهم. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (سليم، 2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص. ويمكن إرجاع ارتفاع مستوى الحاجة إلى القبول لدى الإناث مقارنة بالذّكور لدى عيّنة الدّراسة إلى حساسيّة الإناث تجاه الآخرين والتّأثّر بهم. ومن الممكن تفسير هذه النّتيجة على ضوء أنَّ الفروق الجندريّة بين الذّكور والإناث قد تعزى إلى التّنميط الجنسيّ، فالأنثى تسعى إلى تحقيق القبول الاجتماعيّ، ويتوقّع منها دور أكبر في رعاية الآخرين والاهتمام بهم، ولديها مشاعر وانفعالات واضحة أكثر من الذّكور، كما أنَّ الأسرة والبيئة المحيطة والثّقافة السّائدة تفرض على الإناث طبيعة ونوعيّة محدّدة من السّلوكات االعادات والقيم والتّفاعلات الّتي تختلف عن الذّكور (Karniol, Ga-bay, Ochionm & Harari, 1998). كما أنّ اهتمام الأسرة والمجتمع بامتلاك الإناث لمهارات معرفيّة وانفعاليّة واجتماعيّة وسلوكيّة، تتيح لهُنَّ الفهم الكامل لأبعاد الحياة الانفعاليّة والاجتماعيّة، وحلّ المشكلات اليوميّة، والتّكيُّف مع المتطلّبات والظّروف المحيطة، وقد يزيد هذا الاهتمام من توجّه الإناث إلى طلب القبول الاجتماعيّ. ويعلّل الباحث ارتفاع مستوى الذّات الدّاخليّة الهشّة لدى الذّكور مقارنة مع الإناث في عيّنة الدّراسة إلى طبيعة التّنشئة الاجتماعيّة والبيئة المحيطة والثّقافة السّائدة الّتي لا تُعطي الذّكور الفرصة الكافية للتّعبير عن مشاعر عدم الرّاحة والخوف والقلق عند التّعرّض لخبرة سلبيّة في العلاقات مع الآخرين. كما يخلو النّظام التّعليميّ من الفرص التّدريبيّة والموضوعات حول العلاقات بين الأشخاص والمهارات الاجتماعيّة والوعي بالذّات والكفاية الانفعاليّة

الاجتماعيّة. وبصفة عامّة لا يتعلّم الطّالب أن يتحدّث عن المهارات الاجتماعيّة والعلاقات الاجتماعيّة مع الآخرين وكيف يعبّر عن مشاعره وانفعالاته، وإنّما يركّز المجتمع على قوّة التّحمّل لدى الذّكور أكثر من محاولة الشّعور بانفعالاتهم.

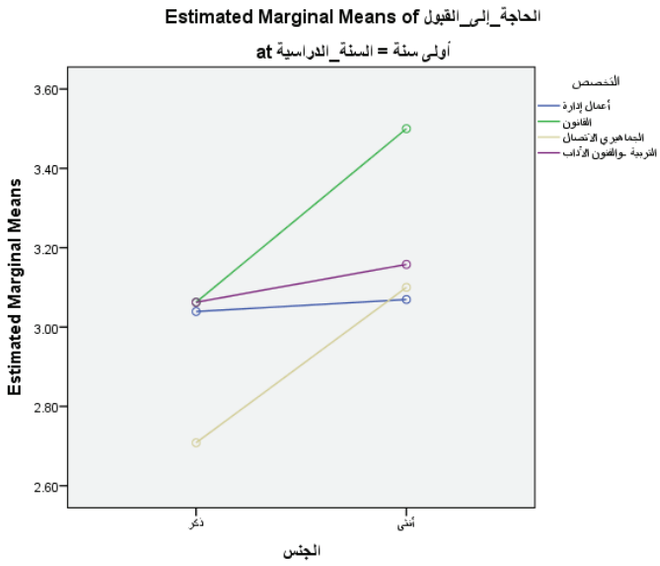
كما تبيّن من الجدول عدم وجود فروق دالّة بين ال
على مجالات: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص، وقلق الانفص
والخجل والمقياس ككلّ تبعاً لمتغيّر النّوع، حيث بلغت قيم
(0.307، 0.146، 2.521، 0.959) بالتّرتيب وجميع هذه ا
ليست دالّة عند مستوى ($\alpha \leq .05$) فأقلّ. وتتفق هذه النتيجة
نتائج دراسة (سليم، 2017) التي أشارت إلى عدم وجود فروق
طلبة الجامعة الذكور والإناث في مستوى الحساسيّة في العلا
بين الأشخاص. في حين تختلف مع نتائج دراسة (& Ibert
Hopwood, 2016) التي أشارت إلى فروق بين الجنسين في مس
الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص، حيث وجدت الدراس
الإناث أكثر حساسيّة من الذكور بشكل عام تجاه سلوك الآخ
ومشاعرهم. كذلك أشارت النّتائج إلى أنّ قيم الإحصائيّ
لمجالات: الوعي بالعلاقات بين الأشخاص، والحاجة إلى الق
وقلق الانفصال، والخجل، والذّات الدّاخليّة الهشّة والمقياس
ليست دالّة عند مستوى ($\alpha \leq .05$) فأقلّ تبعاً لمتغيّري التّخصّص
والسّنة الدّراسيّة والتّفاعل بينهما، وقد تعود هذه النّتيجة إلى أنّ أفراد
العيّنة ينتمون إلى المجتمع ذاته، ويتعرّضون لخبرات متشابهة مع
تشابه الظّروف والبيئة المحيطة، وما تفرضه تلك البيئة والثّقافة
السّائدة من سلوكات ومعتقدات على الأفراد. وبالتّالي فإنّ للثّقافة
والتّنشئة الاجتماعيّة والنّظام التّعليميّ دوراً في تقارب أفراد العيّنة
في مستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص على اختلاف
جنسهم، وتخصّصهم، والسّنة الدّراسيّة، وتوفّر فرصاً متش
لمستوى الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص. والأشكال
(2)، (3)، (4)، (5)، (6) توضّح النّتائج:



الشّكل (1)

تفاعل متغيّرات (النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة) على مجال الوعي بالعلاقات بين الأشخاص

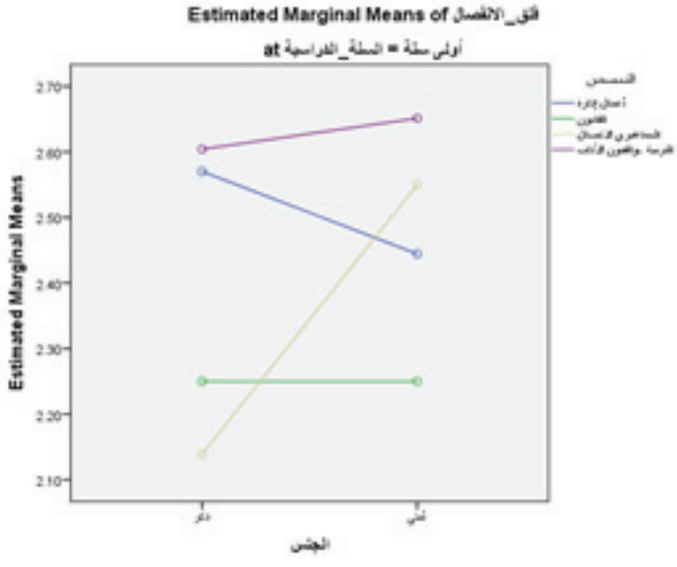
يلاحظ من الشّكل (1) أنّ مستوى الوعي بالعلاقات بين الأشخاص لا يختلف بين أفراد العيّنة باختلاف النّوع أو التّخصّص أو السّنة الدّراسيّة أو التّفاعل بينها.



الشّكل (2)

تفاعل متغيّرات (النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة) على مجال الحاجة إلى القبول

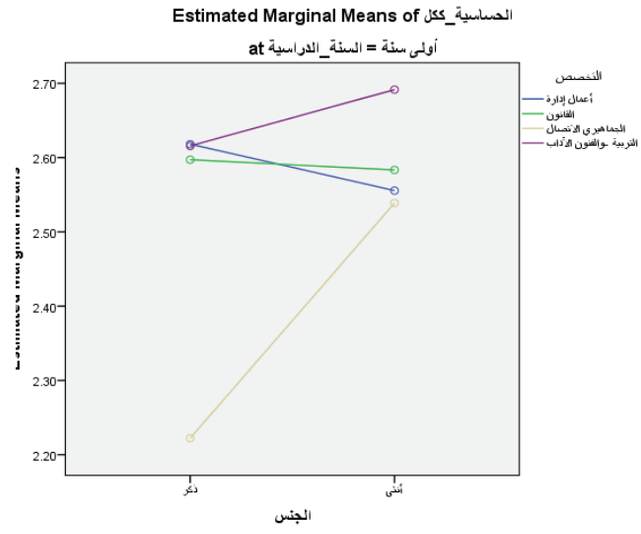
يلاحظ من الشّكل (2) أنّ الحاجة إلى القبول لدى الإناث يزيد عمّا هو لدى الذّكور. كما يلاحظ أنّ مستوى الحاجة إلى القبول لا يختلف بين أفراد العيّنة باختلاف التّخصّص أو السّنة الدّراسيّة أو التّفاعل بينها.



الشّكل (3)

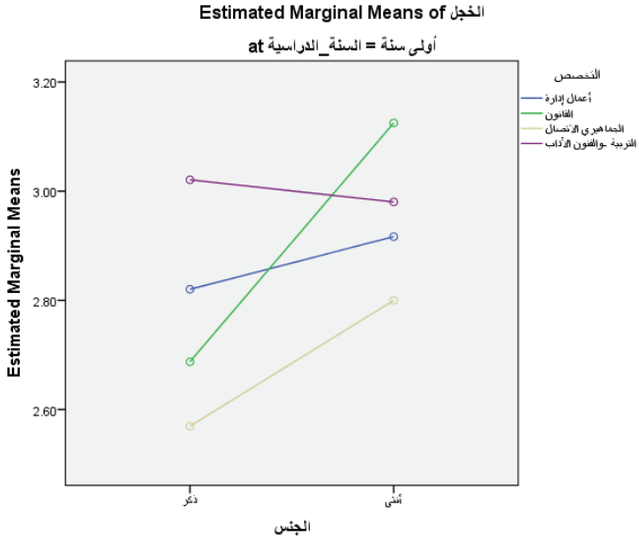
تفاعل متغيّرات (النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة) على مجال قلق الانفصال

يلاحظ من الشّكل (3) أنّ مستوى قلق الانفصال لا يختلف بين أفراد العيّنة باختلاف النّوع أو التّخصّص أو السّنة الدّراسيّة أو التّفاعل بينها.



الشّكل (4)

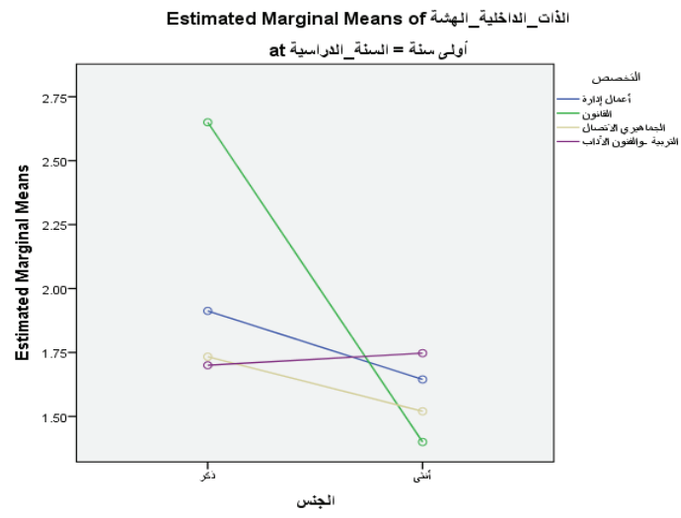
تفاعل متغيّرات (النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة) على مجال الخجل



الشّكل (6)

تفاعل متغيّرات (النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة) على الدّرجة الكلّيّة للمقياس

يلاحظ من الشّكل (4) أنّ مستوى الخجل لا يختلف بين أفراد العيّنة باختلاف النّوع أو التّخصّص أو السّنة الدّراسيّة أو التّفاعل بينها.



الشّكل (5)

تفاعل متغيّرات (النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة) على مجال الذّات الدّاخليّة الهشّة

يلاحظ من الشّكل (5) أنّ مستوى الذّات الدّاخليّة الهشّة لدى الذّكور يزيد عمّا هو لدى الإناث. كما يلاحظ أنّ مستوى الذّات الدّاخليّة الهشّة لا يختلف بين أفراد العيّنة باختلاف التّخصّص أو السّنة الدّراسيّة أو التّفاعل بينها.

يلاحظ من الشّكل (6) أنّ الدّرجة الكلّيّة للمقياس لا تختلف بين أفراد العيّنة باختلاف النّوع أو التّخصّص أو السّنة الدّراسيّة أو التّفاعل بينها.

التّوصيات

من خلال العرض السّابق لنتائج الدّراسة وتحليلها، يمكن الخروج بالتّوصيات الآتية:

1. على الجامعات الاهتمام بتنمية الوعي بالحساسية في العلاقات بين الأشخاص، وأهمية المهارات الاجتماعية، وفاعلية الذات، وتوكيد الذات لدى الطلبة بشكل عام، ولدى الطالبات بشكل خاص.
2. مراجعة المادة العلمية في بعض المساقات، لإضافة محتوى علمي يساعد في تنمية الوعي بالحساية في العلاقات بين الأشخاص.
3. إجراء المزيد من الدّراسات العلميّة حول الحساسيّة في العلاقات بين الأشخاص لفحص علاقتها بمتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية

- سليم، عبد العزيز إبراهيم. (2017). نمذجة العلاقات السببية بين الحساسية بين الشخصية وكل من أساليب التعلق والسلوك التوكيدي لدى طلبة كلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، 92 (1): 155 – 225.

ثانيا: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى الانجليزية

- *Selim, Abdel Aziz Ibrahim. (2017). Modeling causal relationships between interpersonal sensitivity, attachment styles and assertive behavior among students at college of*

education. Arab Studies in Education and Psychology. Arab Educators Association, 92 (1): 155-225.

ثالثًا: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Anli, G. (2019). Investigating the relationship between sense of classroom community & interpersonal sensitivity. International Journal of Progressive Education, 15 (5): 371-379.*
- *Anli, G. & Sar, A. H. (2017). The effect of cognitive behavioural psycho education program which aims to reduce the submissive behaviors on the interpersonal sensitivity and hostility, Education & Science, 42 (192): 383-405.*
- *Aydin A, Hicdurmaz D. (2017). Interpersonal sensitivity of clinical nurses and related factors. Journal of Education & Research in Nursing, 14 (2):131-139.*
- *Aydoğdu, B. N., Çelik, H. & Eksi, H. (2017). The predictive role of interpersonal sensitivity & emotional self-efficacy on psychological resilience among young adults. Eurasian Journal of Educational Research, 69 (1): 37-54.*
- *Berenson, K. R., Gregory, W. E., Glaser, E., Romiro, A., Rafaeli, E., Yang, X., & Downey, G. (2016). Impulsivity, rejection sensitivity & reactions to stressors in borderline personality disorder. Cognitive Therapy Research, 40 (1): 510-521.*
- *Boyce, P. & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. Journal of Psychiatry, 23 (1): 341-351.*
- *Bray, H. & Maxwell, E. (1985). Multivariate analysis of variance: Quantitative applications in the social sciences. California: Sage Publications.*
- *Ekman. P. & Friesen, W. (1969). The repertoire nonverbal behaviour: Categories, origins, usage & coding. Semiotica, 1 (1): 49-98.*
- *Harb, G, Heimberg, R. Fresco, D. Schneier, F. & Liebowitz, M. (2002). The psychometric properties of the interpersonal sensitivity measure in social anxiety disorder. Behaviour Research & Therapy, 40 (8): 961-980.*
- *Jalali, J. & Ahadi, H. (2016). On the relationship of cognitive emotion regulation, self-efficacy, impulsiveness & social skills with substance abuse in adolescents. Research on Addiction Quarterly Journal of Drug Abuse, 9 (36): 95-109.*
- *Jiang, D. Hou, Y., Chen, X., Wang, R., Fu, C., Li, B., Jin, L., Lee, T., & liu, X. (2019). Interpersonal sensitivity & loneliness among Chinese gay men: A cross-sectional survey. Interpersonal Journal of Environmental Research & Public Health, 16 (11): 2-14.*
- *Karniol, R., Gabay, R., Ochionm Y. and Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence. Sex Roles, 39 (1), 45-59.*
- *Lambert, J. C., & Hopwood, C. J. (2016). Sex differences in interpersonal sensitivities across acquaintances, friends, and romantic relationships. Personality and Individual Differences, 89 (1): 162-165.*
- *Marin, T. & Miller, G. (2013). The interpersonal sensitive disposition & health: An integrative review. Psychological Bulletin, 139(5): 941-984.*
- *Mohammadian, Y., Mahaki, B., Dehghani, M., Vahid, M. A. & Lavasani, F. F. (2017). Investigating the role of interpersonal sensitivity, anger and perfectionism in social anxiety. International journal of Preventive Medicine, 9(1): 2-9.*
- *Ozkan, A., Ozdevecioglu, M., Kaya, Y. & Koç, F. . (2015). Effects of mental workloads on depression- anger symptoms & interpersonal sensitivities of accounting professionals. Spanish Accounting Review, 18 (2): 194-199.*
- *Roscheck, D & Schweinle, W. E. (2012). Interpersonal rejection sensitivity & regulatory focus theory to explain college students' class engagement. International Scholarly Research Network, 1(1):1-4.*
- *Riggio, R. & Riggio, H. (2001). Self-report measurement sensitivity. In J. Hall & F. Bemieri (Eds.), The LEA series in personality and clinical psychology. International sensitivity: Theory and measurement (p.127-142). Lawrence Erlbaum Associates Publisher.*
- *Scharf, M., Rousseau, S., & Bsoul, S. (2017). Over parenting and young adults' interpersonal sensitivity: Cultural & parental gender-related diversity. Journal of Child & Family Studies, 26 (1); 1356-1364.*
- *Smith, B. W. & Zautra, A. J. (2001). Interpersonal and reactivity to spousal conflict in healthy older women. Personality & Individual Differences, 31 (1); 915-923.*
- *Swenson, J. & Casmir, F. (1998). The impact of culture-sameness, gender, foreign travel & academic background on the ability to interpret facial expression of emotion in others. Communication Quarterly: 46 (1), 214-230.*

of Panca Marga. Retrieved from http://ejurnal.upm.ac.id/index.php/literasi/article/view/83.

- Lindsay, C. & Knight, P. (2006). Learning and teaching English. New York: Oxford University Press.
- Livengstone, C. (1983). Role-play in language learning. Singapore: The Print House Ltd.
- Lyu, Y. (2006). Simulations and second language learning. M.A Thesis. University of Toledo.
- Ministry of Education. (2006). General guidelines and general and specific outcomes for the English language curriculum for the basic and secondary stages. Amman, Jordan.
- Murcia, M. (2001). Teaching English as second or foreign language (3rd Ed.). United State of America: Heinle & Heinle, Thosmom Learning.
- Nofiadri, N. (2015). Drama technique: A solution for improving students' speaking skill. Research In English Language Teaching Journal, 1(1), 37-84. Retrieved January 5, 2018, http://journal.tarbiyahiainib.ac.id/index.php/rielt/article/view/187.
- Nunan, D. (2015). Teaching English to speakers of other languages. New York and London: Routledge. Retrieved December 15, 2021, from http:// gen.lib.res.ec.
- Nurhayati, D. (2016). Using local drama in writing and speaking: EFL learners' creative expressions. Journal of English Language Teaching and Linguistics, 1(1).Retrieved December 3, 2021, from https://www.jeltl.org.
- Rababah, G. (2005). Communication problems facing Arab learners of English. Language learner, 3(1), 180-197.
- Richards, J. (1985). Conversational competence through role play. National Center on Educational Outcomes. Retrieved December 5, 2021, from http://eric.ed.gov.
- Richards, J. (2008). Teaching listening and speaking: From theory to practice. Cambridge University Press. Retrieved December 3, 2021, from https://www.cambridge.org/elt/teacher-support/…/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf.
- Rodriguez, M. (2012). The importance of teaching listening and speaking skills. Retrieved December 3, 2021, from, https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf.
- Saefudin, A. (2016). The Effectiveness of Simulation Technique on Students' English Speaking Ability at the Second Grade of Smk Nuwargabinangun. M.A Thesis. Syekh Nurjati State Institute for Islamic Studies: Cirebon.
- Sam, Y. (1990). Drama in teaching English as a second language: A communicative approach. New York, Oxford University Press.
- Via, R. (1985). Drama and self in language learning. English Teaching Forum, 11 (3), 12-16.
- Vitasmoro, P. (2017). Improving students' speaking competence through simulation technique. Department of Economics Faculty, Kadiri University.

based program for teaching oral skills to tenth grade EFL students in Jordan. Jordan University. Journal of Education and Practice, 5(13), Retrieved 10 November 2021https:// www.iiste.org

- Al-Saleh, O. (2010). The effect of using simulation model on the speaking achievement of tenth grade students in English and their attitudes toward speaking skill in Amman First Directorate of Education. M.A Thesis, University of Jordan.
- Alzayyat, F. (2014). Problems of teaching English language culture in Jordanian public schools. M.A Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan. Retrieved December 2021from http: //meu.edu.jo/librarytheses
- .Brown, H. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New York: Pearson Education.
- Carkin, G. (2007). Teaching English through drama. Retrieved January 15, 2022,from https://evotesoldrama2011.pbworks.com/w/ file/34245938/Teaching/20Englishlanguage.
- Chergui, K. (2016). The effect of using simulation activities on developing Algerian EFL students' speaking and listening proficiency. University of Mentouri: Constantine.
- Fabio, T. (2015). Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom. Retrieved December fromhttps://www.eprints.ucm.es/32553/1/ TFM%20 (1).pdf.
- Fitriani, N., Azhar, F. & Nababan, M. (2013). Using simulation method to improve the speaking ability of the second year students of SMK Dar Al Hikmah Pekanbaru. Retrieved 10 December, 2021, from http://tiikm.com/ publication/doi/icedu.
- Gharalah, A. (2001). English language at the secondary stage in Karak. M.A Thesis, University of Beirut.
- Hamad,M., &Alnuzaili, E. (2022). The Effect of Using Simulation Strategy in Developing English as a Foreign Language Speaking Skill. Language Teaching and Research, 13(1), 198-206. Retrieved March 6, 2022, from https:// doi.org/10.17507/jltr.1301.23.
- Harris, D. (1977). Testing English as a second language. Bombay. Tata Mc Graw-Hill Publishing Company Ltd.
- Hoge, A. (2011). Powerful English speaking. Retrieved December 3, 2021, fromhttps:// effortlessenglish club.com/pdf.
- Ihmeideh, F., Al-Omari, A. & Al-Dababneh, K. (2014). Attitudes toward communication skills among students'-teachers' in Jordanian public universities. Australian Journal of Teacher Education, 35(4), 1-11.
- Jafar, F. (2012). Attitudes and motivation of Jordanian university students towards learning English. Journal of education science, 8(4), 377-385.
- Jansiewicz, D. (2004). Teaching with simulation. Retrieved December 10, 2021, fromhttp://allaacedim.com/ metalp/117453htm.
- Javid, Ch. (2012). An investigation of effectiveness of simulation in developing oral skills. Applied Linguistics, Taif University, Saudi Arabia. European Scientific Journal, 9(32).
- Jones, K. (1982). Simulation in language teaching. New York: Cambridge University.
- Kaminskaya, D. (2016). Teaching speaking through role plays. M.A Thesis, Masaryk University: Brno. Retrieved 2 January 2022fromhttps://theses.cz/id/ rctmxk/?lang=en.
- Kimlan, K. (2010). The use of simulation to develop speaking skills for third year fast track students at faculty of English language teacher education. Retrieved January 5, 2022, from http://www.scribed.com/mobile/ doc/32026163.
- Kurniati, E. (2016). Improving the speaking skill of the eleventh grade students of MamodelZainul Hasan Genggong Probolinggo using drama technique. M.A Thesis. University

technique may help them to express their own English orally and confidently. Thus, the students' fluency, comprehension, pronunciation and storage of vocabulary and structures have been developed. Because of enriching students' vocabulary, their confidence in speaking English increased. This result is in agreement with Nofiadri's study findings (2015) who indicated that by applying the simulation technique, the students could enrich their vocabulary since the lack of vocabulary was the most significant barrier to the students' confidence in speaking. Therefore, the use of simulation contributed to building a solid base that the learner needed in order to become successful and confident speaker and user of English.

There are other possible explanations and justifications for students' high scores on the post-test, which indicates improvement in their overall speaking performance. To achieve such improvement, the teacher constructed heterogeneous groups. Thus, the problem of mixed abilities was reduced when the simulation is used. Furthermore, the students' anxiety was reduced since simulation-speaking activities included in the instructional program reduced the students' stress of speaking. Because the students' anxiety was reduced, they were motivated to speak freely and confidently. Thus, more interest and excitement were created in the speaking classes.

To conclude, the simulation-based instructional program had affected positively the students' speaking performance. This finding is consistent with findings of previous literature reviewed (e.g., Al-Saleh, 2010; Fitriani, Azhar, Nababan, 2013; Saefudin, 2016; Vitasmoro, 2017) which showed simulation-based instructional program as a useful program for creating better English speakers.

Conclusion

Based on the results' discussion, the researcher concluded that using the simulation-based instructional program was effective in enhancing the students' overall speaking performance. In addition, there was an improvement in the five skills of the speaking performance including pronunciation, vocabulary, grammar, fluency and comprehension.

Recommendations

In light of the study's results, it is recommended to EFL textbook designers and curricula planners in the Ministry of Education to infuse simulation techniques in the speaking activities in the textbooks. Similarly, the teachers' new roles should be seriously changed into providers, assistants and facilitators while teaching the speaking activities by applying new teaching communicative techniques in order to create more enjoyable real-life classes, encouraging their students to be more active learners and work collaboratively. Researchers are recommended to conduct similar studies on other classes at other educational levels and in other educational settings in different Jordanian schools on the effectiveness of other communicative techniques in enhancing students' speaking performance.

References

- Aftab A., Ghani, A., Abdul, H., & Mustanir, A. (2021). The Impact of Simulation on Speaking Skills of Intermediate Level Students. Retrieved March 6, 2022, from https://www.researchgate.net/publication
- Aini, A., Yufrizal, H. & Hasan, H. (2014). The implementation of drama in teaching speaking. Retrieved January 1,2022,from http://download.portalgaruda.org/article.php.
- Alhababha, M. & Mahfoodh, O. (2015). English language education in Jordan. Retrieved December 20, 2021, from http://tandfonline.com/doi/full/10.1080.
- Al-Jamal, D. & Al-Jamal, G. (2013). An investigation of the difficulties faced by EFL undergraduates in speaking skills. English Language Teaching, 7(1), 19-26.
- Alkhawaldeh, A. (2010). The challenges faced by Jordanian English language teachers at Amman 1stAnd 2nd Directorate of Education. Student Journal, 44(4). Retrieved December15,2021, from http://www.freepatentsonline.com/article/collegestudentjournal.
- Al-Masadeh, A. & Al-Omary, H. (2014). The effectiveness of a proposed project-

the students' speaking performance in the five skills.

Discussion of the Results Related to the Study Question

As for the question of the study on the significant differences in the students' speaking performance attributed to the use of a simulation-based instructional program, the results revealed statistically significant differences in the students' scores on the post-test, which can be attributed to the simulation-based instructional program. The findings showed significant differences both in their overall speaking performance and that on the five components under study between the control group and the experimental group, in favor of the latter. Thus, it can be concluded that using the drama simulation technique to improve the students' speaking performance is better and more useful than the traditional methods included in the Teachers' Book.

Based on the obtained results, certain justifications concerning the effectiveness of using the simulation-based instructional program on Jordanian EFL first secondary-grade students' speaking performance can be made. Accordingly, the students in the experimental group seemed to achieve higher scores on the post-test because of getting involved in authentic practices of using the language which helped them use the language automatically. Students brought to the situation of speaking their own skills, experiences and knowledge, which, in turn, enriched the speaking classes and made the classroom setting a real life-like situation. The authenticity of practice led to engaging more interactions among the students. This authenticity was traced in the content of the speaking activities included within the instructional program as well as the dialogues that were built by the participants themselves.

Learners, through simulation techniques, feel comfortable in using the language since these techniques provide them with sufficient language practice in the class and help them use the language. In addition, students seemed to progress in their speaking performance, which can be indicated by their pronunciation, grammar, vocabulary, fluency and comprehension improvement because of the opportunities to interact, cooperate, and help each other along in the speaking activities. Simulation speaking activities simulated authentic learner-to-learner conversational interaction; it gave the students the autonomy that their teachers wished from their students.

Furthermore, the introduction of a simulation-based instructional program to the speaking classes by the teacher to the students could affect the success or the failure of the learning process of the speaking activities. Thus, the researcher designed a workshop to train the teacher on how to implement and utilize the instructional program effectively. In other words, the teacher who participated in utilizing the instructional program is qualified and well-trained to enhance students' speaking performance and this resulted in the students' higher scores on the post-test. Simply, the effective planning, structuring and implementation of the program by the teacher helped the students to learn the speaking activities in a way that improved their overall speaking performance. They utilized the simulation technique according to the clear procedures and stages clarified in the instructional program i.e., the three main stages which are orientation, simulation and debriefing. Thus, students participating in the study were able to use the language orally since they are provided with new roles while acting and speaking and they took the responsibility of improving their speaking performance. Moreover, the teacher's speaking time was minimized which encouraged and motivated students to speak, respond actively and participate with their fellows. This lends support to Carkin (2007) who suggested that more opportunities should be given to the students in order to practice the language by maximizing the students' speaking time and minimizing the teachers' speaking time.

Since simulation is a communicative technique, the significant differences in the students' speaking performance in the simulation group was not surprising to that of the control group. As this technique encouraged students to take active part in the speaking activities in an enjoyable and meaningful atmosphere conducive to learning to speak and help them overcome the fear of speaking and using the language orally. As observed by the researcher, the simulation

Skills	Source	Sum Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Comprehension	Group	17.522	1	17.522	40.609	.000*	.523
	Error	15.965	37	0.431			
	Total	441.000	40				
	Corrected Total	37.775	39				
Total	Group	228.492	1	228.492	92.319	.000*	.714
	Error	91.576	37	2.475			
	Total	10705.000	40				
	Corrected Total	750.975	39				

Table 5 reveals that there are statistically significant differences at *(a < .05*) between the two mean scores of the two groups in the post-test on the five skills of the speaking performance. Consequently, to determine in favor of which group the significant differences between the means scores were, the researcher calculated the adjusted means scores and the standard errors; Figure 1 presents the results.

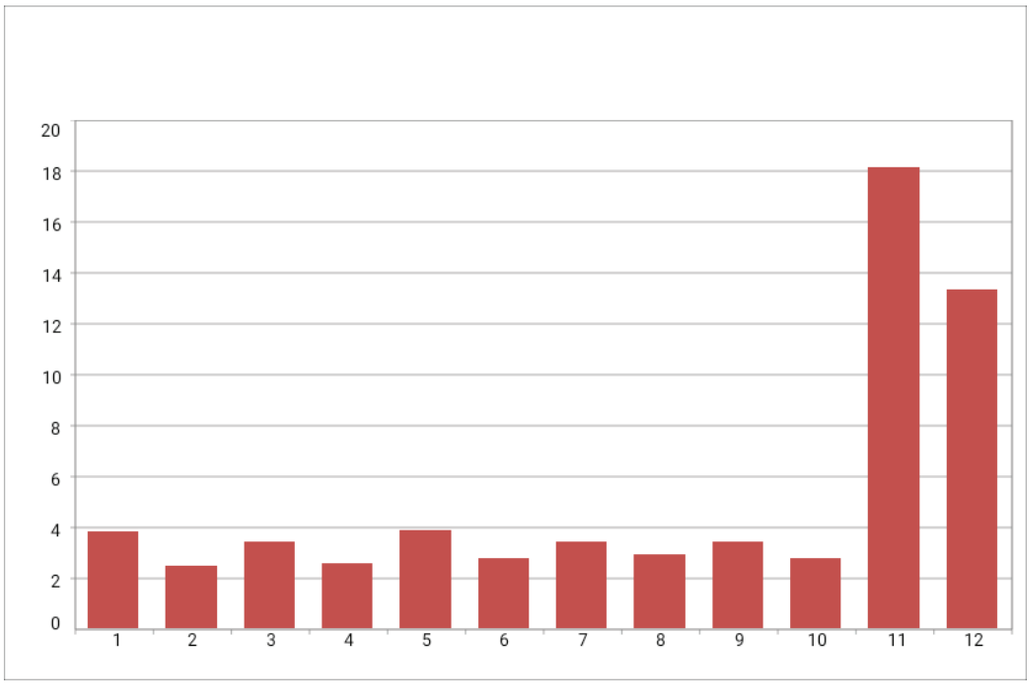


Figure 1:

Adjusted Means and Standards Errors of the Control Group and the Simulation Group in the Post-Test of Speaking Performance Skills

Figure 1 shows that the adjusted means of the five skills of the speaking performance of the experimental group are higher than those of the control group. These results provide confirmatory evidence of a noticeable increase in the post-test mean scores in the skills of the speaking performance in favor of the experimental group. The calculated effect size of the simulation-based instructional program on the students' speaking performance in the five skills ranged between 15.8% - 52.3% and 71.4% for the total, as shown in Table 5, which revealed the high effect of the simulation-based instructional program on improving

Table (4)

Results of Pre-Test and Post-Test of Speaking Performance Skills

Skills	Groups	N	Pre-test		Post-test	
			M*	SD	M*	SD
Pronunciation	Experimental	20	1.85	.81	3.50	1.28
	Control	20	1.75	.44	2.70	.47
Grammar	Experimental	20	1.85	.93	3.35	1.14
	Control	20	2.00	.32	3.00	.56
Vocabulary	Experimental	20	1.90	.79	3.85	.93
	Control	20	1.95	.22	2.80	.52
Fluency	Experimental	20	1.65	.67	3.30	1.22
	Control	20	1.85	.37	2.70	.47
Comprehension	Experimental	20	1.70	.80	3.75	1.02
	Control	20	2.00	.56	2.60	.50

Table 4 reveals that the mean scores of the post-test of the experimental group in the five skills are higher than those of the control group. Hence, to find out whether these differences are statistically significant, One-way ANCOVA was performed on the post-test scores.

Table (5)

Results of One-way ANCOVA Test on Post-Test Scores of Speaking Performance Skills

Skills	Source	Sum Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Pronunciation	Group	4.477	1	4.477	20.339	.000*	.355
	Error	8.145	37	.220			
	Total	426.000	40				
	Corrected Total	41.600	39				
Grammar	Group	2.430	1	2.430	6.924	.012*	.158
	Error	12.987	37	0.351			
	Total	435.000	40				
	Corrected Total	31.775	39				
Vocabulary	Group	11.969	1	11.969	38.924	.000*	.513
	Error	11.377	37	.307			
	Total	475.000	40				
	Corrected Total	32.775	39				
Fluency	Group	6.487	1	6.487	12.639	.001*	.255
	Error	18.991	37	.513			
	Total	396.000	40				
	Corrected Total	36.000	39				

Researcher's Regular Visits and Reflective Notes

The researcher trained one teacher in order to teach the experimental group. Thus, during the implementation of the instructional program, the researcher kept visiting, meeting the teacher of the experimental group and the teacher of the control group, joining the speaking classes and writing the necessary reflective notes in order to check the progress of the treatment and the students' speaking performance. Reflective discussions were held after each meeting.

Objectives of the Instructional Program

Upon the completion of the instructional program, the participants should be able to:

1. Enhance their speaking performance in their real interaction and use of the language,
2. Apply simulation techniques in real classroom situations,
3. Speak English words and sentences clearly, correctly and fluently, and
4. Use words and sentences to participate in conversation in a variety of authentic contexts and real-life situations.

Results of the Study

To answer the question of the study, the researcher calculated the mean scores (M) and standard deviation (SD) of the speaking performance pre/post-tests scores for the experimental group and the control group. Table 1 presents the results.

Table (1)

Results of Pre and Post Tests of the Total Scores for Groups

Group	Total Pre-test			Total Post-test	
	N	M*	SD	M*	SD
Experimental	20	8.95	3.35	17.75	5.31
Control	20	9.55	1.23	13.80	1.77

Table 1 reveals that the mean of the post-test scores of the experimental group (M= 17.75) is higher than that of the control group (M= 13.80), with standard deviations of 5.31 and 1.77 respectively. Thus, there is a noticeable difference between the mean scores of the experimental group (simulation) and the control group in favor of the experimental group. In order to determine whether this difference of means is significant, the researcher used One-Way ANCOVA. Table 2shows the results.

Table (2)

Results of One-way ANCOVA for the Post-Test Scores per Simulation

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Group	228.492	1	228.492	92.319	.000*	.714
Error	91.576	37	2.475			
Total	10705.000	40				
Corrected Total	750.975	39				

It is evident that there are statistically significant differences between the mean scores of both groups. Statistically speaking, the calculated value of F was 92.319 at $\alpha < 0.05$ which means that there is an observed difference between the two mean scores of the two groups in favor of the experimental group (simulation) on the post-test. Accordingly, to determine in favor of which group this difference was, the researcher calculated the adjusted means scores and the standard errors. Table 3 presents the results as follows.

Table (3)

Results of the Adjusted Means and Standard Errors in the Post-Test per Simulation

Group	M	Std. Error
Experimental	18.18	.35
Control	13.37	.35

Table 3 shows that the adjusted mean of the experimental group is 18.18 and this is higher than the adjusted mean of the control group which was 13.37. Table 2 also shows that the effect size was high according to Cohen (1975); the Eta Square was 0.714. The researcher calculated the means and the standard deviations of these skills as presented in Table 4.

Validity of the Speaking Test

To ensure the validity of the test, it was submitted to a jury of ten specialists who validated the instructional program.

Reliability of the Speaking Test

To ensure the reliability of the test, the researcher piloted the speaking performance test. The test-retest was conducted on a nonparticipant group consisting of fifteen first- secondary grade students from Al-Hussayniah Basic School. To obtain the reliability coefficient of the tests, Pearson's Correlation test was used. The correlation coefficient was calculated between the two cases, yielding a value of 0.94 that is suitable for the purposes of this study.

Training the Teacher of the Experimental Group

The researcher designed a two-day training workshop and trained the teacher of the experimental group in order to ensure that she understood the aims and the procedures of the study.

The Instructional Material

The instructional material used in the study was based on the speaking activities of three units selected from the students' book of Action Pack 11 (units 1, 2 and 5). The speaking activities were redesigned using simulation techniques. The activities were selected in light of two criteria:

1. Relating the content to the objectives of the program, and
2. The relevance of the content of the activities to the students› interests, and their real-life situations.

Procedures of Designing the Instructional Program

The following procedures were followed in designing the program:

1. Analyzing the content of the speaking activities included in Action Pack 11,
2. Identifying the speaking activities in the targeted units of Action Pack11,
3. Sefining the outcomes, vocabulary items, grammar, expressions and procedures to be implemented in each activity,
4. Specifying appropriate time for each activity, and
5. Redesigning the activities and preparing the simulation cards.

Procedures of Implementing the Instructional Program

The following procedures were followed in implementing the program:

1. Training an EFL teacher how to teach the speaking activities included in Action Pack 11 using the simulation technique and demonstrate to her how to use simulation techniques in teaching the speaking activities,
2. Conducting the oral pre-test on the control group and the experimental group before implementing the program,
3. Introducing the program to the experimental group and identifying students with simulation technique,
4. Teaching students in the experimental group through the program, and
5. Assessing the students' speaking performance by conducting oral post-test after implementing the program.

Teaching the experimental group

At the beginning of the treatment, the teacher introduced and demonstrated the use of simulation technique, then taught the speaking activities through three stages:

1. The stage of pre-speaking and orientation where the focus is on explaining what the simulations are about and for,
2. The simulation stage where the focus is on practicing the role assigned to the students,
3. The debrief stage where the focus is on evaluating the simulation.

Hopefully, the findings of the present study may be beneficial for many teachers who look forward to creating motivated EFL speakers in and outside the classroom. Specifically, the findings can illuminate teachers' practices when teaching the speaking skill as this study provided them with guidelines together with lesson notes. Furthermore, it may be a source in the research areas on the communicative competence and teaching speaking to the Jordanian learners.

Operational Definitions of Terms

The following terms are included in the study:

Speaking performance: refers to first secondary-grade students' performance in expressing themselves orally, fluently in a meaningful context using sound pronunciation, vocabulary and grammar as measured by the participants' scores achieved in the speaking test (developed by the researcher). The researcher adopted Harris's rubric (1977) in order to code students' responses to the test.

Simulation: refers to the activity in which the participants are assigned to roles, functions and responsibilities within a situation. Also, it is the technique that is used with the experimental group to teach the speaking activities that are redesigned according to the steps of utilizing this technique.

Method and Procedures

Design of the study

The study followed the quasi-experimental design, through a pre-test and post-test design.

Variables of the Study

This study encompassed only one independent variable, which is the teaching method with its two levels: the simulation-based instruction and the conventional way of instruction. Students' performance, in the speaking post-test with its five speaking performance skills (i.e., grammar, pronunciation, vocabulary, fluency and comprehension) was the dependent variable

Participants of the Study

A total of 40 participants in the study were chosen randomly from a convenient school, namely; Almazar Secondary School for Girls at Southern Almazar Directorate of Education and they were assigned randomly into two groups: the control group and the experimental group. The participants were all homogenous with regard to age range, gender (all are female) and the same level of education. The pre-test was given to the study groups in order to identify the equivalence between them. Thus, One-Way ANCOVA analysis was used in order to identify the equivalence.

The Instructional Program

After content analysis of the speaking activities included in Action Pack 11, the researcher selected four speaking activities from four units and redesigned them in light of the simulation technique, also, they are provided with dramatized dialogues. To ensure the validity of the instructional program material, it was sent to a jury of ten judges who are specialists and experts in English curricula and instruction, language and education.

Instruments of the Study

Two instruments were utilized in the current study in order to collect the needed data:

The Speaking Test

The test was designed by the researcher as a pre/post-test in light of analyzing the content of the speaking activities in Action Pack 11. The test, which consisted of twenty-five marks, involved three parts: question and answer, discuss information and talk about situations.

The Rubric Scale of the Speaking Test

The second instrument was a five-point analytical rubric to measure the levels of improvement of the five speaking performance skills through using the Rubric score of the Speaking Test suggested by Harris (1977). The researcher adopted this rubric in order to achieve the purpose of the study.

All the previous studies examined the effect of the simulation technique on one variable which is the speaking skill. Whereas, the studies by (Hamad &Alnuzaili, 2022; Chergui, 2016) examined how students' listening and speaking skills can be affected positively by using the simulation techniques. The present study comes as a complementary one to the previous studies since the researcher investigated the effect of using the simulation-based instructional program on female first secondary-grade students' speaking performance. This study is different from almost all the previous studies in the sense that it focuses on Jordanian EFL learners.

To the researcher's best knowledge, this is one of the attempts, in Jordan, to examine and investigate the potential effect of a simulation-based instructional program on the students' speaking performance. The present study is different from the previous studies in the researcher's attempt to redesign speaking activities that are provided in the textbook Action Pack 11. Also, the researcher designs a proposed teacher training workshop since teachers themselves need to be trained on utilizing simulation techniques in speaking classes in order to improve their students' speaking performance.

Statement of the Problem

Based on the researcher's experience as an English supervisor and as a TEFL teacher in different educational directorates in Jordan such as Petra, al-Karak and Southern Almazar, students face difficulties in their speaking performance. Furthermore, a research in this area reports that students show certain difficulties when they are asked to speak and use the language orally (e.g., Al-Masadeh & Al-Omary, 2014; Jafar, 2012; Rababah, 2005). Unfortunately, researches show that Jordanian learners cannot use the English language proficiently although they have been studying it for many years in school (Alzayyat, 2014; Ihmeideh, Al-Omari & Al-Dababneh, 2014). Likewise, limited opportunities outside of the classroom to practice the language may hinder many Jordanian students to improve their speaking skills.

In light of the researcher's experience of teaching English, it is noticed that many English teachers still teach speaking skills traditionally by asking students to repeat a certain dialogue or just acting it out without any attempt to help them enhance their speaking abilities and create or increase their motivation toward speaking classrooms. Therefore, the researcher examined the potential effect of a proposed simulation-based instructional program on female first secondary-grade students' speaking performance.

Purposes of the Study

This study aimed to investigate the effect of a proposed simulation-based instructional program on speaking performance among female Jordanian first secondary-grade students in Southern Almazar Directorate of Education using Harris' (1977) skills of the speaking-assessment rubric (pronunciation, grammar, vocabulary, fluency and comprehension).

Questions of the Study

The study tried to answer the question: Are there any statistically significant differences at $a<0.05$ in the students' speaking performance attributed to the simulation-based instructional program on the post-test scores?

Significance of the Study

This study is significant because it corresponds to the guidelines for teaching English in Jordan, which underline the development of students' speaking skills in order to be able to communicate, interact with others and express themselves (Ministry of Education, 2006). In view of this, the findings of this study can be beneficial for the Ministry of Education when designing EFL textbooks. Curriculum designers in the Ministry of Education in Jordan (MOE) might take into consideration the effect of using simulation techniques on leaning speaking, so they may design speaking activities that use this technique and help learners practice speaking inside and outside the classroom. Eventually, this study may help Jordanian first secondary-grade students improve their speaking performance by using simulation technique.

Fitriani, Azhar and Nababan (2013) investigated the effect of utilizing simulation techniques on enhancing the speaking ability Smk Darul students. The researcher used a quasi-experimental design the result of the data analysis, illustrated that the simulation technique could improve the students' speaking ability as this technique gave the best way in improving the students' speaking ability in SMK Dare AlHIkmah Pekanbaru.

Chergui (2016) implemented simulation activities in teaching English to second year EFL students at the University of Constantine. Thirty six students were selected as a sample. A quasi-experimental method was used to test the efficacy of simulation in developing EFL learners' speaking and listening proficiency. The sample consists of two groups, experimental group and control group. After analyzing the pre/posttest results, the findings revealed that simulation has successfully developed the EFL learners' speaking and listening proficiency.

Saefudin (2016) tried to investigate the effectiveness of simulation techniques on students' English-speaking skills. Two classes of eighth grade at SMK NU Wargabinangun were selected to be the sample of the study. The researcher used quantitative research by using quasi-experimental scale. After processing the data, the researcher found out that students' speaking abilities in the experimental group have been increased in comparison with the control group. Also, students were able to speak up confidently.

Vitasmoro (2017) studied how students' speaking competence could be improved by utilizing simulation techniques to teach English speaking at Management Program of Economics Faculty of Kadiri University. Data were collected using oral tests. The results of the study proved that using the simulation technique improved the students' English-speaking achievement since this technique helped in creating an enjoyable environment for learning.

Aftab, Ghani, Abdul &Mustanir (2021) attempted to apply simulation techniques for learning speaking skills. In this study, 200 male students are selected from government sector colleges at Abbottabad at the Intermediate level. Students played their role by using their creativity as well. Scores of pre and post-test are compared to see the impact of the simulation technique on experimental group students. The quasi-experimental design is used, and data is collected and analyzed statistically using SPSS. Findings showed that the experimental group performed better than the control group.

Hamad and Alnuzaili (2022) investigated the effect of using simulation strategy in developing EFL speaking skills, with the assistance of using a telegram channel "Oxford Bookworms Collection" for PDF books with an audio version, to stimulate pronunciation, intonation and enrich vocabulary. The researchers conducted this study by involving 50 students divided into two groups, the control group and the experimental group. The participants learn Listening and Speaking-3 course, major English, at the College of Science and Arts (Muhayil), King Khalid University. Pretest and posttest were used to collect data. The findings revealed that using the simulation strategy helped the students of the experimental group to develop speaking skills and affected speaking micro-skills in terms of body language, fluency, pronunciation, intonation, grammar, and vocabulary usage positively. Moreover, students became motivated to speak spontaneously.

Concluding Remarks

Empirical research using the simulation-based instructional program in teaching speaking is almost few in related literature, up to the knowledge of the researcher who looked into many sources. However, few studies were carried out on Arab learners of English. In the Jordanian context, few studies were conducted to examine the use of simulation techniques among Jordanian EFL learners, namely, Al-Saleh, 2010. Thus, there is a need to carry out more studies in order to reinforce the speaking performance of Jordanian EFL learners.

The samples of the previous studies were various for example (Aftab, Ghani, Abdul & Mustanir, 2021; Fitriani, Azhar& Nababan, 2013; Javid, 2012) focused on university students, whereas, the studies of (Al-Saleh, 2010; Saefudin, 2016) examined school students.

accordingly, the teacher assigns roles to the students. The simulation stage involves practicing the roles so students are divided into groups, each participant is provided with a role card. Whereas, the debriefing stage involves evaluating the simulation.

Purposes and Significance of Simulation

Simulation works so well as a teaching technique because it helps students to be more engaged with the subject matter than through any conventional approach to teaching. Additionally, students' motivation and speaking performance are linked in a way that enhances and expands the overall learning process (Jansiewicz, 2004).

Using the simulation technique is considered to be a break from the textbook, the chalk and talk method of the teachers (Kimlan, 2010). In addition, real-life situations and communication are unpredictable. The students may learn all the correct forms of communication but may not know when and how to use these forms appropriately. Thus, simulation provides students with the opportunities to react to these simulations and experience real-life situations (Richards, 2005).

Jones (1982) confirmed learners need to be provided with a great deal of opportunities in order to communicate with others using the target language. Simply, participants through simulation communicate naturally to fulfill the roles or solve the problem presented in simulation. In other words, in simulations, the participants create real communication according to roles, functions and duties. Real communication involves real people who will show their duties and thoughts in communication while discussing real issues. Thus, playing or acting based on a given script is not a real communication and it does not involve negotiation of meaning. Whereas, in simulation, participants interact, exchange thoughts and negotiate meanings as they take on the roles.

Students' motivation would be generated through learning by simulation. According to Jones (1982), motivation is inherent in simulation since it arises out of the circumstance in which the participants find themselves. Motivation could also come from the participants' emotional satisfaction and pleasure to make their own decisions while acting and simulating real-life situations. Thus, simulation is designed to help students improve their speaking skills. Additionally, students have many roles in simulation technique. According to Lyu (2006), the roles of students in learning through simulation technique are arranged into major categories: taking functional roles, stepping into the event to carry out their duties and responsibilities.

To the researcher's best knowledge, who looked into many sources, empirical researches addressing the use of simulation in speaking classes is almost recent and few in related literature.

Al-Saleh (2010) investigated the effect of using the simulation technique on tenth-grade EFL students' speaking achievement and perceptions in Amman First Directorate of Education. Sixty two students participated in the study; they were assigned into two groups, control group that consists of thirty-one students from Misaloon Secondary School for Girls taught by the currently used teaching method and the experimental group that consists thirty-one students from al-Yarmouk Secondary School for Girls taught through the 'simulation model'. The experiment lasted for four months. The rating scale was used to assess the oral outcomes of the speaking test that was designed by the researcher. The students' perceptions for learning through the simulation technique were determined by using a questionnaire. It is found that there were statistically significant differences in the speaking achievement mean scores of tenth-grade EFL students that can be attributed to utilizing simulation technique in teaching the experimental students group.

Javid (2012) investigated the effectiveness of simulation in developing oral skills. The purpose of the research was to implement a simulation technique in teaching English to freshman students of pharmacy. All freshman pharmacy students at Taif University were chosen to participate in the study. Pretest and posttest were developed by the researcher in order to collect data. The results showed that the oral skills of students in the experimental group have been significantly improved.

teaching English in Jordan (Ministry of Education, 2006). Unfortunately, there are some problems in speaking when uttered by the students in many schools in Jordan (Alzayyat, 2014). Students still think that it is difficult to speak English so they have difficulties in expressing their ideas, personalities and feelings in English (Rababah, 2005). Students often face difficulty in using English when they interact with others (Gharalah, 2001). In addition, they hesitate to speak up, particularly if they are asked to communicate using English (Alhabahba & Mahfoodh, 2015). According to Alkhawaldeh (2010), some students still prefer to be passive in the speaking activities and they have negative attitudes towards learning English.

Unfortunately, what happens nowadays inside speaking classes is that students may not have much interest in learning how to speak effectively (Kaminskaya, 2016). Researchers are concerned with students' speaking skill as still far away from what it should be although it is the age of communication and interaction (e.g., Rababah, 2005). Thus, many researchers (e.g., Al-Jamal & Al-Jamal, 2013; Gharalah, 2001; Rababah, 2005) investigated the reasons behind this and the reasons that may force Jordanian learners to have negative opinions and beliefs about English learning abilities. Similarly, conclusions from international research may be also informative. For example, Hoge (2011) presented a number of difficulties behind learners' negative beliefs such as the difficulty of speaking, students' weakness in English and the impossibility to speak English easily and quickly. Many researchers (e.g., Richards, 2008; Rodriguez, 2012) elaborated that speaking in FL is very difficult, as learners need a long time to build and develop their competencies in speaking since spoken interaction seems very complex. Fabio (2015) attributed these problems to the kinds of used activities that may force students to have such negative opinions and beliefs about speaking. Such activities are hard to draw attention to. This, in turn, will not motivate the learner to speak in the classroom (Nurhayati, 2016).

To cope with the problems that may hinder students to speak, certain techniques that provide students with communicative activities may be helpful. As these activities provide learners with ample practice opportunities, Rodriguez (2012) indicated that creating situations in class where students have the chance to have real-life communicating and meaningful tasks to use and speak their oral language is one of the teacher's tasks. Therefore, teachers who are in constant quest for activities that promote students' speaking skills lively, creatively and interestingly are strongly appreciated (Kaminskaya, 2016). Simulation is one of such recommended techniques that accounts for improving students' self-esteem and eventually their whole personalities.

Simulation: Definition and Features

Simulation is a dramatic communicative activity in which students are asked to simulate an experience that they may face in real-life situations. They work together to solve this problem by bringing their own opinions and representing their own attitudes about the problem (Livengstone, 1983; Via, 1987).

Some scholars (e.g., Richards, 1985; Sam, 1990) explained the features of simulation as a teaching technique. Firstly, it simulates learners to conversational interaction. Secondly, it gives learners the opportunity to use the language freely. Thus, simulation is declared as a source of fluency. Thirdly, the simulation technique is presented as an activity involving interaction between individuals in groups based on the simulation of real-life experiences. Students create a realistic learning environment by bringing real items to the class (Brown, 2001, P. 135).

Many scholars (e.g., Murcia, 2001; Nunan, 2015) summarized the steps of teaching by simulation into three phases: giving the necessary information to the participants, discussion, and follow up tasks. The first phase is divided into providing the necessary information and linguistic input. Simply, it is the information phase about which they are, and how they feel and think. Next, they have a whole classroom discussion about the task that is followed by a follow-up. According to Fitriani, Azhar and Nababan (2013), the implementation of the simulation technique goes through three stages: orientation, simulation, and debriefing. The orientation stage involves explaining what the simulation is about

Abstract:

This study examines the effect of a simulation-based instructional program on Jordanian EFL first secondary grade female students' speaking performance. It is an attempt to answer if there are any statistically significant differences in the students' speaking performance attributed to the simulation-based instructional program on the post-test mean scores. A total of 40 participants were assigned randomly into two groups, the control group and the experimental group at Almazar Secondary School for Girls in Southern Almazar Directorate of Education, Jordan during the first semester of the academic year 2021/2022. For data collection, a pre/post speaking test and a rating scale were used. The collected data were analyzed using proper statistical measures such as One-Way ANCOVA. The results revealed that the simulation-based instructional program had a significant effect on the five skills of the speaking performance pronunciation, vocabulary, grammar, fluency and comprehension in favor of the experimental group. The researcher recommended conducting training workshops on simulation and simulation-based instructional programs for EFL teachers. In addition, simulation techniques should be infused into the speaking activities in the textbooks.

Keywords: Simulation technique, speaking performance, EFL

الملخص:

أجريت هذه الدراسة لتقصي أثر برنامج تدريسي قائم على المحاكاة على الأداء الشفوي لطالبات الصف الأول ثانوي الأردنيات في مبحث اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وحاولت الدراسة الإجابة فيما إذا هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطالبات الشفوي على الاختبار البعدي تعزى للبرنامج التدريبي. اختير (40) طالبة عشوائيا من شعبتين دراسيتين من الصف الأول ثانوي في مدرسة المزار الثانوية للبنات في مديرية التربية والتعليم لواء المزار الجنوبي للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الأول 2022–2021.ولجمع البيانات استخدم اختبار قبلي وبعدي وسلم تقدير لفظي وحللت البيانات التي جمعت باستخدام عدة مقاييس إحصائية مناسبة مثل التحليل الأحادي. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريسي القائم على المحاكاة على المهارات الفرعية الخمسة للأداء الشفوي (اللفظ، الكلمات، القواعد، الطلاقة والفهم) لطالبات المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة بإجراء المزيد من الورش التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية حول أسلوب المحاكاة، وتصميم برامج تدريسية قائمة على هذا الأسلوب. كذلك أوصت بضرورة تضمين المزيد من أسلوب المحاكاة في أنشطة المحادثة.

الكلمات المفتاحية: أسلوب المحاكاة، الأداء الشفوي، اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

Introduction

Carrying out communication, maintaining social relationship by communicating with others and expressing ideas are some of the results of mastering speaking skills (Aini, Yufrizal & Hasan, 2014). Thus, speaking is highly needed by everyone in order to take the opportunity of having an active role in the communication process. Nevertheless, it is expected that the success of teaching this skill, i.e., speaking, is demanding as it is challenged by the effectiveness of the right materials, the motivated teacher and the adequate techniques applied in the classroom.

Usually, an individual's feelings and personality are expressed orally (Kurniati, 2016). Through speaking, individuals are able to express themselves where they can transfer information in special patterns of communication that are appropriate for different social and cultural functions. This implies the significance of the teacher's role in shaping speaking functions properly, especially in foreign language settings (Kaminskaya, 2016). Apparently, during teaching speaking, teachers might help their students not only by creating utterances in order to exchange information in the target language properly but also explaining the functions of the socio-cultural and pragmatic features which are absent in the foreign language setting. This is necessary as it helps students speak the language proficiently (Lindsay & knight, 2006).

Helping learners to communicate in oral and written forms is one key of the outcomes that the Ministry of Education attempts to achieve through

The Effect of Simulation-Based Instructional Program on Speaking Performance of EFL Jordanian Female learners

أثر برنامج تدريسي قائم على المحاكاة على الأداء الشفوي لمتعلمات اللغة الانجليزية الأردنيات كلغة أجنبية

Nesreen Mohammad Al-Ja'afreh
Supervisor /Ministry of Education /Jordan
nesreenjaa@yahoo.com

نسرين محمد الجعافرة
مشرفة تربوية/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Received: 23/ 1/ 2022, **Accepted:** 23/ 4/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-016
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 23/ 1/ 2022م، **تاريخ القبول:** 23/ 4/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

retention of vocabulary in EFL classroom. Language Learning, 50(2), pp. 385-412.

- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. Language Teaching and Linguistics, 13, pp. 221-246.
- Nation, P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Prator, C.H., & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, M. and L. McIntosh (Eds.), Teaching English as a second or foreign language (pp. 3-16). New York: Newbury House. Skierso, A.(1991). Textbook Selection and Evaluation'. In M. Celce-Murcia (Ed), Teaching English as a Second or Foreign Language' (pp.432-453). Boston: Heinle and Heinle.251- 255
- Read, J. (2000). Assessing vocabulary. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation'. In M. Celce-Murcia (Ed), Teaching English as a Second or Foreign Language' (pp.432-453). Boston: Heinle and Heinle.251- 255
- Sothan, S. (2015). Exploring English Language Needs According to Undergraduate Students and Employers in Cambodia. International Journal of Linguistics and Communication, 3(1), pp. 87-96.
- Susanto. A. (2016). How English Learner Succeeded in Difficult Circumstances. Journal Pendidian UNSIKA, 4(2), pp. 135-148.
- Thorbury, S. (2002). How to teach vocabulary. England: Pearson Education Limited.
- Walters, J. M. (2004). Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. Language Teaching, 37(4), pp. 243-252.
- Yang, Y. F. (1997).The study on the reading process of English Learners' words. The 14th session of the China Chinese Language Teaching Seminar, pp. 183-197.
- Zawahreh, F.(2012). A content Analysis of the vocabulary items in students' books of Action Pack Seven as a textbook for teaching English as a foreign language in Jordan. Continental J. of Education Research , 5 (1), pp. 34 – 45.
- Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy (pp. 5-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

age group, for example; Computers, Weekend trips, Plans, Health, and Famous places in Jordan. Indeed, "Action Pack 6" is the sixth level of a twelve-level curriculum for Jordanian learners of English which aims to introduce English gradually and efficiently through a variety of activities, exercise types and songs. It builds upon the vocabulary introduced in the previous levels, and provides further practice in all four language skills; listening, speaking, reading and writing.

"Action pack 6" activities not only enable pupils to understand and communicate in English, but also promote a positive attitude towards language learning in general and the learning of English language as a foreign language in particular. Each unit covers six lessons, except Revision units 4, 8 and 12, which cover four lessons, and Units 16 and 20, which cover five lessons. Finally, the findings of the study point out that all the vocabulary items of "Action Pack 6" are presented in appropriate contexts and situations and that they are pretty much related to Grade 6 pupils' real life, level and values. These findings go with the methodology adopted in this course which is the use of the "communicative approach" to language teaching.

References

- Al Khazaleh, S. (2020). A content analysis of the authenticity of the reading texts in the seventh grade EFL book in Jordan. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(3). 977-990.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. International Journal of Teaching and Education, III(3), pp. 21 - 34.
- Al-Smadi, S., Bataineh, F., & AlHawamdeh, M., (2021). A Content Analysis of the Pronunciation and Spelling Activities in Action Pack Ten. Jordanian Applies Sciences Journal, 28 (2), pp. 1-14.
- Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. Glencoe, IL: Free Press.
- Berne, J. I. & Blachowicz, C. L. Z. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction: voices from the classroom. The Reading Teacher, 62 (4), pp. 314 - 323.
- Brown, H. (1987). Principles of language learning and teaching (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. Celce-Murcia, M. (ed.). Teaching English as a Second or Foreign Language, pp. 285-299. Boston: Heinle & Heinle.
- Folse, K. S. (2004). Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in second language: person, task, context and strategies. Electronic Journal TESL-EJ, 7(2), pp. 1-26.
- Islim, S. A. (2019). A Content Analysis of Authentic Reading Activities in the Jordanian English Textbook Action Pack Twelve Matching the General Guidelines and General and Specific Outcomes. Journal of Educational and Psychological Sciences,3 (31), pp.194-234.
- Jakovos, T. (2000). "Selecting an English Course Book: Theory and Practice". Theory & Practice in Language Studies, 1 (7).
- Laufer,B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading. In Huckin,T.& Coady ,J. Second Language Vocabulary Acquisition :A rationale for Pedagogy p.20, Cambridge university press.
- Magableh, W. (2000). An evaluation of the functional English language textbook for the commercial first secondary class in Jordan. Unpublished Master Thesis. Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Marion, T. (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. Gesture, John Benjamins Publishing, 8 (2), pp. 219 - 235.
- Maximo, R. (2000). Effects of rote, context, keyword, and context/ keyword method on

(on), icon, (the) Internet, laptop, light and screen are suitable to the main topic of unit 1 which is "Buying a computer", while; the word; tomorrow refers and suits the main topic of unit 2 "Writing emails and letters". The words sew, teach, and type refer to and suit the main topic of unit 3, "The past and the present". Another example, the words; century, family, important, merchant, museum, rich, souvenir, tourist and village which are introduced in lesson 1, page 23 are related to the main topic of unit 6 "how people used to live". On the other hand, in unit 8, page 31 the researcher did not find any new words, and this is due to the fact that unit 8 is a revision of units 5, 6 and 7 and this unit is also dedicated to recycling the vocabulary learnt in the previous units. For instance, the words; hill, incredible, kilometer, nearly and over are related to the main topic of unit 5, "Describing a place", and they have already been introduced earlier in unit 5, lesson 1, page 9. The words; century, merchant, sick and souvenir are related to the main topic of unit 6 ; "How people used to live", and they have already been introduced earlier in unit 6, lesson 1 at page 23. So, there is no need to introduce any new words since unit 8 is just a revision. One more example, the words; basketball, binoculars, borrow, bring, busy, camera, community, compete, free, pity, plastic, spotty, stripes and stripy which are presented in unit 10, lesson 1, page 38 are related to the main topic of the unit; "Arranging a weekend".

On the other side, we notice that the total number of vocabularies that pertain to the issue of presenting new vocabulary items in appropriate contexts and situations is 240 which is also reasonable at this early stage of learning EFL. All these new items were introduced in a form of a short story and presented around story frames. The language is presented by English native speakers on the cassette and in speech bubbles on the page. For example, in unit 1, lesson 1, page 4, pupils listen to the story about computers and laptops and follow the text in the speech bubbles as they listen. Moreover, the teacher shows the pupils a flashcard of a computer or point to the relevant picture on the wall chart and then he elicits some suggestions. The words turn(it) on, laptop, light, battery, mouse, store, touch, click (on) and the Internet are suitable to the pupils of Grade Six real life, level and values since most pupils nowadays have laptops or computers at their homes taking into account that they have already spent five years of studying English as a foreign language and they might have been familiar with these words from their computer classes. In unit 5, lesson 1, page 19 we notice that the words; comfortable, fact, half, hill, hour, incredible, lake, meter, narrow, nearly, over, thousand and top are presented either through a story frame or by using flashcards. This way of introducing new vocabulary items is very much appropriate to the pupils' real life, level and values.

Accordingly, the researcher assumes that since these vocabulary items are taught in a story frame, they will be very easy to be understood by the pupils, for example, the story which is introduced in unit 5, lesson 1, page 19 starts with the question How far is it from Amman to Salt? Which indicates that the context is very much related to the pupil's real life and values because they are already familiar with the cities "Amman and Salt".

In unit 5, lesson 2, page 20, the teacher tells the class that they are going to hear a dialogue and decide the correct answer, then he teaches the vocabulary from the context. In unit 19 lesson 4, page 78, the teacher asks pupils to look at the pictures and then listen carefully to the cassette to decide which picture the speakers are talking about. The pupils guess the meaning of the new vocabulary items through pictures. The pictures which are introduced in this activity are pictures of a doctor, playing tennis, shopping and having dinner with the family. Apparently, all these words are very much related to the pupils' real life, level and values.

Conclusion

The aforementioned discussion indicates that "Action Pack 6" presents a wide variety of new vocabulary items which are related to the main topic of each unit. This fact actually goes with Action Pack 6 pupil's Book design. Action Pack 6 Pupil's Book consists of twenty units. This level focuses on the family in levels four and five, and in particular the brother and sister characters Saleem and Fatima. New language is presented in the context of themes that are familiar to the

Findings related to the second question of the study: To what extent are the vocabulary items of "Action Pack 6" introduced in appropriate contexts?

To find out the extent of the appropriateness and the selection of the load of the new vocabulary items presented in the last ten units of "Action Pack 6", frequencies and percentages were calculated as shown in table3.

Table 3

Frequencies and percentages of vocabulary items in units 11-20

Categories	Unit 11	Unit 12	Unit 13	Unit 14	Unit 15	Unit 16	Unit 17	Unit 18	Unit 19	Unit 20	Total
Selection of new vocabulary items suitable for the topic of the lesson.	16	17	16	0	16	14	17	0	17	16	129
Presentation of the new vocabulary in appropriate contexts and situations.	17	15	17	0	16	15	18	0	14	16	128
Total	33	32	33	0	32	29	35	0	31	32	257
Percentage	12.8	12.4	12.8	0	12.4	11.3	13.6	0	12	12.4	100

Table 3 shows that the total number of new vocabulary items suitable for the topic of the lesson is 129 with frequencies ranging between 0 to 17 while the total number of the new vocabulary items which are presented in appropriate contexts and situation is 128 with frequencies ranging between 0 to 18. The total number of both categories is 257 with frequencies ranging between 32 to 35. The percentages of both categories range between 0 and 13.6.

The findings of the current study are in line with those of Magableh (2000), Zawahreh (2012), and Al-Smadi, Batineh & AlHawamdeh (2021). It seems that "Action Pack 6" Pupil's Book presents an ample amount of new vocabulary items which is actually predictable at this early level of learning English as a foreign language since Grade 6 pupils are native speakers of Arabic who have already spent five years of their 12 years journey of studying EFL in the government schools of Jordan. Moreover, this actually goes with "Action Pack 6" authors' early announcement that this textbook aims at presenting EFL through using the Total Physical Response approach, in which pupils were asked to understand and respond to the new language without actually using it. Thus, they need this reasonable number of new vocabularies in order to respond and understand the language.

Therefore, we notice that the total number which pertains to the selection of new vocabulary items which suits the topic of the unit is 254. This result seems very reasonable taking into account that Grade 6 students still need to build on their repertoire of new vocabulary items in order to use the language communicatively later on in higher levels. This fact also goes with the general goals of the "Action Pack 6" which explicitly sates the importance of adopting the communicative approach, an eclectic blend of complementary methodologies which emphasizes the use of language in order to communicate in culturally significant contexts.

Analyzing "Action Pack 6", revealed that the textbook introduces a number new of vocabulary items which are suitable to the topic of each unit. For instance, the words; turn (it) on, laptop, light, battery, mouse, store, touch, click(on) and (the) Internet which are introduced in unit 1, page 4 are very much related to the main topic of the unit;" Buying a computer". The words; keyboard, screen, press, button, and printer which are introduced in lessons 2 and 3, page 9 which consolidate and build on the materials introduced in lesson 1 are also suitable to the main topic of unit 1 which is "Buying a computer".

As a matter of fact, the researcher found that there were not any new words presented in unit 4 on the pages 16-18. This is actually due to the fact that unit 4 is a revision of units 1,2 and 3 and this unit is dedicated to recycling the vocabulary learnt in the previous units. To support this idea, we observe that the words; battery, child, click

Categories of analysis

This study adopts two categories of analysis based on Skierso (1991): Textbook Selection and Evaluation.

The categories of this study were the following:

1. Selection of vocabulary items suitable for the topic of the lesson.
2. Presentation of the new vocabulary in appropriate contexts and situations.

Unit of analysis

The word is used as a unit of analysis in this study.

Reliability of the content analysis

In order to establish the reliability of the content analysis, the analysis was repeated after one week by using the same definitions, criteria, categories and unit of analysis to calculate the intra-rater reliability co-efficient (agreement percentage) between the two analyses as shown in Table 1.

Table 1

Intra-rater reliability (agreement percentage)

Intra-rater percentage	Selection of vocabulary items suitable for the topic of the lesson.	Presentation of the new vocabulary in appropriate contexts and situations.	Average Percentage
	95.4	98.6	97

Table 1 shows that the reliability coefficient of the whole analysis was 97 which is considered appropriate for the purpose of the study.

Data

The data under analysis is the Pupil's Book of "Action Pack 6" which consists of 20 units.

Findings and Discussion

Findings related to the first question of the study: To what extent is the vocabulary load of "Action Pack 6" suitable for each lesson in each unit?

To find out the extent of the appropriateness and the selection of the load of the new vocabulary items presented in the first ten units of "Action Pack 6", frequencies and percentages were calculated as shown in Table2.

Table 2

Frequencies and percentages of vocabulary items in units 1-10

Categories	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Unit 9	Unit 10	Total
Selection of new vocabulary items suitable for the topic of the lesson.	18	17	16	0	16	15	15	0	15	15	127
Presentation of the new vocabulary in appropriate contexts and situations.	18	15	15	0	14	15	13	0	15	15	120
Total	36	32	31	0	30	30	28	0	30	30	247
Percentage	14.6	12.9	12.5	0	12.1	12.1	11.3	0	12.1	12.1	100

Table 2 shows that the total number of new vocabulary items suitable for the topic of the lesson is 127 with frequencies ranging between 0 to 18 while the total number of the new vocabulary items which are presented in appropriate contexts and situation is 120 with frequencies ranging between 0 to 18. The total number of both categories is 247 with frequencies ranging between 28 to 36. The percentages of both categories range between 0 and 14.5.

The findings of the study revealed that most of the new vocabulary items in Action pack7 met the criteria of the analysis with a percentage ranged between 100% - 82 and there was no balance in the distribution of the new vocabulary items and the parts of speech within the modules analyzed. Islami (2019) qualitatively analyzed the extent of using authentic materials in Action pack .12 He concluded that the content of Action Pack 12 was highly authentic having a reliability of .79.50% Al Khazaleh (2020) analyzed the authenticity of the reading texts of the student's book in Action Pack .7His study that revealed that the reading texts of the student's book in Action Pack 7 had a high degree of authenticity.

Al-Smadi, Batineh & AlHawamdeh (2021) analyzed the pronunciation and spelling activities presented in Action pack 10. They concluded that Action Pack 10 includes pronunciation and spelling activities in a separate section with one activity in each unit for teaching pronunciation, and each activity focuses on meeting one pronunciation outcome.

Reviewing the related literature, this study may be one of the few in Jordan that analyzed the vocabulary items in the Action Pack series, Action Pack 6 in particular. Thus, the study is meant to provide EFL teachers and textbook writers with insights into the frequencies, and percentages of vocabulary load and suitability presented in Action Pack 6.

Significance of the Study

Hopefully, the findings of this study would be beneficial for the four interested groups of the Jordanian Action Pack 6 comprising pupils, teachers, supervisors and the curricula decisions makers. Pupils may benefit from knowing the amount of vocabulary items which are suitable to the topic of each lesson in each unit and to what extent they are appropriate to their level, values, and relevance to their real life and environment.

Teachers may benefit from the findings in making plans to select the best teaching strategies. Supervisors may utilize the findings to make decisions about how teachers are successful in applying the appropriate vocabulary teaching strategies. Finally, it may help curricula decision makers to decide to what extent "Action Pack 6" is suitable to pupils' level.

Objectives

This study aims at analyzing "Action Pack 6" Pupil's book which is considered as a main textbook for teaching English language as a foreign language in the public schools of Jordan. Questions of the study

This study tries to answer the following questions:

1. To what extent is the vocabulary load of "Action Pack 6" suitable for each lesson in each unit?
2. To what extent are the vocabulary items of "Action Pack 6" introduced in appropriate contexts?

Limitations of the study

This analysis is only devoted to the Jordanian "Action Pack 6" Pupils' Book.

Definition of terms

1. "Action pack": It is a series of twelve books prescribed by the Jordanian Ministry of Education from first to twelve grade students. It includes student's book, activity book, teacher's book and cassettes.
2. Load suitability: the number of the new words introduced in every lesson seems to be reasonable for the students.
3. Appropriateness of context: The vocabulary items are introduced in appropriate contexts and situations.

Criteria of analysis

The criteria of the analysis were the load suitability and the appropriateness of the vocabulary items presented in "Action Pack 6" to the students of Grade 6.

which can then be corroborated using other methods of data collection.

In the 1990s, the communicative approach greatly impacted Jordanian EFL teaching. This approach focuses more on the language use than language form and more on language fluency than language accuracy (Brown, 1987). Following this approach, EFL teachers taught vocabulary in context and usually instructed students to guess the meanings of new words in context. Zimmerman (1997, p.17) declared that although the lexicon is arguably central to language acquisition and use, vocabulary instruction has not been a priority in second language acquisition research and methodology. Supporting this notion, Nation (2001) discussed the main points in designing the vocabulary component of a language course and focuses on the importance of learner autonomy in vocabulary learning (pp. 394-406). Folse (2004, p.viii) suggested that students appreciate good instruction in vocabulary, which includes teaching words that students need to know, giving many good examples of the words, and holding students accountable for the words through appropriate practice activities and systematic testing. Furthermore, Nation (2001) stated that foreign/second language learners need an ample repertoire of vocabulary in order to be communicatively competent. Decarrico (2001, p. 285) stated that vocabulary acquisition is central to language acquisition, whether the language is first, second, or foreign. Similarly, Decarrico (2001) and Nation, (2001) emphasized the idea that, if learners lack vocabulary knowledge, they soon discover that their ability to understand or express themselves clearly is imperfect.

Vocabulary acquisition plays an important role in mastering a language. A learner with a reasonable repertoire of vocabulary will not perform well in all aspects of the language. Yang (1997) concluded that many college students still encounter difficulties in reading their English textbooks because of their limited repertoire of vocabulary. Thus, improving vocabulary skill between English language learners is a problem faced by many schools. Several problems and limitations have been related to the factors contributing to the level of learning vocabulary. Some researchers, for example, lack evidence of students' success on vocabulary learning and other language skills where vocabulary is needed (Sothan, 2015).

Educators in the field agree that the acquisition of vocabulary is essential for successful foreign language use and plays an important role in the formation of complete spoken and written texts (Laufer and Nation,1997; Nation, 2001; Maximo,2000; Read, 2000; Gu, 2003; Marion, 2008; Susanto, 2016). Learning vocabulary plays a dynamic role in all language skills (Nation, 2001). Furthermore, al-Qahtani (2015) , pointed out that the acquisition of adequate vocabulary is crucial for successful foreign language use because without an extensive repertoire of vocabulary, learners will not be able to use the language communicatively. Nation (2001) and Alqahtani (2015) argue that second language learners rely heavily on vocabulary knowledge and the lack of that knowledge is the main and the largest hurdle for learners to overcome. Maximo (2000) explained that a large vocabulary repertoire is vital for the mastery of a language since language learners carry dictionaries with them, not grammar books, and regularly report that the lack of vocabulary is a major problem for them. Similarly, Meara (1980) reported that vocabulary has been acknowledged as language learners' greatest source of problems. Berne & Blachowicz (2008) reported that teaching vocabulary may be challenging because many teachers are not confident about the best practice in vocabulary teaching and learning. Similarly, Thornbury (2002) and Walters (2004) agreed that teaching words is a central part in learning a language as languages are based on words.

Magableh (2000) revised the functional English language of first commercial secondary class. The results revealed lack of grammar, role-play, punctuation, spelling, phonetic transcription of the vocabulary, tests, visual aids and dialogues. The results also indicated that the materials were stimulating and reasonably sequenced.

Zawahreh (2012) analyzed the content of Action Pack7 to find out to what extent that vocabulary items meet the criteria proposed compared to those criteria proposed by Al-Momani (1998) which included a ten-item scale.

Abstract

This study aimed at investigating the extent of suitability of the new vocabulary items to the main topic of each unit and the extent of presenting these new vocabulary items in appropriate contexts and situations in the Jordanian "Action Pack 6" Pupil's Book. The researcher analyzed the content of the 20 units of "Action Pack 6" Pupils'' book by identifying the criteria of the analysis which is based on the load suitability and the appropriateness of the vocabulary items presented in "Action Pack 6" to the level of the students. The categories of analysis which included the selection of vocabulary items suitable for the topic of the lesson and the presentation of the new vocabulary in appropriate contexts and situations, while the unit of the analysis was the word. After collecting the required data, frequencies and the percentages of these categories were calculated. The findings of the study revealed that the vocabulary load is suitable to the students' level and to the topics of the units. Furthermore, the findings revealed that the vocabulary presented in "Action Pack 6" Pupils' book is appropriate to the students' real life and context.

Keywords: "Action Pack", content analysis, vocabulary.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في مدى ملاءمة المفردات الموجودة في كتاب الصف السادس الأساسي (Action Pack 6) للمواضيع الرئيسة المطروحة في الوحدات الدراسية في كتاب الطالب ومدى ملاءمة عرض هذه المفردات الجديدة في السياق وفي المواقف لمستوى هؤلاء الطلبة. وقام الباحث بتحليل محتوى وحدات الكتاب العشرين من خلال معيارين أساسيين وهما مدى مناسبة حِمل المفردات ومدى مناسبة المفردات لمستوى طلاب الصف السادس الأساسي. وتكونت فئات التحليل من: اختيار المفردات المناسبة لموضوع الدرس، وتقديم المفردات في السياق والموقف المناسب، وكانت وحدة التحليل هي الكلمة. جُمعت البيانات وحُللت وأظهرت نتائج الدراسة مناسبة حِمل المفردات لمستوى الطلبة ومناسبتها أيضا لمواضيع الوحدات الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن المفردات الموجودة في كتاب الطالب للصف السادس الأساسي كانت مناسبة للسياق والحياة الواقعية للطلبة.

الكلمات المفتاحية: Action Pack، تحليل المحتوى، المفردات.

background and Introduction

Acquisition and teaching of vocabulary are the main substantial concerns in teaching English as a Foreign Language (EFL hereafter), is under examination. The role of vocabulary instruction in an EFL context has been for decades a major debate for students and teachers alike. Researchers have debated whether vocabulary should be taught deductively or inductively. Traditional or even novice teachers have adopted the view of teaching vocabulary deductively due to the fact that they lack the necessary training on the most up-to-date methodologies and strategies in TEFL or they just attempt to teach vocabulary as they were taught.

Before the 1980s, the Jordanian EFL teaching was dominated by the Grammar-Translation Method (GTM hereafter). What was emphasized in the GTM is grammar and lexical accuracy, attention was given to form rather than meaning, explanation and memorization of individual words and their usage. For vocabulary teaching, a direct method was usually adopted, generally focusing on spelling, meaning, and usage with little or no attention paid to pronunciation (Prator & Celce-Murcia, 1979).

Textbooks are the most regularly used in the teaching process. They are valuable sources of knowledge which are considered to be the easiest to obtain and they become dispensable aids to help students in obtaining clear concepts of the subject matter. The textbook also plays an important role in teaching; it facilitates students' learning activities because a course book offers advantages which constitute useful resources (Jakovos, 2000).

Berelson (1952) states that content analysis is a systematic, replicable technique for condensing many words of a text into less content categories based on overt rules of coding. It makes inferences

Content Analysis of the Vocabulary Items in "Action Pack" for Sixth Grade in Jordan

تحليل محتوى لمفردات كتاب اللغة الانجليزية Action Pack6 للصف السادس الأساسي في الأردن

Salameh Fleih Obeiah
Educational Supervisor/Ministry of Education/Jordan
Loujein_salama@yahoo.com

سلامه أفليح العبيه
مشرف تربوي/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Received: 16/ 11/ 2021, **Accepted:** 1/ 3/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-039-015
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 16/ 11/ 2021م، **تاريخ القبول:** 1/ 3/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

No.(39)

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*Content Analysis of the Vocabulary Items in "Action Pack» for Sixth Grade in Jordan*	*Dr. Salameh Fleih Obeiah*	*1*
2	*The Effect of Simulation-Based Instructional Program on Speaking Performance of EFL Jordanian Female learners*	*Miss. Nesreen Mohammad Al-Ja›afreh*	*10*

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

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

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, "surname of the author, year of publication, number of page."

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Samir Dawaud Al-Najdi

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Majdy Ali Zamil

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Hamdi Younis Abu Jarad

SUPERVISING EDITOR

Prof. Jamal Mohammad Ibrahim

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Dr. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed

Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Akram Al-Qawasmah

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center