مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل اربعة اشهر

المجلد (13) - العدد (40) - كانون الأول 2022م

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

جامعة القدس المفتوحة
مجلة
المجلد (13) - العدد (40)
Al-Quds Open University

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (13) - No. (40) - December 2022

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

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
أ.د. تامر فرح سهيل	د. كمال "عبد الحافظ" سلامة
د. أحمد غنيم أبو الخير	د. عمر طالب الريماوي
د. كامل حسن كتلو	د. فايز عزيز محاميد

د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
أ.د. عبد الرؤوف صالح خريوش
د. أحمد سليمان بشارات

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

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- متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

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

ثانياً- شروط تسليم البحث:

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

ثالثاً- 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- 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- 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- 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- 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 (40)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. آمنة حكمت خصاونة	الذكاء العاطفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد	1
2	د. أسماء فراج بن خليوي د. زهير عبد الحميد النواجحة د. إبراهيم سليمان مصري	التفكير المنظومي وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية	13
3	د. رندة محمود الشيخ نجدي أ. محمد شريف ابو معيلق د. رانية حسين صبري د. ثابت سليمان صبّاح	توظيف منحنى (STEAM) في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية	33
4	أ.. ندى علي أمبوسعيدية أ. د. أحمد حمد حمدان الربعاني	فاعلية أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو القضايا السكانية المضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان	47
5	أ. آمنة مصطفى الحواري	السمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى عينة من المتزوجين في محافظة إربد	59
6	أ. عبد الرحمن أحمد طموني	تكافؤ القياس لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد (MSPSS) عبر الجنس لدى طلبة الجامعات الفلسطينية	77
7	أ. د. محمود أحمد أبو سمرة أ. د. يحيى محمد ندى د. عبد الناصر يحيى ندى	واقع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة	94
8	د. نضال فايز عبد الغفور	درجةُ توظيفِ مُعلمي المرحلة الاساسية العُليا لمنشطاتِ إستراتيجياتِ الإدراك في التدريس من خلالِ الصّفوفِ الإفتراضيةِ من وُجهةِ نَظرهم	111

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (13) – العدد (40)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
9	أ. أشواق فهد المطيري أ. د. سوزان حسين حج عمر	مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية	132
10	أ. مريم بنت سالم بن محمد المنذرية د. اسموليدي لوبس د. محمد عبد الوهاب فتوني	العَلاقة بينَ الوَعي بالأنظِمة الإداريَة والاتجاه نَحوها لدى مُشرفي وزارة التربية والتعلَيم بِسلطنة عُمان	147
11	د. مسعود عبد الحميد حجو أ. عصام عبد الغني العامودي	الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة	160
12	أ. أ. فاطمة داود اشتية أ. د. محمد احمد شاهين	أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين	174
13	أ. يزن عوني أبو نواس أ. د. علياء محمد العويدي	فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور *(ImPACT)* في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر	193
14	د. حيدر إبراهيم ظاظا	معدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة في الأردن، خلال الأعوام *2105-2020*	206
15	أ. نجوى علي بهلول د. نجاح عواد السميري	الخوف من التقييم السلبي كمنبئ بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا	225
16	أ. نادية مراد حنون أ. ياسمين نبيل موسى أ. د. سناء إبراهيم أبو دقة	كيفية التعامل المدرسي مع طالبات المرحلة الأساسية الدنيا اللواتي تعرضن للعنف الأسري في المدارس الحكومية: دراسة نوعية	240
17	أ. ريم حماد أبو حماد أ. د. نبيل جبرين الجندي	النضج المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط	254

الذكاء العاطفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد

The Emotional Intelligence and its Relationship to Self-Efficacy among Secondary Stage Female Teachers in Irbid Governorate

آمنة حكمت خصاونة

أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Amna Hekmat Khasawneh

Assistant Professor\ University of Hail\ Kingdom of Saudi Arabia

Amna12344@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2/ 2/ 2021م، **تاريخ القبول:** 28/ 6/ 2021م.

Received: 2/ 2/ 2021, **Accepted:** 28/ 6/ 2021.

DOI: 10.33977/1182-013-040-001

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي ومستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بينهما. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي المكون من (35) فقرة موزعة في أربعة مجالات، ومقياس الكفاءة الذاتية المكون من (23) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (482) معلمةً من معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمات كان متوسطاً، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات أيضاً كان متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، الكفاءة الذاتية، محافظة إربد.

Abstract:

This study aimed to reveal the level of emotional intelligence and the level of self-efficacy of secondary school teachers in Irbid Governorate, and the relationship between it. To achieve the objectives of the study, the researcher used the emotional intelligence scale consisting of 35 items distributed on four domains, and the self-efficacy scale, consisting of 23 items distributed on three domains. The study sample consisted of 482 secondary school female teachers in Irbid Governorate. The results of the study showed that the level of emotional intelligence among female teachers was moderate, and the level of self-efficacy among female teachers was moderate. The results also indicated a positive correlation between emotional intelligence and self-efficacy among secondary stage female teachers in Irbid Governorate.

***Keywords**: Emotional intelligence, self-efficacy, Irbid Governorate.*

المقدمة:

يختلف الأفراد في قدراتهم ومهاراتهم، ونظرتهم نحو عملهم، بالإضافة إلى درجة انتمائهم لبيئة العمل، واستجابتهم لمتطلبات المهنة التي يعملون بها، وذلك بناءً على مستوى الجهد الذي تحتاجه مهام العمل المختلفة، ومن أهم القدرات التي يجب أن يمتلكها الفرد الذكاء العاطفي وما يتضمنه من مهارات مختلفة، ولقد ظهر مفهوم الذكاء العاطفي وارتبط بقدرة الفرد على أداء مهامه في مختلف المجالات، ومن أبرز هذه المجالات مجال التربية والتعليم.

وظهر مصطلح الذكاء العاطفي لأول مرة على يد العالمين مايرو سالوفي (Mayer & Salovey) ، وذلك أثناء محاولتهما لتطوير طريقة لدراسة الفروق بين الأفراد فيما يتعلق بالانفعالات وكيفية ضبطها وإداراتها، ومن ثم قام العالم جولمان (Goleman) في أوائل التسعينيات من القرن الماضي بتناول مصطلح الذكاء العاطفي في كتابه الذي شرح فيه عن طبيعة الذكاء العاطفي ودوره في مجالات الحياة المختلفة (Kerr, et al, 2006) .

ويُعدّ الذكاء العاطفي من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين والدارسين، كونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الفرد على النجاح والتفوق في مختلف المجالات العلمية والعملية، بالإضافة إلى ارتباطه إيجاباً بشخصية الفرد، وقدرته على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، والعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، وهذا ينعكس إيجاباً على مستوى الرفاهية والسعادة والرضا عن الحياة لدى الفرد (Austin, et al, 2005) .

كما حظي مفهوم الذكاء العاطفي باهتمام العلماء والباحثين أيضاً بسبب ما قد يقدمه من تنبؤات بعوامل النجاح في مختلف مجالات الحياة؛ كالتحصيل الأكاديمي، وفاعلية مواجهة الضغوطات، والحد من التعرض للاضطرابات النفسية، وذلك لأن العديد من السمات الشخصية؛ كالتعاطف والتنظيم الذاتي والتفاؤل والتحفيز الذاتي والوعي الذاتي والسيطرة على الانفعالات والكفاءة الذاتية هي من مهارات وأبعاد الذكاء العاطفي، وتعد هذه المهارات أساس النجاح في مجالات الحياة المختلفة (Dorudi & Ahari, 2015) .

ولقد تناول العديد من العلماء والباحثين مفهوم الذكاء العاطفي بالدراسة والبحث؛ حيث عرّفه مايرو سالوفي (Mayer & Salovey, 1997) بأنه: قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وسلوكاته، وذلك للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال، ليساعده على إدراك ومعرفة انفعالات الآخرين. وعرَفه أيضاً بار– اون (Bar- On, 2006) بأنه: مجموعة من المهارات والكفاءات العاطفية والاجتماعية التي تؤثر إيجاباً على قدرة الفرد في فهم نفسه والآخرين، وكيفية التعامل معهم، بالإضافة إلى كيفية التصدي لصعوبات وضغوطات الحياة المختلفة. وعرّفه أغاروال وتشودري (Agarwal, & Chaudhary, 2013) بأنه: قدرة الفرد على اختيار مشاعره بالوقت المناسب، وإعطاء الحلول بما يتناسب مع الموقف، وامتلاك مهارة ربط هذه المشاعر بشكل فعال، والقدرة على التعرف والتعاطف مع مشاعر الآخرين.

واستناداً إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الذكاء العاطفي، فإنه يمكن تعريفه بأنه: قدرة الفرد على إدراك عواطفه بدقة، والتعبير عنها، والقدرة على فهم مشاعر الآخرين، وتنظيمها بما يعزز لديه النمو العاطفي والعقلي.

وأشار فريد (Freed, 2016) إلى أن الذكاء العاطفي هو جزء من الذكاء الاجتماعي الذي يركز على المهارات والقدرات في المجالات العاطفية، وينطوي على مقدرة الفرد على التحكم بعواطفه الشخصية، ومشاعر الآخرين، للتمييز فيما بينها، واستخدامها لتوجيه أفكاره وأفعاله نحو الصواب بهدف تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

وهناك العديد من مهارات الذكاء العاطفي التي تسهم إلى حد

كبير في تحسين نوعية الحياة، ومواجهة الضغوطات والمشكلات النفسية، ومن أهمها (السمادوني، 2007) :

♦ **أولاً: الصلابة النفسية**؛ حيث إن الفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية يكون لديه القدرة على توقع المشكلات والأزمات، وإيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها، فمن يتمتعون بالصلابة النفسية يتسمون بأنهم على درجة مرتفعة من الالتزام والتحدي والتحكم.

♦ **ثانياً: الكفاءة الذاتية**؛ حيث تشير إلى إدراك الفرد لقدراته ومهاراته، وفاعليته في مواجهة ضغوطات الحياة المختلفة، وهذا يؤثر على سلوكاته ونمط تفكيره وانفعالاته، والقدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة.

♦ **ثالثاً: التفاؤل**؛ حيث يشير إلى النظرة الإيجابية للحياة؛ فالفرد الذي يتسم بالتفاؤل ولديه الثقة بقدراته على تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، غالباً ما يمتلك طرق للتعامل مع الضغوطات التي قد يتعرض لها، ويتميز بقدرته على التحكم بانفعالاته.

♦ **رابعاً: القدرة على مواجهة الضغوط**؛ حيث إن الفرد القادر على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي قد تهدد حياته، يكون لديه أساليب المواجهة الإيجابية لتلك الأحداث، ويكون مدركاً لسلبيات وإيجابيات هذه الأحداث.

ويتميز الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع بأنهم يمتلكون القدرة على التوافق الاجتماعي، والانخراط بشكل إيجابي مع الآخرين، أضف إلى ذلك بأنهم يتمتعون بمستوى جيد من الصحة النفسية والجسدية، وهذا يجعلهم أكثر اهتماماً بأنفسهم وصحتهم ومظهرهم الخارجي، كما يتميزون بأنهم أكثر تفوقاً من الناحية الدراسية، وأكثر اجتهاداً في تحقيق أهدافهم المستقبلية (Qualter, et al, 2009).

وتبرز أهمية الذكاء العاطفي في قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته، وإدراك طبيعة هذه الانفعالات، بحيث يميز السلبي منها عن الإيجابي، مما يساعده ذلك في التعبير الشفوي والكتابي، بالإضافة إلى أن الذكاء العاطفي قد يسهم في تسهيل عملية التفكير، وتحديد الأنشطة والمهام التي يجب إنجازها بكل سهولة، والحد من القلق الذي قد يظهر نتيجة التعرض لموقف ما (Lopes & Salovey, 2001) .

كما تكمن أهمية الذكاء العاطفي في مختلف المؤسسات إن كانت علمية أم مهنية، وذلك كونه يساعد الموظف أو العامل في تحديد مشاعره نحو بيئة العمل، وتخطي صعوبات ومشكلات العمل، وإدارة انفعالاته الذاتية من أجل كسب ثقة الآخرين؛ فالذكاء العاطفي يسهم في إدارة الذات، والتأثير الإيجابي في الآخرين، وأداء المهام والأنشطة بفاعلية (Human Resource Management, 2004) .

ويسهم الذكاء العاطفي في تحسين أداء الموظف، وتزويده بالمزيد من المرونة والقابلية لاستيعاب التغييرات التي تحدث داخل بيئة العمل، ومحاولة التأقلم معها، وتوجيهه لمصلحة العمل، كما يساعد في استيعاب أي مشكلة قد تواجه الموظف وذلك عن طريق ضبط انفعالاته والتحكم بها، وخلق بيئة عمل إيجابية (Law, Wong، Huang & Li, 2007) .

ويرى بفيفير (Pfeiffer, 2001) أن الذكاء العاطفي يلعب دور كبير ومهم في تطوير القدرات الفكرية لدى الفرد، وامتلاك مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل المشكلات التي قد يتعرض لها الفرد، وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية الكفاءة الذاتية لديه.

كما يعتبر الذكاء العاطفي متطلب رئيس يجب أن يتواجد في كثير من جوانب الحياة اليومية، كونه يرتبط بالطبيعة الشخصية للتجارب والخبرات العاطفية لدى الفرد، ويشير إلى المشاعر المرتبطة بتصورات الفرد الذاتية، والتي تعد سمة من سمات الكفاءة الذاتية (Hoffmann, 2012) .

وقد أظهرت العديد من الدراسات؛ كدراسة كيميس وآخرون (Chemiss, et al, 2000) ، ووانج وهزين (Wang & He-zhiwen, 2002) وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى الفرد، حيث يُعدّ الذكاء العاطفي من أهم المداخل لتنمية الكفاءة الذاتية، كما أن الذكاء العاطفي يتضمن بمكوناته الفرعية الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، والتعامل مع الآخرين ضمن علاقات اجتماعية، والثقة بالذات التي تعد من مكونات الكفاءة الذاتية، وذلك استناداً إلى نظرية باندورا.

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية، حيث عرّفها سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2010) بأنها: معتقدات الفرد الفردية في قدرته على التخطيط والتنظيم، وأداء الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف. كما عرّفها أبو غزال (2013) بأنها: اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز مهمة ما بنجاح وتفوق، وتحقيق نتائج إيجابية.

واستناداً إلى التعريفات السابقة، فإنه يمكن تعريف الكفاءة الذاتية بأنها: مدى إدراك الفرد لمستوى إمكانياته وقدراته وما تتضمنه من مقومات معرفية وانفعالية تجعله قادراً على مواجهة الصعاب والمشكلات الحياتية المختلفة.

وتؤثر الكفاءة الذاتية في أنماط التفكير، وفي أنواع الخطط التي يضعها الفرد، حيث لوحظ أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يتميزون بقدرتهم على وضع خطط ناجحة، واتخاذ القرارات الصائبة، أما الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة فإنهم أكثر ميلاً لوضع الخطط الفاشلة، واتخاذ القرارات الخاطئة، والإخفاق المتكرر (Bandura, 1989) .

وتمثل الكفاءة الذاتية بُعداً من أبعاد الشخصية المهمة في حياة الفرد، وتتضمن قدرته على مواجهة المشكلات والصعوبات المختلفة والتغلب عليها، وترتبط أيضاً بالرضى الوظيفي، والدافعية، والثقة بالنفس، وتقدير الذات (Khan, Fleva & Qazi, 2015) .

وتعد الكفاءة الذاتية للمعلمين جزء لا يتجزأ من كفاءتهم كأفراد، فالكفاءة الذاتية عبارة عن نظام معقد من المشاعر والاتجاهات والقيم والاعتقادات، وتسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية، ونتاجات تعلم الطلبة، مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين (Knoblauch, 2004; Ross & Gray, 2004) .

وتسهم الكفاءة الذاتية في قدرة المعلم على استخدام وتوظيف طرق وأساليب تدريس إبداعية جديدة، واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ومساعدة الطلبة في القيام بالمهام والأنشطة

التعليمية وذلك بالاعتماد على مستوى قدراتهم وما يمتلكونها من مهارات، بالإضافة إلى اتخاذ قرارات صائبة، وبناء توقعات إيجابية لدى الطلبة عن إمكانية نجاحهم في المستقبل (Betoret, 2006) .

ويستقي المعلم كفاءته الذاتية من أربعة مصادر، يسهم كل منها في بناء كفاءته بطريقة فعالة، تتمثل هذه المصادر بما يأتي (Bandura, 1997; Hoy, 2000; Giallo & Llittle, 2003) :

♦ أولاً: إنجازات الأداء؛ وتشير إلى نجاح المعلم المتكرر في إنجاز أعماله ومهماته التي تم تكليفه بها من قبل الإدارة، وهذا يؤدي إلى شعوره الإيجابي فيما يتعلق بقدرته على إتمام المهام المتشابهة بنجاح.

♦ ثانياً: الخبرات والتجارب البديلة؛ وتشير إلى قدرة المعلم على تعلم سلوكات جديدة من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها.

♦ ثالثاً: الإقناع اللفظي؛ ويشير إلى اللفاظ التي قد يتلقاها المعلم حول قدرته ومهاراته المختلفة.

♦ رابعاً: الاستشارة الانفعالية؛ وتسهم هذه الاستشارة إلى جعل مستوى الكفاءة الذاتية ضمن المستوى المطلوب؛ أي ترفع من مستواها إذا كان متوسطاً، وتخفضه إذا كان مرتفعاً.

ويمتاز المعلمون الذين يمتلكون الكفاءة الذاتية بأن لديهم قدرة على القيام بالتدريس بطرق تظهر معتقداتهم وأفكارهم الإيجابية، ويميلون إلى الشعور بالرضا عن عملهم، ويظهرون المزيد من الالتزام، كما أن لديهم روح المثابرة والاجتهاد، ويدعمون الطلبة بشكل إيجابي لتحقيق أهدافهم (Gibbs, 2003) .

ولقد تناولت العديد من الأبحاث والدراسات متغيري الذكاء العاطفي، والكفاءة الذاتية إن كانت هذه الدراسات جمعت المتغيرين معاً أم كل متغير على حدة. ومن هذه الدراسات دراسة شان (Chan, 2004) التي أجريت في الصين، وهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية نحو مساعدة الآخرين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (158) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي جاء متوسطاً، بينما مستوى الكفاءة الذاتية جاء مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، وأمكن التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية نحو مساعدة الآخرين من أبعاد الذكاء العاطفي.

وأجرى دي–فابيو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) دراسة في إيطاليا هدفت التعرف إلى الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (172) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء العاطفي ومستوى الكفاءة الذاتية جاءا بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية للمعلمين.

وأجرى العبدلي (2008) دراسة في السعودية هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس التوافق الزواجي. تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً ومعلمةً من المعلمين المتزوجين في مكة المكرمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي، وكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التوافق الزواجي في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي، وكانت الفروق لصالح مرتفعي التوافق الزواجي، كما بينت النتائج أن هناك إمكانية للتنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال كل من الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات.

وقام بلاكبورن وروبنسون (Blackburn & Robinson, 2008) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي لدى المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (80) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي جاءا ضمن المتوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتي والرضا الوظيفي.

وقام الزبيدي (2011) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وإدارة الانفعالات لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس إدارة الانفعالات. تكونت عينة الدراسة من (3360) طالباً في المرحلة الثانوية في مدينة بغداد. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة المتفوقين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة، إذ يجب أن يثابر الطالب في أداء المهمة المناطة له، ويبذل الجهد المطلوب لتحقيق هذه المهمة، كما أظهرت نتائج الدراسة مستوى عالٍ من إدارة الانفعالات.

وهدفت دراسة أديبومي وآخرون (Adebomi, et al, 2012) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف إلى الرضا المهني والكفاءة الذاتية كمنبئات على الالتزام المهني لدى المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الرضا المهني، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الالتزام المهني. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً من معلمي التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الرضا المهني وكل من الالتزام المهني، والكفاءة الذاتية، كما أشارت إلى وجود الرضا المهني والكفاءة الذاتية مجتمعين يعد مؤشراً ومنبئاً بالتزام مرتفع بالمهنة.

وقام الرشيد (2014) بدراسة في السعودية هدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني بكل من فاعلية الذات والكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم العام بمحافظة الإحساء. ولتحقيق أهداف الدراسة، مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الكفاءة المهنية. تكونت عينة الدراسة من (300) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية، ووجود فروق في الذكاء الوجداني بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات، لصالح مرتفعي فاعلية الذات، وعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة

المهنية، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني لدى المعلمين من خلال فاعلية الذات.

وأجرت المحارمة وآخرون (2015) دراسة في الأردن وهدفت التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي. تكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمةً من معلمي التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة متوسطاً، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وقامت الجهورية والظفري (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى الطلبة في سلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التوافق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (2821) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف السابع وحتى الثاني عشر. أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير الصف، لصالح الصف التاسع والعاشر، ووجود فروق في مستوى التوافق النفسي تبعاً لمتغير الصف، لصالح الصف الثاني عشر.

وقام الشهري وعتوم (2019) بدراسة في السعودية هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التذوق الأدبي. تكونت عينة الدراسة من (105) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة العربية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى التذوق الأدبي جاءا بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

وأجرت عبيدات والجراح (2020) دراسة في الأردن هدفت الكشف عن العلاقات السببية المباشرة والغير مباشرة لسمات الشخصية في الكفاءة الذاتية للمعلمين من خلال الذكاء الانفعالي لدى معلمين ومعلمات تربية لواء بني كنانة في محافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (288) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مؤشرات المطابقة التي تم استخدامها، حيث أن جميعها حققت معاييرها، وبالتالي اعتماد النموذج السببي الافتراضي بعد الآخذ بمؤشرات التعديل.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح تباين أهداف هذه الدراسات وما سعت إلى تحقيقه من أهداف، فقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية؛ كدراسة شان (Chan, 2004) ، ودي–فابيو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) ، بينما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي؛ كدراسة بلاكبورن وروبنسون (Blackburn & Robinson, 2008) ، وأديبومي وآخرون (Adebomi, et al, 2012) ، وهدفت بعض الدراسات التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي؛ كدراسة المحارمة وآخرون (2015) .

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة وما يميزها عن غيرها، أن الدراسة الحالية جمعت بين متغيرين على درجة من الأهمية في حياة معلمي المرحلة الثانوية، وهما الذكاء العاطفي، والكفاءة الذاتية، ويلاحظ – على حد علم الباحثة – قلة الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين معاً، وخاصةً في البيئة الأردنية، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة، وبخاصة في ضوء ندرة الدراسات في هذا المجال، ويتوقع أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لدراسات ضمن مجالات أخرى لفئة من الطلبة لم تحظَ بالاهتمام، بما يساعد في تقديم الدعم والمساندة لهذه الفئة، لمساعدتها على تحقيق طموحاتها، وتوفير بيئة اجتماعية مساندة لها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نتيجة التطور الهائل في مجال التعليم والتكنولوجيا، وفي كافة المجالات الحياتية المختلفة، أصبح الفرد بشكل عام، والمعلم بشكل خاص عرضةً للتعرض للصعاب والمشكلات بشكل أكبر، وهذا بدوره ينعكس سلباً على مجريات حياته بشكل كبير، ولمواجهة هذه الصعاب لابدّ أن يمتلك المعلم مستوى مرتفع من الذكاء العاطفي الذي يساعده في ضبط مشاعره في حال تعرض لمشكلات ما.

ويرتبط الذكاء العاطفي بالكفاءة الذاتية للمعلم، حيث أشارت العديد من الدراسات؛ كدراسة شان (Chan, 2004) ، ودي–فابيو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، وهذا بدوره يؤثر إيجاباً على إنجاز المعلم لمهامه، وينعكس أيضاً على علاقته بالطلبة والزملاء.

وبعد مطالعة الدراسات السابقة، يتضح قلة الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية، خاصةً في البيئة الأردنية. واستناداً إلى ما سبق وجدت الرغبة لدى الباحثة في إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد. وبالتحديد تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟
- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟

أهمية الدراسة

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

♦ أولاً: الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة فيما ستوفره من أدب نظري ومعلومات متعلقة بمتغيري الدراسة (الذكاء العاطفي، الكفاءة الذاتية) سيستفيد منها الباحثون الآخرون، كما

ستوفر هذه الدراسة مقاييس تقيس مستوى كل من الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، وهذا سيساعد الباحثين والدارسين في أخذ هذه الدراسة كمرجع للأدب النظري والمقاييس التي ستساعدهم في إجراء دراسات أخرى تتعلق بهذين المتغيرين. كما أن أهمية الدراسة النظرية تظهر من خلال أهمية الموضوع الذي تعالجه الدراسة، والذي يتناول العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمات، الأمر الذي يعطي تصوراً واضحاً حول طبيعة هذه العلاقة، والتي قد يستفيد منها القائمين في مراكز الإرشاد النفسي لمساعدة المعلمات على التكيف مع متطلبات الحياة المختلفة، ورفع مستوى كل من الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية.

♦ ثانياً: الأهمية العملية: تكمن أهمية الدراسة في ما يترتب عن نتائجها من فوائد عملية في الميدان النفسي والإرشادي، قد يستفيد من نتائجها المسؤولين والمرشدين من خلال التعرف على الذكاء العاطفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية، الأمر الذي يترتب عنه إعداد برامج إرشادية وطرق مناسبة، وأنشطة منهجية ولامنهجية لتوفير بيئة مدرسية تسهم في رفع مستوى كل من الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية.

التعريفات النظرية والإجرائية

♦ الذكاء العاطفي: مجموعة من المهارات التي تنطوي على مقدرة الفرد في التحكم بمشاعره، وفهم مشاعر الآخرين، والتمييز بينها لتوجيه نمط تفكيره وسلوكاته بما يتناسب مع أهدافه (Freed, 2016). ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذه الدراسة.

♦ الكفاءة الذاتية: قدرة الفرد على أداء مهام معينة وفق سلوكات محددة تحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على مختلف مجالات الحياة، وإصدار القرارات الذاتية نحو كيفية أداء المهام والأنشطة، والتنبؤ بمدى نجاحها (Bandura, 1977) . وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

♦ معلمات المرحلة الثانوية: يقصد بهن في هذه الدراسة جميع المعلمات اللواتي يمارسن مهنة التعليم، وتم تعيينهن من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية في المدارس الحكومية في محافظة إربد، وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020م.

محددات الدراسة

– المحدد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية.

– المحدد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020.

– المحدد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية.

منهجية الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف هذه الدراسة، وذلك من خلال توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة، وتحليل البيانات كمياً والإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020، والبالغ عددهن (2651) معلمةً، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التي تم الحصول عليها من مديريات تربية إربد. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، حيث بلغ عددهن (482) معلمةً. ولقد تم اختيار العينة العشوائية البسيطة كونها تساعد في توفير الوقت والموارد، وكونها طريقة جديرة بالثقة للحصول على المعلومات.

أداتا الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، وهما على النحو الآتي:

♦ **أولاً: مقياس الذكاء العاطفي**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمات، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال. وتكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات (المعرفة الوجدانية، إدارة الانفعالات، التقمص الوجداني، التواصل الوجداني مع الآخرين) .

صدق مقياس الذكاء العاطفي

– أولاً: دلالات صدق المحتوى

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس الذكاء العاطفي، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والإحصاء والتقويم، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للمجالات التي أدرجت فيها، ومدى سلامتها من الناحية اللغوية، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات مجموعة المحكّمين، حيث اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك فقد تم حذف (5) فقرات، واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أوضح، وإعادة صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمات، وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

– ثانياً: دلالات صدق البناء

تم استخراج دلالات صدق البناء لمقياس الذكاء العاطفي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلمةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم استخراج قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، بين (0.42 –

0.84) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل كانت (0.39 – 0.78) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على صدق البناء لمقياس الذكاء العاطفي بما يسمح باستخدامه في هذه الدراسة. والجدول (1) يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل.

الجدول (1)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	0.71	0.62	19	0.47	0.43
2	0.42	0.39	20	0.54	0.41
3	0.54	0.51	21	0.69	0.66
4	0.66	0.63	22	0.48	0.42
5	0.70	0.55	23	0.84	0.78
6	0.44	0.41	24	0.59	0.51
7	0.49	0.46	25	0.65	0.56
8	0.46	0.42	26	0.47	0.41
9	0.60	0.56	27	0.73	0.65
10	0.51	0.48	28	0.66	0.57
11	0.76	0.71	29	0.71	0.62
12	0.57	0.49	30	0.70	0.66
13	0.70	0.64	31	0.69	0.64
14	0.58	0.51	32	0.77	0.71
15	0.49	0.47	33	0.65	0.54
16	0.57	0.49	34	0.49	0.44
17	0.65	0.59	35	0.56	0.49
18	0.77	0.71			

ثبات مقياس الذكاء العاطفي

تم إيجاد ثبات مقياس الذكاء العاطفي من خلال إعادة تطبيقه على العينة السابقة نفسها والبالغة (50) معلمةً، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest).وتم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات بين (0.79 – 0.88) ، وللمقياس ككل كانت (0.89) ، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين (0.77 – 0.85) ، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (0.83) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.والجدول (2) يوضح هذه القيم.

الجدول (2)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس والمقياس ككل

البُعد	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
المعرفة الوجدانية	0.83	0.80
إدارات الانفعالات	0.79	0.77
التقمص الوجداني	0.81	0.79
التواصل الوجداني مع الآخرين	0.88	0.85
المقياس ككل	0.89	0.83

تصحيح مقياس الذكاء العاطفي

تكون مقياس الذكاء العاطفي بصورته النهائية من (35) فقرة، وللإجابة على هذه الفقرات يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول محتوى كل فقرة، وذلك وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5) ، غالباً (4) ، أحياناً (3) ، نادراً (2) ، أبداً (1) ، وتُعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فيتم عكس الدرجة، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (35) درجة، وهي أدنى درجة، و (175) درجة وهي أعلى درجة.وقد تم توزيع معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الذكاء العاطفي على النحو الآتي: (أقل من 1 – 2.33 منخفض) ، (من 2.34 – 3.67 متوسط) ، (من 3.68 – 5 فأكثر مرتفع) .

♦ **ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية**

تم في هذه الدراسة، إعداد مقياس للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، وتكون المقياس بصورته الأولية من (25) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات (الكفاءة في الإدارة الصفية، الكفاءة في استخدام استراتيجيات التعليم، الكفاءة في إشراك الطلبة في العملية التعليمية) .

صدق مقياس الكفاءة الذاتية

- أولاً: دلالات صدق المحتوى

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها والإحصاء والتقويم، وطُلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للمجالات التي أُدرجت فيها، وسلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، أو إضافة وحذف فقرات بما يتناسب وأهداف الدراسة، ولقد اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك فقد تم حذف (2) فقرتين، وإعادة صياغة (4) فقرات من الناحية اللغوية، واستناداً لتلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (23) فقرة.

- ثانياً: دلالات صدق البناء

تم استخراج دلالات صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلمةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم استخراج قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، بين (0.41 – 0.83) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل كانت (0.38 – 0.77) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية بما يسمح باستخدامه في هذه الدراسة.والجدول (3) يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل.

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	0.66	0.57	13	0.81	0.68
2	0.49	0.43	14	0.83	0.77
3	0.44	0.39	15	0.79	0.66
4	0.67	0.61	16	0.44	0.40
5	0.75	0.69	17	0.75	0.59
6	0.47	0.40	18	0.52	0.43
7	0.41	0.38	19	0.66	0.58
8	0.78	0.75	20	0.49	0.42
9	0.68	0.62	21	0.78	0.67
10	0.76	0.64	22	0.58	0.51
11	0.74	0.67	23	0.79	0.67
12	0.48	0.41		0.56	0.43

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

تم إيجاد ثبات مقياس الكفاءة الذاتية من خلال إعادة تطبيقه على العينة السابقة نفسها والبالغة (50) معلمةً، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) .وتم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات بين (0.78 – 0.86) ، وللمقياس ككل كانت (0.88) ، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين (0.75 – 0.83) ، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (0.84) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.والجدول (4) يوضح هذه القيم.

الجدول (4)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس والمقياس ككل

البُعد	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
الكفاءة في الإدارة الصفية	0.78	0.75
الكفاءة في استخدام استراتيجيات التعليم	0.86	0.83
الكفاءة في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	0.83	0.78
المقياس ككل	0.88	0.84

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية

تكون مقياس الكفاءة الذاتية بصورته النهائية من (23) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول مدى انطباق مضمون هذه الفقرة عليه، وذلك من خلال سُلم تدريجي من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة، فيتم عكس الدرجة، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (23) درجة، وهي أدنى درجة، و (115) درجة وهي أعلى درجة.وقد تم توزيع معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية على النحو الآتي: (أقل من 1 – 2.33 منخفض) ، (من 2.34 – 3.67 متوسط) ، (من 3.68 – 5 فأكثر مرتفع) .

إجراءات الدراسة

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية لغايات التطبيق، وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وذلك من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية لاستخراج قيم معاملات الصدق والثبات.
- تحديد مجتمع الدراسة، والممثل بمعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وتحديد عدد أفراد عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، وأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، والتأكد من استكمال المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات.
- إدخال البيانات، وتفريغها، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، والحصول على نتائج الدراسة، وفي ضوء هذه النتائج تم مناقشتها، والخروج بالتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

- مستوى الذكاء العاطفي، وله ثلاثة مستويات: (مرتفع،

متوسط، منخفض).

- مستوى الكفاءة الذاتية، ولها ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي، والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد.

- للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: «**ما مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟**»

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الذكاء العاطفي والذكاء العاطفي ككل، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الذكاء العاطفي والذكاء العاطفي ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	المعرفة الوجدانية	3.71	0.62	مرتفع
2	4	التواصل الوجداني مع الآخرين	3.57	0.70	متوسط
3	2	إدارة الانفعالات	3.48	0.61	متوسط
4	3	التقمص الوجداني	3.35	0.64	متوسط
		الذكاء العاطفي ككل	3.53	0.53	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الذكاء العاطفي، قد تراوحت بين (3.35–3.71) بمستوى ذكاء عاطفي متوسط لجميع المجالات باستثناء مجال المعرفة الوجدانية، الذي جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.71) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاء مجال التواصل الوجداني مع الآخرين، بمتوسط حسابي (3.57)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال إدارة الانفعالات، بمتوسط حسابي (3.48)، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال التقمص الوجداني، بمتوسط حسابي (3.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء العاطفي ككل (3.53)، بمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء حداثة مصطلح الذكاء العاطفي الذي ما زال غامضاً عند بعض المعلمات، وذلك مقارنةً بغيره من المفاهيم التربوية والنفسية، وهذا يؤدي إلى نقص المعرفة بالمهارات والقدرات المتعلقة بالذكاء العاطفي من قبل المعلمات، وعدم المعرفة بكيفية تطوير هذه المهارات في ظل البيئة المدرسية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كثرة العبء المهني الذي يقع على عاتق المعلمات، وهذا يؤثر سلباً على كفاياتهم العاطفية، وذكاءهم العاطفي، فكثرة الحصص الدراسية، والأنشطة المطلوبة من المعلمة قد يجعلها غير مدركة لأهمية مهارات الذكاء العاطفي، وغير مهتمة بمعرفة مشاعرها وعواطفها، ومحاولة إدارة عواطفها وانفعالاتها في حال تعرضت لمشكلة ما في العملية التعليمية.

ويمكن عزو أن مجال المعرفة الوجدانية جاء في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع إلى أن المعرفة الوجدانية تعد من أسهل مهارات الذكاء العاطفي، وهذا يجعل المعلمات لديهن القدرة على امتلاكها، بعكس مهارات التقمص الوجداني التي تعد من أصعب المهارات وأعقدها، حيث تحتاج إلى صفاء ذهني وعدم الشعور بأي من الخوف والتوتر وعدم التعرض لضغوطات نفسية ووظيفية، لذا جاء مجال التقمص الوجداني في المرتبة الأخيرة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شان (Chan, 2004)، ودي–فابيو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005)، وبلاكبورن وروبنسون (Blackburn & Robinson, 2008)، والمحارمة وآخرون (2015)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين جاء متوسطاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهري وعتوم (2019)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الانفعالي جاء مرتفعاً.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: «**ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟**»

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية ككل، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية ككل

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الكفاءة في الإدارة الصفية	3.65	0.77	متوسط
2	3	الكفاءة في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	3.49	0.73	متوسط
3	2	الكفاءة في استخدام استراتيجيات التعليم	3.38	0.61	متوسط
		الكفاءة الذاتية ككل	3.51	0.59	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الكفاءة الذاتية، قد تراوحت بين (3.38 – 3.65) بمستوى كفاءة ذاتية متوسط لجميع المجالات وجاء مجال الكفاءة في الإدارة الصفية في المرتبة الأولى،

بمتوسط حسابي (3.65) ، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الكفاءة في إشراك الطلبة في العملية التعليمية، بمتوسط حسابي (3.49) ، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال الكفاءة في استخدام استراتيجيات التعليم، بمتوسط حسابي (3.38) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الكفاءة الذاتية ككل (3.51) ، بمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة بسبب العبء المهني والنفسي والجسدي الذي يقع على كاهل المعلمة، حيث تتحمل غالبية المعلمات العديد من المسؤوليات المتمثلة بالوظيفية أو الأسرية، أو المنزلية، أو الاجتماعية، وهذه المسؤوليات قد تأخذ من وقتها على حساب تأدية مهام عملها بكل فاعلية وكفاءة، وقد يجعلها ذلك غير قادرة على اكتساب مهارات وقدرات في اختيار استراتيجيات تدريسية حديثة، وبالتالي تؤثر سلباً على مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض المعيقات التي قد تؤثر سلباً على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية، من أهمها: قلة الدعم المعنوي والمادي من قبل الإدارة والمسؤولين، بالإضافة إلى اكتظاظ الغرف الصفية بعدد كبير من الطلبة، وعدم ملاءمة البيئة المدرسية لاستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة دي–فابيو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) ، التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين جاء متوسطاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شان (Chan, 2004) ، التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين جاء مرتفعاً.

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: «**هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات المعلمات عن مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس الكفاءة الذاتية، كما هو مبين في الجدول (7) .

الجدول (7)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية

المجال	الكفاءة في الإدارة الصفية	الكفاءة في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	الكفاءة في استخدام استراتيجيات التعليم	الكفاءة الذاتية ككل
المعرفة الوجدانية	0.33*	0.51*	0.43*	0.54*
إدارة الانفعالات	0.28*	0.29*	0.38*	0.51*
التقمص الوجداني	0.44*	0.28*	0.45*	0.42*
التواصل الوجداني مع الآخرين	0.56*	0.49*	0.40*	0,39*
الذكاء العاطفي ككل	0.61*	0.34*	0.55*	0.34*

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، حيث كانت جميع قيم الارتباط بين مجالات الذكاء العاطفي ومجالات الكفاءة الذاتية، وبين الذكاء العاطفي ككل والكفاءة الذاتية ككل دالة إحصائياً.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الذكاء العاطفي يهتم بالمشاعر والعواطف ومدى قدرة المعلمة على فهمها، بالإضافة إلى قدرتها على ضبط انفعالاتها والتواصل مع الآخرين بشكل إيجابي، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على كفاءتها الذاتية وتجعلها قادرة على التواصل بشكل فعال مع الزملاء والطلبة، واستخدام استراتيجيات تتناسب مع موضوع الدرس لكسب محبة الطلبة، والتواصل معهم بشكل أفضل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الذكاء العاطفي يُعدّ من أهم المداخل لتنمية الكفاءة الذاتية، كما أن الذكاء العاطفي يتضمن بمكوناته الفرعية الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، والتعامل مع الآخرين ضمن علاقات اجتماعية، والثقة بالذات التي تعد من مكونات الكفاءة الذاتية، وذلك استناداً إلى نظرية باندورا، وهذا ما أكدته دراسة كيميس وآخرون (Chemiss, et al, 2000) ، ووانج وهزين (Wang & He-zhiwen, 2002) .

وترى الباحثة أن الذكاء العاطفي يتضمن إدارة الانفعالات التي قد تصيب المعلمات جرّاء التعرض للصعاب والمشكلات المختلفة؛ فإدارة الانفعالات تسهم إلى حد كبير في فهم مشاعر وعواطف الآخرين، وكيفية التعامل معهم بشكل فعال، وهذا يزيد من كفاءة المعلمة في إدارة الغرفة الصفية لأنها بذلك تكون لديها القدرة على فهم مشاعر الطالبات وعواطفهن.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية الذكاء العاطفي في تحديد مشاعر المعلمة نحو بيئة العمل، وتخطي صعوبات ومشكلات العمل، وإدارة انفعالاتها الذاتية من أجل كسب ثقة الآخرين؛ فالذكاء العاطفي يسهم في إدارة الذات، والتأثير الإيجابي في الآخرين، وأداء المهام والأنشطة بفاعلية (Human Resource Management, 2004) .وبالتالي فإن الذكاء العاطفي يسهم إلى حد كبير في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمة وذلك من خلال زيادة قدرتها على التعامل مع الآخرين بكل كفاءة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شان (Chan, 2004) ، دي–فابيو وآخرون (Di-Fabio, et al, 2005) ، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية.كما اتفقت مع نتيجة دراسة العبدلي (2008) ، والرشيد (2014) ، التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي، وفاعلية الذات لدى المعلمين.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي:

1. عقد دورات وورش تدريبية بهدف تعريف المعلمات بمهارات الذكاء العاطفي وكيفية تطوير هذه المهارات.

2. وضع خطط من قبل وزارة التربية والتعليم تتضمن أنشطة ومهام ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات.

3. إجراء دراسات وأبحاث تتناول كل من متغيري الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؛ كالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الدراسية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو غزال، معاوية. (2013) . نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الجهورية، فاطمة والظفري، سعيد. (2018) . علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7 – 12 في سلطنة عُمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 12 (1)، 163 – 178.
- الرشيد، حمد. (2014) . الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات والكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم العام بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.
- الزبيدي، هيثم. (2011) . فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالى، كلية التربية الأصمعي، العراق.
- السمادوني، السيد. (2007) . الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته. عمان: دار الفكر.
- الشهري، محمد وعتوم، عبدالقادر. (2019) . مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في منطقة نجران. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8 (1)، 48 – 60.
- العبدلي، سعد. (2008) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- عبيدات، نهاد، والجراح، عبدالناصر. (2020) . نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (5)، 542 – 567.
- المحارمة، لينا، ومحمود، أماني، الشريفي، عباس. (2015) . مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. مؤتة للبحوث والدراسات، 30 (6)، 39 – 66.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Ghazal, M. (2013). Growth theories and educational applications. Amman: House al-Maseera for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Al-Jahwari, F. & Aldhafri, S. (2018). The Relationship of Academic Self-Efficacy with Psychological Adjustment among Students in Grades 7-12 in the Sultanate of Oman. Sultan Qaboos University, 12 (1), 163-178.*
- *Al-Rashid, H. (2014). Emotional intelligence and its relationship to self-efficacy and professional competence among public education teachers in al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished MA Thesis, University of Bahrain, Bahrain.*
- *Al-Zubaidi, H. (2011). Self-efficacy and its relationship to emotional management among the gifted. A working paper presented to the Eighth Scientific Conference on Gifted and Outstanding Care, Diyala University, College of Asma'i Education, Iraq.*
- *Al-Samadoni, A. (2007). The emotional intelligence foundations, applications, development. Amman: Dar Al-Fikr.*
- *Al-Shehri, M. & Atoum, A. (2019). The level of emotional intelligence and its relationship to the literary appreciation skills of Arabic language teachers at the secondary stage in Najran region. The International Journal of Specialized Education, 8 (1), 48-60.*
- *Al-Abdali, S. (2008). Emotional intelligence and its relationship to both self-efficacy and marital compatibility among a sample of married teachers in the city of Makkah. Unpublished MA Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Obaidat, N. & Al-Jarrah, A. (2020). Modeling the causal relationships between personality traits, emotional intelligence, and teachers' self-efficacy. The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28 (5), 542-567.*
- *Maharmeh, L., Mahmoud, A. & Sharifi, A. (2015). The level of emotional intelligence among special education teachers in Jordanian public schools in light of some variables from the teachers' point of view. Mu'ta Research and Studies, 30 (6), 39-66.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Adebomi, O., Olufunke, I. & Oluyemisi, S. (2012). Job Satisfaction and Self-Efficacy as Correlates of Job Commitment of Special Education Teachers in Oyo State. Journal of Education and Practice, 9(3), 90-105.*
- *Agarwal, N. & Chaudhary, N. (2013). Role of emotional intelligence in ethical decision making a study of western U.P, International Journal of Management & Business Studies, 3 (1), 28 – 30.*
- *Austin, E., Saklofsk, D. &Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. Personality and individual differences, 38(3), 547-558.*
- *Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191 – 215.*
- *Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self – Efficacy. Developmental Psychology, 25(5), 729-735.*
- *Bandura, A. (1997). Self- Efficacy The exercise of control. New York: W.H. Freeman.*
- *Bar-On, R. (2006). The Bar-on model of emotional social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13-25.*
- *Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. Educational Psychology, 26(4), 519-539.*

elusive contrus. Roeper Review, 23(3), 138 – 142.

- *Qualter, P.,Whiteley, H., Morley, A. & Dudiac, H. (2009). The Role of Emotional Intelligence in the Decision to Persist With Academic Studies in High Education. Research in Post-Compulsory Education, 14 (3), 219-235.*
- *Ross, J. & Gray, P. (2004). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values, The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.*
- *SkaalviK, E. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26, 1059-1069.*
- *Wang, C. & HeZhiwen, A. (2002). The relationship between parental rearing styles and general self efficacy and emotional intelligence in high school students. Chinese Mental Health Journal, 16(11), 781 – 782.*
- *Blackburn, J. & Robinson, S. (2008). Assessment of teacher self- efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers. Journal of Agricultural Education, 3(49), 1-11.*
- *Chan, D. (2004). Perceived emotional intelligence and self –efficacy among chiness secondary school teachers in Hong Kong. Personality and Individual Differences, 36 (8), 1781-1795.*
- *Chemiss, C., Adler, M. & Weiss, R. (2000). Promoting emotional intelligence in organizations. Training & Development. 54(8), 67 – 69.*
- *Di–Fabio, A., Giorgi, G., Majer, V. & Palazzeschi, L. (2005). Emotional intelligence and self efficacy among high school teachers, Risorsa Uomo Rivista di psicologia del Lavoroe dell' organizzazion, 11 (4), 447-457.*
- *Dorudi, F. & Ahari, A. (2015). Study of the relationship of professional ethics and emotional intelligence with their performance in female high schools in Tehran. International Journal of Learning Development, 5 (4), 53 – 68.*
- *Freed, C. (2016). The role of emotional intelligence in community college leadership. DAI-A, 77/11 (E).*
- *Giallo, R. & Llittle, E. (2003). Classroom Behavior Problems, The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. Australian Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. Psychological Reports, 51, 663-667.*
- *Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. Journal of Educational Enquiry, (4), 1- 14.*
- *Hoffmann, B. (2010). The relationship between emotional intelligence and leadership among middle managers in Namibia. Unpublished master thesis, The University of Namibia, Namibia.*
- *Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, (pp. 1-26). New Orleans: LA.*
- *Human Resource Management. (2004). Emotional Intelligence the key of Effective Performance. UK: Emerald Group Publishing Limited.*
- *Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N. & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. Leadership and Organization Development Journal, 27(4), 265-279.*
- *Khan.A, Fleva,E.& Qazi.T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. Psychology, 6 (1), 1-11.*
- *Knoblauch, D. (2004). Contextual Factors and the Development of Student Teachers Sense of Efficacy, Unpublished Doctoral dissertation. Ohio State University, Ohaio.*
- *Law, K., Wong, C., Huang, G. & Li, X (2007). The effect of emotional intelligence on job performance and life Satisfaction For Research And development scientist in China. Asia Pacific Journal of Management, 25(1), 51-69.*
- *Lopes, P. & Salovey, P. (2001). Toward Broader Education: Social Emotional, and practical skills. In J.E.Zins., R..P.weisberg, & H.walberg (Eds), Social and Emotional learning and school success. New York: Teacher college press.*
- *Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence in Salovey & Sluyter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implication for Educations. New York: Basic books.*
- *Pfeiiffer, S. (2001). Emotional intelligence: popular but*

التفكير المنظومي وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

Systemic Thinking and its Relationship to Educational Agility Among Special Education Teachers in Riyadh at the Kingdom of Saudi Arabi

أسماء فراج بن خليوي
أستاذ مشارك/ جامعة شقراء/ المملكة العربية السعودية

زهير عبد الحميد النواجحة
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

إبراهيم سليمان مصري
أستاذ مساعد/ جامعة الخليل/ فلسطين

Asma Farraj bin Khelaiwi
Associate Professor\ Shaqra University\ Kingdom of Saudi Arabia
afalotaibi@su.edu.sa

Zuhair Abdul Hamid El-Nawajiha
Associate Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
nawajha307@hotmail.com

Ibrahim Sulaimanm Masri
Assistant Professor\ Hebron University\ Palestine
masrii@hebron.ed

تاريخ الاستلام: 2/ 11/ 2021م، **تاريخ القبول:** 5/ 9/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 2/ 11/ 2021, **Accepted:** 5/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-002
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّفُ إلى مستوى التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في التفكير المنظومي، والرشاقة التعليمية وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (128) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض، واستخدم الباحثون مقياس التفكير المنظومي: من إعداد الباحثين، ومقياس الرشاقة التعليمية من إعداد Yazıcı & Özgenel (2020) تعريب الباحثين (2021م) ، وبينت النتائج أن التفكير المنظومي، والرشاقة التعليمية جاءا بمستوى مرتفع. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية، كما بينت النتائج وجود فروق في أبعاد (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، والتنظيم الداخلي للسلوك) والدرجة الكلية للتفكير المنظومي لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المنظومي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق في الرشاقة التعليمية وفقًا لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التفكير المنظومي، الرشاقة التعليمية، معلمي التربية الخاصة.

Abstract:

The study aimed to identify the level of systemic thinking and educational agility, verify the correlation between them, and reveal the differences in systemic thinking and educational agility according to the variables of gender, and years of experience. The study sample consisted of 128 teachers of special education in the city of Riyadh. The researchers used the systemic thinking scale prepared by the researchers, and the educational agility scale prepared by Yazıcı, & Özgenel, (2021).The results showed that the systemic thinking and educational agility came at a high level. The results showed a direct statistically significant relationship between systemic thinking and educational agility. There were differences in the dimensions of self-regulation of time management, internal regulation of behavior. The overall degree of systemic thinking came in favor of females. There were no statistically significant differences in the systemic thinking according to the variable of years of experience, and there were no differences in the educational agility according to the variable of gender and experience years.

***Keywords**: Systemic thinking, educational agility, special education teachers.*

المقدمة:

يؤدي التعليم دوراً رئيساً في ازدهار المجتمعات وتنميتها وتطورها، ويعد الركيزة الأساسية التي تعتمدها في قياس معدل نمو اقتصادها المعرفي وثقافة مجتمعها، بل إن المجتمعات أصبحت تعتمد تحقيق ميزة تنافسية عالمية من خلال إدارتها لمؤسساتها التعليمية والمساهمة في تطويرها وتحقيق استدامتها. وبما أن التعليم المعاصر يجعل من الطالب مفكراً جيداً يسعى إلى بناء معرفة متقنة، فلا بد من تعليمه مهارات التفكير من خلال خطوات واضحة المعالم تتلاءم وطبيعة التغيرات النمائية، والمرحلة العمرية، واستيعابه، وقدرته على بناء التفاعل، وكسب الآراء، وتبادل المعلومات، واختيار المواقف التعليمية المناسبة.

ويُعد التفكير من أكثر الموضوعات النفسية والمعرفية التي نالت اهتمام الكثير من التربويين؛ حيث يشير الواقع التعليمي إلى أن التفكير الخطي هو السائد في مؤسساتنا التعليمية كونه يركز على تراكم المعرفة، ولكن الاهتمام بالجانب العقلي، وتنمية المهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي أصبح من المتطلبات الأساسية، والهامة لمواجهة تحديات المستقبل (المنوفي، 2002) ، فمن خلاله يستطيع المتعلم التفكير، ورؤية الأشياء بطريقة أكثر تميزاً وقدرة على النقد، والإبداع (عفانة، نشوان، 2004) لذلك يؤكد Haroldsson & Sverdrup (2006) على أن التفكير المنظومي يساعد على تعلم أطار مفاهيمي عام، ومفردات ضرورية لإعداد البرامج والمناهج بصورة تكاملية، بينما يؤكد (Arnold & wade, 2015) على أن التفكير المنظومي يُستخدم لتحسين قدرة الأفراد على تحديد النظم وفهمها، وتوقع سلوكياتهم ووضع التعديلات عليها حتى نحصل على الاثار المرجوة، وبذلك تعمل بطريقة تلقائية ضمن نظام تكاملي واضح.

بينما يرى (John & Tim, 2007) أن التفكير المنظومي عدسة يمكن من خلالها رؤية العالم بصورة شمولية تساعد على اكتشاف الانماط المتكررة. وينظر (Kalus,2004) إليه من زاوية القدرة على مشاهدة المتغيرات في وقت معين والتدقيق المستمر للنظام، وذلك لتفادي التركيز على عنصر واحد على حساب بقية العناصر. كما أن التفكير المنظومي عبارة عن الاستجابة الذكية عند وجود تداخلات معقدة، ومختلفة في أبنية البيئة، كما يُعرف بأنه: التصرف الذكي للفرد عند مواجهة المنظومات المعقدة التي تتطلب تغذية راجعة. (Shaked, & Schechter,2020) . ويمكن القول إن التفكير المنظومي ليس نوع ضمن تصنيفات التفكير المختلفة والمعروفة، ولكنه يعتبر أساس التفكير في جميع الأنظمة والعمليات، لأنه يجب إن يكون لدى أي متعلم مهارة تحليل الخصائص واكتشافها والعلاقات التي تربط جميع الأنظمة (سليمان، 2017)

وعليه يمكن اعتبار التفكير المنظومي على نطاق واسع نشاطًا للتفكير المطبق في سياق الأنظمة، مما يشكل أساسًا للمناهج الأساسية للعديد من التخصصات (Holyoak & Morrison,2012). فعندما تتم تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الفرد من خلال المنحى المنظومي، وباستخدام مهاراته من إدراك للعلاقات، وإدراك المنظومة ككل، والخصائص، والتفاصيل، والأجزاء في المنظومة الواحدة، سيكتشف العلاقات التي تُبنى على أساسها المنظومات وطبيعة عمل كل عملية، وتأثيرها في العلميات الأخرى وبهذا يمكن تشخيص المشكلة، والوصول لحلها بأسهل الطرائق، فالتفكير المنظومي هو أداة ناجحة في حل المشكلات. (عياد، 2014)

ويستند التفكير المنظومي في فلسفته إلى نظريات علم النفس المعرفي Cognitive Psychology التي تهتم بدراسة العمليات العقلية للمتعلم، وتفعيل دوره في الموقف التعليمي، بحيث يكون معالجا نشطاً للمعارف، والمهارات، والقيم المستهدف اكتسابها، وليس مجرد استقبالا سلبيا لها، ومن هذه النظريات النظرية البنائية Constructivism Theory ، ونظرية التركيب الهرمي للذاكرة Theory Memory Hierarchical إذ يشير "أوزوبل" إلى أن التعلم المعني يحدث نتيجة تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة لدي الفرد، ومن ثم تكوين معرفة جديدة ذات معنى تمثل القاعدة الأساسية لبناء التعلم اللاحق، وكذلك فإن "بياجيه" يعرف التعلم بأنه: ربط المعلومات الجديدة بما لدى الفرد من معرفة مسبقة، كما أن "فيجوتسكي" ينظر إلى منظومة المعرفة لدى الفرد علي أنها: تكوين لمعاني جديدة في سياق ثقافي واجتماعي (سليمان،2017) .

كما أن اتباع إجراءات التصميم المنظومي للتعليم من شأنه جعل التعليم أكثر فاعلية وتأثيراً وذا صلة بالموقف التعليمي، وذلك نظراً لاعتماده على تحليل التفاعل بين المكونات التعليمية والسعي إلى تنسيق جميع أنشطة التعلم (Gustafson & Branch,2002) . ويتناسب هذا مع اعتبار التعليم عملية يجب أن تكون قابلة للتغيير والتطوير ومواكبة للمستجدات الإنسانية والتقنية؛ لذلك فإن التصميم التعليمي يعد الخيار الأفضل للتعبير عن الرغبة في النجاح في تعليم الكفايات، والمهارات الأساسية مرتفعة المستوى للمتعلمين، وهذا ما تسمو لتحقيقه الأنظمة التعليمية (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009) .

وبهذا يساعد التفكير المنظومي الفرد على البناء المعرفي وتراكم خبراته بصورة منظمة، ويساعده على التفكر بطريقة منظوميه، مما يؤدي إلى تنمية قدرته على الابداع وابتكار حل للمشكلات التي تواجهه في البيئة التي يعيش فيها، وذلك لأنه يتفاعل مع المشكلة بأسلوب شامل ومتكامل (الكبيسي، 2010) .

ويتبنى الباحثون في هذه الدراسة تفسير التفكير المنظومي وفق وجهة نظر النظرية البنائية؛ التي تعتمد على قدرة المعلم على تكوين نماذج أو علاقات تتعلق بالموقف التعليمي. وهذه النماذج أو المنظومات هي تمثيل للحقيقة يتم بناؤها من قبل المعلم وليست الحقيقة نفسها وتلعب النماذج، والمنظومات الفرعية العلاقات السببية والمنطقية بينها.

وهكذا يمكن القول إن التفكير المنظومي هو أساس التفكير في جميع الأنظمة والعمليات، ويجب إن يكون لدى أي متعلم مهارة تحليل، واكتشاف الخصائص، والعلاقات التي تربط جميع الأنظمة (Cabrera,2006) ، ويؤكد الجبيلي (2017) أن تنظيم المواد التعليمية يضمن تنمية مهارات التفكير المنظومي بطريقة تساعد على تجميع الاجزاء وتركيبها وفق نسق معين مما يؤدي إلى مخرجات تتطابق مع أهداف التدريس.

ويرى الباحثون أن ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف قدراتهم العقلية بحاجة إلى أساليب مختلفة من أجل إنماء قدراتهم العقلية ورفع مستوى مهارتهم بطريقة تفاعلية للوصول إلى درجة من التقبل للذات من جهة، وتقبل الاخرين لهم من جهة اخرى.

وهكذا الأفراد يتوجهون في النماء العقلي إلى ثلاثة توجهات تحكم تعلمهم، مواجهة التحديات، العمل الجاد، مواجهة أوجه القصور وتصحيحها، ويفضلون المهام التي تنتمي إلى قدراتهم، فالإفراد ذوي القصور قد ينسحبوا من المهام بسرعة لعدم القدرة على التناغم مع طبيعة المهمة (Dweck, 2007) ، وبهذا يكون المجتمع بحاجة إلى معلمين يمكنهم القيام بواجباتهم بصورة مرتفعة في ظل التطور والتغير السريع؛ بهدف نقل خبرات التعلم وتطبيقاته إلى افاق لم يتم اكتشافها مسبقا (Howard, 2017) .

وتعد رشاقة التعلم المرتبطة نظرياً بالمتغيرات النفسية المسببة للفروق الفردية إحدى أهم المتغيرات التي تتأثر بعمليات التفكير (Laxon, 2018) . على الرغم من ندرة الدراسات في هذا المجال، إلا أن الدراسات أشارت إلى دورها في ضبط شخصية الفرد وبنائه المعرفي، مما يؤثر في أداء الأفراد ومستوى تواصلهم مع الاخرين (Davis & Barnett, 2010) ، فالأفراد رشيقو التعلم يمكنهم التعلم في أي وقت من الزمن بما يتناسب وقوتهم على فهم الواقع (Gravett & Caldwell, 2016) .

ويؤكد (Burke & Smith, 2017) على أن عوامل الشخصية بمتغيراتها داعمة ومؤثرة في رشاقة التعلم. وقياس رشاقة التعلم يسهم في الكشف عن المتغيرات المتعلقة بالفروق الفردية في القدرة على التعلم (McCauley, 2001) . كما أن دراسة الرشاقة يحدد ما إذا كان الفرد لديه القدرة على الفهم السريع (Example, 2018) . وهكذا يمكن التنبؤ بأداء كل فرد وقياس قدرته على الاستجابة (Gravett, & Caldwell,2016) . ومن ثم العمل على تحسينه وسد الفجوات بين المهارات اللازمة للأفراد، والمساعدة في تحسين نمائهم العقلي اللازم للتطور. (Duncum, 2020)

وقد افترض نموذج (De Rue et al. ,2012) أن القدرة المعرفية ترتبط بالرشاقة التعليمية، وأن السبب في ذلك أنها هي التي تمكنه من معالجة المعلومات بشكل أسرع، وتحسن ذاكرته العاملة، وتزيد من قدرته على رؤية الأنماط، والتحرك بين الأفكار بسهولة، وقدم نموذجاً لتفسير الرشاقة التعليمية يضعها ضمن إطار موسع من المكونات النفسية، بحيث ركز هذا النموذج على العمليات المعرفية والسلوكية التي تظهر وتتعزز رشاقة التعلم من خلالها، ويوضح هذا النموذج الذي ركز على العوامل السياقية الموقفية التي تظهر فيها آثار رشاقة تعلم الفرد؛ حيث تقوم فكرته على أن رشاقة التعلم تعزز التعلم داخل كل موقف على حدة، وفيما بين المواقف المتتابعة والمختلفة، وأنها بذلك ستؤدي إلى حدوث تغير إيجابي في الأداء مع مرور الوقت، ورغم ذلك فإنه لا يمكن الادعاء بأن هذا النموذج شامل، لكنه على الأقل يوضح أن رشاقة التعلم بناء نفسي يتناغم مع شبكة أوسع من المفاهيم النفسية الأخرى.

كما يرى (محمد، 2021) أن هناك مجموعة من العوامل المتعلقة بالفروق الفردية في الرشاقة التعلمية كنموذج تتحدد فيه الأبنية النفسية القريبة ذات الصلة المحتملة برشاقة التعلم يمكن أن يكشف عن سبب الفروق الفردية فيها بين الناس، وبالتالي يعطي صورة واضحة عنها، وهي: "توجه الهدف orientation Goal، القدرة المعرفية وما وراء المعرفية ability Metacognitive & Cognitive، الانفتاح على الخبرة experience to Openness". وبذلك يرى الباحثون أننا لا زلنا بحاجة إلى الكثير من المعلومات والمعارف لتلك البنية النفسية الجديدة التي عرفت بإسم رشاقة التعلم، من

خلال استكشاف مكوناتها عبر إطار مفاهيمي موسع والتأكد من علاقاتها بالمتغيرات النفسية الأخرى.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن مفهوم الرشاقة لازال في مهده كبناء نفسي جديد نسبة لغيره في المفاهيم السيكولوجية مثل الذكاء والشخصية (De Meuse, 2017) . وبالرغم من ذلك يتضح بأن هناك أبعاداً للرشاقة تتمثل في رشاقة العلاقات الإنسانية، رشاقة النتائج، الرشاقة الذهنية، رشاقة التغيير، الوعي الذاتي (Yadav & Dixit, 2017) .

ويظهر الذكاء المنظومي في قدرة الفرد وسلوكه الذكي على فهم العمليات المعقدة والتفاعل معها في البيئة المنظومة وتشجيع الأفراد على تحديد مقيدات النظام والعوامل المساعدة له، من جهة أخرى وعي المعلمين بالرشاقة التعليمية؛ حيث إن وعيهم بتفكيرهم وقدرتهم على معرفة أحاسيسهم يسهم في فهمهم لأنفسهم مما يسهم في إيجاد الحلول للمشاكل والمواقف التي تواجههم.

فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي اهتمت بالذكاء المنظومي فقد تناولت متغيرات مختلفة، ولا توجد دراسة ربطت بين متغير التفكير المنظومي مع الرشاقة التعليمية على حد علم الباحثين؛ حيث أظهرت دراسة (المسعيدين) و (طه) و (النجادات) (2016) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن: درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين تتراوح بين المستويات المرتفعة والمنخفضة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في ممارسة مهارات التفكير المنظومي تبعًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل، والخبرة.

أما دراسة Shaked & Schechter (2016) فهدفت لاستكشاف مستوى التفكير المنظومي لدى قادة المدارس المتوسطة والمعلمين الذين لديهم إدارة ومسؤولية فريق من المعلمين أو جانب من جوانب عمل المدرسة. تم إجراء المقابلات مع (93) من منسقي المدارس، ومن بينهم رؤساء الأقسام، ومنسقي التقييم ومنسقي التعليمات، ومنسقي تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وكشف تحليل البيانات أن التفكير المنظومي بين قادة المدارس المتوسطة يتكون من أربع خصائص هي: رؤية الكل، واستخدام عرض متعدد الأبعاد، والتأثير بشكل غير مباشر، وتقييم الأهمية.

أما دراسة نور وجابر (2016) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير المنظومي لدى المدراء المتميزين ونظرائهم العاديين، والفروق في التفكير المنظومي تبعًا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (70) مديرًا ومديرة، وأظهرت النتائج: أن أفراد العينة يتسمون بمستوى مرتفع من التفكير المنظومي، وبينت النتائج: أن التفكير المنظومي لدى المديرين المتميزين ونظرائهم العاديين، أعلى من المديرات.

وجاءت دراسة الجبيلي (2017) لمعرفة مستوي التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي وأُعدت أداة لقياس التفكير المنظومي من قبل الباحث، وتم اختيار عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد بأبها بلغت (226) طالبا وطالبة، منهم (113) طالبا و (113) طالبة من السنوات الدراسية الأربع، وأخذت معدلاتهم التراكمية في نهاية العام الدراسي، وأظهرت النتائج مستوي متوسطا من التفكير المنظومي بالدرجة الكلية علي المقياس، وبالأبعاد الخمسة المكونة له بشكل عام، كما بينت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا علي الدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي تُعزى لمتغير المستوي التعليمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة علي مقياس التفكير المنظومي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، كما وجدت فروق ذات دالة إحصائية بين درجات الطلبة علي مقياس التفكير المنظومي تعزى لمتغير الجنس لأبعاد مهارة استخدام الأسلوب العلمي، ومهارة قراءة الشكل المنظومي ورسمه، ومهارة تحليل الشكل لصالح الإناث؛ بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلبة علي مقياس التفكير المنظومي تعزي لمتغير الجنس في متوسطات مهارة إدراك العلاقات، ومهارة الاستنتاج وربط العلاقات وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية متوسطة بين التفكير المنظومي والتحصيل الأكاديمي.

وفي دراسة قام بها السلمي (2017) هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء والتفكير والتعليم ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما على عينة مكونة من (900) طالب وطالبة من جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الطائف، في تخصصات اللغة العربية والكيمياء، مستخدماً مقياسي للذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي. مستخدما المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. واظهرت النتائج أن مستوى الذكاء المنظومي لدى الطلبة كان متوسطاً، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المنظومي وفق تخصص الطلبة، أو جنسهم، أو موقعهم الجغرافي، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي، التي يمكن التنبؤ بها من خلال الذكاء المنظومي.

كما قام الساعدي وعبد الوهاب (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى التفكير المنظومي لتدريسي كلية التربية، وعلاقته بالتفكير الإبداعي لطلبتهم، وتكونت العينة من (42) مدرساً، و (100) طالب جامعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير المنظومي لدى مدرسي كلية التربية جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي لمدرسي كلية التربية والتفكير الإبداعي للطلبة.

كذلك قامت الغامدي (2019) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلمات الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير المنظومي في التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة، ، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من الطالبات الموهوبات في منطقة الباحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارة التقويم جاءت في الترتيب الأول بين مهارات التفكير المنظومي تلاها مهارة التحليل، ومن ثم مهارة إدراك العلاقات، وجاءت مهارة التركيب بالترتيب الأخير، وأن تقدير جميع المهارات جاءت بدرجة مرتفعة جداً، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير المنظومي يُعزى لمتغيرات الطالبات الموهوبات (التخصص، والصف الدراسي) .

على حين قام صادق وعطا (2020) بدراسة هدفت إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة، وقد تكونت عينة الدراسة من (350) معلمًا ومعلمة بمدارس محافظة الفيوم، وترجمت الباحثتان مقياسًا للذكاء المنظومي بالإضافة إلى إعدادهما لثلاثة مقاييس أخرى لكل من: التفكير الإيجابي، وجودة الحياة المدركة والطموح المهني، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لكل من جودة الحياة المدركة، والطموح المهني والتفكير الإيجابي في الذكاء المنظومي، ووجود تطابق جزئي بين نموذج العلاقات السببية لمتغيرات الدراسة لدى المعلمين والمعلمات، فيما عدا تباين جودة الحياة المدركة؛ أي لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في الارتباطات بين المتغيرات المستقلة، والتباينات داخل المتغيرات المستقلة، وتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، ما عدا تباين (جودة الحياة المدركة) التي اختلفت بين المعلمين والمعلمات.

وهدفت دراسة السيد والصفتي (2020) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على بعض مهارات التفكير المنظومي في تنمية الكفاءة التدريسية المدركة، وخفض التجول العقلي لدى عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة في جامعة الأزهر، بلغ عددها (26) طالبة معلمة؛ قُسمن إلى (13) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، و (13) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة وتتراوح أعمارهن جميعًا ما بين (23–22) سنة. وطبق عليهن مقياس الكفاءة التدريسية المدركة، ومقياس التجول العقلي، والبرنامج التعليمي القائم على بعض مهارات التفكير المنظومي، واستمارة تقييم ذاتي لكل جلسة، واختبار الذكاء اللفظي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية للكفاءة التدريسية المدركة وفي كل بعد من أبعادها لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة التعبان وناجي (2020) فقد هدفت للكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم القائم على مشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي، وإنتاج المشروعات الالكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، وتحقيقًا لأهداف الدراسة استخدم الباحثان منهج تطوير المنظومات التكنولوجي الذي يتضمن المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي وباستخدام النموذج العام للتصميم التعليمي، كما قام الباحثان بتصميم أداتين للدراسة هما (اختبار التفكير المنظومي، وبطاقة تقييم المنتج) ، كما تم اعتماد التصميم التجريبي للمجموعتين (ضابطة وتجريبية) وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق التجربة وأدوات الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة بـ (22 طالبة للمجموعة التجريبية، 22 طالبة للمجموعة الضابطة) توصلت الدراسة إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير المنظومي لدي طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير المجموعات (ضابطة – تجريبية) لصالح المجموعة التجريبية، وتتصف استراتيجية التعلم بالمشروع بفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدي طلبة كلية التربية وفقاً للكسب بمعامل (بلاك) .

واظهرت دراسة السريحي والحربي (2021) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (231) من الذكور والإناث، وبينت النتائج أن درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق في ممارسة التفكير المنظومي وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويرى الباحثان أن قدرة المعلمين على التفاعل المشترك بين عناصر النظام التعليمي والبيئة المحيطة بهم التي تتضمن قدرتهم على الوعي والتحكم والتطوير لعناصر المنظومة بشكل أفضل. أما ما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالرشاقة التعليمية فقد أجريت عدد من الدراسات في ضوء بعض المتغيرات منها دراسة Bedford (2011)التي سعت للتعرف إلى علاقة رشاقة التعلم بالأداء الوظيفي، والتقدم المهني، وتكونت عينة الدراسة من (294) مشاركًا، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رشاقة التعلم وكل من الأداء الوظيفي، وإمكانية التقدم المهني، وأشارت تحليلات الانحدار المتعددة إلى أن رشاقة التعلم كانت بشكل ملحوظ تنبؤية فقط لإمكانية التقدم المهني، وليس الأداء الوظيفي.

ودراسة (Allen,2016) أشارت دراسته التي أجراها على (832) طالباُ جامعيا تتراوح أعمارهم من (64. 22) عاماً أظهرت نتائج الدراسة علاقة عكسية بين العمر والرشاقة التعليمية؛ حيث أظهرت أن الأكبر عمرا يظهرون درجات اقل في الرشاقة مقارنة بالأصغرُ عمراً. كما أظهرت وجود علاقة بين الرشاقة التعليمية، والقدرة المعرفية.

في حين أن دراسة (Miller,2018) كشفت عن علاقة الرشاقة التعليمية بكل من: القدرات المعرفية، والشخصية، ومهارات الذكاء العاطفي، واعتمدت مقياس (FQ 15) للعوامل الشخصية، ومقياس رشاقة التعليم مكون من 9 عبارات على عينة عشوائية من موظفي مجموعة الفنادق ذات المناظر الخلابة، تم التحقق من صحة استبيان الرشاقة التعليمية على المشاركين ومديريهم للحصول على مقياس سرعة التعلم لكل موظف. واظهرت النتائج علاقة الرشاقة التعلمية بشكل ملحوظ مع عوامل الشخصية؛ حيث أكدت النتائج وجود علاقة بين الرشاقة التعليمية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية خاصة بعد عامل الانفتاح، ووجود علاقة دالة إحصائية على الخبرة، وعامل الانبساطية، وعدم وجود علاقات دالة إحصائية على عامل يقظة الضمير والطيبة والعصابية. إلى اعتبار أن مرتفعي الذكاء العملي يحملون نفس بصمات رشيقي التعلم، وأنه يوجد علاقة قوية دالة إحصائية في بُعد الاستدلال المجرد، وبُعد الاستدلال.

كما قام كلا من Saputra, Abdinagoro & Kuncoro (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الدور الوسيط لرشاقة التعلم في العلاقة بين الاندماج في العمل، وثقافة التعلم، وشارك في الدراسة (67) مديرًا من كبار المدراء في اندونيسيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن رشاقة التعلم تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الاندماج في العمل وثقافة التعلم، كما كشف تحليل البيانات الإحصائية أن ثقافة التعلم لها تأثير غير مباشر في الاندماج في العمل، ولكن لها تأثير مباشر في رشاقة التعلم، كما كان لخفة الحركة في التعلم إيجابيات، وتأثير كبير في الاندماج في العمل.

أما دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) فقد هدفت إلى تحديد ما إذا كانت مستويات رشاقة التعلم لدى مديري المدارس تختلف حسب

الجنس، والأقدمية، ومستويات الخدمة المدرسية، والحالة التعليمية، والأعمار، و واجبات (المدير ونائب المدير) . تم إجراء الدراسة على مجموعة مكونة من (428) متطوعًا إداريًا تتألف من160 مدير مدرسة و268 نائب مدير. وأظهرت نتائج الدراسة إن المستوى العام لمديري المدارس في رشاقة التعلم كان مرتفعًا للغاية، ولم تختلف المستويات بشكل كبير حسب الجنس ومستويات المدرسة للإداريين، ومستوى رشاقة التعلم للمسؤولين الحاصلين على تعليم عالي أعلى من مستوى الحاصلين على درجة البكالوريوس. بالإضافة إلى ذلك، فإن مستويات رشاقة التعلم لمديري المدارس هي أعلى من نواب المديرين، كما بينت النتائج أن المسؤولين ذوي الأقدمية أعلى في رشاقة التعلم مقارنة بالإداريين ذوي الأقدمية والعمر الأقل.

على حين هدفت دراسة Santoso &Yuzarion (2021) إلى التعرف إلى تحليل دور رشاقة التعلم في أداء مجموعة من المعلمين البارزين في (يوجياكارتا) : وتمثلت أبعاد رشاقة التعلم في عدة جوانب منها: خفة الحركة، وخفة الحركة الذهنية، وخفة الحركة المتغيرة، وخفة الحركة الناتجة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة والإنجاز، تتراوح أعمارهم بين (55–27 سنة) ، وأظهرت النتائج أن المعلمين المتميزين لديهم سرعة مرتفعة في التعلم، وفي العمل، ويستجيبون للتغييرات بوعي كامل وحماسة للتعلم لتحسين المهارات والمعرفة والكفاءة الذاتية، كما بينت النتائج أن رشاقة التعلم تلعب دورًا مهمًا في تحسين جودة أداء المعلم.

وفي الدراسة العربية الوحيدة عن الرشاقة التعليمية جاءت دراسة محمد (2021) . التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى رشاقة التعلم، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والعلاقة الارتباطية بينهما، والفروق في رشاقة التعلم، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر، وبلغ قوام أفراد عينة الدراسة (238) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث مقياس رشاقة التعلم من إعداده، كما استخدم مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد Goldberg، وأظهرت النتائج أن مستوى رشاقة التعلم أقل من المتوسط، كما بينت النتائج وجود فروق في رشاقة الناس تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في رشاقة النتائج لصالح الذكور، وغير دالة الفروق في باقي أبعاد رشاقة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق في رشاقة الناس تبعًا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية الأكبر سنًا، ووجود فروق في رشاقة النتائج والرشاقة الذهنية تبعًا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية الأصغر سنًا، في حين لم تكن النتائج دالة في باقي الأبعاد للدرجة الكلية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من بُعد الانبساط، والطيبة، والانفتاح على الخبرة ورشاقة التعلم، من جانب آخر بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين كل من العصابية، ويقظة الضمير ورشاقة التعلم.

وفي ظل استعراض الدراسات السابقة وغياب الدراسات العربية عن التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى معلم التربية الخاصة تبرز الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة لما لها من أهمية على واقع العملية التعليمية، وكذلك ميادين سوق العمل. لذلك جاءت هذه الدراسة المهمة لتسلط الضوء على الذكاء المنظومي والرشاقة التعليمية في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يُعد أعداد المعلم، وتأهيله إحدى القضايا التربوية المهمة والمتجددة، وهو نقطة البداية الفاعلة لإصلاح أي نظام تعليمي، وتهيئة المجتمعات للتطور السريع؛ ولن يتحقق ذلك بدون معلم كفء، تم إعداده وتأهيله وفق استراتيجيات تدريسية ومناهج تربوية محددة ومنتقاة، تتناسب وطبيعة أدواره المهنية المتنوعة، إذ بدونه لا يمكن التحدث عن نجاح أي نظام تعليمي مهما تطورت مناهجه. بل وأضحى تأهيل المعلم محورا لكثير من أنشطة المؤتمرات العلمية والتربوية وتتعاظم الحاجة إلى إعادة النظر باستمرار في برامج إعداد المعلم، وتطويرها بشكل منهجي ومتواصل، فالعملية التعليمة بإجراءاتها ومستوياتها المختلفة ليست بمعزل عن متطلبات الحياة المعاصرة والتحديات المرتبطة بها، كمؤتمر «معلم المستقبل إعداده وتطوره» عام 2015، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم «إعداد المعلم وتدريبه في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر» عام 2016، ومؤتمر «إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا» عام 2016، ومؤتمر «منظومة تكوين المعلم التحديات وسياسات التطوير» عام 2017م. إلا أن معلمي اليوم هم أيضا يعملون في بيئة تعلم دائمة التغير، تجعلهم في حاجة دائمة للاتسام بالرشاقة ليتكيفوا مع هذا التغيير، وفي حاجة للفاعلية في تقديم ما يعزز تعلم طلابهم، وفي حاجة أيضا للرشاقة التدريسية في توصيلهم للتعلم، فلا يمكن أن يكون لدينا متعلمون فعالون دون أن يكون معلموهم لهم نفس تلك الخصائص، لذا فإننا بحاجة لمعلمين يمكنهم الأداء بمستوى عال لتلبية المتطلبات دائمة التغير للعملية التعليمية لتسهيل التعلم ونقل تطبيقاته إلى آفاق جديدة لم يتم اكتشافها في يومنا هذا، بحيث يملكون قدرة واستعداداً (محمد،2021) فضلا عن أن التعلم بطبيعته عملية تنمية لمهارات التفكير بشكل عام، والتفكير المنظومي بشكل خاصّ، ونظرا للاهتمام العالمي اتجهت برامج إعداد المعلم –في الآونة الأخيرة– إلى التأكيد على أهمية تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى المعلمين، كدراسة السيد والصفتي (2020) ودراسة التعبان وناجي (2020م) ودراسة صادق وعطا (2020) ودراسة Schechter, 2020 & Shaked ودراسة .Arnold & Wade,2015 ,) . وفي ضل الاهتمام العالمي بالمعلم والتوجهات التربوية المعاصرة التي تستهدف تعليم الفرد كيف يتعلم، وكيف يفكر، تظهر الحاجة الماسة للاهتمام بالتفكير المنظومي، وذلك لمواكبة التطورات التكنولوجية، والمعرفية والاجتماعية، وما ترتب عليها من تداخل الحياة في جوانبها المختلفة، وتنوع المعارف وتعدد مصادرها (Cusset, 2014) . سواء أتم ذلك عن طريق جعلها إحدى المقررات المستقلة في تلك البرامج، أو عن طريق تفعيلها كدورات تطويرية، بغرض تأهيل المعلمين لكفاية التفكير الصحيح، في إطار رؤية مستقبلية شاملة؛ حيث تنطلق من التحليل والتركيب وصولا للرشاقة والخفة والحركة التي تعد من أهم المخرجات في مجال تأهيل المعلمين. وقد أشارت العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في هذا المجال إلى عدد من المهارات التطبيقية للتفكير المنظومي كدراسة الاغا (2017) ورغم ذلك فإن إعداد معلم التربية الخاصة مازال بعيدا عن هذا الاهتمام، وهذا ما اتضح من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة به، ومن هنا فقد نبع الإحساس بمشكلة الدراسة والتي تتمثل في السؤال الرئيس

الآتي: ما العلاقة بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة؟

تساؤلات الدراسة

وفي ضوء ما تقدم تتحدد أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ما مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التحقق من مستوى التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية، وفقاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية المتغيرات التي تتناولها: فالقدرة على التفكير المنظومي تمكن المعلم من إدارة ذاته، وإدارة الأخرين، واستنباط أفضل الأساليب لمواجهة الصعوبات والمعيقات، وحل المشكلات. كما تتبدى أهمية متغير الرشاقة التعليمية من أهمية الأبعاد الفرعية التي تتناولها، فأهمية الرشاقة في العلاقات الإنسانية من الضرورات الواجب توافرها في معلم التربية الخاصة، الذي يجب أن يتصف بالقدرة على إدراك طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة وفهمهم، والتمتع بالتعاطف، والتسامح، والحنو، وروح الأبوة.

- تأتي أهمية الدراسة كونها تخص شريحة مهمة، يجب أن يتوافر لديها أشكال متعددة من القدرات والمهارات والقابليات، التي تؤهلها، وتمكنها من العمل والتعامل مع فئات تتسم بخصائص شخصية مختلفة، واحتياجات تعليمية متنوعة.

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية تقديم أدوات تتسم بالصدق والثبات، غير متوفرة في البيئة العربية، وذلك في حدود نطاق علم الباحثين، وذلك لتقييم قدرات التفكير المنظومي، ومهارات الرشاقة التعليمية. كما قد تكون تلك المقاييس حافزًا لدى باحثين آخرين في إجراء دراسات مستقبلية تتناول تلك المغيرات.

- قد يستفيد من هذه الدراسة جهات متعددة، فهي إضافة نوعية تخدم مجالات بحثية سيكولوجية متعددة من قبيل: التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، والإرشاد النفسي التربوي.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: يتحدد بموضوع الدراسة وهو التفكير المنظومي وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: تتحدد في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في شهر يونيو (6) من العام 2021م.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

◄ **التفكير المنظومي: Systemic Thinking.**

بحسب تعريف الصباطي وسالم وعبد الحميد (2014: 46) فإن التفكير المنظومي يتألف من خمسة أبعاد فرعية هي: التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، ويعبر عن قدرة الفرد على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام، وتقدير جيد لقيمة الوقت، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل، والاستعداد الجيد لأداء المهام. التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات: القدرة على مواجهة المواقف الانفعالية المرتفعة، وحالات الفشل، أو الأخطاء، والشعور بالثقة بالنفس عند إنجاز المهام، والقدرة على السيطرة وتنظيم الانفعالات. التنظيم الداخلي للسلوك: القدرة على تنظيم السلوك الذي يمكن من حل المشكلات، والاعتماد على النفس في إنجاز المهام. التفكير التنظيمي الإيجابي: القدرة على التفكير بصورة إيجابية عند مواجهة مشكلة، والتفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل، والتصرف بإيجابية في جميع المواقف. الإفادة من الخبرات السابقة: القدرة من الإفادة من الخبرات التي مر بها الفرد، والتي تظهر في موضوعات محددة، والإفادة من جوانب النصح وخبرات الآخرين. ويعرف الباحثون التفكير المنظومي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفكير المنظومي المُستخدم بالدراسة الحالية ويقيس الأبعاد الآتية (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت– التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات– التنظيم الداخلي للسوك–التفكير التنظيمي الإيجابي– الإفادة من الخبرات السابقة) .

◄ **الرشاقة التعليمية: Educational Agility**

ويعرف Yazıcı, & Özgenel (2020: 381) الرشاقة التعليمية: " بقدرة الفرد على الأداء بمستوى عالٍ في المهام والمواقف، والمشكلات التي يتم مواجهتها لأول مرة". وتتبدى الرشاقة التعليمية بخمسة أبعاد فرعية هي: الرشاقة في العلاقات الإنسانية: وتصف مهارة الأفراد في سرعة التواصل مع الأخرين، والمساعدة، والمشاركة، ومعاملة الآخرين بشكل بناء وهادئ ومرن تحت مختلف الضغوط.. الرشاقة في تحقيق النتائج: وتصف الأفراد الذين يحصلون على نتائج مذهلة في ظل ظروف غير طبيعية، وغاية في الصعوبة. الرشاقة الذهنية: وتصف الأفراد الذين يفكرون في حل المشاكل من خلال تبني وجهات نظر جديدة، والشعور بالارتياح مع حالات التعقيد والغموض. الرشاقة في التغيير: وتصف الأشخاص

الفضوليين، والذين لديهم شغف بالأفكار، والتجارب، وحالات الاختبار، والمشاركة في أنشطة بناء المهارات. الوعي الذاتي: ويصف الأفراد الذين يعرفون أنفسهم جيدًا؛ ولديهم القدرة على فهم قدراتهم والتأثير في الآخرين. ويعرف الباحثون الرشاقة التعليمية إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتحدد في الأبعاد الآتية (رشاقة العلاقات الإنسانية–رشاقة النتائج– الرشاقة الذهنية– رشاقة التغيير–الوعي الذاتي) .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة هذه الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه من أنسب مناهج البحث العلمي لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وأهدافها فقد تحدد المجتمع المستهدف على أن يتكون من جميع معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض البالغ عددهم (1908) وفق احصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي 1443هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ميسرة للدراسة بلغ إجمالي عددها (128) من إجمالي المعلمين، وفيما يأتي خصائص أفراد عينة الدراسة؛ حيث يتناول الجزء الأول من الاستبانة الأسئلة الخاصة بالمتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة في ضوء هذه المتغيرات والجدول الآتي يوضح الخصائص التصنيفية لأفراد العينة:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	49	38.3
أنثى	79	61.7
المجموع	128	100%

يتضح من الجدول (1) أن (79) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (61.7%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الإناث، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (49) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (38.3%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الذكور، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	38	29.7
من 5–10 سنوات	24	18.8
أكثر من 10 سنوات	66	51.5
المجموع	128	100%

يتضح من الجدول (2) أن (66) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (51.5%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (24) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته (18.8%) ، من إجمالي أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

قام الباحثون بتطبيق أداتين هما: مقياس التفكير المنظومي من إعداد الباحثين، ومقياس الرشاقة التعليمية تعريب الباحثين، وفيما يأتي التحقق من ثبات وصدق كل منهما.

- **أولاً: مقياس التفكير المنظومي: Systemic Thinking:**

قام الباحثون ببناء مقياس لقياس التفكير المنظومي من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، وكذلك الدراسات السابقة؛ حيث لم يجدون مقياساً مناسب لعينة الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية ولم يعتمد الباحثون أيا من المقاييس الموجودة بالدراسات السابقة لاختلاف البيئة التي طبق فيها، وأيضا لاختلاف العينة، كما وجد أن هناك ندرة في مقاييس التفكير المنظومي في البيئة السعودية–على حد اطلاع الباحثين–

وقد أفاد الباحثون من هذه المقاييس والخلفية النظرية في الوصول إلى عبارات المقياس الحالي، التفكير المنظومي وصياغة العبارات، ويتكون المقياس بصورته المبدئية من (31) مفردة، وقد صيغت هذه المفردات بحيث تكون واضحة وخالية من الأخطاء، تم عرض المقياس بصورته الأولى على (8) من أساتذة علم النفس، وقد اتفقت آراؤهم على جودة فقرات المقياس وباتفاق (80) % فأكثر عن كل فقرة تعد صالحة ويتم الإبقاء عليها في المقياس، أستقر المقياس في صورته النهائية على (31) عبارة.وتتم الاستجابة لعبارات المقياس على مقياس متدرج من خمسة مستويات وفق خمس خيارات (يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث أبدًا) ، ويتألف من خمسة أبعاد فرعية هي: التنظيم الذاتي لإدارة الوقت: ويعبر عن قدرة الفرد على التنظيم والتخطيط لإنجاز المهام، وتقدير جيد لقيمة الوقت، وإنجاز المهام المكلف بها دون تأجيل، والاستعداد الجيد لأداء المهام.وتقيسه العبارات من (1 – 6) .التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات: القدرة على مواجهة المواقف الانفعالية، وحالات الفشل، أو الأخطاء، والشعور بالثقة بالنفس عند إنجاز المهام، والقدرة على السيطرة وتنظيم الانفعالات وتقيسه العبارات من (7 – 12) .التنظيم الداخلي للسوك: القدرة على تنظيم السلوك الذي يمكن من حل المشكلات، والاعتماد على النفس في إنجاز المهام.وتقيسه العبارات من (13 – 18) التفكير التنظيمي الإيجابي: القدرة على التفكير بصورة إيجابية عند مواجهة مشكلة،

والتفكير في أفضل الاحتمالات أو البدائل، والتصرف بإيجابية في جميع المواقف.وتقيسه العبارات من (19 – 24) الإفادة من الخبرات السابقة: القدرة من الإفادة من الخبرات التي مر بها الفرد، التي تظهر في موضوعات محددة، والإفادة من جوانب النصح وخبرات الآخرين وتقيسه العبارات من (25 – 31)

جدول (3)

أبعاد مقياس التفكير التنظيمي وفقرات كل بعد على حده

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	عدد الفقرات	الفقرات	مدى الدرجة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	6	6-1	30-6
التنظيم الذاتي لإدارة الانفعالات	6	12-7	30-6
التنظيم الداخلي للسلوك	6	18-13	30-6
التفكير التنظيمي الايجابي	6	24-19	30-6
الإفادة من الخبرة السابقة	7	31-25	25-7
المجموع	31	31-1	155-31

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المنظومي:

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (45) معلم تربية خاصة، وذلك للتحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمقياس ككل، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (4) :

جدول (4)

معاملات ارتباط بنود البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التفكير المنظومي (ن=45)

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
	البعد الأول: التنظيم الذاتي لإدارة الوقت		
	أضع خطة لإنجاز مهامي التدريسية	.900**	.654**
	أُتابع أعمالي وفق جدول زمني محدد	.936**	.698**
	أستعد للتدريس من بداية الفصل الدراسي	.916**	.663**
	أقوم بتسليم اعمالي في وقتها	.844**	.751**
	للوقت قيمة كبيرة في حياتي	.810**	.717**
	اتحكم في إدارة جلسات طلابي وفقاً لجدول زمني محدد	.839**	.778**
	البعد الثاني: التنظيم الذاتي للانفعالات		
	اتسم بالصبر بالمواقف المختلفة	.790**	.817**
	من الصعب أن يستثيرني أحد	.782**	.562**
	أتصرف بهدوء عندما أغضب	,899**	.765**
	أسيطر على ذاتي عندما انزعج	.897**	.740**
	لدي القدرة على السيطرة على آثار الاحداث الصادمة	.895**	.768**
	أتجنب المواقف المثيرة للانفعال	.708**	.734**
	البعد الثالث: التنظيم الداخلي للسلوك		
	أتصرف بحكمة عندما أتعرض لمشكلة	.808**	.825**
	أُقدم ما في وسعي لتحقيق أهدافي	.868**	.825**
	أُركز خلال تأدية مهامي التدريسية	.903**	.847**
	أثق في قدرتي على النجاح في المهام التي أُكلف بها	867**.	.696**
	أتعامل مع الأحداث بأسلوبي الخاص	.848**	.774**
	أقوم بالإعمال التي اؤديها بسلاسة وتلقائية	.854**	.744**
	البعد الرابع: التفكير التنظيمي الإيجابي		
	أفكر بإيجابية عندما تواجهني صعوبات	.979**	.763**
	اتجنب التركيز على الجوانب السلبية في حياتي	.905**	.891**
	أحاول تذكر الأحداث الإيجابية التي مررت بها	.888**	.849**
	احرص على تحقيق أهدافي المستقبلية	.869**	.817**
	أفكر في أفضل النتائج المحتمل بلوغها	.924**	.912**
	الأمور التافهة لا تشغل اهتمامي	.862**	.870**
	البعد الخامس: الإفادة من الخبرات السابقة		
	أتقبل النصيحة من الآخرين	.808**	.776**
	تجذبني النماذج الإيجابية للآخرين	.902**	.813**
	أتابع الأعمال المميزة	.778**	.758**
	أجد عبرة في قراءة التاريخ وقصص الانبياء	.785**	.746**
	أجد متعة في مناقشة مع الآخرين	.786**	.594**
	لدي رغبة في توسيع معارفي	.830**	.684**
	أستفيد من التغذية الراجعة في تقييم اعمالي	.826**	.795**

يتَّضح من جدول (4) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) ، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة لمقياس التفكير المنظومي تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس:

حُسب ثبات مقياس التفكير المنظومي من خلال حساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (5) :

جدول (5)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بمقياس التفكير المنظومي (ن=45)

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	6	.938	.917
التنظيم الذاتي للانفعالات	6	.904	.899
التنظيم الداخلي للسلوك	6	.928	.905
التفكير التنظيمي الإيجابي	6	.937	.922
الإفادة من الخبرات السابقة	7	.915	.858
معامل الثبات الكلي	31	.975	.943

من خلال جدول (5) الموضح أعلاه يتَّضح أن ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين904. إلى 938.) ، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع فقرات المقياس (975.) ، كما تراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس وفقاً للتجزئة النصفية بين (858. إلى 922.) ، كما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية لجميع فقرات المقياس (943.) وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

النسخة النهائية من مقياس التفكير المنظومي أعداد الباحثين:

بعد تقنين مقياس التفكير المنظومي أصبحت عبارات المقياس (31) عبارة، تتم الإجابة عليها وفق خمسة خيارات وبناءً على ذلك فإن مجموع الدرجة الأعلى التي يحصل عليها المفحوص (155) ، ومجموع الدرجة الأقل (31) .

♦ **ثانياً: مقياس الرشاقة التعليمية: Educational Agility**

تعريب الباحثون

مقياس الرشاقة التعليمية مقياس من إعداد Özgenel & Yazıcı (2021) وقام بتعريبه الباحثون ويقيس الرشاقة التعليمية في 30 عبارة موزعة على خمسة ابعاد هي: رشاقة العلاقات الإنسانية (1 – 4) ، و رشاقة النتائج (5 – 10) ، والرشاقة الذهنية (1–811) ، و رشاقة التغيير (19 – 24) ، و الوعي الذاتي (25 – 30) تتم الإجابة عليها وفق خمسة خيارات (يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث أبدًا) ، ويقوم المفحوص بوضع علامة أمام الفقرة التي تناسب إجابته، ويُعطي الدرجات التالية (1–2–3–4–5) .وتتوزع هذه المفردات على خمسة أبعاد كما في جدول (6) .

جدول (6)

توزيع مفردات مقياس الرشاقة التعليمية على أبعاده الخمسة

أبعاد مقياس الرشاقة التعليمية	عدد الفقرات	الفقرات	مدى الدرجة
رشاقة العلاقات الإنسانية	4	4-1	20-4
رشاقة النتائج	6	10-5	30-6
الرشاقة الذهنية	8	18-11	40-8
رشاقة التغيير	6	24-19	30-6
الوعي الذاتي	6	30-25	30-6
المجموع	30	30-1	30-15

الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة التعليمية:

قام الباحثون بترجمة المقياس من لغته الاصلية إلى اللغة العربية وقد روعي أثناء عملية الترجمة استخدام الأسماء والمصطلحات وغيرها بما يتلاءم مع البيئة والثقافة العربية، ثم عرض المقياس المترجم على مختصين بالقياس، والتقويم وعلم النفس لإبداء الملاحظات حول سلامة الترجمة، واللغة ومدى ملاءمة فقرات الاختبار للبيئة العربية ثم تمت ترجمة الاختبار من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية –ترجمة عكسية– وتم عرض الترجمة على مختصين بالترجمة، لمقارنتها مع النسخة الأصل للتأكد من عدم وجود اختلاف في المعنى المقصود من كل فقرة بين الأصل والنسخة المترجمة وذلك للتحقق من صدق المقياس وثباته بالشكل التالي:

الصدق الظاهري (المحكمين) :

وللتحقق من صدق المحكمين تم عرض الصورة المعربة للمقياس والمكونة من (30) فقرة، على 9 محكمين من المختصين في الجامعات السعودية، وقد اتفقت آراؤهم على جودة فقرات المقياس وباتفاق (95) % فأكثر عن كل ابعاد المقياس وعباراته، ثم تطبيق المقياس على عينة عشوائية استطلاعية قوامها (45) معلم تربية خاصة للتحقق من صدقه وثباته.

الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمقياس ككل، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (7) :

جدول (7)

معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة التعليمية (ن=45)

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
	البعد الأول: رشاقة العلاقات الإنسانية		
	يمكنني أداء أدوار متعددة في حياتي	.866**	.816**
	أساعد الناس في المهام الصعبة	.915**	.630**
	لدى استعداد لمشاركة الآخرين في مشاريعي المهمة	.820**	.801**

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
	أنا ناجح في المحافظة على علاقاتي الشخصية	.890**	.517**
	البعد الثاني: رشاقة النتائج		
	أظهر اختلافي في العمل المشترك مع زملائي	.903**	.738**
	أنجز المهام الموكلة لي في وقت أقصر من زملائي	.859**	.830**
	أحفز زملائي على مواجهة مشاكل العمل	.889**	.829**
	يمكنني اتخاذ القرارات الصحيحة بسرعة	.901**	.817**
	أعرف كيف أؤدي واجباتي	.867**	.801**
	عندما أفشل في أمر ما أُسارع لاتخاذ تدابير تصحيحية	.896**	.818**
	البعد الثالث: الرشاقة الذهنية		
	أنا سريع التعلم	.826**	.752**
	استمتع بالاطلاع على الأمور المعقدة	.812**	.861**
	يمكنني حل المشاكل المعقدة بسهولة	.881**	.780**
	أحب أن اتعلم شي جديد	.827**	.912**
	يمكنني إيجاد روابط جديدة بين المفاهيم المختلفة	.900**	.841**
	أستطيع اكتشاف مصدر أي مشكلة تواجهني	.878**	.775**
	أجد جوانب متكررة من الأحداث في عملي	.824**	.871**
	أنظر إلى الأمور من منظور واسع	.895**	.705**
	البعد الرابع: رشاقة التغيير		
	أشعر بالارتياح عند حدوث أية تغيرات	.780**	.708**
	أتكيف بسهولة مع التغيير	.868**	.661**
	أقوم بدور نشط أثناء التغيير	.817**	.713**
	أحب أن أجرب أشياء جديدة	.852**	.737**
	أقوم بإضافة منظور جديد للأفكار القديمة	.798**	.775**
	أنا مرن أثناء التغيير	.836**	.781**
	البعد الخامس: الوعي الذاتي		
	اعرف نقاط ضعفي وقوتي	.829**	.843**
	أدرك مهاراتي وقدراتي جيداً	.879**	.781**
	أعرف الوسائل المؤدية لاكتساب الخبرة	.864**	.726**
	أركز حتى في ظل وجود مثيرات مزعجة	.825**	.839**
	انتبه إلى ادق التفاصيل في الموقف التعليمي	.847**	.584**
	أمعن في التفكير عندما تعترضني افكار مشوهة	.602**	.816**

من جدول (7) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (.01) ، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة لمقياس الرشاقة التعليمية تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس:

حُسب مقياس الرشاقة التعليمية من خلال حساب ثبات المقياس من خلال معامل (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (45) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما يوضحه جدول (8) :

جدول (8)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الرشاقة التعليمية (ن=45)

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
رشاقة العلاقات الإنسانية	4	.893	.888
رشاقة النتائج	6	.873	.728
الرشاقة الذهنية	8	.947	.916
رشاقة التغيير	6	.905	.866
الوعي الذاتي	6	.884	.843
معامل الثبات الكلي	30	.967	.956

من خلال جدول (8) الموضح أعلاه يتَّضح أن ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) تراوحت بين (.873 إلى .947) ، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع فقرات المقياس (.967) ، وتراوحت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس وفقاً للتجزئة النصفية بين (.728إلى .916) ، كما بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية لجميع فقرات المقياس (.956) وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحثون الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل (لا يحدث أبداً– يحدث نادراً–يحدث احياناً–يحدث غالباً– بحدث دائما) ليتم معالجتها إحصائياً ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات _ متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷عدد البدائل للأداة = (5–1) ÷ 8=0.80 لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (9)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسِّطات
يحدث دائما	من 4.21–5.00
يحدث غالبا	من 3.41–4.20
يحدث أحيانا	من 2.61–3.40
يحدث نادرا	من 1.81–2.60

لا يحدث أبدا	من 1.00–1.80

أساليب المعالجة الاحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة منها معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient) وعامل الفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أداة الدراسة.والتكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق متغير الجنس وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف سنوات الخبرة، وتم استخدام اختبار (معامل ارتباط بيرسون) لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة.

تفسير وتحليل نتائج الدراسة:

◄ **إجابة السؤال الأول: ما مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف إلى مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة حُسبت التكرارات والنسب المئوية، وكذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (10) :

جدول (10)

استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد التفكير المنظومي

أبعاد مقياس الدّراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التفكير المنظومي	الترتيب
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	4.42	.652	مرتفعة جداً	1
التنظيم الذاتي للانفعالات	4.17	.757	مرتفع	5
التنظيم الداخلي للسلوك	4.35	.691	مرتفع جداً	2
التفكير التنظيمي الإيجابي	4.23	.765	مرتفع جداً	4
الإفادة من الخبرات السابقة	4.33	.756	مرتفع جداً	3
التفكير المنظومي	4.30	.644	مرتفعة جداً	

من جدول (10) يتبين أن مستوى التفكير المنظومي لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين جاء بدرجة مرتفعة جداً بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات المعلمين نحو مستوى التفكير التنظيمي ككل (4.30 من 5.00) ، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (4.21 – 5.00) ، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على مستوى التفكير التنظيمي ككل تشير إلى (يحدث دائماً) في أداة الدراسة، وهو ما يوضح أن مستوى التفكير المنظومي ككل لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة مرتفعة جداً.

كما تبين أن التنظيم الذاتي لإدارة الوقت جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.42 من 5.00) ، يليه التنظيم الداخلي للسلوك بمتوسط (4.35 من 5.00) ، وفي المرتبة الثالثة جاء الإفادة من الخبرات السابقة بمتوسط (4.33 من 5.00) ، وفي المرتبة الرابعة جاء التفكير التنظيمي الإيجابي بمتوسط (4.23 من 5.00) ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء التنظيم الذاتي للانفعالات بمتوسط (4.17 من 5.00) .وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة نور وجابر (2016) .ودراسة الساعدي وعبد الوهاب (2019) ودراسة الغامدي (2019) دراسة السريحي والحربي (2021) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء السمات والخصائص والقدرات المعرفية التي يتسم بها أفراد العينة، فهي تلعب دورًا مهمًا في تطوير الكفايات الذاتية والمهنية لديهم، كما قد يُعزى ارتفاع مستوى التفكير المنظومي بأبعاده المختلفة لدى المعلمين إلى عامل النضج الذي يمكن المعلم من معرفة ذاته، والقدرة على إدارة وتنظيم ذاته وانفعالاته بشكل جيد، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة الخبرات السابقة التي تم تمثلها في البناء المعرفي، والإفادة منها في الميادين الحياتية والمهنية.كذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى حرص مؤسسات التربية الخاصة في اختيار المتقدمين للعمل وانتقائهم ضمن معايير محددة من بينها عوامل شخصية كالكاريزما، والمرونة، والحضور الشخصي، والقدرات القيادية، وسلامة الحواس والقدرات العقلية، والابداع والتفكير السليم.

ويمكن تفسير هذ المستوى المرتفع جدا من التفكير المنظومي أن المعلمين يتمتعون بتأهيل عالي ومهنية مميزة وهذا يشير إلى الجهود التي تبذلها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتأهيل منسوبيها من المعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم كما وتختلف النتيجة مع دراسة السلمى (2017) ودراسة الجبيلي (2017) ويعزو الباحثون هذا الاختلاف لاختلاف عينة الدراسة كون عيناتهم طبقت على طلاب الجامعات وربما يختلف نمط التفكير المنظومي وأبعاده بين الطلاب والمعلمين الذين يشغل وقتهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم وخبراتهم السابقة معارف وبنى معرفية ومعلومات مختلفة عن مجتمع الطلاب.

◄ **إجابة السؤال الثاني: ما مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف إلى مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة، قام الباحثون بحساب التكرارات والنسب المئوية وكذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (11) :

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى لاستجابات العينة على جميع أبعاد الرشاقة التعليمية ن= (128)

أبعاد مقياس الدّراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة التعليمية	الترتيب
رشاقة العلاقات الإنسانية	4.24	.779	مرتفع جداً	1
رشاقة النتائج	3.83	.590	مرتفع	5

أبعاد مقياس الدِّراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرشاقة التعليمية	الترتيب
الرشاقة الذهنية	4.11	.798	نرتفع	3
رشاقة التغيير	4.08	.810	مرتفع	4
الوعي الذاتي	4.15	.762	مرتفع	2
المتوسط للرشاقة التعليمية	4.07	.676	مرتفعة	

من جدول (11) يظهر أن مستوى الرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين جاء بدرجة مرتفعة بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات المعلمين نحو مستوى الرشاقة ككل (4.07 من 5.00) ، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (3.41 – 4.20) ، التي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على مستوى الرشاقة بشكل عام تشير إلى (يحدث غالباً) في أداة الدراسة، وهو ما يوضح أن مستوى الرشاقة الكلية لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة مرتفعة.

كما تبين أن رشاقة العلاقات الإنسانية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (4.24 من 5.00) ، يليه الوعي الذاتي بمتوسط (4.15 من 5.00) ، وفي المرتبة الثالثة جاءت الرشاقة الذهنية بمتوسط (4.11 من 5.00) ، وفي المرتبة الرابعة جاءت رشاقة التغيير بمتوسط (4.08 من 5.00) ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت رشاقة النتائج بمتوسط (3.83 من 5.00) .

وتختلف النتيجة مع دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) أن مستوى الرشاقة التعليمية مرتفعًا جداً، ودراسة محمد (2021) .التي أظهرت أن مستوى رشاقة التعلم أقل من المتوسط لدى المعلمين، وقد تُعزى هذه النتيجة لطرائق التدريس وأساليبه بعامة و تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بخاصة؛ حيث يتطلب كفايات شخصية كالوعي بالذات، والوعي بانفعالات الأخرين لكيفية التعامل معهم، وأيضًا مهارة الخفة والحركة للتعامل مع أفراد غير عاديين يعانون من إعاقات ومشكلات وصعوبات مختلفة، فكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى كفايات تواصلية، وخطط تربوية، وأساليب تدريسية تتناسب مع قدراتها وطبيعة الإعاقة التي تعاني منها، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الرشاقة التعليمية أصبحت مطلبًا مهمًا وبخاصة للاستجابة للمستجدات، ومواجهة التغيرات التي قد تطرأ على الأنظمة التعليمية التي تخص ذوي الاحتياجات الخاصة.فمعلم التربية الخاصة يتطلب عمله السرعة الادراكية والفهم والادراك العميق، والحساسية للمشكلات، والقدرة الديناميكية، وبلورة الأفكار، وإعادة صياغة السلوك وتشكيله بشكل دينامي للتوافق، والتكيف مع بيئة عمل متغيرة تتسم بعدم الاستقرار.

كما قد يعزى ارتفاع الرشاقة التعليمية عند معلمي التربية الخاصة إلى الظروف البيئية المستقرة بالتعليم في المملكة العربية السعودية، وتطور الخطط بما يفي بمتطلبات واحتياجات التربية الخاصة ووضوح المعلومات واللوائح المنظمة للعمل وتوافرها أمام المعلمين واشراك المعلمين أنفسهم في وضع البرامج والخطط اللازمة. كما أن طبيعة منهاج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية تقتضي من المعلم تفعيل الأنشطة المنهجية وغير المنهجية من أجل تحقيق الأهداف المحددة بخطة المنهج مثل تعديل السلوكيات غير الصحيحة، وإجراء المشاريع الجماعية، والمشاركة في تنمية المهارات والقدرات وفق كل تخصص من التربية الخاصة.كما أن المنهاج يقوم على أساس الواجبات المنزلية والأنشطة الإثرائية والتعزيزية التي تدخل ضمن التقييم النهائي للطالب، وجميع ذلك يفعل الرشاقة التعليمية عند المعلم.

◄ إجابة السؤال الثالث: **هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للتعرف على مدى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثون باستخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (12) :

جدول (12)

معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري (التفكير المنظومي والرشاقة التعليمية)

المقاييس الإحصائية		رشاقة العلاقات الإنسانية	رشاقة النتائج	الرشاقة الذهنية	رشاقة التغيير	الوعي الذاتي	الدرجة الكلية للرشاقة التعليمية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	معامل الارتباط	.530	.489	.567	.532	.546	.616
	مستوى الدلالة	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)
التنظيم الذاتي للانفعالات	معامل الارتباط	.581	.547	.627	.565	.659	.668
	مستوى الدلالة	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)
التنظيم الداخلي للسلوك	معامل الارتباط	.677	.643	.676	.629	.674	.736
	مستوى الدلالة	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)	.00.** (دالة)

المقاييس الإحصائية		رشاقة العلاقات الإنسانية	رشاقة النتائج	الرشاقة الذهنية	رشاقة التغيير	الوعي الذاتي	الدرجة الكلية للرشاقة التعليمية
التفكير التنظيمي الإيجابي	معامل الارتباط	.731	.656	.711	.758	.650	.793
	مستوى الدلالة	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)
الإفادة من الخبرات السابقة	معامل الارتباط	.707	.583	.712	.660	.687	.763
	مستوى الدلالة	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	معامل الارتباط	.746	.671	.759	.731	.740	.831
	مستوى الدلالة	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)	.00** (دالة)

يتبين من جدول (12) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) بين متغيري التفكير المنظومي بجميع أبعاده الفرعية وكذلك متغير الرشاقة التعليمية بجميع أبعادها الفرعية؛ حيث إن جميع قيم معامل الارتباط بيرسون قيم موجبة ودالة عند مستوى دلالة (.01) ، مما يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين متغيري التفكير المنظومي بجميع أبعاده الفرعية وكذلك متغير الرشاقة التعليمية بجميع أبعادها الفرعية.ويمكن تفسير النتيجة بأن متغير التفكير المنظومي يمثل بنية معرفية ُدافعة لسلوك الفرد، فإنه من البديهي أن يرتبط التفكير المنظومي بجوانب عديدة في سلوكيات الفرد الإيجابية من بينها الرشاقة التعليمية، كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء نموذج De Rue et al (2012) الذي فسر الرشاقة التعليمية في ضوء العمليات المعرفية والسلوكية التي تظهر وتعزز الرشاقة التعليمية؛ حيث تقوم فكرته على أن رشاقة التعلم تعزز التعلم داخل كل موقف على حدة، وفيما بين المواقف المتتابعة والمختلفة، وأنها بذلك ستؤدي إلى حدوث تغير إيجابي في الأداء مع مرور الوقت، كذلك يمكن القول إن التفكير المنظومي يُعد بمثابة عملية يتصور من خلالها الفرد ما كان

يمكن أن يحدث في موقف ما، والنتائج البديلة التي كان يمكن أن تنشأ لو أنه تصرف فيه بطريقة ما فيكون لها تأثير قوي في إدراكهم، وتعزز تعلمهم، وتمكنهم من معرفة العلاقات السببية، والنظر في المسارات البديلة للعمل، واستخلاص دروس من الخبرة السابقة بشكل سريع؛ لتطبيقها على خبرات مستقبلية، ويؤيد ذلك نتائج دراسة (Allen,2016) التي أظهرت وجود علاقة بين أبعاد الرشاقة التعليمية والقدرة المعرفية.كما أن نمو التفكير المنظومي لدى المعلمين يجعلهم قادرين على الرؤية التعليمية الشاملة فالتفكير المنظومي يميز أصحابه بالقدرة على تغيير النماذج العقلية بمرونة وخفة ورشاقة والتحكم في طريقة تفكيرهم والقدرة على اتخاذ القرار وتحليل أي مشكلة يواجهونها، مما يكسبهم الرشاقة التعليمية في عملية التعلم؛ حيث أكدت دراسة صادق وعكا (2020م) على وجود التأثير الدال والمباشر بين جودة الحياة المدركة، والطموح المهني، والتفكير الإيجابي والتفكير المنظومي، ودراسة السيد والصفتي (2020) في تأثير الكفاءة التدريسية للمعلمين في تفكيرهم المنظومي.

فالتفكير المنظومي والرشاقة التعليمية يعدان استراتيجيتين مهمتين للمعلمين لفهم طبيعة عملهم، وسد الفجوة بين المشكلات التي تواجههم وقدرتهم على حلها فكلاهما يعدان مدخلاً لمعلمي التربية الخاصة يساعدهم على فهم طبيعة المتعلمين لديهم، واختلاف خصائصهم.كما يُفسر الباحثون هذه العلاقة بناء على طبيعة تخصص التربية الخاصة التي تؤكد على أن الذكاء المنظومي يشير إلى قدرة المعلم على الممارسة المنتجة للسلوك مع تغير نمطها وفق الاحداث والمستجدات في محيطه، وبذلك فالرشافة الخفة، وسرعة الحركة مطلبات لهذه القدرة؛ فالذكاء المنظومي يفسر سلوك ذكي داخل سياق الأنظمة المحيطة بالمعلم ويساعد على إدراك العلاقات بين الأجزاء المكونة للمشكلة داخل ذلك السياق.هذا السلوك يصبح أكثر تأثيرا وذكاء كلما كان أكثر سرعة ورشاقة.

◄ إجابة السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟**

- أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفق متغير الجنس، قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (13) :

جدول (13)

اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس (ن=128)

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	ذكر	49	4.1667	.70547	-3.651	126	.000* دالة
	أنثى	79	4.5802	.56605			
التنظيم الذاتي للانفعالات	ذكر	49	4.1259	.71648	-0.525	126	.600.. غير دالة
	أنثى	79	4.1983	.78359			
التنظيم الداخلي للسلوك	ذكر	49	4.1939	.74095	-2.008	126	.047* دالة
	أنثى	79	4.4430	.64378			
التفكير التنظيمي الإيجابي	ذكر	49	4.0612	.91331	-1.947	126	.054. غير دالة
	أنثى	79	4.3291	.64161			
الإفادة من الخبرات السابقة	ذكر	49	4.1895	.85286	-1.632	126	.105. غير دالة
	أنثى	79	4.4123	.68052			

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	ذكر	49	4.1488	.73541	-2.116	126	.036* دالة
	أنثى	79	4.3932	.56507			

يتبين من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد (التنظيم الذاتي للانفعالات، التفكير التنظيمي الإيجابي، الإفادة من الخبرات السابقة) ؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (600.، 054.، 105.) ، وهي جميعها قيم أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً.وقد تعزى النتيجة أيضاً إلى طبيعة العمل وتشابه الظروف التي يعمل بها المعلمون والمعلمات التي تتطلب تنظيم الانفعالات، والتفكير الإيجابي، والإفادة من الخبرات، وما يتعرضون له من ضغوط عمل واحدة، ربما تكون قد أثرت في الجوانب بالدرجة نفسها، فأظهرت الجميع بمستوى واحد ولم تظهر فوارق كبيرة بين الذكور والإناث في التنظيم الذاتي للانفعالات، والتفكير الإيجابي والإفادة من الخبرات السابقة، وتتفق النتيجة مع دراسة صادق وعطا (2020) ودراسة السلمي (2017) ودراسة المسيعدين وآخرون (2016) .

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a≤.05) بين أفراد عينة الدراسة الذكور، وأفراد عينة الدراسة من الإناث نحو أبعاد (التنظيم الذاتي لإدارة الوقت، والتنظيم الداخلي للسلوك) وكذلك الدرجة الكلية للتفكير المنظومي لصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث.وتتفق النتيجة مع دراسة السريحي والحربي (2021) ودراسة الجبيلي (2017) وتختلف مع نتيجة دراسة نور وجابر (2016) .التي أظهرت أن الذكور أكثر تفكيرا منظوميا من الإناث ودراسة المسيعدين واخرون (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق بينهم.ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الانثى فهي أكثر حرصا ودقة في إدارة الوقت وفي التنظيم الذاتي لسلوكهن مما يجعلهن أكثر قدرة على إدارة الوقت، وتنظيم الذات من الذكور، وربما سعي الانثى لإثبات ذاتها في مجال العمل وتمكين نفسها جعلها تظهر أكثر تنظيما لتفكيرها، وسلوكها، وادارتها لوقتها لإثبات لمن حولها احقيتها وكفاءتها بالعمل وجدارتها.

- ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير المنظومي وفق متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (14) :

جدول (14)

يوضح نتائج « تحليل التباين الأحادي « (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=128)

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التنظيم الذاتي لإدارة الوقت	بين المجموعات	2.160	2	1.080	2.602	.078 غير دالة
	داخل المجموعات	51.892	125	.415		
	المجموع	54.052	127			
التنظيم الذاتي للانفعالات	بين المجموعات	0.345	2	.173	.298	.743 غير دالة
	داخل المجموعات	72.347	125	.579		
	المجموع	72.692	127			
التنظيم الداخلي للسلوك	بين المجموعات	0.282	2	.141	.293	.747 غير دالة
	داخل المجموعات	60.275	125	.482		
	المجموع	60.557	127			
التفكير التنظيمي الإيجابي	بين المجموعات	0.910	2	.455	.775	.463 غير دالة
	داخل المجموعات	73.408	125	.587		
	المجموع	74.319	127	1.080		
الإفادة من الخبرات السابقة	بين المجموعات	0.124	2	.415	.107	.899 غير دالة
	داخل المجموعات	72.413	125			
	المجموع	72.537	127	.173		

أبعاد مقياس التفكير المنظومي	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتفكير المنظومي	بين المجموعات	0.391	2	.579	.468	.628 غير دالة
	داخل المجموعات	52.281	125			
	المجموع	52.673	127			

يتبين من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد التفكير المنظومي باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً.وتتفق النتيجة مع دراسة المسيعدين وآخرون (2016) .ويمكن تفسير ذلك أن التفكير المنظومي متغير أكثر ارتباطاً بمحددات داخلية كالاستثارة الانفعالية والفسيولوجية.فالاستثارة الانفعالية والفسيولوجية الإيجابية تعمل على تطور التفكير بشكل فعال ويعتد تغيير المعلم لأنماط تفكيره على المكتسبات من المهارات والإثرائيات التي يمارسها في مجال عملة أكثر من الخبرات التي يكتسبها وفق عامل الزمن، أو الخبرة فكفاءة المعلم التدريسية لا تتحدد بعدد السنوات التي قضاها في التعلم بل بالمهارات التي اكتسبها وطورها في تعليم المعاقين وتدريبهم وتنمية مهاراتهم وكل ماكان المعلم أكثر ممارسة وتطوير لذاته كل ما تأثر تفكيره المنظومي بشكل موازي ومنسجم.

◄ إجابة السؤال الخامس: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية وفقا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة؟**

- أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف إلى ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية، وفق متغير الجنس، قام الباحثون باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (15) :

جدول (15)

اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس (ن=128)

أبعاد مقياس الرشاقة التعليمية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
رشاقة العلاقات الإنسانية	ذكر	49	4.1684	.91769	-0.821	126	.413 غير دالة
	أنثى	79	4.2848	.68141			
رشاقة النتائج	ذكر	49	3.7585	.66932	-1.112	126	.268 غير دالة
	أنثى	79	3.8776	.53423			
الرشاقة الذهنية	ذكر	49	3.9592	.90189	-1.644	126	.103 غير دالة
	أنثى	79	4.1962	.71742			
رشاقة التغيير	ذكر	49	3.9184	.84446	-1.772	126	.079 غير دالة
	أنثى	79	4.1772	.77687			
الوعي الذاتي	ذكر	49	4.0374	.82655	-1.347	126	.180 غير دالة
	أنثى	79	4.2236	.71606			
الدرجة الكلية للرشاقة التعليمية	ذكر	49	3.9544	.77105	-1.566	126	.120 غير دالة
	أنثى	79	4.1460	.60403			

يتبين من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد الرشاقة التعليمية باختلاف متغير الجنس؛ حيث إن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً.وتتفق النتيجة مع دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) في عدم وجود فروق بين الجنسين، وتختلف النتيجة جزئياً مع دراسة محمد (2021) .التي أظهرت وجود فروق في رشاقة الناس تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في رشاقة النتائج لصالح الذكور، وغير دالة الفروق في باقي أبعاد رشاقة التعلم.

وقد يعزوا الباحثون عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في الرشاقة التعليمية إلى تشابه المعلمين والمعلمات في كفاءاتهم التدريسية والتعليمية حيث أنهم يسعون إلى تفعيل اداورهم داخل مجالات عملهم والعمل ضمن بيئة واحده دون تمييز بين الذكور والإناث في جميع ظروف العملية التعليمة بينهم.وهذا يؤكد أن ممارسة المعلمين والمعلمات متشابهة؛ كما يشعر المعلمون ذكورا أو اناثا بأن لهم سيطرة على عملهم، من خلال إحساسهم بقدرتهم على التأثير في البيئة التعليمية المنظمة لأعمالهم؛ لأنه يدعم رشاقتهم التعليمة بعد ذلك.

وربما يعود السبب في أن الأنظمة التعلمية في المملكة العربية السعودية تسمح للمعلمين بالأخذ بمبدأ المخاطرة، والبحث عن الحلول، ذلك أن بيئة التعلم الآمنة نفسياً تسمح بتجاوز بعض الأخطاء واستكشاف البدائل، واستقبال التغذية المرتدة، وتكافئ المتميزين من المعلمين وتسمح بالتعلم من خلال الممارسة وتقلل من سلوكيات التكاسل والإهمال والتجاهل، فهي بذلك تخلق بيئة داعمة للرشاقة التعليمية، وهي عكس بيئات التعلم التي تعاقب منسوبيها بقسوة على الأخطاء، وتقتل مبادرات التميز في العمل؛ مما يجعل المعلمون يتبنون سلوكيات أقل تنظيما.

وأصبح التعليم وتكيف المعلمون في البيئات المرنة والجاذبة مصنف حسب قوة العلاقات وسرعة التغيير والوعي الذاتي والانفتاح على الآخرين وعدم التعقيد والغموض، وهذا نتج عن تساوي الفرص بين المعلمين الذكور والإناث في الرشاقة التعليمية.

- ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرشاقة التعليمية وفق متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (16) :

جدول (16)

نتائج « تحليل التباين الأحادي « (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (ن=128)

أبعاد الرشاقة التعليمية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
رشاقة العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	1.307	2	,654	1.079	,343 غير دالة
	داخل المجموعات	75.743	125	,606		
	المجموع	77.050	127			
رشاقة النتائج	بين المجموعات	0.910	2	,455	1.313	,273 غير دالة
	داخل المجموعات	43.285	125	,346		
	المجموع	44.194	127			
الرشاقة الذهنية	بين المجموعات	0.401	2	,200	0.311	,733 غير دالة
	داخل المجموعات	80.488	125	,644		
	المجموع	80.889	127			
رشاقة التغيير	بين المجموعات	0.661	2	,331	,500	.608 غير دالة
	داخل المجموعات	82.669	125	,661		
	المجموع	83.330	127			
الوعي الذاتي	بين المجموعات	0.061	2	,031	,052	,949 غير دالة
	داخل المجموعات	73.774	125	,590		
	المجموع	73.835	127			
الدرجة الكلية للرشاقة الذهنية	بين المجموعات	0.251	2	.125	,271	.763 غير دالة
	داخل المجموعات	57.855	125	.463		
	المجموع	58.105	127			

يتبين من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو جميع أبعاد الرشاقة التعليمية باختلاف متغير سنوات الخبرة حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (05.) ، وغير دالة إحصائياً.وتتفق النتيجة جزئيا مع دراسة محمد (2021م) ودراسة (Allen,2016) .

وتختلف مع دراسة Özgenel & Yazıcı (2021) كما تدلل على أن متغير سنوات الخدمة عامل غير مؤثر في الرشاقة التعليمية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مؤسسات التربية الخاصة تهتم بشكل كبير بالخصائص المهنية والشخصية ومن هذه الخصائص الرشاقة التعليمية، باعتبارها سمة غاية في الأهمية للتعامل مع فئات تعاني من صعوبات ومشكلات نمائية وإعاقات وبحاجة إلى رعاية واهتمام من نوع خاص، كما تظهر تفعيل الوزارة المعنية بهؤلاء المعلمين للدورات التدريبية والمهنية المؤهلة والتي جعلت من عامل الخبرة عامل غير مؤثر على رشاقة المعلمين التعليمية.

كما أن الرشاقة التعليمية تتأثر بالإداء الوظيفي للمعلمين وقدرتهم على الاندماج في العمل كما أظهرت نتائج دراسة Saputra,et al (2018) الدور الوسيط لرشاقة التعلم على الاندماج في العمل وثقافة التعلم.

كما أن رشاقة التعلم تتأثر بالقدرة المعرفية والشخصية وجودة أداء المعلم أكثر من تأثرها بالخبرات العملية حيث أظهرت نتائج دراسة كلاً من Santoso &Yuzarion (2021) Bedford (2011) (Miller,2018) (Allen,2016))، أن القدرات المعرفية والشخصية والتطور المهني والكفاءة الذاتية والاندماج مع العمل أكثر تأثيراً وحسما في الرشاقة التعليمة.

كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء تحكم المعلمين في مجال التربية الخاصة بقدراتهم على تحديد الأهداف وتنظيم المعرفة واعطائهم درجة حرية أكبر من خلال المشاركة في التخطيط لأهداف التعلم للفئات الخاصة التي يقومون بتدريسهم ، و تدريبهم

على تنمية القدرات التنظيمية باختيار الشكل التعليمي الأنسب، وكيفية تنظيم المعلومات استناداً لكل نوع من أنواع الإعاقة كما أنهم يشاركون في تقويم نتائج التعلم في نهاية كل فصل دراسي جميع ذلك يجعل من المعلمين أكثر رشاقة في عملية التعلم استنادا لإتاحة الفرص أماهم في تنمية علاقات إنسانية هادفة بينهم وبين المحيط حولهم من طلاب ومعلمين وإدارة، كذلك اتاحه الفرصة لهم لتنمية مهاراتهم وقدراتهم الذهنية للمساعدة في التغيير والتأقلم السريع مع المستجدات في مجال رعاية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة كما أن وعي المعلمين الذاتي بدورهم ومحيطهم أيضا يكسبهم نوعا من الرشاقة والخفة في التعلم وكذلك مشاركتهم الفاعلة في تقويم النتائج وتجويد وتحسين عملية التعليم في مجال التربية الخاصة، وربما يفسر ذلك عدم وجود فروق في الرشاقة التعلمية في ضوء سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

1. على وزارة التعليم تفعيل دور التفكير المنظومي في المدارس، من خلال توضيح أبعاده على طريقة التفكير والنتاج العلمي، مما يسهم في رفع كفاءة المعلم والمتعلم.

2. ادخال مهارات التفكير المنظومي في المناهج التدريسية كونه يساعد في البناء المعرفي للمعلم، وينمي قدرته على الابتكار لحل المشكلات.

3. تطوير مداخل وطرق تقييم التعلم بحيث تسمح عملية التقويم بقياس مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير المنظومي بصفة خاصة.

4. الاهتمام بتنمية الرشاقة التعليمية لدى الطالب والمعلم، لما لها من أهمية كبيرة في تطوير أدائهم بصورة واضحة وهادفة.

5. على وزارة التعليم العمل على تدريب المعلمين على السلوكيات التي تنمي الرشاقة التعليمية بما ينعكس إيجابًا على شخصية طلبتهم.

6. دراسة فعالية برامج تدريبية مقترحة من شأنها تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى معلمي التعليم العام.

7. دراسة العلاقة بين الرشاقة التعليمية والعوامل الشخصية لدى معلمي التعليم العام.

المصادر والمراجع العربية:

- الآغا، ناصر. (2019) . إطار مقترح لتطبيق التفكير النظمي في إدارة المدارس الثانوية الخاصة في فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، فرع خان يونس، غزة، فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية.. 33، (1) . 125 – 158.
- التعبان، مهند وناجي، انتصار. (2020) فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28، (2) ، 400 – 423.
- الجبيلي، أحمد. (2017) . مستوى التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعة الملك خالد وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، 6، (3) ، 227 – 242.
- الساعدي، يوسف وعبد الوهاب، محمد. (2019) . مستوى التفكري المنظومي لتدريسي كلية التربية الأساسية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لطلبتهم، مجلة أبحاث الذكاء، 28، (13) : 45 – 61.
- السريحي، هيفاء والحربي، رباب. (2021) . درجة ممارسة التفكير المنظومي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (63) : 197 – 244.
- السلمي، طارق. (2017) . إستراتيجيات الذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 6، (12) 71–55.
- سليمان، على. (2017) فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية جامعة عين شمس، عدد (29) ، 183 – 243
- السيد، نبيل والصفتي، مروة. (2020) أثر برنامج تعليمي قائم على بعض مهارات التفكير المنظومي في تنمية الكفاءة التدريسية المدركة وخفض التجول العقلي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأزهر، مجلة العلوم التربوية. 28، (2) ، ج. 1، 47 – 132.
- صادق، مروة وعطا، سالي. (2020) . تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية. م. 28، ع (1) ، ج. 1، 109 – 200.
- الصباطي، إبراهيم وسالم، محمد وعبد الحميد، حسام. (2014) . لبناء العاملي لمهارات التفكير المنظومي لدى الطالب المعلم وعلاقته بالكفاءة التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (49) ، الجزء 1: 33 – 68.
- عفانة، عزو، ونشوان، إسماعيل. (2004) . أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغز ة. المؤتمر العلمي الثامن– الابعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، جامعة عين شمس– كلية التربية– الجمعية المصرية للتربية العلمية– مصر، 213 – 239.
- عياد، فؤاد. (2014) . التفكير النظامي وعلاقته بالأداء والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية. المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الأقصى، 22، (4) ، ج. 1، 330–289
- الغامدي، حنان. (2019) مستوى ممارسة معلمات الطالبات الموهوبات لمهارات التفكير المنظومي في التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية. (20) ، ج. 5. 327 – 351.
- الكبيسي، عبد الواحد. (2010) . التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم، يبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد، محمد. (2021م) . رشاقة التعلم وعلاقتها بعوامل شخصية المعلم التدريسية في ضوء متغيري التخصص والنوع، مجلة البحث العلمي في

التربية، 22، (6) : 234 – 298.

- المسعيدين، عاهد والدليمي، طه والنجادات، إيمان. (2016) . درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير المنظومي من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (169) ، الجزء 3: 510 – 527.
- المنوفى، سعيد. (2002) . فعالية المدخل المنظومى فى تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفاهيم الأداء 2 ، 24 – 25 يوليو.
- نور، كاظم وجابر، غصون. (2016) . التفكير المنظومي لدى مدراء المدارس المتميزين ونظرائهم العاديين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (25) : 585 – 613.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Agha, N. (2019). A proposed framework for applying systemic thinking in the management of private secondary schools in Palestine, Al-Quds Open University, Khan Yunis Branch, Gaza, Palestine, An-Najah University Journal for Research, Humanities. 33, (1). 125-158.*
- *Al-Taban, M. & Naji, I. (2020) The Effectiveness of the Project-Based Learning Strategy in Developing Systemic Thinking Skills and Producing Electronic Projects for Students of the College of Education at Al-Aqsa University, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 28, (2), 400-423.*
- *Jubaili, A. (2017). The level of systemic thinking among students of the College of Science at King Khalid University and its relationship to academic achievement. Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research, 6, (3), 227 - 242.*
- *Al-Saadi, Y. & Abdel-Wahhab, M. (2019). The level of systemic thinking of teachers of the College of Basic Education and its relationship to the creative thinking of their students, Journal of Intelligence Research, 28, (13): 45-61.*
- *Al-Suraihi, H. & Al-Harbi, R (2021). The degree of practicing systemic thinking among secondary school leaders in Riyadh, International Journal of Educational and Psychological Sciences, (63): 197-244.*
- *Al-Salami, T. (2017). Strategies of systemic intelligence and metacognitive thinking among Saudi university students. Specialized International Educational Journal. 6, (12) 55-71.*
- *Suleiman, A. (2017) The effectiveness of teaching based on research projects and discussion panels in developing scientific research skills and systemic thinking among student teachers at the Faculty of Education, Al-Azhar University, Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, (29), 183-243*
- *El-Sayed, N. & El-Safty, M. (2020) The effect of an educational program based on some systemic thinking skills in developing perceived teaching competence and reducing mental wandering among female student teachers at Al-Azhar University, Journal of Educational Sciences. 28, (2),Part 1, 47-132.*
- *Sadek, M. & Atta, S. (2020). Path analysis of direct and indirect causal relationships between systemic intelligence, professional ambition, positive thinking, and perceived quality of life for male and female teachers, Journal of Educational Sciences. Vol. 28, No.(1), Part. 1, 109-200.*
- *Al-Sabbati, I., Salem, M. & Abdel-Hamid, H. (2014). The global building of the systemic thinking skills of the student teacher and its relationship to teaching efficiency in the light of the variables of specialization and gender, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (49), Part 1: 33-68*
- *Afaneh, E, & Nashwan, I. (2004). The effect of using some metacognitive strategies in teaching mathematics on the development of systemic thinking among eighth grade students in Gaza. Egyptian Association for Practical Education. Research Presented to the Eighth Scientific Conference, Volume One, Ismailia.*
- *Ayyad, F. (2014). Systematic thinking and its relationship to performance and imagination among female graduate students in the Technology Teacher Preparation Program, Journal of Educational Sciences. Curricula and Instructional Technology, College of Education, Al-Aqsa University, 22, (4), Part. 1, 289-330*
- *Al-Ghamdi, H. (2019) The level of gifted female teachers' practice of systemic thinking skills in teaching from the female students' point of view in the light of some variables, Journal of Scientific Research in Education. (20),Part. 5. 327-351.*
- *Al-Kubaisi, Abdul Wahed (2010). Systemic thinking and its use in learning and teaching, Yebono for printing, publishing and distribution, Amman, Jordan.*
- *Muhammad, M. (2021). Learning agility and its relationship to the teacher's teaching personality factors in the light of the variables of specialization and gender, Journal of Scientific Research in Education, 22, (6): 234-298.*
- *Al-Masaideen, A., Al-Dulaimi, T. & Al-Najadat, I. (2016). The degree of Arabic language teachers' practice of systemic thinking skills from the teachers' point of view, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, (169), Part 3: 510-527.*
- *Al-Menoufy, S. (2002). The effectiveness of the systems approach in teaching trigonometry and its impact on the systemic thinking of secondary school students, the fourteenth scientific conference, educational curricula in the light of performance concepts 2, 24-25 July*
- *Nour, K. & Jaber, G. (2016). Systemic thinking among distinguished school principals and their ordinary counterparts, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences / University of Babylon, (25): 585-613.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Allen, J. (2016). Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Florida International University*
- *Arnold, R., &. Wade, J. (2015) A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach, Procedia Computer Science,Volume (44), 669-678*
- *Bedford, Ch. (2011). The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement, (Ph. D), The University of Minnesota.*
- *Burke, W. & Smith, D. (2017). Burke learning agility V3.2, Technical report, extracted from: https://easiconsult.com/services/blaidoes/Technical-Validation-Report.pdf.*
- *Cabrera, D. A. (2006). Systems Thinking. PhD dissertation: Faculty of the Graduate School - Cornell University.*
- *Cusset, P. (2014). Les pratiques pédagogiques efficaces, conclusions de recherches récentes, Document de travail, France stratégie, (1) 1-42.*
- *Davis, S. & Barnett, R. (2010). Changing behavior one leader at a time, In Silzer, R. & Dawell,B. (Eds.). Strategy driven talent management: A leadership imperative (P.P. 349-398),*

between Work Engagement and Learning Culture, Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 26 (T): 117- 130.

- *Shaked, H. & Schechter, Ch. (2016). Systems thinking among school middle leaders, Educational Management Administration & Leadership Journal, DOI: 10.1177/1741143215617949:1-20.*
- *Shaked, H., & Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. Management in Education, 34(3), 107–114. https://doi.org/10.1177/0892020620907327*
- *Yadav,N. & Dixit,S. (2017). A conceptual model of learning agility and authentic leadership development: Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture, J. of Human Values, 23(1): 40-51.*
- *Yazıcı, Ş. & Özgenel, M. (2020). Marmara öğrenme çevikliği ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of Marmara learning agility scale, validity and reliability study]. Journal of History School, 44, 365-393.*

San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- *De Meuse,K.P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success, J. of Consulting Psychology: Practice & Research, 69(4): 267-295.*
- *DeRue, D., Ashford, S., & Myers, C. (2012). Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding. Industrial and Organizational Psychology, 5(3), 258-279. doi:10.1111/j.1754-9434.2012.01444.x*
- *Duncum, J. (2020). The role of learning agility in student reading and math achievement, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Tarleton State University.*
- *Dweck, C. S. (2007). The perils and promise of praise. Educational Leadership, 65(2), 34-39.*
- *Example, J. (2018). Learning agility indicator, HFM talent index, Extracted from: www.hfmtalentindex.com at 27/10/2020.*
- *Gravett, L.S. & Caldwell, S.A. (2016). Learning agility: The impact on recruitment and retention, New York: Springe Nature.*
- *Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). Survey of instructional development models (4th ed.). ERIC Clearinghouse on Information & Technology. New York: Syracuse University.*
- *Haroldsson, H.V, Belyazid,S & Sverdrup,H(2006). Causl Loop Diagrams- Promoting deeb Learning of Complex systems in engineering Education, pedagogical inspiration conference 1 june - lund university Sweden.*
- *Holyoak, K.J.; Morrison, R.G. (2012) Thinking and reasoning: A reader's guide. In Oxford Handbook of Thinking and Reasoning; Oxford University Press: New York, NY, USA.*
- *Howard,D. (2017). Learning agility in education: An analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance. Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Tarleton State University.*
- *John, B & Tim, H.(2007).Analysis, Synthesis, Systems thinking and the scientific method: rediscovering the importance of open systems. Systems Research and behavioral Science,24(2),143-160.*
- *Klaus, D. (2004) Models, Systemic Thinking, and Unpredictability in Consulting. Performance Improvement, 43(6),17-20.*
- *Laxon, E.N. (2018). Within and between person effect of learning agility: A longitudinal examination of how learning agility impacts future career success. Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Colorado State University.*
- *McCauley, C. (2001). Leader training and development, In Zaccaro,S. & Klimoski,R. (Eds.). The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders (P.P. 347-385). San Francisco, CA: Jossey-Bass.*
- *Miller,S. (2018). Exploring the concept of learning agility, Unpublished Master thesis, New Zealand: Massey University.*
- *Özgenel I, M. & Yazıcı, S. (2021). Learning Agility of School Administrators: An Empirical Investigation, International Journal of Progressive Education, 17, (1): 247- 261.*
- *Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (Eds.). (2009). Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base, Volume III. New York: Routledge. p.11-12.*
- *Santoso, A.&Yuzarion, Y. (2021). Analyze learning Agility in the Performance of Outstanding Teachers in Yogyakarta, Journal pendidikan, 8, (1): doi: https://doi.org/10.33650/*
- *Saputra, N. Abdinagoro, S. & Kuncoro, E. (2018). The Mediating Role of Learning Agility on the Relationship*

توظيف منحنى (STEAM) في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا الفلسطينية

(STEAM) Recruitment Approach in The Palestinian Elementary Schools

رندة محمود الشيخ نجدي
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

محمد شريف أبو معيلق
مدرس/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

رانية حسين صبري
استاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

ثابت سليمان صبّاح
استاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Randa Mahmoud Elsheikh Najdi
Associate Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
rnajdi@qou.edu

Mohammad Sharif Abu Maliq
Instructor\ Al-Quds Open University\ Palestine
msharif@qou.edu

Rania Hussain Sabri
Assistant Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
rsabri@qou.edu

Thabit Sulaiman Sabbah
Assistant Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
tazazmeh@qou.edu

تاريخ الاستلام: 7/ 12/ 2021م، **تاريخ القبول:** 24/ 5/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 7/ 12/ 2021, **Accepted:** 24/ 5/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-003
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تطبيق منحنى (STEAM) التعليمي على طلاب المدارس الأساسية الدنيا في فلسطين. أجريت الدراسة على ثلاث مراحل، واستمرت ثلاث سنوات. اتبعت فيها مناهج البحث الوصفي والتجريبي والتحليلي. تم تصميم وحدة تعليمية بعنوان "الضوء والكهرباء" وفق منحنى (STEAM) ، حيث تم تدريب المعلمين على تنفيذ الوحدة. طبقت الدراسة على عينة قوامها (28) طالبةً من طلبات المرحلة الأساسية الدنيا. تم استخدام اختبار (Wilcoxon) الاحصائي لتحليل البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام منحنى (STEAM) يعزز لدى الطلاب مهارات عديدة مثل، حل المشكلات، والتعلم الاستكشافي، والعمل ضمن فريق، ورفع مهارات التفكير العليا والإبداع. وأوصت الدراسة بتطبيق التجربة في عدد أكبر من المدارس، يضاف إلى ذلك ضرورة تذليل العقبات والتحديات، وتوفير الاحتياجات اللازمة لتطبيق هذا المنحنى على نطاق واسع في المدارس الفلسطينية. وكشفت الدراسة عن بعض معيقات تطبيق المنحنى مثل، قلة معرفة المعلمين بمنحنى (STEAM) وكيفية تطبيقه داخل الغرف الصفية يضاف إلى ذلك عزوف بعض المدارس عن تطبيقه بسبب ضيق الوقت وعدم جاهزية المعلمين.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية (STEAM)، المرحلة الأساسية الدنيا، الصفوف الفلسطينية

Abstract:

The study aimed to apply the educational (STEAM) approach to primary school in Palestine. The study was conducted on three phases, in which the descriptive, experimental, and analytical research approaches were adopted. An educational unit entitled "Light and Electricity" was designed according to the (STEAM) approach, in which teachers were trained to implement the unit. The study was conducted on a sample of 28 elementary students. The Wilcoxon test was used to analyze the data. The study revealed that using STEAM approach resulted in students' development in problem solving, exploratory learning, teamwork, and raising higher-order thinking skills and creativity. The study recommended applying STEAM to a larger number of schools and increasing the diversity of activities in order to disseminate the results, in addition to the need to overcome obstacles and challenges and provide the necessary needs to implement this approach on a large scale in the Palestinian schools. The study revealed some obstacles, such as the lack of teachers' knowledge of the STEAM and its teaching and learning strategies, in addition to the reluctance of some schools to apply it due to the lack of time, and the lack of teacher preparation.

***Keyword**: STEAM\ STEM strategy, first basic stage, Palestinian classes.*

المقدمة:

تكامل العلوم التي يكتسبها المتعلم وإمكانية تطبيقها في الحياة العملية هدفًا للتربويين، وطُوِّرت استراتيجيات كثيرة في سبيل الوصول إلى هذا الهدف، حيث عمل عدد من التربويين على دمج تعليم التكنولوجيا مع العلوم والرياضيات منذ خمسينيات القرن الماضي، وذلك لتقريب ما يتعلمه الطالب في المدرسة إلى الحياة الواقعية التي لا يوجد فيها فصل بين التخصصات والمجالات المختلفة. ومن هنا نشأت استراتيجيات (STEM) لتعمل على دمج عملية تعلم الطلبة لتخصصات عدة مع التكنولوجيا، وتلاه نطور آخر عرف بمنحنى (STEAM) التعليمي، والذي تطرقت له هذه الدراسة وإمكانية تطبيقه في صفوف المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الفلسطينية.

يشير الاختصار (STEM) إلى مجالٍ معرفي وتطبيقي يجمع بين التخصصات الأربعة الأساسية (العلوم Science، التكنولوجيا Technology، الهندسة Engineering، والرياضيات Mathematic) ، ويركز تعليم (STEM) على جسر الهوة بين أنظمة التعليم الحالية وسوق العمل المستقبلية، ويهدف إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات التي تساعدهم على حل مشكلات معقدة، والاستجابة بفعالية للتحديات التي تفرضها عليهم الوتيرة المتسارعة للتحولات في الحياة والمجتمع خاصة المتعلقة بسوق العمل والمهارات المطلوبة له.

إنّ فكرة الربط بين تدريس الرياضيات والعلوم في سياق حياتي فكرة جديدة، و يمكن العودة إلى أصولها في نهايات القرن التاسع عشر (Ostler, 2012,29) ، إلا أنها اكتسبت زخما متزايدا منذ بدايات القرن الحادي والعشرين، إلى الحد الذي يكاد لا تخلو منه وثيقة وطنية عن تدريس العلوم دون أن يذكر فيها المجال (STEM)، ويلخص ذلك تقرير شبكة المدارس الأوروبية "يعد النقص في اختيار الطلاب للدراسة والعمل في التخصصات المتعلقة بمجال (STEM) تحدٍ رئيس يواجه أوروبا" (European Schoolnet,2018, 4) والتي تجسدها حاجة سوق العمل إلى سبعة ملايين متخصص في مهن متعلقة بمجال (STEM) حتى العام (2025) (Policy departments, 2015, 9) عبر صناعات الغذاء والأدوية والذكاء الاصطناعي وعلوم الفضاء والطاقة وغيرها.

وتظهر التقارير كذلك الطلب المتزايد لسوق العمل للمزيد من المتخصصين في مجال (STEM) ، حيث تقدر حاجة الشركات الكبرى وحدها في الولايات المتحدة بنحو (1.6) مليون موظف بمهارات (STEM) سنوياً حتى العام (2020) ، وتزداد الحاجة إلى هذه التخصصات بشكل مطرد، ليس فقط في التخصصات ذات العلاقة المباشرة بالمجال، لكن في كل القطاعات والتخصصات تقريبا (Department of Education,2016, 15) .

كما تنظر تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى

تعليم (STEM) باعتباره من أهم الروافد الإبداعية للاقتصاد القومي، وتؤكد على التحولات في أنظمة التعليم للاستجابة لهذا التطور، منذ المراحل الأولى وعبر كل مستويات التعليم، بطرح مداخل تعليم مختلفة حول (STEM) ، تعكس التفكير المرن والطبيعة العابرة للتخصصات لمشاكل الحياة الواقعية، بما يسمح بتزويد المتعلمين بطرق مختلفة يمكنهم من خلالها الانخراط في تعليم (STEM) ، وبالتالي تأهيلهم للتخصص في واحد من هذه المجالات، وهو ما ينعكس على الحاجة لأنظمة تدريب للمعلمين تسمح لهم بتصميم هذه المداخل المختلفة، وغرس الممارسات المطلوبة التي تستجيب بفاعلية للحاجات المختلفة للمتعلمين (OECD, 2016, 25) ، ويمكن ادراك الحاجة إلى تعليم (STEM) في سعي الدول إلى الوصول إلى التفوق الاقتصادي وتوفير رفاهية مواطنيها، من خلال الحصول على نصيب من سوق الابتكارات العلمية والتطبيقات الريادية، باعتبارها عصب الاقتصاد حالياً ومستقبلاً، والتي ترتبط في مجملها بمجالات عمل تتعلق بتخصصات (STEM) ، وهي وظائف متاحة إلا أن من الصعب ملؤها، حيث تتزايد الحاجة في سوق العمل للمتخصصين في مجالات (STEM) ، وتتزايد معدلات توظيف حاملي مؤهلات (STEM) عن سائر التخصصات الأخرى، ففي العشر سنوات الأخيرة زادت الوظائف المتعلقة بالمجال إلى (13%) ، في مقابل (9%) من النمو في كافة المجالات الأخرى.

وقد اكتسب التعلم القائم على الجمع بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) زخماً متزايداً بعد تقرير "الارتفاع فوق العاصفة المحتشدة" Rising Above the Gathering Storm الذي صدر في الولايات المتحدة عام 2005، والذي أشار إلى أن الولايات المتحدة ستواجه مشكلة اقتصادية عميقة قد تفقدها القدرة على المنافسة في الاقتصاد العالمي إذا لم تتبن مداخل أكثر كفاءة في إعداد الأفراد المؤهلين على الابتكار من خلال التركيز على استراتيجيات (STEM) في التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، حيث ذكر التقرير "إن الاقتصاد القائم على المعرفة تقوده القدرة على الابتكار المتواصل، والقاعدة الأساسية للابتكار هو نظام تعليمي دينامي وكفؤ قادر على إخراج القوى العاملة المؤهلة بمهارات (STEM)" (Mallory,2018, 8) .

وتشير دراسة (Fayer,2017, 3) إلى أن مهارات (STEM) تشكل مستقبل سوق العمل، فالنمو في المجالات المهنية التي تعتمد على مهارات (STEM) تضاعف ثلاث مرات أكثر من النمو في المهن الأخرى في الولايات المتحدة، كما تحتل المهن التي تعتمد على مهارات (STEM) أكثر من (22%) من المهن الناشئة في الاتحاد الأوروبي، وتشير التقارير إلى النقص في المختصين في التخصصات البينية التي تجمع بين مهارات (STEM) ، كما يتوقع أن الحاجة لعمالة تمتلك مهارات (STEM) ستشكل نحو (46%) من العمالة متوسطة المستوى (بشهادة الثانوية أو ما يوازيها) ، وهو ما يتطلب أنظمة تعليم قادرة على إعداد الطلاب من خلال مداخل تعليمية أكثر حيوية تعتمد على التعلم القائم على المشكلات والتقويم من خلال مهمات واقعية، وتشجع على المخاطرة والإبداع.

وتشير الأدبيات في هذا المجال إلى ضرورة التركيز على ترسيخ أنماط التفكير وطرائق التعلم والعلم الداخلة في تركيب (STEM) ، وهو ما دفع العديد من الدول إلى تبني استراتيجيات تعليم (STEM) في مراحل التعليم المدرسية والجامعية جميعها، وبرامج التعليم ما قبل المدرسي، وذلك بهدف تزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة في سوق العمل مستقبلاً، ودعم الاقتصاد الوطني من أجل المنافسة في سوق عالمي قائم على المعرفة والابتكار (Science and Society Expert Group, 2010,26) .

تعمل استراتيجية (STEM) على تعظيم قدرات الدارسين، ودعم تعليم المهارات التقنية والعلمية، مع التركيز بشكل قوي على مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع، وهو ما يمتد من مرحلة ما قبل المدرسة وعبر مستويات الدراسة كلها، بهدف تزويد المجتمع بأربعة روافد رئيسة للاستثمار في المهارات (Siekmann, 2016, 7) ، وهي: المعلمون والمربون القادرون على تدريس معارف (STEM) الجوهرية بطريقة تكاملية وملهمة للعلماء والمهندسين والمختصين الرقميين القادرين على تحقيق التقدم التقني والعلمي المطلوب لدعم الاقتصاد الوطني والمشاركة في حل المشكلات العالمية، التقنيين المحترفين القادرين على ابتكار المبادرات التقنية، وتصميم الأنظمة المعقدة والمتطورة وتشغيلها، وللمواطنين المثقفين علمياً وتقنياً قادرين على تفحص العالم من حولهم، وفهمه والاستجابة له وتطويره.

ويشمل تعليم (STEM) الدراسة بواحد أو أكثر من الموضوعات التي لا تقتصر على أحد المجالات الأربعة، بل تتخطى ذلك نحو تطوير مهارات ابتكار المعارف والأفكار وتحويلها إلى منتجات أصيلة، ضمن فهم عبر تخصصي، **يشمل المكونات التالية** (**The Scottish Government, 2017, 12**) :

- **العلوم**: وهي الدراسة المنهجية لطبيعة وسلوك الكون المادي والفيزيائي، بناءً على الملاحظة والتجربة والقياس، وصياغة قوانين لوصف هذه الحقائق بشكل عام، وتهتم بتطوير المتعلم لاهتماماته واكتشاف العالم بعقلية علمية، وتطوير مهارات التعاون والبحث والتحقق النقدي والتجربة والاستكشاف.
- **الهندسة**: فهم الطرق التي يمكن من خلالها تطبيق معارف علمية ورياضية وتحويلها لمنتجات تقنية، يستكشف من خلالها حقول الأعمال وعلوم الحاسوب والكيمياء والغذاء والمنسوجات والمهن اليدوية، والتطبيقات التي تتعلق بالبناء والمواصلات والبيئة، والمنتجات الكيميائية الحيوية وتقنيات الصناعات الغذائية والعلاجية.
- **الرياضيات**: وتتضمن معرفة الطرق اللازمة لتحليل وتفسير البيانات وتحليل المعلومات وتبسيط وحل المشكلات وقياس المخاطر، وبناء النماذج الرياضية، واتخاذ قرارات واعية، واكتساب المهارات الرياضية اللازمة للانخراط في الحياة والمجتمع والعمل بفاعلية.
- **التكنولوجيا**: وهو فرع المعرفة الذي يتعامل مع إنشاء واستخدام الوسائل التقنية وعلاقتها مع الحياة والمجتمع والبيئة، مثل الفنون الصناعية والحاسوب، ويشمل المهارات التقنية اللازمة لاستخدام المواد وبنائها، لتفسير وتحليل البيانات والتطبيقات الرقمية.

علاوة على ذلك، يشير هذا الاتجاه إلى أن العديد من مؤسسات التعليم العالي تقوم بتغيير أسماء برامجها إلى هندسة وتكنولوجيا

التعليم. تشمل التكنولوجيا العديد من التركيبات المختلفة التي تم تصنيفها من العديد من البرامج والمؤسسات والمعايير الوطنية. وهي تشمل: التقنيات الحيوية والطبية، والبناء، والهندسة وتكنولوجيا التصنيع، والإلكترونيات، والطاقة وتكنولوجيا المعلومات والنقل. ضمن هذه التركيبات هناك مجموعة كبيرة من التقنيات الفرعية؛ على سبيل المثال، يمكن لتقنيات الطاقة أن تشمل التقنيات الفرعية من محركات السيارات إلى مصادر الطاقة الخضراء مثل الطاقة الشمسية وطاقة الرياح (White, 2014,6) .

وقد أضحى تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) مجالاً متنامياً في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء، فعلى سبيل المثال في الولايات المتحدة تعترف معايير العلوم الجيل القادم [NGSS] بأهمية وقيمة دمج التخصصات الرئيسة التي تم تحديدها في اختصار (STEM) ، وبالتالي فإن الهندسة والتكنولوجيا هما جزءان لا يتجزأ من محو الأمية العلمية، مع الإشارة إلى أن تطور تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في الولايات المتحدة بشكل رئيس جاء لحل للعديد من قضايا القوى العاملة (Committee on STEM education,2018, 11) .

ويهدف تعليم (STEM) لإثارة فضول المتعلمين لينخرطوا في حل مشكلات العالم الواقعي، والقيام بخيارات واعية فيما يخص مستقبلهم المهني، وتقديم خبرات تعليمية ترتبط بمشكلات واقعهم، وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداع في سياقات أصيلة، والتأكيد على الجوانب العملية والتطبيقية للمجال، بما يسمح للمتعلمين بالانخراط في مهمات بحثية تتناول العالم الواقعي، ويضمن لهم فرص التصميم والابتكار والصنع، من خلال الاستكشاف والخبرة بمجال. (Department of Education and Skills, 2016, 7)

ومع السعي المتزايد نحو توسيع رقعة المنضمين إلى تخصصات (STEM) ، ودمج عدد أكبر من الطلاب الذين يعانون من ضعف التحصيل في الرياضيات والعلوم تحديداً، فقد أشار العديد من التربويين إلى ضرورة دمج (A) من الفن (Art) إلى مصطلح (STEM) ، ليشكل الفن ركيزة أساسية في تعليم العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا، وتشير الأدبيات التي تناولت هذا التوجه إلى أن دمج الفن في استراتيجيات التعلم يحقق العديد من الأهداف، ومنها جعل تعليم المفاهيم والمهارات المتضمنة في المهارات متاحة للأطفال منذ مرحلة ما قبل المدرسة، يضاف إلى ذلك إلى دمج الطلاب ذوي المستويات التعليمية الأقل في عملية التعلم، كما يساعد على تحسين الاتجاهات نحو التعلم، وبصفة خاصة للنساء والقادمين من خلفيات اقتصادية اجتماعية ضعيفة. (Boy,2013, 6) . لذلك تم التحول من استراتيجية (STEM) إلى منحنى (STEAM) ، بإضافة الفن (Art) إلى العلوم السابقة، تأكيدا على دور الفن في بث روح الإبداع في عقول الطلاب، وقدرة الطلاب على تقديم حلول جديدة للمشكلات نابعة من المزج بين الفن والعلوم الأخرى، فالهدف في النهاية هو الوصول بالطلاب إلى إبداع أفكار جديدة، هو ما يتحقق من خلال الفن بصورة أفضل (EUROPEAN COMMISSION, 2015, 21) .

وقد ساهم دمج الفن مع العلوم الأخرى في تيسير عملية طرح تعليم (STEM) في المراحل التعليمية المبكرة، حيث أمكن للطلاب ومن خلال ممارسة المشاريع الفنية أن يكتسبوا المفاهيم العلمية والرياضية ببساطة، وتطبيقاتها في مجال الهندسة والتكنولوجيا. وتساهم الأعمال الفنية للأطفال على اكتساب رؤية تدمج بين الحقول الأربع من خلال عملية تعلم نشطة، مما يساعد على اكتساب المبادئ والمفاهيم والمهارات التي تسمح لهم بالتقدم في دراساتهم في المجال المطلوب (Department of Education and Skills, 2016, 9) .

ويساعد دمج الفن ضمن التعليم بمنحنى (STEM) على توظيف العديد من المهارات المتضمنة في الممارسة الفنية للأطفال كإثارة الفضول، والملاحظة الدقيقة، وإدراك الموضوعات بطريقة مختلفة، فضلا عن بناء المعنى والتعبير عنه بطلاقة، والعمل بفعالية مع الآخرين، والتفكير مكانياً وتخيل الحركة. و"هي مهارات أساسية ليتمكن الطالب من التقدم في تعليم (STEM) ، ولا يمكن تعليمها بدون الفن" (Sousa & Pilecki, 2013, 12) .

وتمد المهارات التي يمارسها الطلاب من خلال أنشطة (STEAM) : (The Scottish Government, 2017, 12) لتشمل استخدام معرفة المحتوى من أجل تقديم حلول إبداعية للمشاكل، الخيال والفحص والاستكشاف، التعاون مع الآخرين، الانخراط في التحليل والتحقق، الابتكار والتصميم والصنع، وتجربة الحلول والتحقق منها وتعديلها.

يعتبر منحنى (STEAM) في التربية نهجًا تكامليًا متعدد التخصصات يستخدم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics) كنقاط وصول لتوجيه تفكير الطلاب نحو مهارات القرن الحادي والعشرين، ويستند إلى تكامل حقول العلوم والتقنية والهندسة بحيث تُدرّس في صورة وحدة متماسكة ومنظمة تسهم في تجاوز الحواجز بين المباحث الدراسية السابقة. ويتفق هذا مع التوجهات الحديثة في بناء المناهج التعليمية وتقديم المعرفة بنمط وظيفي على صورة مفاهيم مترابطة تعالج الموضوعات العلمية المختلفة دون ان تكون هناك اية تجزئة أو تقسيم للمعرفة في ميادين منفصلة بهدف اظهار وحدة التفكير وتجنب الفصل غير المنطقي بين مجالات العلوم (الرفاعي، 2016) .

وينظر له على أنه جزء لا يتجزأ من مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي "مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل" (ترلينج وفادل، 2013، 35) . يضاف إلى ذلك أثرها على طرق للتفكير، والعمل، والعيش في عوالم متصلة، غنية بالوسائل الإعلامية" (الغامدي، 2017، 17) .

وعرف لطفي مهارات القرن الواحد والعشرين على أنها مجموعة من المهارات والقدرات التي يحتاجها الطلاب من أجل النجاح في عصر المعلومات، والتي يرى المتخصصون أنه يجب أن يتقنها الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم (لطفي، 2016، 42) . كما عرفها (سبحي، 2016، 28) على أنها المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير المتعددة، وتحمل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات، والتكيف مع المتغيرات، ومهارات تنمية

القيم والاتجاهات وأوجه التقدير.

وقد حدد (ترلينج وفادل) (2013، 28) مهارات القرن الواحد والعشرين بما يلي:

- مهارات التعلم والإبداع التي تتكون من: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتشارك، ومهارات الابداع والابتكار.
- مهارات الثقافة الرقمية وتتكون من: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، ومهارات تطبيقات المعلومات والاتصال.
- مهارات المهنة والحياة وتتكون من: المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، والتفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر القارات، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية (ترلينج و فادل، 2013، 117) .

وأضافا ان من أهم مهارات القرن الواحد والعشرين والتي يجب دمجها في نظام التعليم، والتركيز على اكتساب الطلاب لها ما يلي:

♦ **الإبداع**: هو القدرة على توليد أفكار أو تقنيات أو رؤى مبتكرة أو بلورتها أو تطبيقها، ويعد إحدى المهارات الحياتية الأساسية التي يجب على الأطفال تطويرها منذ سن مبكرة، كونها تعزز أداءهم الأكاديمي وتساهم في الكشف عن مواهبهم المختلفة و صقلها، وغالبا ما يحدث ذلك في إطار بيئة تعاونية، وهو عملية فكرية منظمة ومرتبة وغير فوضوية، و يتقاطع الإبداع مع المهارات الاجتماعية ومهارات إدارة الذات، وفي حين يتعلق الإبداع أيضا بالفن فهو يمثل شرطاً مسبقاً للابتكار والسلوكيات والحلول التكيفية في حالات الحياة كلها ومن بينها حالات التعلم و مكان العمل، و بالتالي يصبح وسيلة لخلق المعرفة التي يمكن أن تعزز و تدعم التعلم الذاتي وتعلم كيفية التعلم والتعلم مدى الحياة (الغامدي، 2017، 180 – 182) .

♦ **التعاون**: هو فعل أو العمل سوية لإنجاز شيء ما أو الوصول إلى غاية مشتركة تكون المنفعة منها تبادلية، وتشمل مهاراته فريق العمل واحترام آراء الآخرين ومداخلاتهم، وقبول التغذية الراجعة، وحل الصراعات، والقيادة الفعالة، وتحقيق التوافق في عملية صنع القرارات وبناء الشراكات وتنسيقها التواصل: هو تشارك المعنى من خلال تبادل المعلومات والفهم المشترك، ويحدث في سياق العلاقات الاجتماعية بين فردين اثنين أو أكثر ويحقق التفاعل بين الأفراد والمشاركة في المجتمع، وتعد مهارة التواصل جزءاً لا يتجزأ من المهارات الحياتية الأساسية الأخرى وممارستها وتنميتها، مثل التفاوض والرفض والتعاون والتعاطف والمشاركة، وتتضمن مهارات التواصل كلاً من التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي والتواصل المكتوب، بوصفها مجموعة من المهارات الأساسية الضرورية لإقامة العلاقات الشخصية البينية.

♦ **حل المشكلات**: تعد عملية حل المشكلات عملية تفكير رفيعة المستوى ترتبط بعلاقات تبادلية مع مهارات حياتية أخرى مثل التفكير النقدي والتفكير التحليلي وصنع القرارات والإبداع، يقتضي كون المرء قادرا على حل المشكلات وجود عملية تخطيط، أي صياغة طريقة تمكن من البلوغ للهدف المرغوب فيه، يبدأ حل المشكلات بالاعتراف بوجود حالة إشكالية وفهم طبيعتها وحيثياتها، ويقوم الشخص الذي يتولى عملية الحل بتحديد المشكلة الواجب حلها ووضع خطة الحل وتنفيذها ومراقبة التقدم في كافة مراحل العملية وتقييمه. وعد استراتيجية حل المشكلات أمراً محورياً في عملية إدارة الصراعات ومعالجتها، لأنه يتيح للأفراد إمكانية استنباط استراتيجيات مختلفة للخروج من الصراعات، لا سيما الاستراتيجيات التكاملية المريحة لكافة الأطراف. ويمكن تعريف حل المشكلات: القدرة على التفكير من خلال خطوات تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود بعد تحديد المشكلة وفهمها، ووضع حلول لمعالجتها، وهي مهارة أساسية يحتاجها الفرد طوال حياته. (UNICEF MENA,2017,18) .

وقد كثُرت الدراسات العربية والأجنبية حول استراتيجيات (STEM) و (STEAM) ، حيث بحثت دراسة (الدغيدي وآخرين) (EL-Deghaidy,et al. ,2017) مواقف ووجهات نظر مدرسي العلوم تجاه الـ STEM في السعودية، حيث تطلب الأمر الانتقال من التدريس المنفصل لمواد العلوم والرياضيات إلى نموذج تدريس مختلف يدمج العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا، وقد وجدت الدراسة التي أجريت الدراسة على مدرسة من المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض، أن المدرسين ليسوا مؤهلين للتدريس في مجالات عدة (interdisciplinary) ، كما أشارت إلى عدم وجود فهم كافي لدور الهندسة والتكنولوجيا في عملية التدريس المتكاملة (STEM) ، وأوصت ببرامج تدريبية للمدرسين لاكتساب المهارات اللازمة لتدريس الـ (STEM) كما أوصت بعمل دراسات حول تعامل الطلبة مع (STEM) .

وأشارت دراسة (أحمد، 2016) إلى التغير في التوجهات العالمية من التركيز على المحتوى باعتباره الغاية الأساسية إلى المتعلم وإعداده ليكون قادراً على المنافسة وحل ما يواجهه من مشكلات في حياته اليومية، وأجرت بحثًا عن فاعلية تدريس وحدة في ضوء توجهات الـ (STEM) وقدرتها على تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث تم بناء وحدة تعليمية مقترحة تستجيب لمتطلبات الـ (STEM) لطلاب الصف الرابع الابتدائي، وتطبيقها على طلاب إحدى مدارس القاهرة. وأظهرت الدراسة أن تطبيق الوحدة ساعد الطلاب على تحسين أدائهم في حل المشكلات والمهارات المرتبطة بذلك، إضافة إلى أن ارتباط موضوعات الوحدة التجريبية بحياة التلاميذ وربطها بين المعارف والتطبيقات الحياتية ساهم بإكساب الطلبة هذه المهارات، كما وجدت الدراسة أن تطبيق الوحدة التجريبية أثر بشكل إيجابي على اتجاهات الطلبة نحو دراسة العلوم.

وأشارت دراسة السعيد والغرقي (2015) إلى أهمية تطبيق دمج تعليم الرياضيات مع أساليب الـ (STEM) من أجل رفع مستوى الطلبة في مصر بمادة الرياضيات وسد الفجوة بين الرياضيات والمواد الأخرى (العلوم والتكنولوجيا والهندسة) ، حيث استعرضت الدراسة تجارب دول عدة، سواء التي حرصت على تطوير مناهج بنظام الـ (STEM) كأستراليا والصين وانجلترا وكوريا وتايوان والولايات المتحدة، أو تلك التي اتجهت نحو تطبيق الـ (STEM) خارج المدارس كفرنسا واليابان وجنوب أفريقيا. وبيّنت الدراسة التجربة المصرية في إنشاء مدرسة (STEM) والتحديات التي واجهت تلك التجربة ومن أهمها أن بيئة التعلم القائمة على المشاريع ليست معروفة

لدى كثير من العاملين والمسؤولين في وزارة التربية بالإضافة للمعلمين، إضافة إلى قلق أهالي الطلبة حول مستقبل أبنائهم، وأوضح الدراسة أن تعميم التدريس باستخدام مدخل الـ (STEM) يحتاج إلى دعم مالي كاف، وتأهيل وتجهيز المعلمين وبرامج تدريبية خاصة، وتجهيز المدارس بالأجهزة والمعدات التكنولوجية اللازمة، كما اقترح تطبيق المدخل على عدد من المدارس وقياس مدى التقدم في مستوى التحصيل والتفكير والاكتشاف بين الطلبة قبل تعميم التجربة بشكل أوسع.

بينما أشار (Ostler, 2012) إلى أن دمج العلوم مع الرياضيات هي فكرة قديمة، وضرب أمثلة تعود لنهاية القرن التاسع عشر في بعض المدارس الأمريكية، وأن العلوم المختلفة تتقاطع أحيانًا وهنالك أدوات وبرامج تكنولوجية مختلفة تستخدم في مجالات العلوم والرياضيات منذ عقود، وأوضح أن هنالك فرق بين محتوى الـ (STEM) والتعليم باستخدام الـ (STEM) مشيرًا إلى ضرورة تأهيل المعلمين ليستطيعوا التدريس بالشكل الموجود، وأن تأهيل معلمي المرحلة الثانوية يختلف عن تأهيل المدرسين في الجامعات.

وأجرت الباحثة (البيز، 2017) دراسة عن مدى توافر متطلبات (STEM) في محتوى كتب العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، حيث وجدت الدراسة بعد تحليل محتوى كتب العلوم أنها تلبي بنسبة منخفضة متطلبات ال (STEM) ، وبالأخص: التمركز حول المفاهيم المتكاملة، وتحقيق التكامل بين المجالات، وتضمين ممارسات هندسية، والربط بالمجال الاقتصادي، بينما لبت بدرجة متوسطة متطلبين وهما: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وتضمين ممارسات العلوم، وأشارت الدراسة ذلك إلى عدم وجود محتوى تعليمي خاص بتعليم (STEM) نتيجةَ حداثة هذا التوجه، وأوصت باستحداث خطة لتطوير مناهج المواد العلمية عامة، ومنهاج العلوم خاصة في ضوء توجه تكاملي (STEM) ، وتضمينه في كل من محتوى المنهاج وبرامج التطوير المهني للمعلمين.

واستقصت دراسة المحمدي (2018، 121) فاعلية التدريس وفق منهج يستخدم استراتيجية (STEM) ، ومدى استطاعته تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية في حل المشكلات، استخدم فيها المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة واختبار قبلي– بعدي، اشتملت العينة القصدية على (30) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في جدة، وتم بناء اختبار لقياس القدرة على حل المشكلات تكون من (10) مشكلات مفتوحة النهاية، تم التحقق من صدقه وثباته، وطبِّق الاختبار قبل إجراء التجربة وبعدها، وفي المعالجة الاحصائية تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي واختبار "ت"، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي لصالح منهج التطبيق البعدي، كما استطاع منهج (STEM) تغيير المعتقدات القديمة حول فصل العلوم والرياضيات والتقنية، بل النظر إلى الرياضيات كميسر وخادم لتعلم العلوم والهندسة، وتيسير التفاعل بين الأفكار والإنسان والآلة، وإبراز الدور التكاملي للتقنية مع العلوم والرياضيات والهندسة.

وهدف المالكي (2018، 113) إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس العلوم بمدخل (STEM) في تنمية مهارات البحث بمعايير (ISEF) لدى طلاب الصف الخامس في جدة، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي لعينة مكونة من (70) طالباً وزعوا بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية (35 طالبا) ، تعلمت المجموعة الضابطة بطريقة التدريس الاعتيادية بينما تعلم طلاب المجموعة التجريبية وحدة الأنظمة البيئية باستخدام دليل المعلم بمدخل (STEM) لتنمية مهارات البحث وفق معايير (Intel ISEF) (وهي عبارة عن: مسابقة دولية تجري في الولايات المتحدة في المعرض الدولي للعلوم والهندسة، حيث يقدم الباحثون الطلاب والطالبات من المرحلة المتوسطة والثانوية، نتائج اعمالهم بخطوات البحث العلمي في مجالات العلوم وغيرها) . أشارت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي وفق مسابقة (Intel ISEF) ، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتعميم استخدام مدخل (STEM) في تدريس العلوم لأهميته في تنمية مهارات البحث العلمي، ولم يكن التوجه لدمج الفن (art) مع استراتيجية (STEM) عبثيًا، حيث تلعب الأشغال اليدوية دوراً مهما في تطبيق ما يفهمه الطلبة من العلوم، ثم تقييم أشغالهم ودقتها، ثم إعادة تصميمها إذا اكتشفوا أخطاءً في تطبيقهم للمفاهيم، مما يساعد على تنمية مهاراتهم الإبداعية بالإضافة لمساعدتهم بالتعرف على ثقافات مختلفة لارتباط الفن بالثقافة، فضلًا عن ذلك فإن التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وأنفسهم وبين الطلبة والمدرسين يساعدهم على اكتساب المعرفة.

في حين استخدم Yakman & Lee (2012) إطاراً نظريًا لتطبيق الـ (STEAM) يقوم على التصميم الإبداعي والتعلم العاطفي، وأشاروا إلى أن الفن (art) المستخدم يشمل الفنون الجميلة (الأشغال اليدوية والرسم) والفنون الاجتماعية (التاريخ والفلسفة والسياسة وعلم النفس) والفنون الجسدية (الرقص) والفنون اللغوية، وقالوا بأن فلسفة الـ (STEAM) تدور حول مفهوم: تطبيق العلوم والتكنولوجيا عبر الهندسة والفنون وكلها مبنية على الرياضيات « Science & Technology interpreted through Engineering & the Arts, all based in Mathematical elements».

وقدمت Shatunova, O. et al. (2019) نموذج "المساحات الإبداعية – Creative spaces» لبناء عملية تعليمية وفق (STEAM) ، وذلك من خلال نشاطات تعليمية غير رسمية لمجموعة مكونة من (32) طالب مدرسة و (34) طالبا جامعيا في مدينة قازان بروسيا، وقد وجدت الدراسة أن ادخال الفن في المحتوى التعليمي يساعد الطلبة على اكتساب المهارات اللازم للثورة الصناعية الرابعة، مشيرةً إلى أن التطور التكنولوجي اليوم يسير بسرعة أكبر من التغيرات في النظام العليمي.

وأشار Mengmeng, Xiantong, & Xinghua, (2019) إلى أهمية مرحلة تصميم المناهج وأكدوا على أن عدم صرف المربين الوقت الكافي في مرحلة تصميم المناهج والنشاطات يؤدي إلى استفادة محدودة من استراتيجية (STEAM) ، وأوضحوا أن العناصر التي يجب الاهتمام بها هي: عنوان المشروع، وتوفير المواد اللازمة، والتحقق من الأهداف التي يسعى المشروع لتحقيقها في كل من المجالات الخمسة: العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة،

والفن، والرياضيات.

كما وجدت دراسة Kim & Lee (2018) أنه رغم ادخال استراتيجية الـ (STEAM) ضمن المنهاج في كوريا الجنوبية منذ عام (2009) ، إلا أنه ما زالت هنالك تحديات ومعوقات تواجه التطبيق في المدارس أهمها الحاجة لتأهيل وتدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجية، ووجدت الدراسة أن (57.1%) من معلمي الصفوف الوسطى يشاركون في برامج تدريب على أساليب الـ (STEAM) ، مقابل (53.7%) من معلمي الصفوف الدنيا، و (51.6%) من معلمي الصفوف العليا، ومن بين المشاركين في البرامج التدريبية أجاب (60%) من معلمي الصفوف الدنيا والمتوسطة أنهم واثقون أو واثقون جدًا من قدرتهم على إعادة بناء المنهاج الصفي للتوافق مع (STEAM) ، مقابل (50%) فقط من معلمي الصفوف العليا.

وقد وجد Sheffield, (2017) أن هنالك فجوة بين المفاهيم النظرية لدى المدرسين بخصوص أهمية انخراط الطلبة واستقلاليتهم في العمل وترجمة ذلك إلى ممارسة في الغرفة الصفية، كما عانى بعض المدرسين من ضعف الدافعية الذاتية لدى الطلبة للمشاركة، مما يعكس وجود معيقات أخرى مادية وإدارية وغيرها.

أما دراسة الوهر وأبي السمن (2017) فقد أوصت بعد دراسة محتوى كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي في الأردن بإدماج الطلبة بعملية التعلم وتنفيذ نشاطات ومشاريع وتجارب ومناقشات، وتدريبهم على تمثيل أفكارهم من خلال المنظمات البصرية، وتوفير دليل يحتوي على أفكار ومقترحات تساعد المدرس على شرح المحتوى الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بناء على ما سبق، فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن سؤالها الرئيس التالي:

ما أثر توظيف منحنى (STEAM) في تعليم المرحلة الأساسية الدنيا في صفوف المدارس الفلسطينية (مدارس محافظة رام الله والبيرة انموذجا) ؟

وما انبثق عنه من الأسئلة الفرعية التالية:

- السؤال الأول ما فاعلية توظيف منحنى (STEAM) في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا مهارات التفكير العليا؟
- السؤال الثاني: ما الدور الذي يمكن يلعبه الفن في تعزيز مهارات وسلوكيات الطلاب؟
- السؤال الثالث: ما دور الإدارة المدرسية على تعزيز تطبيق منحنى (STEAM) التعليمي في مدارسها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى فحص الطرق والإمكانات التي يمكن من خلالها توظيف استراتيجيات (STEAM) في الصفوف الأساسية الدنيا من التعليم الفلسطيني، **وذلك من خلال:**

- تصميم محتوى وأنشطة واستراتيجيات تعليمية وفق منحنى (STEAM) تلاءم المنهاج والبيئة الفلسطينية.
- تحديد فاعلية منحنى (STEAM) في اكتساب المهارات الفكرية والعلمية.
- تحديد مدى تأثير الخبرات المستخدمة على ممارسة الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة

يعد توظيف (STEM) في التعليم بشكل عام من الاتجاهات الحديثة نسبيا في التعليم، أما إضافة الفن إليه ليصبح (STEAM) وتوظيفه في تعليم الأطفال فمن الاتجاهات البحثية الأكثر حداثة في البحث التربوي. يضاف إلى ذلك أن مهارات (STEM) تشكل مستقبل سوق العمل، مما يجعل تبني أنماط تعلمه في كافة المراحل الدراسية ضرورة حتمية، وهو ما يشكل أولوية لنظام التعليم الوطني لغرس هذا النمط من المهارات. إلا أن إحدى المشكلات الأساسية في نشر تعليم مهارات (STEM) في النظام التعليمي، هو الافتقاد للكم الكافي من المعلمين الذين يمتلكون الوعي بمهارات (STEM) ، والمبادرة لتخطيط وتنفيذ أنشطة تعليمية قادرة على المزاوجة بين ما يتلقاه الطلاب من مفاهيم علمية في التخصصات الأربعة والفن وبين مشكلات العالم الواقعي. من هنا برزت أهمية هذه الدراسة والتي تعبر من الدراسات الأولى بالآلية والشمولية التي احتوتها من حيث دراسة المتطلبات وتدريب المعلمين وتصميم المنهج المتخصص وتطبيقه على نطاق واسع.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية ومحدداتها في الآتي:

- الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية في محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي (2018/ 2021) .
- الحدود المفاهيمية "الموضوعية": تحددت الدراسة موضوعيا بالمفاهيم المتضمنة في (STEAM) الرياضية والعلمية والهندسية والتكنولوجية والفنية الملائمة لعمر الطلاب، والمستقاة من المنهاج الفلسطيني لهذه المرحلة.
- الحدود الإجرائية: تحددت الدراسة بأدواتها وهي: الوحدات التعليمية متعددة التخصصات إضافة إلى المقاييس والنماذج ذات العلاقة التي تم تصميمها في المرحلة الثانية من الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات التالية:

◄ **(STEAM)** : هو المعرفة البينية الناتجة عن التقاطع بين العلوم والرياضيات والهندسة والفن والتكنولوجيا، والتي تتطلب مهارات خاصة لدراستها.

◄ **استراتيجيات تدريس (STEAM)** : هي استراتيجيات التدريس التي تستهدف تطوير مهارات الطلاب في الموضوعات المشتركة بين العلوم المشار إليها.

◄ **المرحلة الأساسية الدنيا:** هي السنوات الأربع الأولى من

التعليم المدرسي

◄ **مهارات القرن الحادي والعشرين**: هي المهارات اللازمة للحياة والعمل في العصر الحالي، وتشمل مهارات معرفية (مثل التفكير الناقد والتفكير الابداعي) ومهارات العمل (مثل التعاون والعمل الجماعي) ومهارات الحياة (مثل المواطنة الرقمية والمسؤولية المجتمعية) والعواطف (مثل التعاطف)

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

اعتمد البحث الوصفي– النوعي في مراحل البحث الأولى إذ يمتاز بالمرونة، ويسمح بتمرير مجموعة متنوعة من الأساليب المقبولة في التطبيق الاستكشافي الذي اعتمدت عليه المرحلة الأولى للدراسة، لفحص حدود الظاهرة محل البحث، والكشف عن العوامل المتداخلة معها، بهدف الوصول لتصميم أدوات نوعية غير متحيزة، وتقنين الإجراءات البحثية في المراحل التالية. أما في مرحلة التطبيق فقد اعتمدت على المنهج التجريبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من الصفوف الأساسية الدنيا في المدارس الفلسطينية في محافظة رام الله والبيرة، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طالبات الصف الرابع الأساسي وعددهم (28) من مدرسة صلاح الدين نظرا لتوفر امكانات التطبيق، واستعداد الإدارة المدرسية للتعاون وتوفير البيئة التعليمية والصفية لتطبيق الدراسة.

أدوات الدراسة:

تعددت أدوات الدراسة لتتناسب مع مراحل الدراسة وأهداف كل مرحلة، وكانت كما يلي:

- أداة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وهي عبارة عن بطاقة اشتملت على تصنيف المفاهيم وارتباطاتها بمواضيع (STEAM) ، وتم التأكد من صدق الأداة، الملحق (1) .
- بناء وحدة تعليمية بنظام منحنى (STEAM) ، الملحق (2) .
- بناء انشطة تعليمية بمنحنى (STEAM) ، الملحق (3) .
- صحف ملاحظة سلوكيات ومهارات الطلاب من الباحثين قبل التطبيق واثناءه وفي نهايته، الملحق (4) .
- أداة قياس التغير في مهارات التفكير المطلوبة، حيث تم تطوير استبيان رصد مؤشرات (Rubric) لتقييم تأثير أنشطة (STEAM) على مهارات التفكير. وهو دليل تقييم يستخدم لتقييم مستوى تفكير الطلاب ويضم ثلاثة أجزاء؛ معايير التقدم؛ مقياس التقييم، مؤشرات لكل معيار. استبانة الرصد، الملحق (5) .
- أداة التأمل الخاصة بالمعلم، تم استخدام مؤشرات لتتبع تأملات معلمة الصف التي جري به التطبيق والتي كانت تدونها يوميا، الملحق (6) .
- بناء أدوات مقابلات الطلاب والتي ارتكزت على السؤال التالي "كيف اثرت عليك أنشطة (STEAM) ؟ ، الملحق (7) .

وقد جرى التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها بعرضها على محكمين من ذوي الاختصاص، وتطبيقها على عينة تختلف عن عينة الدراسة.

وتمت الإجابة على أسئلة الدراسة في ثلاثة مراحل جرت كما يلي:

♦ **المرحلة الأولى وهي مرحلة التدريب**

تم في هذه المرحلة تدريب (14) طالبة – معلمة (باحثة) من طالبات السنة النهائية في كلية العلوم التربوية من قسم مصادر التعلم وتكنولوجيا التعليم من جامعة القدس المفتوحة، على مهارات تنفيذ منحنى (STEAM) التعليمي في المدارس وفق برنامج تدريبي اعد خصيصا، لإكسابهم الألفة مع بيئة العمل المدرسي، ولأجل المساعدة في تطبيق الدراسة وجمع البيانات اضافة الى تدريب معلمة الصف الذي تم اختياره لتطبيق الدراسة، ثم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة. وارتكز البرنامج التدريبي على الموضوعات التالية:

- تصميم أنشطة تعليمية وفق منحنى (STEAM) للمرحلة الأساسية.
- تطبيق أنشطة منحنى (STEAM) التعليمي داخل الصفوف الاساسية الدنيا
- جمع الأدلة على حدوث التغير في التعلم وتسجيل وتحليل الملاحظة العلمية.
- استخدام البحوث الإجرائية كأداة تقيم التغيرات التي أحدثها منحنى (STEAM) على الطلاب.

♦ **المرحلة الثانية وهي مرحلة التصميم**: وفيها تم تحليل كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى ملحق (1) من قبل مجموعتين من المحللين وربطة مع مواضيع (STEAM) وتم استخراج معامل الثبات وقيمته (79%) . بعد ذلك تم تصميم وحدة تعليمية جديدة معتمدة على ما جاء من مفاهيم الكتاب بعنوان (أضواء وكهرباء) ملحق (2) ، وفق (STEAM) متعددة التخصصات (Interdisciplinary) وكذلك تصميم أربعة أنشطة تعليمية للوحدة، يتم من خلالها تقديم الوحدة للطلاب داخل غرفة الصف وللربط بين مفاهيم ومهارات الفروع المعرفية المتداخلة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات) وكذلك ربطها مع المهارات الفنية للمتعلمين ملحق (3) ، واعتمد تصميم أنشطة (STEAM) على الأسس الآتية:

- المداخل التعليمية متعددة التخصصات Multidisciplinary Learning Approach.
- التعلم بالمشاريع.
- حل المشكلات.
- توظيف الفن في التعليم.

♦ **المرحلة الثالثة وهي مرحلة التطبيق وتحليل النتائج**، وفيها تم تطبيق وحدة الضوء والكهرباء وفق خطوات ممنهجة تضمن الانخراط التدريجي للطلاب في عملية التعلم وهي:

- الإثارة والتمهيد: وفي هذه المرحلة طرحت أفكار عامة

على الطلاب، واستخدمت أفلام (الفيديو) لإثارة فضولهم وجذب انتباههم، وواجه المتعلمون في هذه المرحلة تحديات سهلة تحتوي على مفاهيم بسيطة ومهارات فردية، ومثلت كذلك مرحلة التعرف على خلفية الطلاب واستعداداتهم وتطور مهاراتهم الجسدية والمعرفية، وكانت بمثابة تحديد احتياجات التعلم في المرحلة التالية.

- التدريب: بعد تحديد مستوى طلاب المدارس في المهارات المطلوبة، تم تدريبهم على مهارات العمل الجماعي والتواصل والإدارة الذاتية وحل المشكلات، من خلال مهام ذات طبيعة فنية وهندسية وتقنية، وترتبط بمفاهيم ومهارات الرياضيات والعلوم.

- التطبيق: طورت كل مجموعة في هذه المرحلة أفكارها على هيئة مشروع تطبيقي يعتمد على الدمج بين الفروع المعرفية المشتركة في (STEAM) ، ويتضمن المفاهيم وأنماط التفكير المرتبطة بالمناهج التي يتم تدريسها في المقررات الدراسية الفلسطينية، وتطبيقها مع طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، وتوثيق أهم التغيرات على مهارات الطلبة وتطورهم المعرفي.

- التقويم: تم تقويم الطلبة من خلال تكليفهم بمهمات أدائية تعتمد على تطبيق منحنى (STEAM) في مواقف جديدة وتحديات أصيلة لها علاقة بتعلم الطلاب وبيئتهم.

جمع البيانات وتحليلها:

◄ للإجابة على سؤال الدراسة الأول والذي نصه: **ما أثر التعلم وفق منحنى (STEAM) على تطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين؟**

للإجابة على هذا السؤال، استخدم مبدأ التثليث -Triangula tion، من خلال مطابقة البيانات المستقاة من مصادر مختلفة للتحقق من صدقها، مما يساعد على فهم أفضل لموضوع البحث، وتساعد على التغلب على الذاتية والتحيز في الأبحاث الكيفية.

تمت صياغة الفرضية المبدئية التالية:

لا توجد فروق ذات دلاله احصائية في معدلات مهارات التفكير العليا عند الطلاب والطالبات قبل تطبيق الدراسة وبعده عند مستوى ($\alpha < 0.05$) تعزى لتطبيق أنشطة (STEAM)

ولاختبار صحة هذه الفرضية اعتمد أسلوب التحليل التطوري Developmental Analysis في تحديد نقاط مرجعية للطلاب لدراسة التغيرات الحاصلة في مهارات التفكير (قبل التنفيذ، بعد الانتهاء) ملحق (5) تم تخصيص استبانة لكل طالب من طلاب الصف الرابع الذي طبقت عليهم الدراسة من المشرفين على الدراسة والمعلمين الباحثين ومعلمة الصف وتم ملاحظة أداء الطلاب عند كل منهم، ومقارنتها بالنقطة السابقة، لمعرفة مقدار التقدم الذي يحرزه كل طالب في الظاهرة موضوع الدراسة.

وأظهرت النتائج الإحصائية لتحليل Wilcoxon للعينات المرتبطة اللاعلمية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) وجود فروق ذات دلاله احصائية تعزى لأنشطة (STEAM) جدول (1) يبين نتائج اختبار Wilcoxon لكل مهارة.

جدول (1):

مؤشرات التغير في السلوكيات ومهارات التفكير لدى الطلاب قبل تطبيق أنشطة وبعدها (STEAM)

المؤشر	قبل التطبيق	بعد التطبيق	p-value
الابداع	1.72	2.81	.014*
المرونة الفكرية	1.90	2.72	.030*
المبادرة	1.81	2.63	.030*
العمل ضمن فريق	1.45	1.63	.157
مهارات الاتصال	1.54	1.63	.264
المهارات الحياتية	1.45	1.63	.157
مهارات التكنولوجيا	2.11	2.41	.046*
حل المشكلات	1.81	2.54	.005*
التمكن المعرفي	1.91	2.72	.020*
التفاعل والمشاركة	2.41	2.82	.046*
التحصيل الرياضي	2.45	2.81	.040*

*تعني أن هناك فرق ذو دلالة احصائية لصالح التغير الايجابي لمهارات للتفكير عند ($\alpha < 0.05$)

يوضح الجدول (1) أن معظم مهارات التفكير والسلوكيات التي تم تحديدها قد ارتفعت بعد تطبيق منحنى (STEAM) . باستثناء مهارات الاتصال والتواصل ومهارة العمل ضمن الفريق والمهارات الحياتية، التي ارتفعت معدلاتها قليلا لكن دون دلالات احصائية.

وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة (أحمد، 2016)، في تحسين أداء الطلاب في حل المشكلات والمهارات المرتبطة بها، والربط بين المعارف والتطبيقات الحياتية.

ودلت النتائج على أن ارتفاعا في مستوى إبداع الطلاب في مستوى مؤشرات التفكير التسعة ($P < 0.05$) في تنفيذ التعلم القائم على (STEAM) في وحدة الضوء والكهرباء. كما اشارت المعدلات المنفصلة لكل فئة من فئات أداة الرصد أن تطورا في مهارات المرونة الفكرية للطلاب والمبادرة واتخاذ القرارات، يضاف الى ذلك الحرية في التفكير وطرح الأسئلة وجميعها مكونات رئيسية من مهارات القرن الحادي والعشرين أصبحت واضحة في تحركات طلاب الصف (مجتمع الدراسة) . ومن النتائج الملفتة لبيانات الدراسة أن تقدماً في تحصيل الرياضيات ومهارات تفكيرها قد حصل، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة (السعيد والغرقي، 2015) .

وتبين تلك النتائج أن منحنى (STEAM) التعليمي يمكنه أن يطور مهارات التعلم العميق، وإتقان المحتوى الأكاديمي الذي يحث الطلاب على تطبيق المفاهيم المتعلمة في سياقات مختلفة، والقدرة على استخدام لغة خاصة للتعبير عن معارفهم، وربطها بالحياة الواقعية وهذا يتطابق مع ما توصلت له دراسة (Huber-man, 2014,9) التي تبين أن منحنى) (STEAM) يضمن توفير فرص متعددة لدى الطلاب لتوظيف معارفهم في تحقيق مدى واسع من التحديات المختلفة".

ورغم ذلك أظهرت النتائج أن الطلاب ما زالوا لا يشعرون

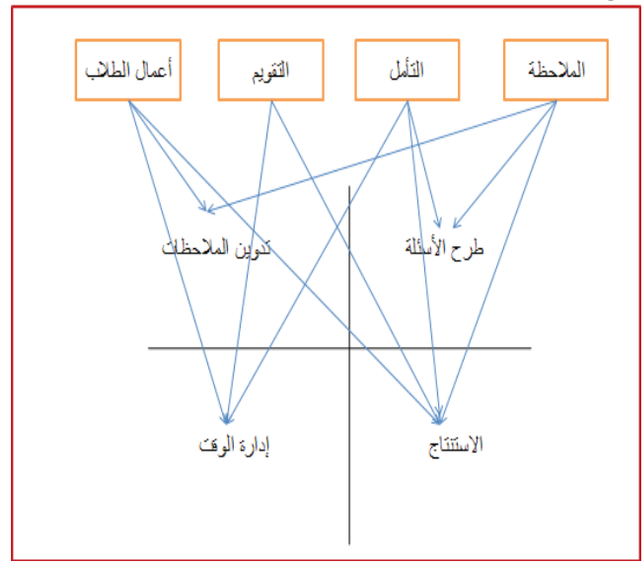
بالراحة الكافية للعمل في فرق وأن مهارات الاتصال والتواصل لديهم ما زالت بمراحل منخفضة وكذلك لم تظهر مؤشرات ذات دلاله إحصائية كافية تدل على استطاعة الطلاب ربط الموضوعات الأكاديمية بحياتهم اليومية.

وقد أفادت معلمة الصف عن أنه وعند اكتمال النشاط، كان الفهم العميق لمفاهيم العلوم وتقدير عمل الفريق ملحوظًا بين العديد من الطلاب، كان الطلاب قادرين على إظهار فهمهم للقواعد والمفاهيم والتطبيقات في العديد من المجالات وشرح كيف طرق الارتباط المفاهيم المختلفة معًا. وأضافت أنه مع استمرار التجربة، زادت أسئلة الطلاب، وأن طلاب الصف الرابع كانوا فعالين بدرجة معقولة في طرح الأسئلة لا سيما عندما تكون المشكلة من العالم الواقعي. ومما لوحظ أيضا أن المرح والاهتمام في عملية التعلم ارتفع عند جميع الطلاب حتى عند من لديهم مشاكل سلوكية. وتعتقد المعلمة أن أنشطة (STEAM) تحاكي ما يجري في الطبيعة، وبالتالي من السهل تنفيذها في أي موضوع، لأن الطلاب في هذا العمر يرغبون دائمًا في استكشاف الأشياء في الطبيعة وهذا يجعلهم يضعون معارفهم النظرية موضع التطبيق، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (المالكي، 2018) في تطور مهارات البحث العلمي لدى الطلاب نتيجة استخدام استراتيجيات مشابهة.

◄ للإجابة على السؤال الثاني والذي نصه: **ما دور الفن في تعزيز مهارات وسلوكيات الطلاب؟**

استخدام الفن كمدخل لتطبيق التعلم متعدد التخصصات له أهمية كبيرة، فمنهجية (STEAM) تسعى لتقديم خبرات حقيقية للطلاب من خلال الملاحظة والمحاولة والتجريب بعيدا عن الفهم المجرد، حيث قام الطلاب بالانخراط في الأنشطة الفنية المختلفة (مثل إنتاج الألوان من المواد الطبيعية المتوافرة في البيئة) والتوصل للأفكار العلمية والتطبيقات المختلفة له من خلال تطبيق مشروعات تتمثل في دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والفن الذي يعتبر المدخل الرئيسي لهذه المنهجية.

وقد أظهرت نتائج تحليلات الموقف التعليمي لأداة الدراسة ملحق (4) شكل (1) الذي سجل من خلاله الباحثون تأثير الفن على تعزيز مهارات وسلوكيات الطلاب.



شكل 1

نموذج تحليل بيانات الموقف التعليمي

ويمكن تلخيص نتائج صحف السلوكيات حول تأثير الانشطة الفنية على الطلاب والتي وثقها معلم الصف بالتعاون مع الباحثين (ملحق 4) بما يلي ; تعلم الطلاب من خلال تطبيقهم لمشروعات مختلفة ضمن منهجية (STEAM) متوجة بنتاج فني، يعطيهم الدافع والتحفيز للقيام بمثل هذه المشاريع، ويؤدّي لانخراطهم واستمتاعهم بالعمل، وهو ما تم توثيقه في الاستطلاعات المختلفة، وهو ما انعكس على تشوقهم للعمل دائما، وفي حالة مستمرة من النشاط.

كما تبين أن الأنشطة الفنية لها دور في التخفيف من القلق والتوتّر والخوف، سواء من خلال الأنشطة الفنية المخصصة للتفريغ النفسي، أو تحول الحالة النفسية السلبية إلى حالة من النشاط الإيجابي تدريجياً، من خلال الانخراط في أنشطة (STEAM) كما رصد الباحثون خلال العمل، بحيث يخرجون من جو الحصة الصفية النمطية التي يحكمها المعلم ويتحررون من القيود والضوابط الصفية (87%) . وقد انعكس ذلك على رغبتهم في حضور الحصص الصفية (76%) .

وقد أفادت معلمة الصف أن علاقات الطلاب مع زملائهم أصبحت أكثر سلاسة وكذلك تواصلهم الفعال وتعاونهم في انجاز المشاريع، سواء من خلال العمل داخل المجموعة أو التعاون بين المجموعات وأنهم أصبحوا أكثر ميلاً للعمل الجماعي، والالتزام بالوقت المحدد للقيام بالمهمة، وهذا يتوافق مع نتائج السؤال الأول والذي بين أن هناك تقدما في العمل التعاوني والجماعي، إلا أن هذا التطور ليس دالا احصائيا. ويرى الباحثون أن التغير في السوك الجماعي يحتاج الى وقت وتدريب أطول من مدة تطبيق التجربة.

وبينت الانشطة الفنية أن تطورا في مهارات الطلاب اليدوية قد نتج، حيث عانى الكثير من الطلاب في بداية العمل، خصوصا خلال مرحلة التهيئة، من صعوبة في التعامل مع الأدوات المختلفة، وهو ما تغير في النهاية، من خلال قيام بعض الطلاب باقتراح تعديلاتهم الخاصة على الأنشطة المنفذة (60%) .

كما زادت الأنشطة الفنية من زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، وزيادة قدرتهم على التعبير عما يجول بخاطرهم، واقتراح أفكارهم الخاصة، ومحاولة تنفيذها، وعدم الاستسلام للفشل، والمحاولة مرات أخرى (55%) ، كما نمت لديهم دقة ملاحظة الأشياء من حولهم، والتمييز بين الألوان والخامات المختلفة، وأساليب التعامل معها ومعالجتها، حيث قام الطلاب خلال المشاريع المختلفة بالتعامل مع خامات مختلفة من البيئة المحلية مثل (ورق، كرتون، وخشب، وأسلاك، وأسفنج، ودارات كهربائية، ومجسمات كرتونية، وألوان، وغيرها من المواد) (74%) .

وتأكيدا على تلك النتائج تم اسناد مشاريع فنية صغيرة للطلاب عملوا عليها على شكل مجموعات تعلموا من خلالها تطبيق مفاهيم العلوم والهندسة والرياضيات والتكنولوجيا تحت مسمى الفن. وجاءت النتائج مطابقة لما تم رصده إذ تبين أن الفن ساهم في تعزيز وتعميق المفاهيم المجردة لديهم واكسابهم المعرفة والتعلم من خلال التطبيق، وربط العلوم المختلفة بالواقع.

ونتائج المرحلة هذه تتوافق مع ما ذكره المجيد في دراسته عن أثر الممارسة الفنية في تنمية القدرات الذهنية للأطفال حيث

بينت التجارب الفنية أن الفن هو أحد أهم الوسائل التي تطور الذكاء لدى الإنسان خصوصاً الأطفال في الأعمار المبكرة، كما ويعتبر الرسم أحد الفنون التي تنقل الصورة الذهنية المباشرة للطفل إلى مظهرها الخارجي، ومن خلال هذا الفن يمكن معرفة أسلوب التفكير لدى الأطفال وقياس مهاراتهم الإبداعية، أما الموسيقا فيمكن أن تحقيق تقدم فكري وتطوير في الذكاء لدى الأطفال، وتعمل هي الأخرى على توفير متعة فضلاً عن تطوير مهارات الطفل في اللغة وقراءة النوتة (عبد المجيد، 2013) .

◄ للإجابة على السؤال الثالث والذي نصه: **ما دور الإدارة المدرسية في انجاح تطبيق منحنى (STEAM) في المدارس؟**

اختيرت مجموعة من المدارس، تنوعت بين المدارس الحكومية (5 مدارس) والخاصة (مدرسة واحدة) ، وتنوعت أيضا في موقعها الجغرافي بين المدينة (3 مدارس) والقرية (3 مدارس) لتطبيق الدراسة عليها، وعقدت لقاءات مع مدراء المدارس وشرح هدف الدراسة والمقصود بمنحنى (STEAM) والاتفاق معهم على إجراءات التطبيق. دعم التجربة وشجعها (5) مدارس ورفضت من مدرسة رقم (1)

وثم رصد عدد من العوامل التي كان لها اثرا على رؤية الإدارة ودورها في تطبيق منحنى (STEAM) كما أشار إليه المدراء أثناء مقابلاتهم ومنها:

- وعي الإدارة بالتغيرات العالمية الحادثة على صعيد التعليم والتعلم.
- التواصل بين المعلم والإدارة المدرسية حيث يحتاج المعلم إلى مشاركة الرؤية والأهداف مع الإدارة.
- المرونة في البرنامج الدراسي وتنفيذ المنهاج الدراسي.
- توفير الأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ أنشطة (STEAM)

.

ويوضح الشكل (2) دور الإدارة المدرسية في دعم تنفيذ استراتيجيات (STEAM) :

لا يمكن تنفيذ الوحدات التعليمية المصممة، يدرس الطلاب المفاهيم والمواد الدراسية بشكل مستقل عن بعضها البعض **الإدارة ترفض تطبيق استراتيجيات STEAM**	يقوم المعلم بتنفيذ الوحدات التعليمية المصممة، لكنه يواجه صعوبة في إجراء التعديلات المطلوبة على البرنامج الدراسي. **الإدارة تسمح تطبيق استراتيجيات STEAM**
الإدارة تهتم تطبيق استراتيجيات STEAM تقدم الإدارة التسهيلات المطلوبة للمعلم من حيث المرونة في تنفيذ الإستراتيجية	**الإدارة تتبنى تطبيق استراتيجيات STEAM** تسعى الإدارة لتوفير الوقت والموارد اللازمة لتحقيق أفضل نتائج، وتتابع تقدم الطلاب خلال العمل، وتقدم الدعم اللازم.

شكل 2:

الأدوار المحتملة للإدارة المدرسية في تنفيذ استراتيجيات (STEAM)

ويتفق ذلك مع الدغيدي وآخرين من دور البيئة المدرسية على تحقيق إستراتيجية (STEAM) لأهدافها، حيث يحتاج المعلمون عند تطبيق هذه الاستراتيجيات إلى تسهيلات واسعة من الإدارة المدرسية، والحصول على دعم من الزملاء الآخرين. (EL-Deghaidy, et,al. 2017,2876) .

نتائج المقابلات

تم اختيار عينة تم اختيارها عشوائيا من (15) طالبا من أصل (28) شاركوا في التجربة، وتم إجراء مقابلات معهم لتحديد إلى أي مدى استفادوا من أنشطة (STEAM) . أقر الطلاب البالغ عددهم (15) طالبًا بأنشطة (STEAM) انهم استمتعوا كثيرا بالطريقة التي تعلموا بها وكانت نتائج اجاباتهم تشير إلى تحول في وجهة نظر الطلاب حول مهنهم المستقبلية، فلم تأت كما هو دارج حيث يرغب الجميع في أن يصبحوا أطباء أو مهندسين إذ أشار الكثير منهم الى رغبته بأن يصبح عالما أو مدرسا أو باحث في أمور الفلك والطيران. وهذا التحول قد يدل على النضوج في فهم العلوم وارتباطاتها معا فلم تعد هي مجرد أسماء مهن راقيه، بل أصبحت بالنسبة لهم مهن لها مفاهيمها التي تستهويهم، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة (أحمد، 2016) ، من حيث تأثير استراتيجيات (STEAM) في توجه الطلاب لاختيار المجالات العلمية كتخصص لهم.

الخلاصة والتوصيات

جاءت نتائج أدوات الدراسة لتدعم بعضها بعضا مما يعطي مؤشرا عاليا لثبات الأدوات وصدقها وكذلك لنتائجها، التي أكدت على الدور المهم لمنحنى (STEAM) في إحداث نقلة نوعية في التعليم، وأن استخدام الفن ساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والعمل الجماعي والاتصال والتواصل من أجل حل المشكلات، وهو ما يتطلب مرونة في تطبيق المنهاج للمعلم، بالطريقة التي تمكنه من دمج موضوعات من المناهج والمراحل المختلفة في أنشطة من هذا النوع.

وساعدهم على اكتساب مهارات العمل، كما أظهرت النتائج حدوث تقدم في مهارات تفكير العليا لدى الطلاب، وتعلم مهارات ومفاهيم العلوم والهندسة، وتوظيف الأدوات والتقنيات في الربط بين المفاهيم العلمية وتطبيقاتها الحياتية.

وجدت الدراسة أن تحليل المنهاج المدرسي وإعادة بنائه على شكل أنشطة تعليمية هو أمر ممكن مما يعني اختصاراً في وقت تعليم المفاهيم واستمرارية الاحتفاظ بها في تفكير الطلاب، إلا أن هنالك تحديات وعقبات بحاجة لمعالجتها أهمها ضرورة تعاون الإدارة المدرسية من أجل تطبيق الاستراتيجية، وتزويد الغرف الصفية بالتجهيزات اللازمة، وافتقار الطلاب إلى مهارات الاتصال والتواصل وأساسيات العمل اليدوي، ومعالجة المعيقات الناجمة عن استخدام المعلمين للتعنيف والتهديد في الغرفة الصفية، يضاف إلى ذلك الحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية (STEAM) .

وأظهرت الدراسة أهمية توظيف الفن في لهذه المرحلة العمرية، وكذلك انخراط الطلاب في مشاريع فنية ذات أبعاد علمية، يتم من خلالها توظيف المهارات الهندسية والأدوات التقنية.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة وفي مراحلها المختلفة قد واجهت صعوبات ومشاكل عدة، من أهمها:

1. ضعف معرفة الطلاب المعلمين بمفاهيم (STEAM) وتصميم الاستراتيجيات القائمة عليها، وقد تم التغلب عليها من خلال تزويدهم بالقراءات اللازمة، والبرنامج التدريبي لتطوير مهاراتهم، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة، (EL-Deghaidy, et al., 2017) .

2. رفض بعض المدارس التي يتدرب بها الطلاب تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المصممة، وقد تم اختيار مدارس بديلة للتطبيق، وتسبب ذلك في تأخير التنفيذ.

3. ضعف ملاءمة الصف للاستراتيجيات المصممة، أو قلة توافر مكان خاص لتطبيق التجارب، وقد تم التغلب عليها من خلال إعادة تصميم الصف وتوفير الأدوات اللازمة.

4. قلة توافر معلمين متخصصين في منهجيات (STEAM) ، وقد تم التغلب عليها من خلال الاستعانة بمتطوعين ممن لديهم خبرة عملية سابقة في إدارة أنشطة (STEAM) .

وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

1. عمل أنشطة مشابه في مواد أخرى (كتطبيق وحدات أخرى تتناول موضوعات أخرى) لاستكمال اركان النظام ومعاييره (STEAM) التعليمي.

2. تطبيق التجربة على عدد أكبر من المدارس حتى يكون بالإمكان تعميم النتائج.

3. دراسة معيقات وتحديات تطبيق استراتيجية (STEAM) ، والاحتياجات اللازمة من أجل تطبيقها على نطاق واسع في المدارس الفلسطينية.

الشكر والعرفان

تم إنجاز هذه الدراسة ضمن المشروع البحثي المدعوم من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الفلسطينية، وبإشراف عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة.

المصادر والمراجع العربية:

- أحمد، هبة. (2016) ، فاعلية تدريس وحدة في ضوء توجهات الـ (STEM) لتنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو دراسة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، التربية العلمية، مصر: 19 (3) : 129 – 176.
- البيز، دلال. (2017) ، تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العلياء من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات (STEM) ، مجلة علم التربية، 18 (57) ، 1 – 69.
- ترلينج، بيرني وفادل، تشارلز. (2013) ، مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح. الرياض: مطبوعات جامعة الملك سعود.
- الزهراني، يحيى مزهر. (2021) . فاعلية التدريس باستخدام مدخل (STEM) في حل المسائل اللفظية الرياضية في مادة الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدارس مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة، 21 (الجزء الثاني 232 فبراير) ، 387 – 420.
- سبحي، نسرين. (2016) ، مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 1 (1) ، 1 – 40.
- السعيد، رضا و الغرقي، وسيم (2015) . (STEM) : مدخل قائم على المشروعات الإبداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بعنوان: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، 133 – 149.
- عبد المجيد، مروان. (2013) ، أثر الممارسة الفنية في تنمية القدرات الذهنية للأطفال، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، 2013 (4) ، 111 – 130.
- عبد الله، حسن. (2007) ، فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل تكامل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا في تنمية حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية تربية بورسعيد، (2) ، 182 – 225.
- الغامدي، سوسن. (2017) ، مهارات القرن الحادي والعشرين، التعليم خارج الصندوق: خبرات وأبحاث.
- غانم، تفيدة. (2013) ، أبعاد تصميم مناهج (STEM) وأثر منهج مقترح لنظام الأرض في تنمية مهارات التفكير في الأنظمة لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (ديسمبر) ، 115 – 180
- لطفي، سعد. (2016) ، مهارات التعليم في القرن الحادي والعشرين، موقع العربي الجديد: مجتمع تربية وتعليم، القاهرة.
- المالكي، ماجد. (2018) ، فاعلية تدريس العلوم بمدخل (STEM) في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4 (1) ، 113 – 135.
- المحمدي، نجوى. (2018) ، فاعلية التدريس وفقم نهج (STEM) في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7 (1) ، 121 – 126.
- النمرات، سمية أحمد، وعلي محمد الزعبي، ووصال هاني العمري. (2020) . أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (5) .
- الوهر، محمود طاهر، وآلاء سليم أبو السمن. (2017) . تقويم محتوى كتاب الكيمياء للصف التاسع الأساسي في الأردن ودعمه لعملية التدريس في ضوء معايير التقويم التي وضعها الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم (AAAS) . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6 (20) .

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ahmed, Heba. (2016) , The Effectiveness of Teaching a Unit in the Light of STEM Orientations in Developing Problem Solving Skills and the Attitude towards Studying Science for Primary Students, Scientific Education, Egypt: 19 (3) : 129-176.*
- *Al-Biz, Dalal. (2017) , Analysis of the content of science books in upper grades of the primary stage in the light of STEM*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Anisimova, T., Sabirova, F., & Shatunova, O. (2020). Formation of Design and Research Competencies in Future Teachers in the Framework of (STEAM) Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(2), 204-217.*
- *Boy, Guy A. (2013), From STEM to (STEAM): Toward a Human Centered Education, European Conference on Cognitive Ergonomics. Toulouse, France: NASA, 1-7.*
- *Chu, H. E., Martin, S. N., & Park, J. (2019). A theoretical framework for developing an intercultural (STEAM) program for Australian and Korean students to enhance science teaching and learning. International Journal of Science and Mathematics Education, 17(7), 1251-1266.*
- *Committee on STEM education. (2018), Charting a Course for Success: America's Strategy for STEM Education. The White House, Washington DC.*
- *DeJarnette, N. K. (2012), America's children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Maths) initiatives. Journal of Education, 133(1), 77-84*
- *Department of Education and Skills. (2016), STEM EDUCATION POLICY STATEMENT 2017-2026, Scottish Government, Edinburgh.*
- *Department of Education and Skills. (2016), STEM 2026: Vision for innovation in STEM education, U.S Department of Education, Washington.*
- *European Commission.)2015), EU Skills Panorama (2014) STEM skills Analytical Highlight, Brussels, Belgium*
- *European Schoolnet (2018). European Schoolnet's 2017 Annual Report, Brussels, Belgium*
- *Fayer, S, and Alan, L. and Waston, A. (2017),STEM Occupations: Past, Present, And Future. Spotlight on Statistics. U.S. BUREAU OF LABOR STATISTICS. Last seen 3/9/2019. https://www.bls.gov/spotlight/2017/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future/pdf/science-technology-engineering-and-mathematics-stem-occupations-past-present-and-future.pdf.*
- *EL-Deghaidy, H. & Mansour,N. & Alzaghibi, M & Alhammad, K.(2017), Context of STEM Integration in School: Views from In-service Science Teachers. Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13 (6) 2859-2884.*
- *Huberman, M. & others, (2014), Strategies, Structures, and Cultures in Deeper Learning Network High Schools, American Institutes for Research, NY. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553360.pdf*
- *Kim, S. W., & Lee, Y. (2018). An investigation of teachers' Perception on (STEAM) education teachers' training Program according to School Level. Indian Journal of Public Health Research & Development, 9(9), 664-672.*
- *Mallory, C. (2018), The Effects of STEM Education on Economic Growth. Honors Theses. 1705, https://digitalworks.union.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1622&context=theses*
- *Mengmeng, Z., & Xiantong, Y., & Xinghua, W. (2019). Construction of (STEAM) Curriculum Model and Case Design in Kindergarten. American Journal of Educational Research, 7(7), 485-490.*
- *OECD. (2016), OECD Science, Technology and Innovation Outlook, OECD Publishing, Paris.*
- *Ostler, E. (2012), 21st Century STEM Education: A Tactical Model for Long-Range Success, International Journal of Applied Science and Technology,2(1),28-33*
- *requirements, Journal of Education Science, 18 (57) , 1-69.*
- *Turling, Bernie and Fadel, Charles. (2013 AD) , Twenty-first Century Skills: Learning for Life in Our Time, translated by Badr bin Abdullah Al-Saleh. Riyadh: King Saud University Press.*
- *Al-Zahrani, Yehia Mezher. (2021) . The effectiveness of teaching using the STEM approach in solving mathematical verbal problems in mathematics on academic achievement and creative thinking among a sample of third-grade intermediate students in Makkah Al-Mukarramah schools. Reading and Knowledge Journal, 21 (Part Two, February 232) , 387-420.*
- *Sobhi, Nasreen. (2016) , The extent to which the skills of the twenty-first century are included in the developed science curriculum for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational Sciences issued by Prince Sattam bin Abdulaziz University, 1 (1) , 1-40.*
- *Al-Saeed, Reda and Al-Gharqi, Waseem (2015) . STEM: An Introduction to Creative Projects to Develop Mathematics Education in Egypt and the Arab World, The Fifteenth Scientific Conference of the Egyptian Association for Mathematics Educators, entitled: Teaching and Learning Mathematics and Developing Twenty-first Century Skills, 133-149.*
- *Abdel Meguid, Marwan. (2013) , The Impact of Artistic Practice in Developing Children's Mental Abilities, Journal of the College of Arts and Social Sciences, 2013 (4) , 111-130.*
- *Abdullah, Hassan. (2007) , The effectiveness of a proposed unit in the light of the integration approach of mathematics, science and technology in developing solving mathematical problems for middle school students. Port Said College of Education Journal, (2) , 182-225.*
- *Al-Ghamdi, Sawsan. (2017) , Twenty-first century skills, Education outside the box: experiences and research.*
- *Ghanem, useful. (2013) , Dimensions of STEM Curriculum Design and the Impact of a Proposed Earth System Curriculum in Developing Systems Thinking Skills for Secondary Students, Journal of the College of Education, Beni Suef University, (December) , 115-180*
- *Lotfi, Saad. (2016) , Education Skills in the Twenty-first Century, Al-Araby Al-Jadeed: An Educational Society, Cairo.*
- *Al-Maliki, Majed. (2018) , The Effectiveness of Teaching Science with STEM Entrance in Developing Research Skills by ISEF Standards for Primary Students, International Journal of Educational and Psychological Studies, 4 (1) , 113-135.*
- *Al-Mohammadi, Najwa. (2018) , The Effectiveness of Teaching and the Effectiveness of the (STEM) Approach in Developing the Ability of High School Students to Solve Problems, Specialized International Educational Journal, 7 (1) , 121-126.*
- *Al-Nimrat, Somaya Ahmed, Ali Mohamed Al-Zoubi, and Wessal Hani Al-Omari. (2020) . The effect of using mathematical modeling on developing critical thinking skills in mathematics for the ninth grade female students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (5) .*
- *Al-Wahr, Mahmoud Taher, and Alaa Salim Abu Al-Samen. (2017) . Evaluating the content of the ninth grade chemistry textbook in Jordan and its support for the teaching process in light of the evaluation standards set by the American Association for the Advancement of Science (AAAS) . Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 6 (20) .*

- *Policy Department (2015), Encouraging STEM studies for Labour Market, European Union.*
- *Science and Society Expert Group (2010): SCIENCE FOR CAREERS, Report of the Science and Society Expert Group, EU.EU publications.*
- *Siekmann,G & Korbel, P.(2016), Defining 'STEM' skills: review and synthesis of the literature, Commonwealth of Australia.*
- *Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F., & Kalimullina, O. (2019). (STEAM) as an Innovative Educational Technology. Journal of Social Studies Education Research, 10(2), 131-144.*
- *Sheffield, A. N. (2017). Autonomy support: teacher beliefs and practices during (STEAM) instruction and its influence on elementary students (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).*
- *Sousa, D. and Pilecki,T. (2013), From STEM to (STEAM): Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Arts, Corwin Publishers, Thousand Oaks, CA: Sage*
- *The Scottish Government. (2017), Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Evidence Base, The Scottish Government, Edinburgh.*
- *UNICEF MENA. (2017), LSCE: Life Skills and Citizenship Education Initiative, Middle East and North Africa, The Twelve Core Life Skills.*
- *White, David. (2014), What Is STEM Education and Why Is It Important? Whit Florida Association of Teacher Educators Journal, Florida A & M University, 1(14), 1-9.*
- *Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary (STEAM) education in the US as a practical educational framework for Korea. Journal of the Korean Association for Science Education, 32(6), 1072-1086.*

فاعلية أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو القضايا السكانية المضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان

The Efficiency of Interactive Atlas to Develop Grade Nine Students' Behavior Towards Population Issues included in Social Studies Curriculum in South AL Batinah Governorate in Sultanate of Oman

ندى علي أمبوسعيدية
طالبة دكتوراه/ جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

أحمد حمد حمدان الربعاني
أستاذ دكتور/ جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

Nada Ali Ambusaidi
PhD student\ Sultan Qaboos university\ Sultanate of Oman
S28958@student.squ.edu.om
nadaalisalem@gmail.com

Ahmed Hamad Hamdan Al-Rabani
Professor\ Sultan Qaboos University\ Sultanate of Oman
arabaani@squ.edu.om

تاريخ الاستلام: 13/ 12/ 2021م، **تاريخ القبول:** 17/ 9/ 2022م.
Received: 13/ 12/ 2021, **Accepted:** 17/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-004
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو القضايا السُّكانية باستخدام المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت على عينة مكونة من (133) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وتكونت من (65) طالبة، والضابطة من (68) طالبة، درست المجموعة التجريبية باستخدام الأطلس التفاعلي، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

ولجمع البيانات تم استخدام مقياس سلوك مكون من (25) موقفاً موزعة على (7) محاور، تم التأكد من صدقها من قبل المحكمين، ومن ثباتها بحساب معامل الثبات للاتساق الداخلي له بطريقة (كرونباخ–ألفا) ؛ حيث بلغ (0.782) .

وكشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي عينتي الدراسة في مقياس السلوك لصالح المجموعة التجريبية، حيث أسهم الأطلس التفاعلي في تنمية السلوك نحو القضايا السكانية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف الأطلس التفاعلي على نطاق أوسع في العملية التعليمية

الكلمات المفتاحية: الأطلس التفاعلي، القضايا السكانية، الدراسات الاجتماعية، عُمان، الصف التاسع الأساسي.

Abstract:

The current study aimed at investigating the effectiveness of using interactive atlas in developing the behavior of the nine grade students towards population issues. The researcher used the quasi-experimental research. The study sample consisted of 133 female students, divided into two groups: the experimental group, which consisted of 65 students, and the control group of 68 students. The experimental group was taught by interactive atlas while the control group was taught by the traditional method. The data was collected by the behavior scale. The validity of these instruments was checked by a panel of judges and reliability was examined by using Alpha-Cronbach which was 0.782 for the scale.

The results showed significant differences at the level a=0.05 between the means of the groups in favor to the experimental group in the achievement test and behavior towards population issues and towards using interactive atlas in teaching. In light of these results, the study recommended using interactive atlas in the filed due to its importance in providing supportive and encouraging learning environment.

***Keyword**: Interactive atlas, social studies, population issues, Oman, grade nine students.*

المقدمة:

لقد أسهمت الثورة الصناعية التي انطلقت في القرن الماضي في حدوث طفرة سكانية عالمية بسبب توافر الخدمات الصحية والتعليمية، وتحسن مستوى المعيشة، والحاجة إلى أيدٍ عاملة دفعت بالشعوب إلى قلة الاهتمام بضبط معدل النمو السكاني الأمر الذي نتج عنه العديد من المشكلات التي تهدد كوكبنا بسبب تزايد استنزاف الموارد الطبيعية، والتلوث والضغط على الخدمات وغيرها من المشكلات.

ويرى أرلش وأرلش (Ehrlich & Ehrlich,2014) أن الانفجار السكاني والنمو الصناعي الكبير قد خلق العديد من القضايا التي لم تكن متوقعة، والتي تشكل تهديداً للوجود البشري على هذا الكوكب ولا يمكن معالجتها من خلال التكنولوجيا فقط، ويرى فلتشر 2014) Fletcher,) أن ما يعقد هذه القضايا السكانية هو اختلاف زاوية النظر إليها إذ يرى بعضهم أن الطفرة السكانية تمثل عنصر قوة اقتصادية وسياسية فهي تخلق أسواقًا واسعة تستدعي إنشاء مزيد من المناطق الصناعية التي توفر فرصاً وظيفية، ومن الناحيتين السياسية والاقتصادية فإن الطفرة السكانية تمثل ثروة بشرية كبيرة يمكن توظيفها سياسيا في كافة المحافل الدولية؛ بينما تنظر وجهة النظر الأخرى إلى الطفرة السكانية باعتبارها سببا في تراجع الوضع الاقتصادي والتنموي في بعض الدول لا سيما النامية منها تتيجة استنزاف الموارد الطبيعية والتلوث (Robbins, 2012; Blow-field, 2013).

ومما يزيد القضايا السكانية تفاقما ما تشير له تقارير الأمم المتحدة حول مستقبل النمو السكاني العالمي؛ حيث وصل إلى 7.7 مليار في العام 2019 وسيصل إلى 8.5 في العام 2030 وإلى 9.7 مليار في العام 2050 وإلى 10.9 مليار في العام 2100 وأن غالبية هذا النمو السكاني سيأتي من دول جنوب الصحراء (United Nations, 2019) ، وهذه الزيادة الكبيرة تستلزم توافر كافة مقومات الحياة لهؤلاء السكان مما يعني مزيداً من استنزاف المواد الطبيعية، وتدمير للنظام البيئي بسبب التلوث إذا لم يتم إيجاد آليات مناسبة للحد من تأثيراتها. ونظرا لضخامة حجم القضايا السكانية وتأثيرها فقد أخذت مساحة واسعة في أهداف التنمية المستدامة 2030؛ حيث نجدها حاضرة في كافة الأهداف السبعة عشر، لكون القضايا السكانية متداخلة مع كافة المجالات السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والبيئية.

لذلك سعت المنظمات العالمية والإقليمية إلى تسليط الضوء على القضايا السكانية من خلال العديد من المؤتمرات فمثلا نظمت الأمم المتحدة المؤتمر الثامن والعشرين للسكان الذي انعقد في (كيب تاون) في جنوب أفريقيا عام 2017، وجاءت توصياته لتنادي بضرورة تعزيز الدراسات السكانية، وتشجيع التبادل بين الباحثين في جميع أنحاء العالم وتحفيز الاهتمام بالقضايا السكانية المختلفة بين المؤسسات الحكومية (IUSSP, 2017) كما نُظمت عدداً من المؤتمرات المتعلقة بتمكين المرأة منها أربعة مؤتمرات نظمتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام 1975، 1980، 1985، 1995 ركزت خلالها على إنشاء عقد الأمم المتحدة للمرأة ودعت فيه إلى إدخال تحسينات في حقوق المرأة المتعلقة بالميراث،

وحضانة الأطفال، وفقدان الجنسية (منظمة الأمم المتحدة، 2020) .

وقد لجأت الدول إلى اتباع العديد من السياسات لتنظيم النمو السكاني إلا أن جميعها ترتكز في تحقيقها ونجاحها على مستوى الوعي المجتمعي، وإدراكه للمسؤولية الفردية والمجتمعية والعالمية وهذا لا يتأتى إلا من خلال التربية، لذلك برز دور التربية السكانية كإحدى أدوات الحل من أجل تنمية المعارف، والاتجاهات والسلوكات السكانية لتحفيز الأفراد للإسهام الفاعل في قضايا الفقر، والبطالة، وتنمية الموارد البشرية، وتمكين المرأة، وإدارة الموارد والمجاعة (Weeden & Palomba 2012; Weisman, 2013)

لذلك أُدخلت التربية السكانية ضمن المناهج الدراسية التي عُرفت بأنها "عملية تربوية تهدف إلى توعية السكان بالأوضاع السكانية القائمة، وتطوير معارفهم واتجاهاتهم نحو قضايا التربية السكانية، وعلاقتها بالسكان والموارد البيئية، والصحة الإنجابية، والنوع الاجتماعي، من أجل تحسين حاضر الحياة البشرية، ومستقبلها على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع" (العصيمي وهلال، 2015، ص. 11) . في حين يشير تقرير اليونيسكو (UNESCO,1978) إلى أن التربية السكانية "هي ربط السكان بالعملية التعليمية لمساعدة الأفراد على فهم أسباب المستجدات السكانية ونتائجها، ومهارات صناعة القرارات ليكونوا فاعلين داخل مجتمعهم من خلال المشاركة في صناعة القرارات واتخاذها في هذا المجال" (p. 19) .

وتستهدف التربية السكانية تعديل السلوك السكاني لدى الأفراد لتعزيز مساهمتهم في الحد من المشكلات السكانية أو تفاقمها ومن هذا المنطلق تم التركيز على تعديل السلوك السكاني من خلال إكساب الطلبة المعارف والاتجاهات والقيم التي تؤثر بشكل مباشر في السلوك، إذ تشير بعض الدراسات والنظريات إلى أن السلوك الإنساني هو انعكاس لمعارف الفرد واتجاهاته وقيمه (Ajzen,1991; Knowles et al, 2015) . فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين معارف الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم وتصوراتهم تجاه القضايا السكانية وسلوكهم السكاني في الحياة اليومية (Ahn and Back, 2018) ، إذ تؤثر هذه المعارف والاتجاهات في سلوك الأفراد سواء أكان في مجال استخدام وسائل النقل، أم في التعامل مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية كالفقر وتدني مستوى المعيشة (Ettema& Nieuwenhuis, 2017) وعلى صعيد المشاركة المجتمعية في معالجة هذه المشكلات (Frei et al. , 2015) والحرص على توظيف كافة الوسائل التي تحسن من المستوى المعيشي للأفراد من خلال توظيف التكنولوجيا (Alemi et al. , 2018)

لذلك حظي موضوع تعديل السلوك السكاني لدى الطلبة باهتمام كبير من خلال تدريس الموضوعات السكانية في الدراسات الاجتماعية بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد والمبدع وحل المشكلات وصناعة القرارات (Wals et al. , 2014) ، وهذا يتحقق من خلال طرح القضايا السكانية المختلفة وما يرتبط بها من منظومة قيمية تتعلق بالمسؤولية الفردية تجاه تلك القضايا (Cincera & Krajhanzl, 2013) ويتعزز تأثير المناهج بربطها بالبيئة المحلية التي تمكن الطلبة من فهم أكثر دقة لواقع القضايا السكانية، وأهمية المساهمة الفردية والمجتمعية في معالجتها وهذا ما أشارت له نظرية (whole-school approaches) وهي منهجية المدارس المستدامة التي ترتكز على مبدأ الشراكة في التعليم من أجل الاستدامة التي تُعنى بإشراك جميع فئات المجتمع في معالجة واتخاذ القرارات المتعلقة بالقضايا البيئية والاجتماعية والسكانية فالطالب بحاجة إلى ممارسات حقيقية وإيجابية وتعلم القيم لتقدير البيئة وحمايتها بهدف تحقيق مستقبل أكثر استدامة (Henderson & Tilbury, 2004) فالبيئة المحلية كما يرى بيبر (Pepper, 2013) توفر مناخا محفزا وجاذبا لتعديل السلوك المستهدف. وهذا ما أكد عليه درويش (Darwish et al, 2010) بأن المناهج الدراسية لا تقدم المعلومات العلمية فحسب، بل تسهم في إحداث تغير كبير في معارف واتجاهات وسلوكات الطلبة من خلال تفاعلهم مع المحتوى والبيئة المحلية والأنشطة الأخرى.

ومن هذا المنطلق فإن تعديل سلوك الأفراد تجاه القضايا عامة والقضايا السكانية خاصة أمر حتمي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وذلك للارتباط الوثيق بين القضايا السكانية وقضايا البيئة، والتنمية بشكل عام. وتعد البيئة الصفية بما تشمله من وسائل تعليمية واستراتيجيات تدريس من العوامل المؤثرة في تعديل سلوك الطالب (عبد المحسن وسامي، 2019) ، ولتعزيز فاعلية البيئة الصفية فقد استفادت الأنظمة التعليمية في كافة دول العالم من منتجات الثورة الصناعية الرابعة من خلال ما قدمته من حلول لكثير من المشكلات التي لطالما عانى منها الحقل التربوي كنقص المصادر التعليمية وصعوبة تحديث البيانات، وصعوبة ربط الطالب بالبيئة المحلية والإقليمية والعالمية. ومن بين هذه المنتجات الأطالس التفاعلية التي تعد أحد الابتكارات التي أسهمت في تقديم خرائط تفاعلية تمتاز بالجاذبية وإمكانية تحديث بياناتها ويمكن توظيفها في تدريس القضايا التي تعالجها مادة الدراسات الاجتماعية كافة ومن بينها القضايا السكانية.

ويعرف الأطلس التفاعلي بأنه "وسيط رقمي يشمل على واجهة مستخدم مرئية وقاعدة بيانات جغرافية، ونماذج من خرائط معينة لتصور الظواهر المكانية، وتحليلها، واكتشافها لبناء المعرفة، والتجول في مساحة واسعة من المعلومات. (Wang, Chen, & Yu, 2003, p. 829) في حين عرفها فرانكس (Francis, 1997) بأنها "منتدى لخلق منتجات الخرائط التواصلية القائمة على الوسائط المتعددة التي تدفع القارئ إلى دور المشارك في الكشف عن تتويات الخريطة" (p.1) . كما عرفها كل من دوي وجرلاند (Ger-land& Duy, 1997) بأنه "مجموعة من الخرائط الرقمية تحتوي على رسوم توضيحية وجداول ومعلومات ونصوص وصور كما قد تشمل مقاطع الفيديو والصوت والحركة تعرض بطريقة جاذبة وفعالة" (p. 7) . ومن الملاحظ أن جمع التعريفات السابقة قد اتفقت على أن الأطلس التفاعلي عبارة عن مجموعة من الخرائط الرقمية مرتبطة بأنواع مختلفة من الوسائط المتعددة كالصور، والبيانات الكمية والأفلام، والنصوص التي تساعد المستخدم على الربط والاكتشاف والتحليل.

ويمتاز الأطلس التفاعلي بقدرته على تحسين كفاءة العملية التعليمية من خلال استخدام تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في حل المشكلات الجغرافية لا سيما في دروس الجغرافيا؛ حيث يتيح للطالب مهارة المقارنة والتحليل، ويوجِد العلاقات بين الظواهر

مثل إيجاد علاقة بين التكوينات التكتونية والموارد المعدنية والمناخ والموارد المائية وطبوغرافيا الأرض والموارد المعدنية.. إلخ. مثل هذه المهارات العقلية العليا تصقل خبرة المتعلم وتعمق الأهداف التربوية للمادة وتسهم في تنمية الحصيلة المعرفية (Damekova et al., 2016) ، كما أنه يمكن المستخدم من التفاعل مع عناصر الخريطة، وإضفاء خاصية الحركة والتحكم في تصميم الخريطة باستخدام الطبقات ودمج الوسائط المتعددة في الخريطة الواحدة، وإجراء بعض العمليات الحسابية كحساب وقياس المساحات والمسافات وإجراء العمليات الحسابية التكاملية مع عدد من الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية (Borchert,1999) ، وتتيح اشتقاق بيانات جديدة من خلال النوافذ المنبثقة، والقدرة على تمثيل البيانات هذه بطريقة ديناميكية وبسرعة وسهولة مع إمكانية التحديث والمراجعة (العمري، 2009) .

ويساعد الأطلس التفاعلي على إنتاج صفحات كثيرة، واستخدام ألوان لا يمكن للطابعة استنساخها وإمكانية إجراء مجموعة من التغييرات والتعديلات على الشكل، أو على اللون، وعرض النصوص الإيضاحية والمعلومات الرئيسية حول الموضوع من خلال استخدام خاصية النوافذ المنبثقة، والتحكم بتنسيق كل صفحة حتى تعكس ما سيتم عرضه، وكيف سيتم عرضه وتحديد للأدوات والوظائف التي يمكن للمستخدم التفاعل معها (Bucke-ly,2013) . ويتميز أيضا بتوافره بأكثر من لغة، والقدرة على التحكم بحجم الخريطة على الشاشة، وإمكانية تغيير تفاصيل الخريطة من أجسام، أو ظواهر جغرافية، وكذلك إمكانية إخراج الخريطة بشكلها النهائي وطباعتها، مما يعزز لدى الطلبة القدرة على إنتاج الخرائط ذات الجودة العالية (Damekova et al., 2016)

وهذه الخصائص دفعت معلمي الدراسات الاجتماعية لاستخدامها؛ لكونها تجعل عملية التعلم ذات معنى حقيقي وملموس وتحد من معوقات البعد المكاني لتعلم الظواهر الجغرافية، كما أنها أداة فعالة لتنمية بعض الجوانب والمفاهيم المتعلقة بالبيئة، وتبرز أهميتها أيضا في تشكيل عقلية الطالب كمواطن عالمي نظرا لأهميتها في تعليم المحتوى المعرفي الجغرافي وتنمية بعض الجوانب المهارية الأخرى كما كشفت عنها نتائج دراستي عبد الحكيم (2016) ، ورومـاس وكارتجم (Ramos & Cartwrightm, 2017) .

ومن خلال الاطلاع على الأطالس التفاعلية المتاحة في شبكة الإنترنت لم يجد الباحثان أطلسا تفاعليا متخصصا في تدريس القضايا السكانية مما دفعهما إلى تصميم أطلس تفاعلي متخصص في القضايا، والموضوعات السكانية بعامة والموضوعات السكانية المضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان بخاصة. وذلك سعيا للإفادة من إمكانية الأطلس التفاعلي في معالجة انخفاض مستوى معرفة الطلبة بالمفاهيم السكانية كما كشفت عنها دراسة كل من الجهوري (2014) ، الشعيلي (2006) ، والفارسي (2009) ، وكذلك تطوير البيئة التعليمية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وبعد البحث في المصادر الرقمية والمجلات العلمية المحكمة لم يجد الباحثان – حسب علمهما– دراسات تجريبية تطرقت إلى دراسة أثر أطلس تفاعلي في تنمية السلوك نحو القضايا السكانية أو الوعي السكاني. إلا أن هناك دراسات أكدت على أهمية الأطلس التفاعلي في تنمية مهارات الخريطة ومهارات التفكير العليا لدى الطلاب كدراسة عيد (2013) التي هدفت إلى استقصاء أثر أطلس جغرافي إلكتروني مقترح قائم على التفاعلية واستخدام مرئيات الاستشعار عن بعد في تنمية مهارة رسم الخريطة، والقدرة المكانية لطلبة الصف الأول الثانوي، التي جاءت نتائجها تشير إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي، والبعدي لاختباري مهارة رسم الخريطة والقدرة المكانية لصالح الطلبة في التطبيق البعدي يعزى للأطلس الإلكتروني المقترح القائم على التفاعلية، ومرئيات الاستشعار عن بعد، وأظهرت بعض الدراسات الوصفية أهمية توظيف الأطلس التفاعلي والخرائط الرقمية في تعزيز الدافعية وحب الاستطلاع وبقاء أثر التعلم، وتنمية مهارات قراءة الخرائط وفهمها والتخيل التاريخي والتفكير المكاني، والاتجاهات الإيجابية (نصير، 2015) ، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أهميته في عملية التعلم بشكل عام كدراسة كل من العمري (2009)، ومشوقة (2007)، واليوسفي (2013)، ووليمز (Williams, 2016) .

مشكلة الدراسة:

تمثل القضايا السكانية إحدى التحديات التي تواجه دول العالم ومن بينها سلطنة عمان التي شهدت خلال السنوات العشر الأخيرة نموا سكانيا كبيرا؛ حيث قفز عدد السكان من 2،773،479 في عام 2010 إلى ما يقارب الخمسة ملايين في عام 2021 (وزارة الداخلية، 2020) كذلك تعرض السلطنة لتأثيرات الأزمة الاقتصادية العالمية التي أثرت في النمو الاقتصادي، وانعكست سلبا على كافة الخطط التنموية.لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة مستمدة من الواقع الناجم عن هذه التحولات من أجل تعزيز وعي أفراد المجتمع بهذه القضايا سواء على المستوى المحلي، أو الإقليمي، أو الدولي لما لها من تأثير مباشر وغير مباشر على حياتهم وعلى التنمية بشكل عام.

وقد انبثقت مشكلة الدراسة من واقع تدريس الموضوعات السكانية في مادة الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان؛ حيث يواجه معلمو الدراسات الاجتماعية نقصا في عدد الأطالس الورقية في المدارس مقارنة بعدد الطلاب المتزايد؛ حيث ازداد إجمالي عدد الطلاب في العام الدراسي 2019/ 2020 إلى 633970 طالبا وطالبة في المدارس الحكومية؛ أي بمعدل نمو سنوي بلغ 3.7% (وزارة التربية والتعليم، 2021) ، كما أنه من الصعب تحديث تلك الأطالس الورقية سنويا بسبب التكلفة الباهظة، لذلك يُعد استخدام الأطلس التفاعلي آلية لحل هذه المشكلة بالإضافة إلى ما يمتاز به من خصائص وإمكانات كبيرة. وقد عزز التوجه نحو استخدام الأطلس التفاعلي ما أوصت به بعض المؤتمرات للاستفادة القصوى من الطفرة التكنولوجية في مجال التعليم كالمؤتمر الدولي للتعليم والتعلم مع التكنولوجيا الذي عقد في سنغافورة عام 2016 الذي أوصى بضرورة مشاركة الممارسات والخبرات في مجال استخدام التكنولوجيا في التدريس، وتعزيز دور المعلم في العملية التعليمية من خلال التقنيات الرائدة في التعليم (ICTLT, 2016). والمؤتمر الدولي التاسع للتربية وتكنولوجيا المعلومات المنعقد في المملكة المتحدة عام 2020 الذي ركز على كيفية استغلال التقنيات الحديثة

لإنشاء بيئات تعلم ذكية للوصول إلى أقصى قدر من الأداء التعليمي (ICELT,2020) ، أما على المستوى المحلي فقد عقد المؤتمر الدولي الثورة الصناعية الرابعة وأثرها في التعليم في صحار عام 2019؛ حيث جاءت توصياته تنادي بضرورة مواكبة النظام التعليمي لمتطلبات الثورة الصناعية وتزويد البيئة المدرسية بالتقنيات الذكية وتدريب المعلمين على هذه التقنيات، وتعزيز الابتكار والإبداع في النظام التعليمي.

أسئلة الدراسة:

♦ ما فاعلية استخدام الأطلس التفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضيتي تدني مستوى المعيشة والبطالة؟

♦ ما فاعلية استخدام الأطلس التفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية تمكين المرأة؟

♦ ما فاعلية استخدام الأطلس التفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضيتي نقص الغذاء وسوء التغذية؟

♦ ما فاعلية استخدام الأطلس التفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية الضغط على الخدمات؟

♦ ما فاعلية استخدام الأطلس التفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية الضغط على مصادر الطاقة؟

♦ ما فاعلية استخدام الأطلس التفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية تنمية المواد البشرية؟

فرضيات الدراسة

♦ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأطلس التفاعلي، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في القياس البعدي لمقياس السلوك نحو قضيتي تدني مستوى المعيشة والبطالة.

♦ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأطلس التفاعلي، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في القياس البعدي لمقياس المواقف نحو قضية تمكين المرأة.

♦ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والتي تستخدم الأطلس التفاعلي، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في القياس البعدي لمقياس السلوك نحو قضيتي نقص الغذاء وسوء التغذية.

♦ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأطلس التفاعلي، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في القياس البعدي لمقياس السلوك نحو قضية الضغط على الخدمات؟

♦ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأطلس التفاعلي، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في القياس البعدي لمقياس السلوك نحو قضية الضغط على مصادر الطاقة؟

♦ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأطلس التفاعلي، ودرجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة المعتادة في القياس البعدي لمقياس السلوك نحو قضية تنمية الموارد البشرية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضايا تدني مستوى المعيشة، والبطالة، وتمكين المرأة، ونقص الغذاء وسوء التغذية، والضغط على الخدمات، والضغط على مصادر الطاقة، وتنمية الموارد البشرية.

أهمية الدراسة:

♦ توفير أطلس تفاعلي متكامل للحقل التربوي يركز على القضايا السكانية بشكل يتيح قواعد البيانات كافة والمعلومات والخرائط والرسوم والأنشطة التي يحتاجها المعلم والطلبة لدراسة الموضوعات السكانية.

♦ تدريس وحدة القضايا السكانية بمادة الدراسات الاجتماعية بطريقة مبتكرة تساعد معلمي المادة على تدريسها بشكل أفضل من الطرائق المعتادة.

♦ تعزيز السلوك السكاني لدى الأفراد وذلك للحد من تزايد القضايا السكانية.

♦ حاجتنا إلى مثل هذه الدراسة لتنمية السلوك الإيجابي نحو القضايا السكانية لا سيما في ظل ما يشهده المجتمع العماني بشكل خاص والعالم بشكل عام من تغير ديموغرافي كبير ومتسارع يوجب علينا إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المترتبة عليها مستقبلا.

مصطلحات الدراسة:

◄ **الأطلس التفاعلي**: عرفه هرني Hurni (2008,14) بأنه "مجموعة متناسقة من الخرائط تحمل مواضيع وأماكن ومقاييس مختلفة، لها وظائف تفاعلية خاصة تظهر بشكل 3D أو 2D عكس الخرائط التي تنتجها تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية".

ويعرفه الباحثان بأنه: أطلس تفاعلي يحتوي على مجموعة من الخرائط الرقمية التفاعلية والتي تتضمن وسائط متعددة كالصور والفيديوهات والنصوص، والجداول، والرسوم البيانية، وترتبط رقميا بالعديد من المواقع العالمية الموثوقة التي تثري المادة العلمية، وقد أعد ليخدم وحدة التربية السكانية في كتاب

الدراسات الاجتماعية للصف التاسع الأساسي.

◄ **القضايا السكانية**: يعرفها زهري (2017، 5) بأنها «عدم التوافق بين حجم السكان وتوزيعهم المكاني وخصائصهم من ناحية، وموارد المجتمع والتنظيم الاقتصادي والاجتماعي من جهة أخرى».

ويعرفها الباحثان بأنها « مجموعة المشكلات الناتجة عن وجود خلل في التركيبة السكانية التي وردت في وحدة التربية السكانية من كتاب الصف التاسع الأساسي والمتمثلة في نقص الغذاء، انخفاض مستوى المعيشة، قلة فرص العمل، الضغط على الخدمات، الضغط على مصادر الطاقة، تنظيم الأسرة) .

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع الأساسي اللاتي يدرسن مادة الدراسات الاجتماعية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة في العام الدراسي (2020/ 2021) والبالغ عددهن (6356) طالبة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (132) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة الرميس، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى: التجريبية ضمت (65) طالبة، والمجموعة الضابطة ضمت (68) .

منهج الدراسة وتصميمها

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي من أجل تقصي فاعلية أطلس تفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع نحو القضايا السكانية والقائم على اختيار مجموعتين إحداهما تجريبيه درست باستخدام الأطلس التفاعلي والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

مواد الدراسة

بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بأهداف الدراسة، **قام الباحثان بإعداد مواد الدراسة على النحو الآتي**:

♦ **الأطلس التفاعلي**

تم تصميم أطلس تفاعلي خاص بالوحدة الرابعة من كتاب الصف التاسع وحدة «التربية السكانية» من خلال اتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على مواقع الأطالس التفاعلية الموجودة على الشبكة العنكبوتية، ثم جمع البيانات والمادة العلمية، والخرائط الرقمية التي تخدم الدروس المستهدفة ثم استشارة المختصين وأهل الخبرة من قسم التكنولوجيا حول كيفية تصميم الأطلس التفاعلي.

- تكون موقع الأطلس التفاعلي من عشر صفحات: الصفحة الرئيسية المرتبطة بمتصفح جوجل إيرث، وسبع صفحات كل صفحة متعلقة بقضية سكانية من القضايا المستهدفة. وصفحة تحمل عنوان أدواتي تتضمن أيقونات للدردشة والأنشطة. وصفحة خاصة بسلطنة عمان.

شكل (1)

نموذج للأطلس التفاعلي

♦ **اختيار الوحدة الدراسية**

قام الباحثان بتصميم المادة العلمية وإعدادها لتدريس الوحدة الرابعة «التربية السكانية» من كتاب الصف التاسع الأساسي مستخدمين في ذلك الأطلس التفاعلي، وذلك لتناسب المحتوى المعرفي مع أهداف الدراسة، وتضمنه القضايا السكانية المستهدفة وإمكانية توفير البيانات المطلوبة من المؤسسات الحكومية وقواعد البيانات الدولية.

♦ **دليل المعلمة لتدريس الوحدة**

تم إعداد دليل المعلمة للاسترشاد به في تدريس وحدة «التربية السكانية»، وقد تضمن مقدمة الدليل، والأهداف العامة والخاصة، والخطة الزمنية للموضوعات، والمعلومات المتعلقة بالقضايا السكانية، وآليات استخدام الأطلس (التدريس، والأنشطة، والتقويم).

♦ **دليل الأطلس التفاعلي**:

تم تصميمه لتدريس وحدة «التربية السكانية» من كتاب الصف التاسع الأساسي الذي ضم إرشادات عامة حول طريقة استخدام الأطلس والأيقونات، والخرائط، والأنشطة التفاعلية الموجودة بداخله.

صدق الأطلس التفاعلي ودليل الوحدة ودليل استخدام الأطلس التفاعلي وكراسة الأنشطة

تم التحقق من صدق محتوياتها بعرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة.

أداة الدراسة:

▪ **مقياس سلوك الطالبات نحو القضايا السكانية**

تمت صياغة مقياس السلوك نحو القضايا السكانية الذي تضمن في صورته النهائية (25) عبارة، توزعت على سبعة محاور هي:

المحور الأول: قضية الفقر وتدني مستوى المعيشة، وتضمن (3) مواقف، والمحور الثاني: قضية نقص الغذاء وسوء التغذية، واحتوى على (5) مواقف، والمحور الثالث: قضية تمكين المرأة اقتصاديا واجتماعيا، وضم (4) مواقف، والمحور الرابع: قضية الضغط على مصادر الطاقة وضم (3) مواقف، والمحور الخامس: قضية الباحثين عن عمل ونقص فرص العمل وضم (4) مواقف، والمحور السادس: قضية الضغط على الخدمات وضم (3) مواقف، وأخيرا المحور السابع: التنمية البشرية واحتوى على (3) مواقف حيث تم حساب ثلاث درجات للموقف الأكثر صحة ثم درجتان للموقف الصحيح ودرجة للأقل صحة حسب رأي المحكمين.

▪ **صدق مقياس المواقف نحو القضايا السكانية**

للتحقق من صدق المحتوى الظاهري للاختبار عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك لإبداء ملاحظاتهم وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت بعض التعديلات.

▪ **ثبات مقياس المواقف نحو القضايا السكانية**

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من طالبات الصف التاسع مكونة من (35) طالبة من خارج عينة الدراسة وتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرو نباخ (Alpha-Cranach) ، وكان معامل الثبات للمقياس (.782) مما يعد مقبولًا تربويًا.

▪ **تكافؤ المجموعتين**

تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس السلوك نحو القضايا السكانية من خلال التطبيق القبلي، وقد أظهرت نتائجهما عدم وجود فرق دال إحصائيًا كما يوضح الجدول (1) .

جدول (1)

النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس السلوك نحو القضايا السكانية القبلي

التطبيق	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	التجريبية	65	2.38	.260	131	1.83	.855
	الضابطة	68	2.39	.315			

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وللإجابة على سؤال الدراسة «ما فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضيتي تدني مستوى المعيشة والبطالة؟ » تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمحوري المقياس، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (2) .

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات سلوك طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس السلوك نحو قضيتي تدني مستوى المعيشة والبطالة.

القضايا	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفقر وتدني مستوى المعيشة	تجريبية	65	2.74	.353	3.94	131	.000*
	ضابطة	68	2.43	.549	3.97		.000*
البطالة ونقص فرص العمل	تجريبية	65	2.83	.286	4.49	131	.000*
	ضابطة	68	2.55	.415	4.52		.000*

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (2) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن سلوك إيجابي مرتفع نحو قضيتي تدني مستوى المعيشة والبطالة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وللإجابة على سؤال الدراسة ما فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية تمكين المرأة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمحور تمكين المرأة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (3) .

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات سلوكات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس السلوك نحو قضية تمكين المرأة.

القضايا	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تمكين المرأة	تجريبية	65	2.85	.206	6.43	131	.000*
	ضابطة	68	2.46	.440	6.53		.000*

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن سلوكات إيجابية مرتفعة نحو قضية تمكين المرأة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وللإجابة على سؤال الدراسة ما فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضيتي نقص الغذاء وسوء التغذية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمحور نقص الغذاء وسوء التغذية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4) .

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات سلوكات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس السلوك نحو قضايا نقص الغذاء وسوء التغذية.

القضية	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نقص الغذاء وسوء التغذية	تجريبية	65	2.74	.317	6.64	131	.000*
	ضابطة	68	2.35	.359	6.66		.000*

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (4) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن سلوكات إيجابية مرتفعة نحو قضية نقص الغذاء وسوء التغذية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وللإجابة على سؤال الدراسة ما فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية الضغط على الخدمات؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمحور الضغط على الخدمات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (5) .

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات سلوك طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس السلوك نحو قضية الضغط على الخدمات.

القضية	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضغط على الخدمات	تجريبية	65	2.81	.358	3.57	131	.000*
	ضابطة	68	2.53	.515	3.60		.000*

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن سلوكات إيجابية مرتفعة نحو قضية الضغط على الخدمات.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

وللإجابة على سؤال الدراسة ما فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوك طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية الضغط على مصادر الطاقة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمحور الضغط على مصادر الطاقة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (6) .

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات سلوك طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس السلوك نحو قضية الضغط على مصادر الطاقة.

القضية	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضغط على مصادر الطاقة	تجريبية	65	2.69	.369	5.17	131	.000*
	ضابطة	68	2.26	.560	5.21		.000*

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن سلوكات إيجابية مرتفعة نحو قضية الضغط على مصادر الطاقة.

سادسا: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

وللإجابة على سؤال الدراسة ما فاعلية استخدام أطلس تفاعلي في تنمية سلوكات طالبات الصف التاسع الأساسي نحو قضية تنمية الموارد البشرية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمحور تنمية الموارد البشرية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (7) .

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات سلوك طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس السلوك نحو قضية تنمية الموارد البشرية.

القضايا	العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تنمية الموارد البشرية	تجريبية	65	2.73	.308	6.569	131	.000*
	ضابطة	68	2.30	.432	6.617		.000*

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجموعة التجريبية حيث تبين أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن سلوكات إيجابية مرتفعة نحو قضية تنمية الموارد البشرية.

مناقشة النتائج

تكشف النتائج إلى أن استخدام الأطلس التفاعلي في المجموعة التجريبية قد أسهم في تنمية سلوك الطالبات نحو القضايا السكانية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ إذ إن متوسط سلوك المجموعة التجريبية التي درست الأطلس التفاعلي في مقياس السلوك نحو القضايا السكانية أعلى من متوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المقياس نفسه، في التطبيق البعدي، كما يتضح أيضًا وجود فرق دال إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن توظيف محتوى الأطلس بشكل فعال ساعد على إكساب الطالبات سلوكات نحو القضايا السكانية بدرجة كبيرة؛ حيث تضمن مجموعة من الخرائط التفاعلية مرتبطة بوسائط متعددة (كالصور، والفيديوهات، والألعاب التعليمية، والنصوص، والبيانات الرقمية، والبيئة الافتراضية) التي أسهمت في إبراز القضايا السكانية بشكل يثير اهتمام الطلاب.

كما أن ميزة الطبقات في تصميم الخرائط وإضافة خاصية التفاعل بين المحتوى والمستخدم أتاح للطالبات القدرة على مقارنة البيانات وإيجاد العلاقات بين متغيرات متعددة مما أسهم في رسم تصورات عن كل قضية سكانية، والخروج بمعرفة جديدة مختلفة تؤثر في سلوك الطالبة، وموقفها تجاه كل قضية وهذا يدعم نتائج دراسة هبرنج وبير (Haberling & Bear 2017) التي أكدت على أن الأطلس التفاعلي يساعد في تدريس العلاقات المعقدة للظواهر الجغرافية على الخريطة متعددة الأغراض والوظائف، كما أنه يشتمل على العديد من الأدوات التفاعلية ومتغيرات العرض؛ لتسهيل التعامل والتفاعل مع الخريطة، وكذلك الحصول على تصورات ثلاثية الأبعاد وبيانات مفصلة حسب الغرض المقصود جعل الطالبات أكثر قربا من المشكلة وبالتالي استشعرن مدى أهميتها بشكل أثر على سلوكهن.وتدعم أيضا ما أظهرته نتائج دراسة اليوسفي (2013) من أن الخرائط الطبقية التي توفرها الأطالس التفاعلية تعالج مشكلة كثرة التفاصيل وازدحام المعلومات في الخريطة العادية التي تسبب حدوث لبس وغموض لدى الطلبة وصعوبة في فهم محتواها.

كما أن اعتماد أسلوب النقاش والحوار بين الطالبات من خلال غرفة المحادثة المضمنة داخل الأطلس أسهم في توليد الأفكار وتبادل وجهات النظر؛ حيث حرصت كل طالبة على جمع المعلومات والبيانات الكافية قبل الدخول في نقاشات مع زميلاتها الطالبات مما أضفى بعدا إيجابيا على عملية التدريس، وشجع الطالبات على طرح التساؤلات واقتراح الحلول واتخاذ مواقف حاسمة لبعض القضايا وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من عثمان (2016) ودراسة محمود وآخرين (2019) حيث أكدوا على أهمية التفاعل الإلكتروني إذ تمكن غرف المحادثة الطلبة من التواصل المباشر وحرية الكتابة والتعبير عن أفكارهم، هذا بالإضافة إلى دورها في تقريب وجهات النظر والحصول على التغذية الفورية التي تحدث بين المتعلم والمتعلم نفسه، أو بين المتعلمين والمعلم مما يؤثر في نتائج التعلم بشكل إيجابي كالمعرفة والاتجاهات والمواقف.

ومن المميزات التي عززت هذه النتيجة أيضا الأنشطة التفاعلية المصاحبة الخاصة بكل قضية التي أسهمت في زيادة الحصيلة المعرفية لدى الطالبات و أضافت عنصر التحدي والتشويق حيث أظهرت الطالبات تفاعلا كبيرا في البحث عن الإجابات خلال الحصة والتنافس في إنجازها بطريقة متمكنة، كما أن هذه الأنشطة تضمنت خاصية التصحيح التلقائي من خلال التقويم المباشر لإجابات الطالبات، لا سيما أن بعض هذه الأنشطة عرضت بعض المواقف على شكل سؤال تفاعلي أو قصة لتقوم الطالبات بتحديد السلوك الذي يرينه صحيحا في ذلك الموقف من وجهة نظرهن، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحكيم (2016) عن فاعلية أنشطة إثرائية قائم على تطبيقات الخرائط التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المكاني وفهم الخريطة الذي أكد على دور الأنشطة التفاعلية في جعل تعلم الجغرافيا ذا معنى حقيقي ملموس؛ إذ يسمح ببناء مواقف تعلم إيجابية، فيصبح المتعلم هنا قادرا على استقصاء واكتشاف الظواهر مما يفيد في بقاء أثر التعلم وبناء الخبرات الحيوية المستقلة، كما تبرز أهميتها في تشكيل الوعي بالقضايا البشرية والبيئية والطبيعية ودراسة التغيرات العالمية.كما تدعم هذه النتيجة أيضا دراسة نصار (2020) الذي أكد على دور الأنشطة التفاعلية في تجويد التعليم وتغيير سلوك المتعلم محققة بذلك التنمية المطلوبة في شخصيته وتجعله قادرا على القيام بدور فعال في الحياة.

وقد أسهم تعدد أنماط عرض الخرائط التفاعلية في الأطلس في تنويع مصادر التعلم وإغنائها؛ إذ تم عرض المحتوى بإمكانيات ووسائط ووسائل تعليمية أكثر تطورا وسهولة؛ إذ ضمت بعضها بيانات رقمية على هيئة جداول في حين جاءت بعضها على هيئة أشكال ورسومات بيانية، وأخرى على شكل صور ومقاطع مرئية، كل هذا أسهم في توفير قدر كبير من المعارف اللازمة لإنجاز الأنشطة، والتعلم وتنويع الخبرات بحيث أصبح بيئة جاذبة لإشباع اهتمامات الطلاب والإجابة عن تساؤلاتهم، وبالتالي تحديد مواقفهم من هذه القضايا.وهذا يدعم نتيجة دراسة فان (Van,2006) الذي يرى أن معرفة الطلاب بالقضايا الديموغرافية سواء كانت إيجابية أو سلبية تؤدي دورا مهما في تكوين المواقف، فالمناهج والوسائل التعليمية ليست فقط أداة لنقل المعرفة وإنما هي وسيلة لتكوين القيم والسلوكات.

التوصيات

وفي ضوء ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

1. تصميم أطلس تفاعلي يخدم مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام والقضايا السكانية بشكل خاص.
2. تشجيع المعلمين على استخدام الأطالس التفاعلية في تدريس الدراسات الاجتماعية.
3. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل

مختلفة، ومتغيرات أخرى (كمهارات التفكير العليا، وقضايا سكانية أخرى، والدافعية، والتحصيل الدراسي..إلخ)

المصادر والمراجع العربية:

- الجهورية، مريم خلفان. (2014) . درجة تضمين مفاهيم التربية السكانية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (7–12) واكتساب طلبة الدبلوم لها بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. سلطنة عمان.
- زهري، أيمن. (2018) . الديموغرافيا الخطرة: سكان مصر في القرن الحادي والعشرين. الجمعية المصرية لدراسات الهجرة.
- الشعيلي، محمد علي. (2009) . مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمفاهيم التربية السكانية واكتساب طلبة الصف الثامن لها [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- عبد الحكيم، محمد رجب. (2016) . فاعلية برنامج أنشطة إثرائية قائم على تطبيقات الخرائط التفاعلية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير المكاني وفهم الخريطة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 77، 65 – 115.
- عبد المحسن، مها نادر، والميالى، سامي شهيد مشكور. (2019) . موقف الإسلام من العوامل المؤثرة على السلوك. آداب الكوفة: جامعة الكوفة– كلية الآداب، 10 (38) ، 511 – 538.
- عتمان، الشحات سعد محمد. (2016) . إثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني " المتزامن، غير المتزامن " في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية: رابطة التربويين العرب، 3، –203 252.
- العمري، محمد عوض. (2009) . الأطالس الإلكترونية: المفاهيم والخصائص وطرق التصميم والنشر، والتطورات، والاتجاهات الحديثة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز – الآداب والعلوم الإنسانية – السعودية. 17 (1) ، 113 – 155.
- عيد، ريهام علي. (2013) . فاعلية استخدام أطلس جغرافي إلكتروني مقترح قائم على التفاعلية ومرئيات الاستشعار عن بعد في تنمية مهارة رسم الخريطة والقدرة المكانية لدى طلاب الصف الأول ثانوي. جامعة أسيوط
- الفارسي، شريفة أحمد. (2009) . الوعي السكاني لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- محمود، أسامة هلال سيد، خليل، شيماء سمير محمد، وإبراهيم، وليد يوسف محمد. (2019) . فاعلية نمط البث المباشر/ المتزامن في إنشاء قناة افتراضية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا كلية التربية النوعية، 22، 87 – 115.
- مشوقة، زكي يلدار. (2007) . الأطالس الإلكترونية: تطورها واستخدامها ودورها المستقبلي. مؤتة للبحوث والدراسات – العلوم الإنسانية والاجتماعية – الأردن، 22 (5) ، 33 – 50.
- منظمة الأمم المتحدة. (2020) . السلامة والكرامة والمساواة على كوكب ينعم بالصحة مسترجع بتاريخ 1 نوفمبر 2021 من المساواة بين الجنسين | الأمم المتحدة (un.org)
- نصار، حنان محمد عبد الحليم، عمران، ماجده أحمد الوردانى، و درويش، عفت حسن. (2020) . برنامج قائم على الأنشطة التفاعلية لإكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ– كلية التربية، 2 (20) ، 401 – 441.
- وزارة التربية والتعليم. 2021)) . المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام من 1970 – 2020: المؤلف وزارة الداخلية. (2020) . إعلان نتائج التعداد الإلكتروني. مسترجع بتاريخ 30 نوفمبر 2021 من https:// www.moi.gov.om/ ar-om/ news
- اليوسفي، الصادق علي محمد. (2013) . تقييم استخدام الأطلس التعليمي كوسيلة كارتوغرافية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (52) ، 302 – 316.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al-Jawhouria, Maryam Khalfan. (2014). The degree to which the concepts of population education are included in social studies textbooks for grades (7-12) and the diploma students have acquired it in the Sultanate of Oman [unpublished master's thesis]. Sultanate of Oman.*
- *Zahri, Ayman. (2018). Dangerous Demography: Egypt's Population in the 21st Century. Egyptian Society for Migration Studies.*
- *Al-Shuaili, Muhammad Ali. (2009). The extent to which social studies books include the concepts of population education in the second cycle of basic education and their acquisition by eighth-grade students [Unpublished Master's Thesis] Sultan Qaboos University. Sultanate of Oman.*
- *Abdel Hakim, Mohamed Ragab. (2016). The effectiveness of an enrichment program based on interactive map applications via the web in developing spatial thinking skills and map understanding among secondary school students. Journal of the Educational Society for Social Studies: The Educational Society for Social Studies, 77, 65-115.*
- *Abdel Mohsen, Maha Nader, and Al Mayali, Sami Shahid, thanked. (2019). Islam's position on the factors affecting behavior. Kufa Arts: University of Kufa - College of Arts, 10 (38), 511-538. Atman, Al-Shahat*
- *Saad Muhammad. (2016). The effect of the difference in the two patterns of electronic interaction "synchronous and asynchronous" in learning via the web on the achievement of students of the Faculty of Education in Damietta, their motivation for academic achievement and their attitudes towards the course. Arab Research Journal in the Fields of Specific Education: Arab Educators Association, 3, 203-252.*
- *Al-Omari, Muhammad Awad. (2009). Electronic Atlases: concepts, characteristics, design and publication methods, developments, and recent trends. Journal of King Abdulaziz University - Arts and Humanities - Saudi Arabia. 17(1), 113-155.*

- *Eid, Reham Ali. (2013). The effectiveness of using a proposed electronic geographic atlas based on interactive and remote sensing visuals in developing the skill of map-making and spatial ability among first-year secondary students. Assiut University*
- *Al-Farsi, Sharifa Ahmed. (2009). Population awareness of post-basic education students [unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos university. Sultanate of Oman.*
- *Mahmoud, Osama Hilal Sayed, Khalil, Shaima Samir Muhammad, & Ibrahim, Walid Youssef Muhammad. (2019). The effectiveness of direct/simultaneous broadcasting pattern in creating a virtual channel for educational technology students. Journal of Research in Specific Education: Minia University - Faculty of Specific Education, 22, 87-115.*
- *Mushweqa, Zaki Yaldar. (2007). Electronic atlases: their development, use, and future role. Mutah for Research and Studies - Humanities and Social Sciences - Jordan, 22(5), 33-50.*
- *United Nations Organization. (2020). Safety, Dignity and Equality on a Healthy Planet Retrieved on November 1, 2021 from Gender Equality | United Nations (un.org)*
- *Nassar, Hanan Mohamed Abdel Halim, Imran, Magda Ahmed Al-Wardani, and Darwish, Effat Hassan. (2020). A program based on interactive activities to acquire scientific concepts for kindergarten children. Journal of the Faculty of Education: Kafrelsheikh University - Faculty of Education, 2 (20), 401-441.*
- *The Ministry of Education. (2021). The educational path in the Sultanate of Oman in numbers from 1970-2020: the author Ministry of Interior*
- *Ministry of the Interio. (2020). Announcing the results of the electronic census. Retrieved on November 30, 2021 from https://www.moi.gov.om/ar-om/news*
- *Al-Yousifi, Al-Sadiq Ali Muhammad. (2013). Evaluate the use of the educational atlas as a cartographic method. Journal of the Educational Society for Social Studies: The Educational Society for Social Studies, (52), 302-316.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.*
- *Blowfield, M. (2013). Business and sustainability. Oxford (UK): Oxford University Press.*
- *-Borchert, A. (1999). Multimedia Atlas Concepts. Freie Universiteit Berlin, Gennany. 75-86. Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/mUNb8T*
- *Buckely, A. (2013). Atlas mapping in the 21 st century Cartography and Geographic Information Science. Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/CLD5vB*
- *Cincera, J., & Krajhanzl, J. (2013). Eco-schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? Journal of Cleaner Production, 61(25), 117–121.*
- *Damekova, S., Zharkinbekov, T., Turtkarayeva, G., Han., & Damekov, O. (2016). Electronic School Atlas as an Innovative Means of Development of Geographic Education in Kazakhstan Schools. Journal of Environmental & Science Education, 11(18) 12668-12679.*
- *Darwish, M.M., Agnello, M.F., & Burgess, R. (2010). Incorporating Sustainable Development and Environmental Ethics Into Construction Engineering Education, 8th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, June 1 -4, Arequipa, Peru.*
- *Ehrlich, P. R., & Ehrlich, A. H. (2014). It's the numbers, stupid!'. Sustainable futures: linking population, resources and the environment, 1.*
- *Ettema, D., & Nieuwenhuis, R. (2017). Residential self-selection and travel behaviour: What are the effects of attitudes, reasons for location choice and the built environment?. Journal of transport geography, 59, 146-155.*
- *Fletcher, R. (2014). World population to hit 11bn in 2100 – with 70% chance of continuous rise. E-mail posted on Environmental Anthropology Listserv (EANTHL@ LISTSERV.UGA.EDU), 2014 Sept 19.*
- *Gerland, p., Duy, V., Kohut, S., & Sirova, k. (2014). Applications of geographical and statistical databases for population activities. United Nations Organization. Retrieved 10 December 2017 from: https://goo.gl/6JRvEv*
- *Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs. Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government.*
- *Hurrni, H. (2008). Multimedia Atlas Information Systems, 43-76. Retrieved 1 December 2017 from: https://goo.gl/bu4tfG*
- *ICEIT. (2020) International Conference on Educational and Informtion Technology, Retrieved 22 October 2017 from ICEIT (Feb 2020), International Conference on Educational and Information Technology, Oxford UK - Conference (10times.com)*
- *ICTLT).2016(.international conference on teaching and learning with teachnolgy, Retrieved 22 October 2017 from About | iCTLT*
- *IUSSP. (2021). International Union for The Scientific Study of Population, The 2017 International Population Conference Retrieved 24 October 2021 from: What's new | International Union for the Scientific Study of Population (iussp.org)*
- *Knowles, S., Lam, L. T., McInnes, E., Elliott, D., Hardy, J., & Middleton, S. (2015). Knowledge, attitudes, beliefs and behavior intentions for three bowel management practices in intensive care: effects of a targeted protocol implementation for nursing and medical staff. BMC nursing, 14(1), 1-13.*
- *Pepper, C. (2013). Leading for sustainability in Western Australian regional schools. Educational Management Administration & Leadership, 42(4), 506–519. doi:1177/1741143213502193.*
- *Robbins, P. (2012). Political ecology: a critical introduction. In: Critical introductions to geography. 2nd ed. Malden (MA): Wiley.*
- *UNESCO. (2017). United Nations Educational, Scientific, and Cultural, Retrieved 22 December 2017 from: http://www.*

unesco.org/new/ar/unesco/about-us/

- *UNESCO. (2021). United Nations Educational, Scientific, and Cultural, Retrieved 22 October 2021 from: http://www.unesco.org/new/ar/unesco/about-us/*
- *UNFPA. (2021). United Nations Population Fund. Retrieved 1Octbar 2020 from United Nations Population Fund (unfpa.org)*
- *United Nations. (2019). World population prospects 2019. Reterived on 4 November 2021 from https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf*
- *Van, C. (2006). Education on population matters in Europe: results from a comparative survey among students in five European countries, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36(1), 105-123*
- *Wals, A. E., Brody, M., Dillon, J., & Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. Science, 344(6184), 583–584.*
- *Wang, Y., Chen, X. & Yu, Z. (2003). The Development Of Electronic Atlas In China, Institute of Geographical Sciences and Natural Recourses Research. Chinese Academy of Sciences, Beijing. 83- 770.*
- *Weeden D, Palomba C. (2012). A post-Cairo paradigm: Both numbers and women matter. In: Editors Cafaro P, Crist E. Life on the brink: environmentalists confront overpopulation. Athens: University of Georgia Press.*
- *Weisman, A. (2013). Countdown: Our last, best hope for a future on earth?. Hachette UK. Retrieved 22 October 2017 from: http://www. littlebrown.com/countdown.html*
- *Williams, H (2016). What Happened Before?" "What Happened After?" The Value and Practice of Visual Thinking Strategies, Eastern Michigan University.*

السمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى عينة من المتزوجين في محافظة إربد

The Personality Traits and its Relatioship with the Family Adjustment among a Sample of Married Couples in Irbid Governorate

Amnah Mustafa Al-Howari
Researcher\ Yarmouk University\ Jordan
amnahowari@yahoo.com

آمنة مصطفى الحواري
باحثة/ جامعة اليرموك/ الأردن

Received: 22/ 1/ 2022, **Accepted:** 6/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-005
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 22/ 1/ 2022م، تاريخ القبول: 6/ 9/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية والتوافق الأسري لدى عينة من المتزوجين في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (302) زوج وزوجة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من محافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس لقياس السمات الشخصية، والتوافق الأسري. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر السمات الشخصية انتشاراً لدى الأزواج والزوجات هي سمة (منفتح/ حسي/ مفكر/ حاسم) (ESTJ) ، يليها سمة (متحفظ/ حدسي/ وجداني/ تلقائي) (INFP) لدى الأزواج، وسمة (متحفظ/ حسي/ مفكر/ حاسم) (ISTJ) لدى الزوجات. وقد جاء مستوى التوافق الأسري مرتفعاً لدى الأزواج والزوجات، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين بُعد توافق الزوج– الزوجة وسمة الشخصية (مفكر/ وجداني) ، وبين بُعد توافق الاسرة–المحيط الخارجي وسمة الشخصية (حسي/ حدسي) لدى الازواج.

الكلمات المفتاحية: الشخصية، سمة الشخصية، التوافق الأسري، الأزواج.

Abstract:

The study aimed to reveal the relationship between the personality traits with the family adjustment among a sample of married couples in Irbid Governorate. The sample of the study consisted of 302 husband and wife, who were chosen availably from Irbid Governorate. To achieve the objectives of the study, the researcher used personality traits scale, and the family adjustment scale. The results of the study showed that more personality traits prevalent among husbands and wives is pattern (ESTJ), followed by pattern (INFP) among husbands, and the pattern (ISTJ) among wives. The level of the family adjustment were high among husbands and wives. The results indicated there was a correlative relationship between the dimension of husband-wife adjustment and personality trait (thinking/feeling), and between the dimension of family- outer perimeter and personality trait (sennsing/intuition) among married couples.

***Keywords**: Personality, personality trait, family adjustment, couples.*

المقدمة:

تُعدّ الأسرة من العوامل الرئيسة التي تؤثر في سلوك الفرد وسماته الشخصية، وطبيعة العلاقات التي قد تربطه مع الآخرين، وتؤدي الأسرة دوراً مهماً وفعالاً في تزويد الفرد بالمعارف والمهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين، وتوافقه بشكل صحيح معهم ومع المجتمع.

وتسهم الأسرة في التنشئة الاجتماعية للفرد، وتكوين العلاقات مع الآخرين، وتكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه؛ فهي المكون الأساسي لشخصيته من كافة الجوانب النفسية، والجسدية، والعقلية، والاجتماعية، والسلوكية، فمن خلالها يحصل الفرد على أهم احتياجاته المادية والنفسية، ويتعلم الفرد كيف ومتى يعبر عن مشاعره، وكيف يتعامل مع الصراعات، ومناقشة الاختلافات، فالأسرة هي من تعلم الفرد قيم وتقاليد معينة، ومهارات التعامل مع الآخرين، ليتكيف بشكل سليم أسرياً واجتماعياً (خليل، 2000) .

ويتحقق التوافق الأسري للفرد من خلال ما يتمتع به من حياة سعيدة داخل أسرته، حيث يشعر بأن أسرته تقدره وتحترمه، وتمنحه دوراً فعالاً في الأسرة والمجتمع، كما تمنحه مجالاً واسعاً للتفاهم، وهذا ينعكس إيجاباً على تماسك الأسرة وتوافقها (برجان، 2019) .

ولقد وردت العديد من التعريفات لمصطلح التوافق الأسري، حيث عرّفه مرسي (2008) بأنه: قدرة أفراد الأسرة على التآلف مع بعضهم البعض، ومع مطالب الحياة الأسرية، ويظهر هذا التآلف من خلال سلوكات وتصرفات كل منهم، وأساليبه في القيام بواجباته الأسرية وتحقيق أهدافه في الأسرة، وإشباع حاجاته والتعبير عن انفعالاته ومشاعره نحو أفراد أسرته، ومن خلال جهود أفرد الأسرة في مواجهة الأحداث العادية أو الطارئة.

وعرّفه أبو سعد (2008) بأنه: حالة تكون فيها المشاعر العامة بين أفراد الأسرة من الرضا، والاتفاق النسبي بينهم على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهم المشتركة، وكذلك المشاركة في أعمال وأنشطة مشتركة وتبادل العواطف. وقد عرفته أبو موسى (2008) بأنه: هو شعور كلا من الطرفين بالانسجام والانتماء العاطفي والمودة والمحبة والرحمة المتبادلة لكلاهما والشعور بالرضا والسعادة والاتفاق في حياتهم الزوجية والقدرة على التعامل الناجح مع مشكلات الحياة الزواجية.

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف التوافق الأسري بأنه: قيام كل فرد من أفراد الأسرة بدوره الطبيعي المتوقع منه للحفاظ على كيان الأسرة، وتحمل الأعباء المختلفة داخلها، ووجود علاقات الاحترام والود بين كافة الأفراد، وأن يقوم كل فرد بدوره المناط به، والمحافظة على هذا الدور.

ويتضمن التوافق الأسري عدة جوانب؛ من أهمها: السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار الأسري، والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة، وسلامة علاقات الوالدين مع بعضهما بعضاً ومع الأبناء، حيث تسود المحبة والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، ويمتد التوافق الأسري حتى يشمل العلاقات الأسرية مع الأقارب (الشريفين، 2003) .

ويتأثر التوافق الأسري بعدة عوامل، تبدأ من مرحلة اختيار الزوج أو شريك الحياة، حيث يميل كثير من الأفراد إلى الارتباط بمن لديهم خلفيات وحاجات، واتجاهات وقيم ومفاهيم وسمات شخصية متشابهة، وهناك أفراد يميلون إلى الارتباط بمن يختلفون عنهم في الاتجاهات والعادات والسمات الشخصية، وخاصةً أن السمات الشخصية تُعدّ من العوامل المهمة التي تلعب دوراً في اختيار الشريك، كما أنها تلعب دوراً مهماً في حياة الزوجين؛ لأنها إما أن تعزز التوافق الأسري وإما أن تكون سبباً في الخلافات

الزوجية التي قد تؤدي إلى مستوى منخفض من التوافق الأسري، فإذا تشابهت بعض السمات بين الزوجين، أدى ذلك إلى توافق أسري كبير عند بعض الأفراد، وعلى النقيض من ذلك، فقد يسبب التشابه في بعض السمات عند بعض الأفراد خلافات زوجية، ولا يؤدي ذلك إلى التوافق الأسري (عبد العاطي وآخرون، 2000) .

كما يتأثر التوافق الأسري أيضاً بالعوامل الاجتماعية المحيطة بالأسرة وبالفرد المنتمي إليها، ومن ذلك تأثير العادات والتقاليد السائدة في البيئة المحيطة، والعوامل الشخصية، وهي العوامل المتعلقة بالأفراد؛ كالسمات المزاجية وحتى الصفات المرتبطة بالوراثة التي تحدد ردود الفعل الانفعالية، وأيضاً الصراع الداخلي الناتج عن اختلاف السمات المزاجية، كما تشمل الاستجابات المكتسبة عن طريق الفرد في وضع اجتماعي خاص، بالإضافة إلى العوامل المادية، والتي تشمل على المتطلبات والالتزامات المادية لدى أفراد الأسرة، وتشكّل عاملاً مهماً في الكثير من الأسر (Thompson, et al, 2013) .

ومن العوامل التي تؤثر على التوافق الأسري، والاستقرار في العلاقات الشخصية بشكل عام، والعلاقات الزوجية بشكل خاص السمات الشخصية لدى الأزواج، حيث تشتمل على أبعاد تتعلق بالعوامل الشخصية كالاكتئاب والقلق والاضطرابات النفسية، وغيرها من العوامل، التي تؤثر على علاقات الأزواج مع بعضهم البعض، والتي تنعكس على التوافق الأسري سلباً أو إيجاباً وفقاً لطبيعة هذه السمات (Amiri, et al, 2011) .

وتُعدّ السمات الشخصية متغير يمكن التنبؤ من خلاله بمستوى التوافق الأسري الموجود في الأسرة، وإن معرفة الزوجين بسمات شخصيتهم قد يؤثر في توافقهم النفسي والأسري وقدرتهم على بناء علاقات فاعلة، مما يمكنهم من أداء أدواره بفاعلية (Bayne, 2004) .

ومن خلال السمات الشخصيّة يمكن وصف وتقييم شخصيّة الفرد، إذ إن السمة الشخصيّة هي البنية الأساسية لهوية كل فرد بشكل فردي، ومستقل عن الآخر، وقد تم تقسيم السمات الشخصيّة إلى أربعة ثنائيات منفصلة، ومن خلالها يتم معرفة سمة شخصيّة الفرد (Cohen, et al, 2013) .

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت سمة الشخصية، حيث عرفها الداهري (2005) بأنها: مجموعة الخصائص والصفات الجسمية أو المعرفية أو الانفعالية أو الاجتماعية الثابتة نسبياً، التي يمتاز بها الفرد عن الآخرين، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة. وهي نزعة ثابتة نسبياً توجه سلوك الفرد وتصرفاته. وعرف مارتين (Martin, 2010) سمة الشخصية بأنها: النمط الذي تتميز به شخصية الفرد، وتشمل كافة الصفات الجسمية والعقلية والخُلقية والانفعالية في تفاعلها مع بعضها البعض.

كما عرّفها كوهان وآخرون (Cohen, et al, 2013) بأنها: اللبنة الأساسية لهوية كل فرد بشكل فردي ومستقل عن الآخر، وقد تم تقسيم السمات الشخصية إلى أربعة ثنائيات منفصلة، ومن خلالها يتم معرفة سمة شخصية الفرد. وعرفها العبدالحق والشريفين والعتوم (2020) بأنها: مجموعة من الصفات والفروق الشخصية الفردية في ميول الفرد لإظهار أنماط متسقة من الأفكار والمشاعر والأنشطة.

وبناءً على التعريفات السابقة، يمكن تعريف سمة الشخصية بأنها: نمط أو أسلوب يميز شخصية الفرد عن شخصية فرد آخر، وذلك من خلال ما تتصف به شخصيته من صفات وخصائص تكون واضحة من خلال تصرفاته وسلوكاته في كافة المجالات.

وتتكون شخصية الفرد من ثمانية تفضيلات موزعة على أربعة أبعاد بزوجين متعاكسين من التفضيلات، وهي: منفتح أو متحفظ، حسي أو حدسي، مفكر أو وجداني، حاسم أو تلقائي، والترتيب في المكونات هو للتنظيم وليس للأهمية، أي أن المكون الأول يحمل نفس أهمية المكون الثاني وهكذا، **وتحدد الشخصية باختيار أي تفضيل من التفضيلات الثمانية في كل بعد من الأبعاد الأربعة الآتية (Myers, et al, 2003; Walsh, 2013)** :

- **البُعد الأول**: المنفتح أو المتحفظ: يهتم هذا البعد من التفضيلات بالأسلوب الذي يستمد الفرد من خلاله طاقته وكيف يوجهها، وصاحب التفضيل المنفتح، يرمز له بالحرف الأول من الكلمة (E) (Extraversion) ، وهو الفرد الذي يستمد طاقته من الخارج، ومن خلال تفاعله مع الأفراد والأشياء والأحداث في العالم الخارجي، ويوجه طاقته إلى الخارج، أما صاحب التفضيل المتحفظ، فيرمز له بالحرف الأول من الكلمة (I) (Introversion) ، وهو الذي يستمد طاقته من داخله، وذلك من خلال التأمل والتفكير والتعمق في عالمه الداخلي.
- **البُعد الثاني**: الحسي أو الحدسي: يتناول هذا البُعد أحد الوظائف والعمليات النفسية الطبيعية، وهذا المكون من العمليات يسميها يونغ العمليات غير العقلية، وصاحب التفضيل الحسي، ويرمز له بالحرف الأول من الكلمة (S) (Sensing) ، وهو الفرد الذي يفضل الحصول على المعلومات بعد الاستشعار بها بشكل واقعي، ويركز على الشيء الحقيقي، أما صاحب التفضيل الحدسي، ويرمز له بالحرف الثاني من الكلمة (N) (Intuition) ، فهو الفرد الذي يفضل الحصول على المعلومات من منظور إحساسه بالأشياء، والتركيز على العلاقات والروابط بين الحقائق لاستنتاج ما يريده دون الرجوع إلى الواقع العملي الذي يعيشه.
- **البُعد الثالث**: المفكر أو الوجداني: يتناول هذا البعد الوظيفة النفسية الثانية، ويسميها يونغ العملية العقلية لاتخاذ القرارات، وصاحب التفضيل المفكر، يرمز له بالحرف الأول من الكلمة (T) (Thinker) ، وهو الفرد الذي يميل لإصدار القرارات عن طريق المبادئ الموضوعية المنطقية، أما صاحب التفضيل الوجداني، فيرمز له بالحرف الأول من الكلمة (F) (Feeler) ، وهو الفرد الذي يميل لإصدار القرارات عن طريق الأخذ بعين الاعتبار تأثير كل خيار من الخيارات على الأفراد المعنيين بهذه القرارات.
- **البُعد الرابع**: الحاسم أو التلقائي: يصف هذا البُعد الاتجاهات الطبيعية لإدارة الحياة وتنظيمها وأوقات الراحة، وصاحب التفضيل الحاسم، يرمز له بالحرف الأول من الكلمة (J) (Judger) ، وهو الفرد الذي يفضل التخطيط لعمله، والعمل وفقاً لما يخططه، وإنهاء الأعمال في وقتها، أما صاحب التفضيل التلقائي، فيرمز له بالحرف الأول من الكلمة (P) (Perceiver) ، وهو الفرد الذي يفضل ترك الأمر مفتوحاً حتى اللحظات الأخيرة، ويبقى

منفتحاً لأي معلومات جديدة ويستقبلها.

INTJ متحفظ/ حدسي/ مفكر/ حاسم	INFJ متحفظ/ حدسي/ وجداني/ حاسم	ISFJ متحفظ/ حسي/ وجداني/ حاسم	ISTJ متحفظ/ حسي/ مفكر/ حاسم
INTP متحفظ/ حدسي/ مفكر/ تلقائي	INFP متحفظ/ حدسي/ وجداني/ تلقائي	ISFP متحفظ/ حسي/ وجداني/ تلقائي	ISTP متحفظ/ حسي/ مفكر/ تلقائي
ENTP منفتح/ حدسي/ مفكر/ تلقائي	ENFP منفتح/ حدسي/ وجداني/ تلقائي	ESFP منفتح/ حسي/ وجداني/ تلقائي	ESTP منفتح/ حسي/ مفكر/ تلقائي
ENTJ منفتح/ حدسي/ مفكر/ حاسم	ENFJ منفتح/ حدسي/ وجداني/ حاسم	ISFJ متحفظ/ حسي/ وجداني/ حاسم	ESTJ منفتح/ حسي/ مفكر/ حاسم

وهناك عوامل عديدة تؤثر في تكوين سمات الشخصية، حيث تتأثر الشخصية بمؤثرات داخلية يكون مصدرها داخلي من الفرد ذاته، وخارجية يكون مصدرها من البيئة المحيطة بالفرد، ولا يمكن فصل تأثير أي منهما عن الآخر، فالعلاقة بينهما تبادلية التأثير، وتكاملية النتائج، وتظهر في السلوك والأداء، والمظهر الفسيولوجي، وبعضها كامن لا يمكن ملاحظته، ويستدل عليه من نتائجه وآثاره، والبعض الآخر يمكن قياسه وملاحظته وتسجيله بصورة مباشرة، وأهم عاملين أساسين هما الوراثة والبيئة (العيسوي، 2002) .

ولا تقل العوامل البيئية والثقافية أهمية وتأثير في تكوين سمة الشخصية، فالأسرة، والمجتمع، والتفاعل الاجتماعي، ومستوى التعليم، والمستوى الاقتصادي تُعدّ عوامل ذات أهمية في تكوين سمة الشخصية وبلورتها إيجاباً أو سلباً، ويلعب العامل الوراثي دوراً مهماً في تحديد خصائص الفرد الجسمية، وتكوين الجهاز العصبي المسؤول عن العديد من الاستجابات تجاه المواقف المختلفة، كما أن العوامل البيولوجية لها تأثير مباشر في شخصية الفرد، وذلك من خلال التوازن في إفرازات الغدد التي يؤدي اختلالها إلى حدوث اضطرابات في شخصية الفرد، فقد تؤدي زيادة إفرازات الغدة الدرقية إلى زيادة الحركة والتهيج والأرق فيصبح الفرد سهل الإثارة، وكثير القلق (المليجي، 2001) .

ويرى براون وبراون (Brown & Brown, 2002) أن التوافق الأسري يتأثر كثيراً بشخصية الزوجين، وذلك اما بتعزيز التوافق الأسري أو في نشوء الخلافات الأسرية، ويعود ذلك لإختلاف كلا الزوجين عن بعضهما بعضاً في الخصائص والصفات وسمة الشخصية والاختلاف كذلك في التكوين الجسمي والعاطفي، والاختلاف قد يؤدي الى الآثار السلبية التي تنعكس على التوافق الأسري.

كما يرى ويلسون وكوزنس (Wilson & Cousins, 2003) أن الأزواج الأكثر تشابهاً هم الأكثر توافقاً في الحياة الأسرية، كما أشار اميري وآخرون (Amiri, et al, 2011) إلى أن سمات الشخصية لدى الأزواج تؤثر بشكل مباشر على أساليب وأشكال الاتصال فيما بينهم، حيث يلحظ بأن سمة الشخصية العصابية تؤثر بشكل سلبي على أساليب الاتصال بين الأزواج، بينما سمة الشخصية الانبساطية والمنفتحة تؤثر بشكل إيجابي على أساليب الاتصال بين الأزواج، وهذا يظهر من خلال كيفية تعامل الأزواج مع بعضهم البعض، وتقبل آراء بعضهم البعض، وتفهم ما يريدون من بعضهم.

وتناولت العديد من الدراسات متغير السمات الشخصية والتوافق الأسري، وفيما يأتي توضيح لهذه الدراسات موزعة ضمن محورين على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت التوافق الأسري

أجرت الدعدي (2009) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين تبعاً لنوع ودرجة الإعاقة وبعض المتغيرات الديمقراطية والاجتماعية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الضغوط النفسية، ومقياس التوافق الأسري، ومقياس التوافق الزواجي. تكونت عينة الدراسة من (308) من آباء وأمهات الأطفال المعاقين، و (340) من آباء وأمهات الأطفال العاديين. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التوافق الأسري والتوافق الزواجي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والتوافق الأسري والتوافق الزواجي، وأشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي تتأثر بشدة الإعاقة، فكلما كانت الإعاقة شديدة، كلما زادت الضغوط النفسية، وقل التوافق الأسري والزواجي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية بين آباء وأمهات الأطفال المعاقين، وآباء وأمهات الأطفال العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأسري والزواجي بين آباء وأمهات الأطفال المعاقين، وآباء وأمهات الأطفال العاديين، لصالح آباء وأمهات الأطفال العاديين.

وأجرى ترتي وآخرون (Trute, et al, 2012) دراسة في كندا هدفت إلى الكشف عن التوافق الأسري وإيجابية الأم في الأسر التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة الخطيرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الإطلاع على المعلومات الديموغرافية للأمهات بمساعدة الحاسوب والهاتف، واستخدام مقياس التوافق الأسري. تكونت عينة الدراسة من (152) أماً من أمهات الأطفال ذوي اضطرابات الصحة العقلية، والإعاقات الحسية، الظروف الصحية المعقدة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التوافق الأسري لدى الأمهات جاء متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الأسري وإيجابية الأم، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة التوافق الأسري بإيجابية الأم، تعزى لمتغير عمر الأم، لصالح الأمهات الأكبر عمراً، وأظهرت النتائج أن إيجابية الأم يعد مورد للتوافق النفسي الذي يرتبط بتعزيز التوافق الأسري في حالات الإعاقة في مرحلة الطفولة.

أما دراسة ماثيو وآخرون (Matthew, et al, 2013) التي أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فهدفت إلى الكشف عن مستوى التوافق الأسري لدى عينة من الآباء والأمهات، كما هدفت إلى تقييم المقياس المستخدم في قدرته على الكشف عن مهارات الأبوة والأمومة والعلاقات الأسرية. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام مقياس التوافق الأسري، وإجراء المقابلات مع أفراد عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (370) أباً وأماً من الآباء والأمهات الذين لديهم أبناء تتراوح أعمارهم بين (2 – 12) عاماً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التوافق الأسري لدى الآباء والأمهات جاء متوسطاً، وأن المقياس المستخدم كان اتساقه

الداخلي جيد، وتم من خلاله تقييم مدى امتلاك الآباء والأمهات لمهارات الأبوة والأمومة، والتي تساعدهم في إقامة علاقات أسرية ناجحة، تجعل الأسرة متوافقة.

وأجرى جاجار (Gajjar, 2015) دراسة في الهند هدفت إلى الكشف عن التوافق الأسري للمرأة العاملة تبعاً لاختلاف متغيري نوع المهنة ومنطقة الإقامة. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام مقياس التوافق الأسري، والمكون من أربعة مجالات (التوافق النفسي، التوافق الأسري، والتوافق مع الأطفال، والتوافق مع الزوج) . تكونت عينة الدراسة من (180) امرأة عاملة، منهن (30) معلمةً في المناطق الحضرية، و (30) طبيبةً في المناطق الحضرية، و (30) موظفة بنك في المناطق الحضرية، و (30) معلمةً في المناطق الريفية، و (30) طبيبةً في المناطق الريفية، و (30) موظفة بنك في المناطق الريفية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الأسري بين المرأة العاملة في المناطق الحضرية والريفية، كما أشارت النتائج إلى وجود اثر تفاعل كبير بين منطقة الإقامة ونوع المهنة فيما يتعلق بمجالات التوافق الأسري، والتوافق الأسري ككل.

وقام حنان (2018) بدراسة في الجزائر هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتوافق الأسري لدى أستاذات التعليم المتوسط المتزوجات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس التوافق الأسري. تكونت عينة الدراسة من (50) أستاذة متزوجة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ضعيفة بين الذكاء العاطفي والتوافق الأسري، وبين بُعد استخدام الانفعالات والتوافق الأسري، وبين بُعد تنظيم الانفعالات والتوافق الأسري، وبين بُعد تقدير الانفعالات والتوافق الأسري.

كما أجرت جمال (2019) دراسة في الجزائر هدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإجهاد المهني والتوافق الأسري لدى عينة من الأستاذات الجامعيات المتزوجات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الإجهاد المهني، ومقياس التوافق الأسري. تكونت عينة الدراسة من (39) أستاذة من جامعة العربي بن مهيدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين الإجهاد المهني والتوافق الأسري، وعلاقة ارتباطية طردية بين الإجهاد المهني والتوافق مع الأبناء لدى أستاذات التعليم الجامعي.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت السمات الشخصية

أجرى وايت وآخرون (White, et al, 2004) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والعلاقات الحميمية كالحب، والمودة، والرضا عن العلاقة. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس تقييم علاقة المودة، ومقياس الاتجاهات نحو الحب. تكونت عينة الدراسة من (196) زوجاً وزوجةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الشخصية العصابية، وعلاقة المودة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الشخصية الانبساطية، وعلاقة المودة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علاقة الشخصية العصابية وعلاقة المودة، لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علاقة الشخصية الانبساطية وعلاقة المودة، لصالح الذكور.

وقام ستروود وآخرون (Stroud, et al, 2010) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية والرضا الزواجي. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام مقياس السمات الشخصية، ومقياس الرضا الزواجي. تكونت عينة الدراسة من (59) زوجاً من الأزواج (118 زوجاً وزوجةً) . أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية والرضا الزواجي لدى الأزواج، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سمة الشخصية الانبساطية، والرضا الزواجي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين سمة الشخصية العصابية والرضا الزواجي.

أما دراسة شاكيريان (Shakerian, 2012) التي أُجريت في إيران فهدفت إلى الكشف عن دور سمات الشخصية والمساواة بين الجنسين في التنبؤ بالتوافق الزواجي. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام مقياس السمات الشخصية، ومقياس التوافق الزواجي. تكونت عينة الدراسة من (112) زوجاً من الأزواج (224 زوجاً وزوجةً) من الطلبة المتزوجين في الجامعات الإيرانية. أظهرت نتائج الدراسة أن سمة الشخصية الانبساطية أكثر السمات شيوعاً بين أفراد عينة الدراسة، وأن لسمات الشخصية والمساواة بين الجنسين دور دال إحصائياً في التنبؤ بالتوافق الزواجي بين الازواج.

أما دراسة سشافسير وآخرون (Schaffhuser, et al, 2014) التي أجريت في سويسرا هدفت إلى الكشف عن السمات الشخصية، والرضا عن العلاقة الحميمية بين الزوجين. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام مقياس السمات الشخصية، ومقياس الرضا عن العلاقة الزوجية. تكونت عينة الدراسة من (108) زوجاً من الأزواج (216 زوجاً وزوجةً) . أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السمات الشخصية والرضا عن العلاقة الحميمية بين الزوجية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين سمة الشخصية العصابية والرضا عن العلاقة الحميمية بين الزوجين، وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سمات الشخصية (المقبولية، والانبساطية) ، والرضا عن العلاقة الحميمية بين الزوجين.

وأجرى ناجافي (Najafi, 2016) دراسة في إيران هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السمات الشخصية، والمعتقدات غير العقلانية وتوقف الزواج لدى الازواج. ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات، تم استخدام مقياس السمات الشخصية، ومقياس المعتقدات غير العقلانية. تكونت عينة الدراسة من (50) زوجاً من الأزواج (100 زوجاً وزوجةً) الذين يقومون بزيارة مراكز الإرشاد في تبريز. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سمة الشخصية العصابية وتوقف الزواج لدى الأزواج، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين سمات الشخصية (الانبساطية، المقبولية، المنفتحة على الخبرات) ، وتوقف الزواج، كما أشارت النتائج أن سمة الشخصية العصابية والمعتقدات غير العقلانية هي مؤشر على توقف الزواج، وأن سمة الشخصية العصابية هي عامل تنبؤي للمعتقدات غير العقلانية.

وأجرى ماكور (2021) دراسة في الجزائر هدفت الكشف عن علاقة التوافق الزواجي بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التوافق الزواجي، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. تكونت عينة الدراسة من (170) زوجاً وزوجةً من الأساتذة بمرحلة التعليم الثانوي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات درجة سمة العصابية، ودرجة سمة التفتح على الآخرين للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين، ووجود فروق بين متوسطات درجة سمة الانبساطية، ودرجة سمة يقظة الضمير للأزواج المتوافقين وغير المتوافقين، لصالح المتوافقين زواجياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التوافق تبعاً لعدد الأطفال.

وقامت عباسي وطاهر (Abbasi & Taher, 2022) بدراسة في إيران هدفت الكشف عن العلاقة بين مرونة العمل والسمات الشخصية مع التوافق الزواجي لدى الطلبة المتزوجين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس مرونة العمل، ومقياس السمات الشخصية، ومقياس التوافق الزواجي. تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً من الطلبة المتزوجين في جامعة شهرود آزاد. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مرونة العمل والتوافق الزواجي، ووجود علاقة بين سمات الشخصية (الانبساطية، المقبولية، الانفتاح على الخبرة) والتوافق الزواجي، وعدم وجود علاقة بين الصدق والتواضع والعاطفة ويقظة الضمير مع التوافق الزواجي؛ أي أن مرونة العمل تسمح للفرد بالتوافق بشكل جيد مع الأحداث الصادمة في الحياة، مما يجعل الأفراد يتوافقون توافقاً إيجابياً مع الأحداث الصادمة، والتي يمكن أن ترتبط بالتوافق الزواجي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مطالعة الدراسات التي تناولت السمات الشخصية، والتوافق الأسري، يُلحظ أن الدراسات التي تناولت التوافق الأسري اهتمت بالبحث في مستوى التوافق الأسري، كما ورد في دراسة ماثيو وآخرون (Matthew, et al, 2013) ، وتناولت دراسات أخرى التوافق الأسري للمرأة العاملة تبعاً لاختلاف متغيري نوع المهنة ومنطقة الإقامة، كدراسة جاجار (Gajjar, 2015) .

أما الدراسات التي تناولت السمات الشخصية، فقد تباينت في أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، حيث تناولت بعض الدراسات العلاقة بين السمات الشخصية والرضا الزواجي، كدراسة ستورد وآخرين (Stroud, et al, 2010) ، وتناولت دراسات أخرى العلاقة بين السمات الشخصية، والمعتقدات غير العقلانية وتوقف الزواج لدى الازواج، كدراسة ناجافي (Najafi, 2016) .

ويلاحظ أيضاً تركيز الدراسات التي تناولت

وترى الباحثة أن سمة الشخصية لكل من الزوج والزوجة قد يكون عاملاً مهماً في تحقيق التوافق الأسري، وأن معرفة وتعمق الزوجين بسمات شخصياتهم قد تكون مؤشرات للتنبؤ في مستوى التوافق الأسري مستقبلاً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعدّ الأسرة من أهم مرتكزات المجتمع، كونها تلعب دوراً رئيساً في تحقيق التوافق الأسري؛ فهي البيئة الأولى التي يترعرع فيها الفرد، حيث تسهم في بناء شخصيته الفعالة في المجتمع الذي يعيش فيه، فكلما تمتع الجو الأسري بالقليل من المشكلات والخلافات، كلما كان مستوى توافق الفرد الأسري مرتفع، ويعتمد التوافق الأسري وقلة المشكلات الأسرية على درجة التشابه في السمات الشخصية لدى الأبوين، كما أشارت دراسة هاسبرايك (Hasseprauck, 1990) إلى وجود ارتباط قوي بين التوافق الأسري والتشابه في سمات الشخصية.

ولقد شعرت الباحثة بضرورة دراسة العلاقة بين السمات الشخصية لدى الزوجين بالتوافق الأسري، لما واجهته من مشكلات أسرية عديدة بسبب اختلاف السمات الشخصية لدى الزوجين، وذلك بسبب طبيعة عملها كمرشدة نفسية، وما يمر عليها من حالات قد تصل في بعض الأحيان إلى الانفصال، لذلك جاءت الرغبة لديها في إجراء هذه الدراسة، بهدف الوقوف على أسباب هذه المشكلات، والحد من حدوثها، لتحقيق مستوى مرتفع من التوافق الأسري، في ضوء متغير السمات الشخصية لدى الزوجين. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أبرز سمات الشخصية السائدة لدى الأزواج والزوجات في محافظة إربد؟
- ما مستوى التوافق الأسري لدى والزوجات في محافظة إربد؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التوافق الأسري والسمات الشخصية بين الزوجين في محافظة إربد؟

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

تبرز أهمية هذه الدراسة النظرية من أهمية متغير السمات الشخصية، وما تلعبه السمات من دور مهم في حل المشكلات التي قد تواجه الأزواج، حيث لسمات الشخصية دور وأثر فعال في حياة الأفراد بشكل عام، والأزواج بشكل خاص، وذلك لما لها أثر مواجهة المشكلات التي قد تواجههم، كما تبرز أهمية هذه الدراسة فيما ستوفره من معلومات حول السمات الشخصية والتوافق الأسري، كونهما متغيران مهمان في حياة الأزواج، بالإضافة إل ما ستوفره من مقاييس يمكن للباحثين الاستفادة منها في إجراء دراسات أخرى.

ثانياً: الأهمية العملية

تظهر أهمية الدراسة العملية من خلال الكشف عن سمات الشخصية لدى الأزواج، مما يساعد المرشدين في مراكز الإرشاد الأسري من التعرف إلى سمات الشخصية لدى الأزواج، ومدى قدرتهم على التعامل مع المشكلات الأسرية التي تواجههم، ومن ثم العمل على تنمية هذه الجوانب والاهتمام بها من خلال البرامج

الإرشادية المختلفة، وإعداد استراتيجيات إرشادية مناسبة لدى الأزواج بناءً على السمات الشخصية لديهم، مما يعمل على تعزيز قدراتهم في الحد من المشكلات الأسرية، وتحقيق التوافق الأسري.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **السمات الشخصية**: وحدة متكاملة من الصفات التي تميز الفرد عن الآخرين، حيث أن كل فرد مستقل وقائم بذاته ومتفرد بشخصيته، ولا يمكن فهم السلوك الإنساني أو سمة شخصية بتجزئتها وتقسيم مكوناتها (Jung, 1978) .وتعرّف إجرائياً بأنها: الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية التي يتميز بها الأزواج عن غيرهم من الأفراد.وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السمات الشخصية المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **التوافق الأسري**: قدرة الأسرة وسعيها لإشباع حاجاتها على أساس من الشعور بالمسؤولية، والقدرة على تحقيق الموازنة السليمة بين المتطلبات والالتزامات المادية، والقدرة على نمو شخصية الزوجين والأبناء معاً، في إطار من الاحترام والتفاهم، وتحمل المسؤولية، والتفاعل مع الحياة (حمدان، 2010) .ويعرّف إجرائياً بأنه: قدرة الأزواج والأبناء على التآلف مع بعضهم البعض، ومع مطالب الحياة الأسرية والمجتمعية المختلفة، بهدف تحقيق وإشباع حاجات كل طرف، ويتضمن التوافق الأسري توافق الزوج مع الزوجة، وتوافق الزوجان مع الأبناء، وتوافق الأبناء مع بعضهم، وتوافق الأسرة مع المجتمع.ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التوافق الأسري المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على عينة من المتزوجين في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020 – 2021، وممن لديهم طفلين فأكثر، تزيد أعمارهم عن ست سنوات.
- تحددت نتائج الدراسة بالأدوات التي تم استخدامها، وهي: مقياس التوافق الأسري، ومقياس السمات الشخصية، وما تتمتع به هذه الأدوات من خصائص سيكومترية.
- تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، وما تتضمنه من مجالات مختلفة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي بهدف التعرف إلى العلاقة بين السمات الشخصية والتوافق الأسري لدى عينة من المتزوجين في محافظة إربد.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المتزوجين في محافظة إربد، من معلمات ومعلمي المدارس والعاملين والعاملات في الجامعات والكليات، وغير العاملين، ممن لديهم طفلين فأكثر، تزيد أعمارهم عن ست سنوات.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من المتزوجين في محافظة إربد، حيث تم اختيارهم من معلمات ومعلمي المدارس والعاملين والعاملات في الجامعات والكليات، وأيضاً من غير العاملين، وممن لديهم طفلين فأكثر، تزيد أعمارهم عن ست سنوات، وقد بلغت عينة الدراسة (302) من الأزواج والزوجات، وجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس.

جدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة من الأزواج والزوجات وفقا لمتغير الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	151	50
	انثى	151	50
	الكلي	302	100

أداتا الدراسة

♦ **أولاً: مقياس التوافق الأسري**

بهدف التعرف إلى مستوى التوافق الأسري، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة؛ كدراسة حنان (2018) ، ودراسة جمال (2019) ، وقد تم استخدام مقياس التوافق الأسري المستخدم في رسالة العنزي (2012) ، والمكون من (82) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (توافق الزوج – الزوجة وتقيسه (28) فقرة، توافق الزوجان – الأبناء وتقيسه (25) فقرة، توافق الأبناء – الأبناء وتقيسه (17) فقرة، ومجال توافق الأسرة – المحيط الاجتماعي وتقيسه (12) فقرة.

- **صدق مقياس التوافق الأسري**

– **أولا: الصدق الظاهري**

للتحقق من دلالات الصدق الظاهري لمقياس التوافق الأسري، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بلغ عددهم (8) محكمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات، ومدى انتمائها للمجالات، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، وبعد الاجتماع بعدد منهم، تم حذف (53) فقرة، كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات، واستناداً إلى ذلك تكون المقياس من (29) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: (توافق الزوج–الزوجة، واتوافق الزوجان–الأبناء، وتوافق الأبناء–الأبناء، وتوافق الأسرة– المحيط الاجتماعي) .وأشار المحكمون الى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى التوافق الأسري لدى الأزواج.وترى الباحثة أن ذلك يعد مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

مؤشرات صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (20) زوجاً وزوجة.حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التوافق الأسري وبين الدرجات على كل بعد من أبعاده

وعلى المقياس ككل، والجدول (2) يبين هذه القيم.

جدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التوافق الاسري وبين درجة كل بعد من أبعاده

البعد	رقم الفقرة	مضمون فقرات التوافق الاسري وفق الأبعاد	من جهة: الزوج الارتباط مع: البعد	الزوج الارتباط مع: المقياس	الزوجة الارتباط مع: البعد	الزوجة الارتباط مع: المقياس
توافق الزوج–الزوجة	1	نتفق في وجهات نظرنا حول معظم القضايا.	.483	.376	.478	.313
	2	نحن قريبين عاطفياً من بعضنا بعضاً.	.681	.442	.702	.545
	3	نعمل معاً لمواجهة الصعوبات.	.832	.549	.759	.672
	4	نتصل ببعضنا بعضاً للاطمئنان على أحوالنا.	.725	.547	.615	.468
	5	يحترم كل منا خصوصية الطرف الآخر.	.676	.469	.474	.469
	6	نتفق معاً على أسلوب تربية الأبناء.	.649	.398	.588	.438
	7	نخطط معاً لحياتنا الاسرية.	.772	.503	.756	.556
	8	نوفر الدعم النفسي لبعضنا بعضاً.	.825	.514	.677	.480
توافق الأبناء–الأبناء	9	يستشير أبنائي بعضهم بعضاً فيما يتعلق بالقرارات الشخصية.	.474	.303	.388	.275
	10	يقضي أبنائي أوقات فراغهم مع بعضهم بعضاً.	.544	.368	.346	.248
	11	يتقبل أبنائي أصدقاء بعضهم بعضاً.	.559	.428	.505	.469
	12	يشترك أبنائي في الميول والاهتمامات.	.449	.244	.535	.336
	13	يحترم أبنائي حقوق بعضهم بعضاً.	.528	.374	.475	.223
	14	يحافظ أبنائي على ممتلكات بعضهم الشخصية.	.302	.208	.456	.325
	15	يدعم أفراد أسرتي بعضهم بعضاً في الأوقات العصيبة.	.487	.336	.358	.241
	16	يسمح لكل فرد من أفراد أسرتي أن يعبر عن رأيه.	.437	.234	.436	.414
	17	يلتقي أفراد أسرتي بشكل دوري.	.514	.333	.560	.484
	18	نأخذبرأي الأبناء في أسلوب تربيتهم.	.338	.314	.434	.395
توافق الزوجين–الأبناء	19	توزع المسؤوليات والأعباء على الأبناء بشكل متوازن.	.562	.316	.405	.358
	20	نعرف الأصدقاء المقربين من أبنائنا.	.434	.270	.461	.414
	21	نتحدث مع أبنائنا بانتظام عن أمور تعنينا وتهم أسرتنا.	.497	.311	.255	.213
	22	يشعر أبنائي داخل الأسرة بالأمان.	.456	.316	.489	.450
	23	يتقبل أفراد أسرتي آراء بعضهم بعضاً.	.608	.318	.534	.491
	24	تربط أسرتنا علاقات جيدة مع الجيران.	.306	.302	.397	.339
توافق الأسرة–المحيط الاجتماعي	25	تلتزم أسرتنا بالعادات والتقاليد الاجتماعية.	.700	.397	.699	.421
	26	تشارك أسرتنا في المناسبات الاجتماعية.	.600	.300	.694	.479
	27	تحب أسرتنا الذهاب بزيارات عائلية إلى أهل زوجتي.	.723	.445	.619	.307
	28	هناك رغبة لدى أسرتنا بزيارة أهلي.	.739	.415	.626	.422
توافق الأسرة–المحيط الاجتماعي	29	تدعم أسرتنا الآخرين وقت الحاجة.	.422	.400	.542	.436

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد توافق الزوج ـ الزوجة تراوحت بين (483.– 825.) مع بعدها للزوج، وبين (474.– 759.) للزوجة، وبين (376.– 549.) مع الكلي للمقياس من طرف الزوج، وبين (313.– 672.) مع الكلي من طرف الزوجة.كما أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد توافق الأبناء–الأبناء قد تراوحت بين (302.– 559.) مع بعدها للزوج وبين (346.– 535.) للزوجة، وبين (208.– 428.) مع الكلي للمقياس من طرف الزوج وبين (223.– 469.) مع الكلي من طرف الزوجة.

ويتضح كذلك أن قيم معاملات ارتباط فقرت بعد توافق الزوجين – الأبناء قد تراوحت بين (437.– 608.) مع بعدها للزوج وبين (255.– 560.) للزوجة، وبين (234.– 336.) مع الكلي للمقياس من طرف الزوج، وبين (241.– 491.) مع الكلي من طرف الزوجة.وأخيراً تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد توافق الأسرة – المحيط الاجتماعي بين (306.– 739.) مع بعدها للزوج، وبين (397. – 699.) للزوجة، وبين (302.– 445.) مع الكلي للمقياس من طرف الزوج، وبين (307.– 479.) مع الكلي من طرف الزوجة.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التوافق الأسري من جهة الزوج والزوجة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات الارتباط البينية (INTER-CORRELATION) لأبعاد مقياس التوافق الاسري من جهة الزوج والزوجه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما في الجدول (3) .

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التوافق الاسري من جهة الزوج والزوجه

	العلاقة	الإحصائي	توافق الزوج–الزوجة	توافق الأبناء–الأبناء	توافق الزوجين–الأبناء	توافق الأسرة–المحيط الاجتماعي
من جهة الزوج	توافق الأبناء–الأبناء	P	.256**			
		احتمالية الخطأ	.001			
	توافق الزوجين–الأبناء	P	.311**	.382**		
		احتمالية الخطأ	.000	.000		
	توافق الأسرة/ المحيطالاجتماعي	P	.260**	.243**	.356**	
		احتمالية الخطأ	.001	.002	.000	
	التوافق الأسري	P	.659**	.635**	.809**	.638**
		احتمالية الخطأ	.000	.000	.000	.000
	العلاقة	الإحصائي	توافق الزوج–الزوجة	توافق الأبناء–الأبناء	توافق الزوجين–الأبناء	توافق الأسرة–المحيط الاجتماعي
من جهة الزوجة	توافق الأبناء–الأبناء	P	.281**			
		احتمالية الخطأ	.001			
	توافق الزوجين–الأبناء	P	.332**	.271**		
		احتمالية الخطأ	.000	.001		
	توافق الأسرة/ المحيطالاجتماعي	P	.378**	.254	.323**	
		احتمالية الخطأ	.000	.062	.000	
	التوافق الأسري	P	.737**	.595**	.722**	.678**
		احتمالية الخطأ	.000	.000	.000	.000

*دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التوافق الأسري مع بعضها بعضا تراوحت بين (243.– 382.) من جهة الزوج وقد تراوحت بين (254.– 378.) من جهة الزوجة، كما تراوحت قيم ممعاملات ارتباط أبعاد ومقياس التوافق الأسري مع الدرجه الكلية للمقياس بين (809.635–.) من جهة الزوج، وبين (595.– 737.) من جهة الزوجة.

ثبات مقياس التوافق الأسري من جهة الزوج والزوجة

تم تقدير معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التواصل الأسري على نتائج العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – الفا (Cronbach Alph) للمجالات الفرعية ما بين (0.65 – 0.91) من جهة الزوج، وللدرجة الكلية للمقياس من جهة الزوج (0.78) ، وتراوحت قيم معاملات كرونباخ ألفا ما بين (0.67 – 0.87) من جهة الزوجة وللدرجة الكلية للمقياس من جهة الزوجة (0.83)

.كما تم حساب معامل ثبات الاعادة للمجالات الفرعية ما بين (0.73 – 0.90) من جهة الزوج، وللدرجة الكلية للمقياس من جهة الزوج (0.88) ، وتراوحت قيم معامل ثبات الاعادة ما بين (0.76–0.90) من جهة الزوجة وللدرجة الكلية للمقياس من جهة الزوجة (0.91) .والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الأسري من جهة الزوج والزوجة

التوافق الأسري وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي من جهة:		ثبات الاعادة من جهة		عدد الفقرات
	الزوج	الزوجة	الزوج	الزوجة	
توافق الزوج–الزوجة	0.91	0.87	0.84	0.90	8
توافق الأبناء–الأبناء	0.72	0.72	0.79	0.83	6
توافق الزوجين–الأبناء	0.65	0.67	0.73	0.76	9
توافق الأسرة–المحيط الاجتماعي	0.80	0.81	0.90	0.88	6
الكلي للمقياس	0.78	0.83	0.88	0.91	29

طريقة تصحيح المقياس

تكون المقياس من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: توافق الزوج – الزوجة، ويتكون من (8) فقرات، وبعد توافق الأبناء – الأبناء، ويتكون من (6) فقرات، وبعد توافق الزوجان – الأبناء، ويتكون من (9) فقرات، وبعد توافق الأسرة – المحيط الاجتماعي، ويتكون من (6) فقرات، يلي كل فقرة تدريج خماسي على طريقة ليكرت وفق الآتي: مطلقاً (درجة واحدة) ، نادراً (درجتان) ، أحياناً (3 درجات) ، غالباً (4 درجات) ، دائماً، وتعطى (5 درجات) .وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصاغه باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (29 – 145) درجة، وقد صنفت الباحثة استجابات افراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو التالي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34 – 3.66) مستوى متوسط، (3.67 فأكثر) مستوى مرتفع.

- **ثانياً: مقياس السمات الشخصية**

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس السمات الشخصية المُعد من قبل الشريفين والشريفين والدقس (2018) ، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (74) فقرة، وقد تحقق الشريفين والشريفين والدقس من صدق المقياس وثباته، وأشارت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مرتفعة وتبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

- **مؤشرات صدق ثبات مقياس السمات الشخصية**

- **أولاً: مؤشرات الصدق الظاهري**

للتحقق من دلالات الصدق الظاهري لمقياس السمات الشخصية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات القياس والتقويم والإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، وجامعة البلقاء التطبيقية، بلغ عددهم (8) محكمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة الفقرات، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناء على ملاحظات، وآراء المحكّمين، تم حذف (29) فقرة، وإعادة صياغة بعض الفقرات، واستناداً إلى ذلك تكوّن المقياس من (31) فقرة، وأشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن السمات الشخصية وفق نظرية يونج لدى الأزواج.وترى الباحثة أن ذلك يُعد مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

مؤشرات صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (20) زوجا وزوجة.حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس سمة الشخصية وبين الدرجات على كل بعد من أبعاده، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس السمة الشخصية وبين درجة كل بعد من أبعاده

المجالات	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس السمات الشخصية وفقاً لأبعاده	الارتباط مع البعد من جهة الزوج	الارتباط مع البعد من جهة الزوجة
منفتح/ متحفظ	1	أنتقي عدداً كبيراً من الأفراد لأتواصل معهم.	.339	.220
	2	أبادر بالتعرف على الآخرين في اللقاءات الجماعية.	.239	.207
	3	أستمتع بتبادل الحديث مع الآخرين.	.451	.421
	4	أميل لقضاء أغلب أوقاتي مع الآخرين.	.301	.278
	5	استمد طاقتي من وجودي مع الآخرين.	.265	.226
	6	أشعر بالسعادة عندما أشارك في المناسبات الاجتماعية.	.475	.364
	7	أحب العمل بوظيفة تعتمد على التعامل مع الآخرين.	.407	.389
	8	أفضل الخروج مع أصدقائي للأماكن المفتوحة والتفاعل معهم.	.369	.298
	9	أتحدث بسهولة مع أي شخص أتعرف اليه.	.412	.268
	10	أعتقد بأنني شخص واقعي.	.616	.360
	11	أثق بكل ما هو واقعي ملموس.	.650	.516
	12	أفضل التعامل مع الأفراد ذوي الأفكار الواقعية.	.628	.548
	13	أفضل التحدث عن الأمور الواقعية والمادية.	.608	.296
حسي/ حدسي	14	أفضل العيش في الواقع وليس الخيال.	.656	.374
	15	أهتم بالواقع الذي أعيشه.	.624	.502
	16	أفضل التجارب الملموسة والواقعية.	.421	.354
	17	أعتبر نفسي شخصاً عملياً.	.568	.437
	18	أفضل استخدام الطرائق المعروفة والمألوفة.	.624	.356

المجالات	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس السمات الشخصية وفقاً لأبعاده	الارتباط مع البعد من جهة الزوج	الارتباط مع البعد من جهة الزوجة
مفكر/ وجداني	19	أرى أن عقلي هو الذي يحرك قلبي.	.422	.238
	20	اعتمد على الحقائق الموضوعية في اتخاذ قراراتي.	.591	.469
	21	تقوى مشاعري عندما يتحدث الآخرون بلغة المنطق.	.618	.513
	22	أعبر عن رأيي بطريقة مباشرة.	.551	.323
	23	يصفني الآخرون بأنني منطقي.	.499	.296
	24	أتحكم برغباتي وانفعالاتي.	.515	.276
حاسم/ تلقائي	25	أخطط لإنجاز عملي قبل الوقت المحدد.	.574	.306
	26	أعد نفسي شخصاً منضماً.	.596	.588
	27	أفضل التقيد بجدول زمني لإنجاز أعمالي.	.556	.473
	28	أتقيد بخطوات محددة لإنجاز أعمالي.	.661	.612
	29	أميل إلى ترتيب مواعيدي الاجتماعية مسبقاً.	.681	.502
	30	أفضل تنظيم حياتي وفقاً لمواعيد مسبقة.	.488	.628
	31	أحب أن أبدأ العمل على أي مهمة فور تكليفي بها.	.492	.449

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سمة الشخصية (منفتح/ متحفظ) قد تراوحت بين (0.239–0.475) مع البعد، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سمة الشخصية (حسي/ حدسي) قد تراوحت بين (0.421–0.656) مع البعد، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سمة الشخصية (مفكر/ وجداني) قد تراوحت بين (0.422–0.618) مع البعد، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد سمة الشخصية (حاسم/ تلقائي) قد تراوحت بين (0.488–0.681) مع البعد وذلك من جهة الزوج، كما بلغت من جهة الزوجة قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سمة الشخصية (منفتح/ متحفظ) قد تراوحت بين (0.207–0.421) مع البعد، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سمة الشخصية (حسي/ حدسي) قد تراوحت بين (0.296–0.548) مع البعد، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد سمة الشخصية (مفكر/ وجداني) قد تراوحت بين (0.238–0.513) مع البعد، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد سمة الشخصية (حاسم/ تلقائي) قد تراوحت بين (0.306–0.628) مع البعد، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.20) وبذلك فقد قبلت فقرات المقياس جميعها.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التوافق الأسري من جهة الزوج والزوجة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس السمة الشخصية من جهة الزوج والزوجه

	العلاقة	الإحصائي	منفتح/ متحفظ	حسي/ حدسي	مفكر/ وجداني	حاسم/ تلقائي
		P	1			
	منفتح/ متحفظ	احتمالية الخطأ				
من جهة الزوج	حسي/ حدسي	P	.304**	1		
		احتمالية الخطأ	.000			
	مفكر/ وجداني	P	.326**	.634**	1	
		احتمالية الخطأ	.000	.000		
	حاسم/ تلقائي	P	.337**	.518**	.423**	1
		احتمالية الخطأ	.000	.000	.000	
	العلاقة	الإحصائي	منفتح/ متحفظ	حسي/ حدسي	مفكر/ وجداني	حاسم/ تلقائي
	منفتح/ متحفظ	P	1			
		احتمالية الخطأ				
من جهة الزوجة	حسي/ حدسي	P	.265**	1		
		احتمالية الخطأ	.001			
	مفكر/ وجداني	P	.262**	.397**	1	
		احتمالية الخطأ	.001	.000		
	حاسم/ تلقائي	P	.226**	.603**	.422**	1
		احتمالية الخطأ	.006	.000	.000	

*دال عند مستوى دلالة 0.05

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين المجالات كانت مرتفعة (0.304 – 0.634) من جهة الزوج.وأظهرت النتائج بأن قيم معاملات الارتباط من جهة الزوجة تراوحت بين (0.226 – 0.603) .

- **ثبات مقياس السمات الشخصية**

تم تقدير معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس سمة الشخصية على نتائج العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach Alph) للأبعاد الفرعية ما بين (0.70–0.90) من جهة الزوج، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاعادة من جهة الزوج بين (0.69 – 0.89) .

كما تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي ما بين (0.65 – 0.84) من جهة الزوجة، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاعادة من جهة الزوجة بين (0.75 – 0.91) .والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس السمات الشخصية

مقياس السمات الشخصية وأبعاده	من جهة الزوج		من جهة الزوجة		عدد الفقرات
	كرونباخ الفا	ثبات الاعادة	كرونباخ الفا	ثبات الاعادة	
منفتح/ متحفظ	0.77	0.80	0.71	0.75	9
حسي/ حدسي	0.70	0.69	0.75	0.80	9
مفكر/ وجداني	0.84	0.88	0.65	0.76	6
حاسم/ تلقائي	0.90	0.89	0.84	0.91	7

- **طريقة تصحيح المقياس**

تكون المقياس من (31) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: منفتح/ متحفظ، حسي/ حدسي، مفكر/ وجداني، حاسم/ تلقائي، يستجيب فيه الزوج/ الزوجة وفق تدرج خماسي على طريقة ليكرت وفق الآتي: غير موافق بشدة (درجة واحدة) ، غير موافق (درجتان) ، محايد (3 درجات) ، موافق (4 درجات) ، موافق بشدة، وتعطى (5 درجات) .يجمع كل تفضيل على حده في مفتاح التصحيح، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على أن هذا التفضيل هو السائد في المجال، ويحدد سمة الشخصية للزوج/ الزوجة بالدرجة الأكبر لكل مجال من مجالات السمات الشخصية ب Code من أربعة أحرف مثل: ESTJ, ENTP, ISTP, INTP.

إجراءات الدراســـة

1. التحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة، وتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بهدف التحقق من دلالات الصدق والثبات، وإخراجها في صورتها النهائية.
2. توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة المختارة، مع التوضيح للعينة بأهمية البحث وأهدافه وكيفية الإجابة على الأدوات، ومع التأكيد على سرية المعلومات.
3. جمع أدوات الدراسة من أفراد العينة، والتأكد من اكتمال الشروط فيها من حيث الإجابة على جميع الفقرات، لأغراض التحليل الإحصائي.
4. إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام نظام SPSS.

متغيرات الدراسة

- السمات الشخصية.
- الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى) .
- التوافق الأسري.

المعالجة الإحصائية

♦ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب التكرارات المشاهدة والنسب المئوية والتكرار المتوقع والباقي لهما والباقي المعياري لكل سمة من السمات الشخصية لدى الأزواج والزوجات، متبوعة باستخدام مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة.

♦ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق الأسري لدى الأزواج والزوجات.

♦ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب معاملات الإرتباط بإستخدام معادلة بيرسون (person) بين مستوى التوافق الأسري والسمات الشخصية بين الزوجين.

عرض النتائج ومناقشتها

◄ أولاً: للإجابة عن السؤال الأول، وهو: «**ما أبرز السمات الشخصية السائدة لدى الأزواج والزوجات في محافظة إربد؟** »، فقد تم حساب التكرارات المشاهدة والنسب المئوية والتكرار المتوقع والباقي لهما والباقي المعياري لكل سمة من السمات الشخصية لدى الأزواج والزوجات، متبوعة باستخدام اختبار مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة، وذلك كما في الجدول (8) .

جدول (8)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة

الرتبة	السمات الشخصية	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
1	ESTJ	238	78.8	21.6	216.4	47.04	2168.00741	1	0
2	ISTJ	15	4.97	21.6	-6.6	-1.43	2.01666667	1	0
3	ESFJ	11	3.64	21.6	-10.6	-2.3	5.20185185	1	0
4	INFP	11	3.64	21.6	-10.6	-2.3	5.20185185	1	0
5	ESTP	5	1.66	21.6	-16.6	-3.61	12.7574074	1	0
6	ENTP	5	1.66	21.6	-16.6	-3.61	12.7574074	1	0
7	ISTP	3	0.99	21.6	-18.6	-4.04	16.0166667	1	0
8	ESFP	3	0.99	21.6	-18.6	-4.04	16.0166667	1	0

الرتبة	السمات الشخصية	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
9	ENFP	3	0.99	21.6	-18.6	-4.04	16.0166667	1	0
10	ENTJ	3	0.99	21.6	-18.6	-4.04	16.0166667	1	0
11	INTP	2	0.66	21.6	-19.6	-4.26	17.7851852	1	0
12	ISFJ	1	0.33	21.6	-20.6	-4.48	19.6462963	1	0
13	ENFJ	1	0.33	21.6	-20.6	-4.48	19.6462963	1	0
14	INFJ	1	0.33	21.6	-20.6	-4.48	19.6462963	1	0
	الكلي	302	100	302	0	0	2346.733	14	0

يتضح من الجدول (8) أن السمات الشخصية الأكثر انتشاراً جاءت وفق الترتيب التالي: سمة الشخصية (منفتح/ حسي/ مفكر/ حاسم) ESTJ في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية مقدارها (78.8%) من عينة الدراسة، 2) سمة الشخصية (متحفظ/ حسي/ مفكر/ حاسم) ISTJ في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية (4.97%) من عينة الدراسة، 3) سمة الشخصية (متحفظ/ حدسي/ وجداني/ تلقائي) (INFP) ، (منفتح/ حسي/ وجداني/ حاسم) (ESFJ) في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (3.64%) من عينة الدراسة.وبالنسبة لبقية السمات الشخصية فقد جاءت أقل انتشاراً وبفارق جوهري عن ما هو متوقع لها، وهي (ISFJ، INTP، ENFP، INFJ، ISTP، ENTJ، ESFP، ENFJ، ENTP، ESTP، ISFP، INTJ) .كما تم حساب نتائج اختبار مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة للأزواج، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة للأزواج

الرتبة	السمات الشخصية	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
1	ESTJ	111	73.5	11.6	99.4	29.2353	851.755172	1	0
2	INFP	10	6.62	11.6	-1.6	-0.4706	0.22068966	1	0
3	ISTJ	7	4.64	11.6	-4.6	-1.3529	1.82413793	1	0
4	ESFJ	7	4.64	11.6	–4.6	–1.3529	1.82413793	1	0
5	ENTP	4	2.65	11.6	–7.6	–2.2353	4.97931034	1	0
6	ESTP	3	1.99	11.6	–8.6	–2.5294	6.37586207	1	0
7	ENFP	2	1.32	11.6	–9.6	–2.8235	7.94482759	1	0
8	ENTJ	2	1.32	11.6	–9.6	–2.8235	7.94482759	1	0
9	ISTP	1	0.66	11.6	–10.6	–3.1176	9.6862069	1	0
10	ESFP	1	0.66	11.6	–10.6	–3.1176	9.6862069	1	0
11	ENFJ	1	0.66	11.6	–10.6	–3.1176	9.6862069	1	0
12	INFJ	1	0.66	11.6	–10.6	–3.1176	9.6862069	1	0
13	INTP	1	0.66	11.6	–10.6	–3.1176	9.6862069	1	0
	الكلي	151	100	151	0	0	931.3	13	0.00

يتضح من الجدول (9) أن السمات الشخصية الأكثر انتشارا جاءت وفق للترتيب التالي: سمة الشخصية ESTJ بنسبة مئوية مقدارها (73.5%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية INFP بنسبة مئوية (6.62%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية ISTJ & ESFJ بنسبة مئوية (4.64%) من عينة الدراسة من عينة الدراسة.وبالنسبة لبقية السمات الشخصية فقد جاءت أقل انتشاراً وبفارق جوهري عن ما هو متوقع لها.كما تم حساب نتائج اختبار مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة للزوجات، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن مطابقة التكرارات المشاهدة للسمات الشخصية لتكراراتها المتوقعة للزوجات

الرتبة	السمات الشخصية	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الباقي	الباقي المعياري	كا2 المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
1	ESTJ	127	84.1	13.7	113.3	33.1287	936.99927	1	0
2	ISTJ	8	5.3	13.7	-5.7	-1.6667	2.37153285	1	0
3	ESFJ	4	2.65	13.7	-9.7	-2.8363	6.86788321	1	0
4	ISTP	2	1.32	13.7	-11.7	-3.4211	9.9919708	1	0
5	ESTP	2	1.32	13.7	-11.7	-3.4211	9.9919708	1	0
6	ESFP	2	1.32	13.7	-11.7	-3.4211	9.9919708	1	0
7	ENFP	2	1.32	13.7	-11.7	-3.4211	9.9919708	1	0
8	ISFJ	1	0.66	13.7	-12.7	-3.7135	11.7729927	1	0
9	INFP	1	0.66	13.7	-12.7	-3.7135	11.7729927	1	0
10	ENTP	1	0.66	13.7	-12.7	-3.7135	11.7729927	1	0
11	ENTJ	1	0.66	13.7	-12.7	-3.7135	11.7729927	1	0
	الكلي	151	100	151	0	0	1033.298	11	0

يتضح من الجدول (10) أن السمات الشخصية الأكثر انتشاراً جاءت وفق الترتيب التالي: سمة الشخصية (منفتح/ حسي/ مفكر/ حاسم) (ESTJ) بنسبة مئوية مقدارها (84.1%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية (متحفظ/ حسي/ مفكر/ حاسم) (ISTJ) بنسبة مئوية (5.3%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية (منفتح/ حسي/ وجداني/ حاسم) (ESFJ) بنسبة مئوية (2.65%) من عينة الدراسة.وبالنسبة لبقية السمات الشخصية فقد جاءت أقل انتشاراً وبفارق جوهري عن ما هو متوقع لها.

وبالتالي فإن السمات الشخصية الاكثر انتشارا هي: سمة الشخصية ESTJ بنسبة مئوية مقدارها (78.8%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية ISTJ بنسبة مئوية (4.97%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية (INFP ,ESFJ) بنسبة مئوية (3.64%) من عينة الدراسة، وجاءت السمات التالية (ESTP، ENTP، ENFJ، ESFP، ENTJ، ISTP، INFJ، ENFP، INTP، ISFJ، ISFP، INTJ) أقل انتشاراً وبفارق جوهري عن ما هو متوقع لها.

كما يتضح مما سبق أن السمات الشخصية الاكثر انتشاراً جاءت وفق الترتيب الآتي: سمة الشخصية ESTJ بنسبة مئوية مقدارها (73.5%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية INFP بنسبة مئوية (6.62%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية ISTJ&ESFJ بنسبة مئوية (4.64%) من عينة الدراسة.وبالنسبة لبقية السمات الشخصية فقد جاءت أقل انتشاراً وبفارق جوهري عن ما هو متوقع لها.كما وأشارت نتائج هذا السؤال وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين التكرارات والمشاهدة وبين التكرارات المتوقعة للسمات الشخصية لدى الزوجات، حيث جاءت السمات الشخصية الاكثر انتشارا وفقا للترتيب الآتي: سمة الشخصية ESTJ بنسبة مئوية مقدارها (84.1%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية ISTJ بنسبة مئوية (5.3%) من عينة الدراسة، ثم سمة الشخصية ESFJ بنسبة مئوية (2.65%) من عينة الدراسة.وبالنسبة لبقية السمات الشخصية فقد جاءت أقل انتشارا وبفارق جوهري عن ما هو متوقع لها.

وقد تعود هذه النتيجة الى الدور الذي يقوم به الأزواج، والى المهام التي تعزى إليهم التي تؤثر على السمات الشخصية للأزواج. فأظهرت النتائج سمة سائدة بين الأزواج، وهو التفضيل ESTJ (المنفتح/ الحسي/ المفكر/ الحاسم) ، حيث يتميز صاحب هذا التفضيل بمجموعة من الصفات ومنها، انبساطي في تعامله مع الناس، يعتمد على حواسه الخمس في تلقي المعلومات، ويستخدم عقله في اتخاذ القرارات، ولديه مجموعة واضحة من المبادئ والمعتقدات التي يؤمن بها ويعمل وفقا لها، ولديه قدرة عاليه على التنظيم، ويمكن الاعتماد عليه، ويحب ان يكون مسؤولا، وتتوافق هذه الصفات مع ما يجب ان يتصف به الزوج/ الزوجة (Walsh, 2013) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص ومميزات المرحلة التي يعيشها الأزواج مع بعضهم البعض، حيث تتداخل فيها العديد من المتغيرات التي تؤثر في شخصية كل من الزوج أو الزوجة سواءً من الجوانب النفسية، أو الاجتماعية، أو العاطفية، أو من حيث خصائص المرحلة العمرية التي تتميز بالعديد من التغيرات الجسمية، حيث يتميزون بالنضج الفكري والاجتماعي، فيصبح لديهم الرغبة في الانفتاح على كل شيء لاعتقادهم أن ذلك يفيدهم في بناء الأسرة السوية، وتحقيق التوافق بينهما، كما أن الزوجين يسعون دائماً إلى إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، والاهتمام بتنشئة أبنائهم على حب الآخرين وهذا يجعلهم يميلون إلى التفضيل المنفتح.

كما يسعى الزوجين منذ بداية زواجهم إلى توفير متطلبات الزواج، وتحقيق الجوانب العاطفية التي تطغى على علاقة الزوجين

ببعضهما البعض، وبناء هذه العلاقة على أسس الحب والاحترام والمودة، وبالتالي فإن جميع هذه العوامل تؤثر في شخصية الزوجين، مما يجعلهم يميلون إلى التفضيل الحسي.وفي الوقت نفسه، فإن الزوج والزوجة دائماً يفكرون بكافة المجالات المتعلقة بحياتهم، والتي تتضمن كيفية الاستقلالية، وكيفية توفير المتطلبات المادية، والاندماج مع المجتمع، وإنشاء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، والتفكير تكراراً ومراراً بتربية الأبناء وتنشئتهم تنشئة سوية، وهذا يجعلهم يميلون إلى التفضيل المفكر.

وترى الباحثة أن الزوج والزوجة عندما ينفصلان عن أسرهم، ويستقلون كأسرة واحدة، يحاولان وبشكل دائم، وخاصةً الزوج إتخاذ القرارات الحاسمة في حياتهما، وذلك كونه أصبح مستقلاً بحياته، وواثقاً من نفسه أكثر، ولاعتقاده بأنه أصبح ذو مسؤولية كبيرة، ويتحمل أعباء إضافية لم تكن موجودة من قبل، لذلك يميلون الأزواج إلى التفضيل الحاسم بأغلب الأحيان.

ويليه التفضيل ISTJ (المتحفظ/ الحسي/ المفكر/ الحاسم) ، حيث يتميز صاحب هذا التفضيل بمجموعة من الصفات ومنها، متحفظ في تعامله مع الناس، يعتمد على حواسه الخمس في تلقي المعلومات، يستخدم التفكير المنطقي الانساني في اتخاذ القرارات، ويأخذ مسؤولياته بجدية، واعي ويقظ لمشاعر الناس وردود فعلهم، ولطيف ويهتم بالاخرين، وتتوافق هذه الصفات مع ما يجب ان يتصف به الزوج/ الزوجة (Pearman & Albritton, 2010) .

وترى الباحثة فيما يتعلق بسمة الشخصية المتحفظة، بأن بعض الأزواج، وخاصةً في بداية الزواج يكونوا متحفظين على علاقتهم مع بعضهم البعض، وفيما يتعلق بجوانب حياتهم، وخاصةً أمام الآخرين الذين لا يعدون من الأصدقاء أو الأقارب، فيحاولون كتمان أسرار البيت، وعدم التحدث بما يحصل معهم من أحداث، وذلك لاعتقادهم بأن ذلك سيؤثر على حياتهم، وبأنهم بحاجة إلى المزيد من الوقت للتأقلم على وضعهم الجديد، لذلك يميلون إلى التفضيل المتحفظ.

◄ ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني، وهو: "**ما مستوى التوافق الأسري لدى الازواج والزوجات في محافظة إربد**"؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد مقياس التوافق الأسري لدى الازواج والزوجات، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التوافق الأسري من جهة الأزواج والزوجات

رقم البعد	التوافق الأسري وأبعادها	من جهة: الزوج			الزوجة		
		الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توافق الزوج–الزوجة	3	4.18	.75	2	4.25	.65
2	توافق الأبناء–الأبناء	4	3.94	.60	4	3.95	.56
3	توافق الزوجان–الأبناء	2	4.23	1.00	3	4.22	.67
4	توافق الأسرة–المحيط الخارجي	1	4.34	.64	1	4.33	.61
	الكلي للمقياس		4.17	0.522		4.18	0.427

يوضح الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد مقياس التوافق الأسري من جهة الازواج والزوجات، حيث أظهرت النتائج ان المتوسطات الحسابية للأزواج تراوحت بين (3.94 – 4.34) مقارنة بالمتوسطات الحسابية للزوجات التي تراوحت بين (3.95–4.33) ، حيث حصل بُعد توافق الأسرة بالمحيط الخارجي على المرتبة الأولى، وحصل على المرتبة الرابعة والأخيرة بُعد توافق الأبناء مع الأبناء داخل الأسرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة بين الأزواج والزوجات، والتي يسعون من خلال هذه العلاقة إشباع حاجات الأسرة، والحاجات الانفعالية لهم، مما يؤدي ذلك إلى ترسيخ الإحساس بالمسؤولية تجاه الأسرة، وتنمية الثقة المتبادلة بين الأزواج والزوجات، وهذا يؤدي إلى توفير السعادة والشعور بالاستقرار من قبل الأزواج والزوجات خاصةً، وكافة أفراد الأسرة عامةً، وبالتالي تكوين أسرة متوافقة.

بالإضافة إلى ذلك، يسعى الآباء والأمهات إلى تعليم أبنائهم أساليب الحوار والنقاش الفعالة فيما بينهم، والتعاون في القيام بمختلف الأمور التي تصعب على أحد الأبناء القيام بها، ويقوم الآباء والأمهات بذلك بناءً على ما حث عليه الدين الإسلامي، ووفقاً لتقاليد وعادات مجتمعنا، لذلك نرى الآباء والأمهات يحاولون تعليم أولادهم، وتربيتهم التربية الحسنة، وحثهم على الالتزام وتحمل المسؤولية، واحترام الكبير والعطف على الصغير، والتعاون، وتقديم المساعدة لمن يحتاج، وهذه العوامل جميعها تساعد في تحقيق التوافق الأسري السوي.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما تسعى إليه الأسرة في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وفتح باب التعارف إن كان مع الجيران أو الأقارب أو غيرهم، فهذا يجعل الأسرة تعيش في أجواء اجتماعية وتعاونية، وينمي لدى أفراد الأسرة الدعم الانفعالي، ويتيح لهم بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وهذا ينعكس على توافق الأسرة داخلياً وخارجياً.

وتختلف مع نتيجة دراسة ترتي وآخرون (Trute, et al, 2012) ، ودراسة ماثيو وآخرون (Matthew, et al, 2013) ، التي أظهرت نتائجها أن مستوى التوافق الأسري لدى أفراد عينة الدراسة

جاء بدرجة متوسطة.

◄ ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث، وهو: «**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0.05$) **بين مستوى التوافق الأسري وسمات الشخصية بين الزوجين في محافظة إربد؟**» فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى التوافق الأسري من جهة ومستوى كل سمة من السمات الشخصية من جهة أخرى والجدول (12)، يبين ذلك.

جدول (12)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى التوافق الأسري والسمات الشخصية

التوافق الأسري وابعاده	السمات الشخصية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
توافق الزوج– الزوجة	المنفتح/ المتحفظ	0.07	0.11
	حسي/ حدسي	0.12	0.08
	مفكر/ وجداني	0.48	0.01*
	حاسم/ تلقائي	0.21	0.12
توافق الأبناء–الأبناء	المنفتح/ المتحفظ	0.18	0.26
	حسي/ حدسي	0.22	0.52
	مفكر/ وجداني	0.09	0.31
	حاسم/ تلقائي	0.16	0.23
توافق الزوجان–الأبناء	المنفتح/ المتحفظ	0.28	0.19
	حسي/ حدسي	0.11	0.06
	مفكر/ وجداني	0.26	0.45
	حاسم/ تلقائي	0.08	0.22
توافق الاسرة–المحيط الخارجي	المنفتح/ المتحفظ	0.17	0.40
	حسي/ حدسي	0.63	0.02*
	مفكر/ وجداني	0.27	0.36
	حاسم/ تلقائي	0.16	0.39

يلاحظ من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين بُعد توافق الزوج والزوجة وسمة الشخصية (مفكر/ وجداني) لدى الازواج.

كما لوحظ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين بُعد توافق الاسرة–المحيط الخارجي وسمة الشخصية (حسي/ حدسي) لدى الازواج.

ويمكن عزو وجود علاقة ارتباطية بين بُعد توافق الزوج والزوجة وسمة الشخصية (مفكر/ وجداني) لدى الازواج إلى أن أصحاب هذه السمة يتميزون بقدرتهم على التفكير والمنطق، وبالتالي قدرتهم على وضع الحلول واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الطرف الآخر، بالإضافة إلى التحكم بالانفعالات، واتخاذ القرارات السليمة والصائبة بعيداً عن التوتر والتسرع، وإصدار الأحكام الاعتباطية، وهذه من السمات التي تتمتع بها الشخصية المفكرة مما يقودها إلى التميز في الأسلوب من خلال التعامل مع المواقف والمثيرات التي تعترضها من خلال التفكير المتأني في الحلول، وهذا ينعكس على علاقة الأزاوج بشكل إيجابي، مما يحقق بذلك توافقاً بينهما.

وترى الباحثة أن السمة الشخصية لها تأثير قوي وواضح في قدرة الزوج/ الزوجة على القيام بمهامه وأعماله، والانخراط في البيئة الأسرية، للوصول إلى مستوى جيد من التوافق الأسري، حيث إن السمة الشخصية لها دور وتأثير مباشر فيما يصدر عن الزوج/ الزوجة من سلوكات مختلفة، تعكس مدى التوافق الأسري.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين بُعد توافق الأسرة– المحيط وسمة الشخصية (حسي/ حدسي) لدى الازواج، إلى أن دور الأزواج (الزوج/ الزوجة) كمسؤولين عن الأسرة، يسعون دائماً إلى إنشاء العلاقات مع الآخرين، ولكن بحدود معينة يرسمونها لأنفسهم ولأسرتهم بما لا يسبب مشكلات بينهم وبين الأبناء والأقارب، كما أن الأزواج يفكرون دائماً بمستقبل الأسرة وبما ستفيدهم العلاقات مع الآخرين في حياتهم الأسرية والاجتماعية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الأسرة الأردنية في تكوين علاقات واسعة مع الآخرين، وتوسعة دائرة العلاقات الاجتماعية، فالأسرة الأردنية تتميز بحبها للآخرين، والرغبة في التفاعل معهم في السراء والضراء.

وترى الباحثة أن مميزات أصحاب السمة الشخصية (حسي/ حدسي) تجعلهم يرغبون دائماً في فتح باب النقاش والحوار مع الآخرين دون الشعور بمخاوف اتجاه ذلك، لذلك قد يسعى الأزواج إلى ذلك، إدراكاً واعتقاداً منهم أن ذلك سيؤدي إلى بناء أسرة سوية قوامها التفاهم والتواصل والمحبة والمودة، وخاصةً بأنه قد يشعرون غالباً بأنهم المسؤولون عن هذه الأسرة، وتحتم عليهم هذه المسؤولية الحفاظ على أسرتهم، وتوفير الأمان لها ضمن مجتمع آمن.

ويؤكد مايرز وآخرون (Myers, et al, 2003) أن أصحاب السمة الشخصية (حسي/ حدسي) يتميزون برغبتهم في تكوين العلاقات، ويعيشون واقعهم بعيداً عن الخيال.

التوصيات

استناداً إلى ما تم التوصل إليه من نتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

1. إعداد برامج مختصة لرفع مستوى التوافق الأسري لدى الزوجين.
2. تدريب متخصصين من قبل مراكز الأسرة والتنمية الاجتماعية على تنمية التوافق الأسري وربطه بالسمات الشخصية لدى الزوجين.
3. إجراء دراسات أخرى تتناول السمات الشخصية وعلاقتها بمتغيرات أخرى متعلقة بالتوافق بشكل عام.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو سعد، أحمد. (2008) . الإرشاد الزواجي الأسري. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- أبو موسى، سمية. (2008) . التوافق الزواجي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المعاقين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- برجان، سعاد. (2019) . اضطراب العلاقات الزوجية وأثرها على التوافق الأسري للأبناء (دراسة ميدانية وصفية) . مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، 1 (1) ، 204 – 219.
- جمال، منال. (2019) . الإجهاد المهني وعلاقته بالتوافق الأسري لدى أستاذات التعليم الجامعي المتزوجات "دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- حمدان، محمد. (2010) . توافق الزواج وتعزيز وتصويب العلاقات الزوجية، بناء الأسرة وصيانة الاستقرار الأسري. دمشق: دار التربية الحديثة.
- حنان، قروم. (2018) . الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق الأسري لدى أستاذات التعليم المتوسط المتزوجات "دراسة ميدانية على عينة من الأستاذات المتزوجات ببلدية حمام الضلعة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- خليل، محمد. (2000) . المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الداهري، صالح. (2005) . مبادئ الصحة النفسية. القاهرة: دار وائل للنشر.
- الدعدي، غزلان. . (2009) الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي لدى عينة من اباء وامهات الاطفال المعاقين تبعا لنوع ودرجة الإعاقة وبعض المتغيرات الديمقراطية والاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشريفين، أحمد والشريفين، نضال والدقس، مي. (2018) . بناء مقياس لأنماط الشخصية لدى الطلبة الجامعيين وفق نظرية يونغ. جامعة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 19 (4) ، 315 – 354.
- الشريفين، أحمد. (2003) . أثر أسلوب اختيار شريك الحياة ونوع الزواج في التوافق الزواجي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- عبد الحق، ثناء والشريفين، أحمد والعتوم، عدنان. (2020) . التوافق في سمات شخصية المعلمين وطلبتهم ومدى تأثيره على العلامة المقدرة والحقيقية للطلبة. مؤتة للبحوث والدراسات– سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35 (2) ، 135 – 164.
- عبد العاطي، السيد وبيومي، محمد وحسن، حسن وعمر، نادية والرافع، السيد ورشاد، السيد. (2000) . علم اجتماع الأسرة. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- العنزي، علياء. (2012) . أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى المعلمات المتزوجات في منطقة الجوف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العيسوي، عبدالرحمن. (2002) . نظريات الشخصية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- ماكور، طيب. (2021) . التوافق الزواجي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند أساتذة التعليم الثانوي "دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة البليدة". مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7 (1) ، 64 – 81.
- مرسي، كمال. (2008) . الأسرة والتوافق الأسري. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- المليجي، حلمي. (2001) . علم نفس الشخصية. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- - *Abbasi, R. & Taher, M. (2022). Relationship between Action Flexibility and Personality Traits with Marital Adjustment in Married Students of Shahrood Azad University, Journal Of Family Relations Studies, 2(5), 15-22.*
- - *Abu Saad, A. (2008). Family marital counseling. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- - *Abu Musa, S. (2008). Marital compatibility and its relationship to some personality traits among the disabled. Unpublished Master's Thesis, The Islamic University.*
- - *Burjan, S. (2019). Disruption of marital relations and its impact on the family compatibility of children (a descriptive field study). Al-Qabas Journal of Psychological and Social Studies, 1(1), 204-219.*
- - *Jamal, M. (2019). Occupational stress and its relationship to family compatibility among married female university education professors "A field study at the Faculty of Social Sciences and Humanities at Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi University". Unpublished Master's Thesis, Oum El Bouaghi University, Algeria.*
- - *Hamdan, M. (2010). Marriage compatibility, strengthening and correcting marital relations, building a family and maintaining family stability. Damascus: House of Modern Education.*
- - *Hanan, Q. (2018). Emotional intelligence and its relationship to family adjustment among married female teachers of intermediate education "A field study on a sample of married female teachers in the municipality of Hammam Al-Dhala". Unpublished Master's Thesis, University of Mohamed Boudiaf, M'Sila, Algeria.*
- - *Khalil, M. (2000). Family climate and its relationship to the mental health of adolescent children. Unpublished MA thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.*
- - *Al-Dahery, S. (2005). Principles of mental health. Cairo: Wael Publishing House.*
- - *Al-Duday, G. (2009) Psychological stress and familial and marital compatibility among a sample of fathers and mothers of disabled children according to the type and degree of disability and some democratic and social variables. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.*
- - *Al-Sharifin, A., Al-Sharifen, N. & Daks, M. (2015). Building a scale of personality types according to Jung's theory. Educational Journal, Kuwait University, 9(1), 44-66.*
- - *Sharifin, A. (2003). The effect of choosing a life partner and the type of marriage on marital compatibility. Unpublished master's thesis, Yarmouk University.*
- - *Abdel-Haq, T., Al-Sharifin, A. & Al-Atoum, A. (2020). The compatibility in the personality traits of teachers and their students and the extent to which it affects the estimated and real score of the students. Mutah for Research and Studies - Human and Social Sciences Series, 35(2), 135-164.*
- - *Abdel-Ati, E., Bayoumi, M., Hassan, H., Omar, N., El-*

- *Rafe, E. & Rashad, El. (2000). Family Sociology. University Knowledge House, Alexandria.*
- *Al-Anazi, A. (2012). Methods of parental treatment and its relationship to family harmony among married female teachers in the Al-Jawf region. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Esawy, A. (2002). Personality theories. Cairo: University Knowledge House for Publishing and Distribution.*
- *Makour, T. (2021). Marital compatibility and its relationship to the five major factors of personality among secondary education teachers: A field study in some high schools in Blida. Journal of Psychological and Educational Sciences, 7(1), 64-81.*
- *Morsi, K. (2008). Family and family harmony. Cairo: Universities Publishing House.*
- *El-Meligy, H. (2001). personality psychology. Beirut: Arab Renaissance House for Publishing and Distribution.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Amiri, M., Farhoodi, F., Abdolvand, N. & Bidakhavidi, A. (2011). A study of the relationship between Big-five personality traits and communication styles with marital satisfaction of married students majoring in public universities of Tehran. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 685- 689.*
- *Bayne, R. (2004). Psychological type at work: An MBTI perspective. London: Thomson.*
- *Brown, J. & Brown, C. (2002). Marital therapy: Concepts and skills for affective practice. Thomson learning: books/cole.*
- *Cohen, Y., Ornoy, H. & Karen, B. (2013). MBTI personality types of project managers in their success: a field study. Project Management Journal, 44(3), 78 – 87.*
- *Cohen, Y., Ornoy, H., Baruch, K. (2013). MBTI personality types of project managers in their success: a field study. Project Management Journal, 44(3), 78 – 87.*
- *Gajjar, J. (2015). Family Adjustment of Working Women In Relation To Type of Occupation and Area of Residence. The International Journal of Indian Psychology, 2(4), 147- 154.*
- *Hasseprauck, M. (1990). About the relationship between similarity of attitudes and personality attributes and marital adjustment. Zeitchrift fuer sozialpsychology, 21(4), 121- 132.*
- *Jung, C. (1978). Your personality and How to Live with It. New York: Atheneum/SMI.*
- *Martin, L. (2010). The cognitive style inventory. Retrieved on 19/8/2020 from: http://home.snu.edu/~jsmith/library/body/v08.pdf*
- *Matthew, S., Morawska, A., Haslam, D., Filus, A. & Fletcher, R. (2013). Parenting and Family Adjustment Scale (PAFAS): validation of a brief parent-report measure for use in assessment of parenting skills and family relationships. Child Psychiatry and Human Development, 45(3), 255- 272.*
- *Myers, I., Mccaulley, M., Quenk, N. & Hammer, A. (2003). MBTI manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator instrument. Mountain View, CA: CPP, Inc.*
- *Najafi, A. (2016). The relationship between personality traits, irrational beliefs and Couple Burnout. International Academic Journal of Social Sciences , 3(1), 1-7.*
- *Pearman, R. & Albrittion, S. (2010). I'm not crazy, I'm just not you. Boston, MA. Nicholas Brealey Publishing.*
- *Schaffhuser, K., Allemand, M. & Marti, M. (2014). Personality Traits and Relationship Satisfaction in Intimate Couples: Three Perspectives on Personality. European Association of Personality Psychology, 28(2), 120- 133.*
- *Shakerian, A. (2012). The role of personality trait dimensions and gender on predicting marital Adjustment. Journal of Kermanshah University of Medical Sciences, 16(1), 16-22.*
- *Stroud, C., Durbin., E., Saigal, S. & Knobloch-Fedders, L. (2010). Normal and abnormal personality traits are associated with marital satisfaction for both men and women: An Actor–Partner Interdependence Model analysis. Journal of Research in Personality, 44, 466- 477.*
- *Thompson, S., Hiebert-Murphy, D. & Trute, B. (2013). Parental perceptions of family adjustment in childhood developmental disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 17(1), 24- 37.*
- *Trute, B., Benzies, M. & Worthington, C. (2012). Mother Positivity and Family Adjustment in Households with Children with a Serious Disability. Journal of Child and Family Studies, 1(3), 12- 21.*
- *Walsh, B. (2013). What type are you? Time – the science of you: the factors that shape your personality. Special edition issue, 3(2), 54-59.*
- *White, J. K. Hendrick, S.S. & Hendrick, C. (2004). Big five personality variables and relationship constructs. Personality and Individual Differences, 37, 1519- 1530.*
- *Wilson, G. & Cousins, J. (2003). Partner similarity and relationship satisfaction: Development of a compatibility quotient. Sexual and relationship therapy, 18(2), 161- 170.*

تكافؤ القياس لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد (MSPSS) عبر الجنس لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

Measurement Invariance or Equivalence to Multidimensional Scale of Perceived Social Support MSPSS Across Sex Among Palestinian University Students

عبد الرحمن أحمد طموني
محاضر/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Abed Alrhman Ahmad Tamoni
Lecturer\ Al-Quds Open University\ Palestine
abed55alrhman@gmail.com

تاريخ الاستلام: 9/ 3/ 2022م، **تاريخ القبول:** 26/ 7/ 2022م.
Received: 9/ 3/ 2022, **Accepted:** 26/ 7/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-013-040-006
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من تكافؤ القياس لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد (MSPSS) عبر الجنس لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، واستخدم المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس زيميت وآخرون (1988) Zimet et al. ووزع على عينة عشوائية عنقودية بلغت (383) طالباً وطالبة بواقع (125) طالب و (258) طالبة، وبهدف التحقق من تقدير النماذج العاملية استخدمت طريقة (WLSMV) من خلال برنامج (Mplus.7) ، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس عبر الجنس، إذ تحقق التكافؤ الشكلي والمتري والتدريج أو القوي، وجاءت قيم الفرق بين مؤشرات المطابقة أقل من ($\Delta \leq .01$) وفقاً لمحك شن (2007) Chen، كما قد أظهرت النتائج تحقق البنية العاملية الثلاثية للمقياس وفقاً للإساس النظري له، وذلك اعتماداً على التحليل العاملي بشقيه الاستكشافي (EFA) والتوكيدي (CFA) إذ أظهرت مؤشرات مطابقة التحليل العاملي التوكيدي قيماً عالية وفقاً لمحكات القبول جاءت (على النحو الآتي: $\chi2= 94.745^*$, df=51, RMSEA=.047, CFI=.997, TLI=.996) ، كما أظهرت نتائج الدراسة تحقق الصدق التقاربي والصدق التمايزي، وكشفت النتائج عن تحقق الاتساق الداخلي لمقياس (MSPSS) وذلك اعتماداً على معامل ماكدونالد أوميجا بقيمة (.906) ، وأوصت الدراسة بتطبيق مقياس (MSPSS) في الدراسات اللاحقة على طلبة الجامعات الفلسطينية خصوصاً التي تهدف إلى التحقق من الفروق بين الجنسين.

الكلمات المفتاحية: تكافؤ القياس، الدعم الاجتماعي المدرك، مقياس (MSPSS) ، طلبة الجامعات الفلسطينية.

Abstract:

The study aims at ascertaining the measurement invariance or equivalence of the multidimensional scale of perceived social support MSPSS via sex among Palestinian university students. The researchers employed the descriptive approach. Thus, to achieve the objectives of the study, we used the scale of Zimet et al. (1988) which was distributed to a random cluster sample of 383 students with 125 students and 258 female ones. In order to ascertain the estimation of factor models, WLSMV was used through Mplus.7. The results indicate that the measurement invariance or equivalence can be achieved across sex, with Configural invariance, Metric Invariance, and Scalar or Strong invariance. Moreover, the values of the difference between matching indicators were less than $\Delta \leq .01$, according to Chen (2007). The results have also shown the attainment of the tripartite structure in accordance with the theoretical basis, depending on the Exploratory Factor Analysis: EFA and confirmatory factor analysis (CFA). The conformity indicators showed high valuable values in accordance with the admission to the $\chi^2= 94.745^*$, df=51, RMSEA= .047, CFI= .997, TLI= .996. As the results of the study revealed convergent validity and discriminant validity, the results revealed the achievement of internal consistency of Scale MSPSS, depending on the method of McDonald's Omega coefficient worth 0.906. In a word, the study recommends the application of scale MSPSS in future studies on the Palestinian university students, especially those which aim to ascertain validation gender differences.

***Key words**: Measurement invariance or equivalence, perceived social support, Scale (MSPSS), Palestinian university students.*

المقدمة:

يتوقف تقدم المجتمعات على قدر اهتمامها بكادرها البشري، ولعل طلبة الجامعات من أهم القوى التي يمكن أن تسهم في تقدم المجتمع ونهضته، ولا شك أن أداء الطالب الجامعي وتحصيله يتوقف بشكلٍ كبيرٍ على تكيفه النفسي والاجتماعي، فقد أكدت دراسات حديثة وجود ارتباط سلبي بين سوء التكيف النفسي و الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعات (انظر على سبيل المثال: Zada et al. , 2021; Morales-Rodríguez et al. , 2020) .

ولعل الدعم الاجتماعي يعتبر من أهم العوامل التي تسهم في تكيف الأفراد وتحسين الصحة النفسية لديهم، فقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أنّ تلقي الأفراد للدعم الاجتماعي يساعد في تحسين الصحة النفسية لديهم، إذ يعمل على التقليل من الأثار السلبية للمشكلات النفسية مثل: القلق، والاكتئاب، والشعور بالوحدة النفسية (انظر على سبيل المثال: Hannan et al. , 2016; Denis et al. , 2015; Stewart et al. , 2014) .

ويُنظر إلى الدعم الاجتماعي على أنه ظاهرة متعددة الأبعاد؛ لأنها تعتمد على السياق الاجتماعي للشخص، وعملية التنشئة الاجتماعية، والقيم الشخصية، وعوامل أخرى (Dambi et al. , 2018) .

وثمة اتفاق في الآراء بين الباحثين على أنّ الدعم الاجتماعي ينطوي على نوع من العلاقات بين الأفراد (Abraido-Lanza, 2004; Zimet et al. , 1988)، وهو يتعلق باعتقاد الفرد بأنه يحظى بالرعاية والدعم والتقدير والحب من قبل الآخرين، وهو جزء من شبكة العلاقات الاجتماعية (Jalali-Farahani et al., 2018) .

ويتأثر الدعم الاجتماعي بالأساس الذي يقوم عليه من حيث نوع الدعم ومصدره من جهة وإتجاهه من جهة أخرى، وينظر إلى نوع الدعم ومصدره على أنه حجم شبكة الدعم ككل (De Bardi et al. , 2016) ، في حين يرتبط الاتجاه بالدعم الاجتماعي المدرك. فالأول يُعتبر المساعدة المقدمة للشخص من قبل شبكات الدعم الاجتماعي ككل، في حين أنّ الثاني يرتبط بتصور الفرد الذي يتلقى الدعم فيما يتعلق برضاه عن ما يحتاجه (Jalali-Farahani et al. , 2018).

ويورد الأدب السيكولوجي تعريفات متعددة للدعم الاجتماعي إذ يشار إليه على أنه عملية نفسية اجتماعية تنطوي على متغيرات

محددة (Trejos-Herrera et al. , 2018) ، كما وينظر إليه على أنه توفر الأشخاص الذين يمكن الاعتماد عليهم (Cao et al. , 2014) ، ووفقاً لكوهن (2004) Cohen يشير الدعم الاجتماعي إلى كل المواد سواءً أكانت المعلوماتية أو النفسية التي تستمد من شبكة العلاقات الاجتماعية التي يمكن للفرد الاعتماد عليها في التعامل مع الضغوط النفسية.

بناءً على ما تقدم، وفي ضوء الأهمية البالغة للدعم الاجتماعي في تحسين الصحة النفسية لدى الأفراد؛ كان من الضروري تطوير مقياس موضوعي قادر على قياسه مع مراعاة مجالاته، وهذا ما قام به زيميت وآخرون (1988) Zimet et al. والذي يرجع الفضل له في تطوير مقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد (MSPSS) فقد طّبقه على عينة من الطلبة الجامعين في الولايات المتحدة تراوحت أعمارهم ما بين (17 – 22) عام، وأظهر بنية عاملية مكونة من ثلاثة عوامل هي: (الآخرين المهمين، الأسرة، الأصدقاء) ، وفيما بعد أكدت مجموعة من الدراسات في الولايات المتحدة دعم البنية العاملية الثلاثية للمقياس على الطلبة الجامعين اانظر على سبيل المثال: Dahlem et al. , 1991; Kazarian & Mc-Cabe, 1991; Zimet et al. , 1990) .

وعلى غرار دعم تلك الدراسات للبنية العاملية للمقياس وعلى مدار السنوات الماضية؛ أظهر مقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد (MSPSS) ، مؤشرات صدق وثبات عالية، وتوافقت نتائج الدراسات حول العلم مع البنية النظرية للمقياس، حتى على عينات مختلفة من الأفراد بما في ذلك طلبة الجامعات (Ermis-Demirtas et al. , 2018; Talwar & Rahman, 2013) ، والنساء الحوامل (Sharif et al. , 2021) ، ومقدمي الرعاية الأسرية (Wang et al. , 2021) ، والمراهقون (Aloba et al. , 2019) ، وأولياء أمور الأطفال الصينين المصابون في الشلل الدماغي (Wang et al. , 2017) ، والمعلمون (Lee et al. , 2017) وكبار السن (Stanley et al. , 1998) .

كما حظي المقياس في قبولاً واسعاً على مستوى الثقافات المختلفة فقد ترجم إلى عدة لغات منها على سبيل المثال: الروسية (Pushkarev et al. , 2020) ، الايطالية (De Maria et al. , 2018) ، الإسبانية (Cobb & Xie, 2015) ، الفرنسية (Denis et al. , 2015) ، البولندية (Adamczyk, 2013) ، الفارسية (Bagherian-Sararoudi et al. , 2013) ، الكورية (Park et al. , 2012) ، التركية (Eker et al. , 2000) ، الصينية (Chou, 2000) وغيرها، حيث أجرى دامبي وآخرون Dambi et al (2018). مراجعة منهجية إلى (70) من الدراسات التي تحققت من الخصائص السيكومترية لمقياس (MSPSS) كان منها قد ترجم المقياس على (22) لغة مختلفة.

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لمقياس (MSPSS) وترجمته على مستوى العديد من الثقافات إلا أنه لا يوجد إلا عدداً قليلاً من الدراسات التي ترجمت المقياس إلى اللغة العربية وهي: على المراهقين العرب في أمريكا (Ramaswamy et al. , 2009) ، والنساء العربيات المهاجرات في أمريكا (Aroian et al. , 2010) وعينة من المجتمع في للبنان (Merhi & Kazarian, 2012) ، وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن (Al-Daasin, 2017) وأمهات الأطفال ذوي الإعاقات النمائية في السعودية (Ebrahim & Alothman, 2022) .

وعلى الرغم من الانتشار الواسع لمقياس (MSPSS) وحتى يومنا الحاضر لا توجد نسخة فلسطينية منه تم التحقق من خصائصها السيكومترية، إذ أنّ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس بشكلٍ عام عبر الثقافات المختلفة، يعّد شرطاً اساسياً للمقارنة بين نتائج الدراسات، كما ويعتبر التحقق من تكافؤ القياس عبر المجموعات شرط أساسي ومنطقي لإجراء مقارنات موضوعية بين المجموعات (Vandenberg & Lance, 2000) .

ولعل القبول الواسع لمقياس (MSPSS) ، وإنتشاره على مستوى العالم؛ دفع مجموعة من الباحثين إلى التحقق من تكافؤ قياسه عبر مجموعات مختلفة وخصوصاً الجنس، منها: في رومانيا (Alexe et al. , 2021) ، وبنغلاديش (Islam, 2021) ، وإسبانيا (Calderón et al. , 2021) ، وإندونيسيا (Laksmita, et al. , 2020) ، ونيجيريا (Aloba et al. , 2019) ، والصين (Wang et al. , 2017) ، وأمريكا (Osman et al. , 2014) .

غير أنه وعلى الرغم من أنّ المقياس مضى على تطويره أكثر من ثلاثين عاماً إلا أنه لا توجد دراسة عربية واحدة تحققت من تكافؤ قياسه عبر الجنس أو حتى عبر مجموعات مختلفة، كما أنه للى الرغم من ظهور مفهوم ثبات القياس أو تكافؤ القياس (Measurement invariance or equivalence) في الأدب قبل أكثر من حوالي خمسين عام (Meredith, 1964) ، إلا أنّ دراسات التحقق من تكافؤ القياس للمقاييس النفسية والتربوية في الوطن العربي ما زالت لا تتعدى العشرين دراسة– في حدود إطلاع الباحث–.

ويشار إلى مصطلح ثبات القياس أو تكافؤ القياس باللغة الانجليزية بـ (Measurement invariance or equivalence) وسيتم الإشارة إليه في الدراسة الحالية بتكافؤ القياس وليس ثبات القياس لكي لا تختلط الأمور على القارئ الكريم ويظن أننا نتحدث عن ما يُعرف بالثبات أو الموثوقية (Reliability) ، بالمعنى التقليدي والذي يتعلق باتساق درجات مجموعة من الأفراد على مقياس معين إذا أُوعيد تطبيقه في مناسبات أخرى (Gregory, 2014) . بينما يتعلق تكافؤ القياس (Measurement invariance or equivalence) في تقييم الخصائص السيكومترية للبنية العاملية عبر مجموعات مختلفة، ويهدف إلى التحقق من أنّ البنية العاملية لها نفس المعنى عبر المجموعات أو عبر القياسات المتكررة (Put-nick & Bornstein, 2016) ، ويعرف تكافؤ القياس (Measurement invariance or equivalence) : بأنه "(عدم التحيز/ lack of bias) (Meredith & Millsap, 1992, p. 209)" ، ووفقاً لتعريف هورن و ماكاردل (1992) Horn & McArdle فإن تكافؤ القياس هو " أنّ القياسات تسفر عن مقاييس من نفس السمات" (p. 117) ، أو بعبارة أخرى يمكن تعريف تكافؤ القياس بأنه: قدرة المقياس على تحقيق الخصائص السيكومترية في قياس نفس المفهوم بالإتفاق عبر مجموعات مختلفة (Millsap, 2012) ، وهذا يعني أنّ تحقق تكافؤ القياس يضّمن أنّ الفروق الناتجة بين تلك المجموعات عند إجراء المقارنات ترجع إلى المقدار الذي تملكه كل مجموعة من السمة المقاسة وليس إلى الفروق في البنية العاملية للمقياس.

ويعتبر تكافؤ القياس إجراءً مهماً من جوانب التحقق من المقاييس، لأنّ هذا الإجراء يحدد ما إذا كان المقياس مناسباً للاستخدام على مجموعات مختلفة (Brown, 2015) .

ولعل تكافؤ القياس يتشابه إلى حد كبير مع طريقة الأداء المتميز للمفردة (Differential item functioning: DIF) ، التي ترجع إلى نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory: IRT) إلا أنّ الفروق بينهما تكمن في أنّ نظرية الاستجابة للمفردة تشترط أحادية البعد (Unidimensional) وهذا ما لا تطلبه طريقة تكافؤ القياس (Millsap, 2012) .

ويأخذ تكافؤ القياس حيزاً واسعاً من البحث في الابحاث السيكومترية؛ لأنه يعتبر شرطاً أساسياً للمقارنة بين المجموعات، فمثلاً ينبغي التحقق من تكافؤ القياس قبل المقارنة في مقدار سمة ما (على سبيل المثال: ما بين الذكور والإناث) ، إذ أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة التحقق من تكافؤ القياس عبر المجموعات المختلفة منها مثلاً عبر مجموعات كل من: الذكور والإناث (Hong et al. , 2003) ، الآباء الأمهات (Wang et al. , 2006) ، المجموعات العرقية (Glanville & Wildhagen, 2007) ، الثقافات المختلفة (Senese et al. , 2012; Little, 1997) ، إضافة إلى ما سبق فإن اختبار تكافؤ القياس يستخدم في حالات أخرى منها على سبيل المثال، تكافؤ القياس عبر الزمن (Widaman et al. , 2010) ، ذلك لأنّ تفسير البنية العاملية يمكن أنّ يتغير مع مرور الوقت، كما أنّ استخدامه ضروري حتى قبل الشروع في إجراء المقارنات القبلية والبعدية في الدراسات التجريبية وشبه التجريبية (Nolte et al. , 2009) .

وهناك أربعة مستويات شائعة تستخدم لاختبار تكافؤ القياس، وغالباً ما يقوم الباحثين في العلوم النفسية والتربوية بالاكتفاء بإجراء التكافؤ على المستوى الأول الشكلي (Configural) والثاني المتري (Metric) والثالث التدريج (Scalar) (Putnick & Bornstein, 2016) **وهذا ما قامت به الدراسة الحالية. وعلى النحو الآتي مستويات تكافؤ القياس:**

- **أولاً: التكافؤ الشكلي (Configural Invariance)** يقصد بالتكافؤ الشكلي: أن تتشبع المؤشرات أو العبارات المشاهدة (Observed indicators/ items) على نفس المتغيرات الكامنة (العوامل) بنفس الشكل في المجموعات محل المقارنة، أو بعبارة أخرى يحدد هذا النوع من التكافؤ ما إذا كانت البنية العاملية تتكون من نفس العدد من المؤشرات والعوامل بشكل متكافئ عبر المجموعات محل المقارنة (Wang & Wang, 2020) . وإن عدم تحقق التكافؤ الشكلي يعني أنّ بنية التشبعات تختلف في المجموعات محل المقارنة، وأنّ هناك مؤشر أو عبارة على الأقل في إحدى المجموعات تشبع على عامل مختلف، أو ربما تشبع بشكل مزدوج على أثنان أو أكثر من العوامل.

- **ثانياً: التكافؤ المتري (Metric Invariance)** يقصد بالتكافؤ المتري: أن تُظهر قيم تشبعات العبارات على العوامل درجات متماثلة في المجموعات محل المقارنة، أي أنّ إسهام كل عبارة في العامل الكامن يتطابق عبر المجموعات محل المقارنة (Wang & Wang, 2020) . وإن عدم تحقق التكافؤ المتري يعني أنّ قيم إحدى المؤشرات أو العبارات غير متكافئ عبر المجموعات محل المقارنة.

- **ثالثاً: تكافؤ التدريج أو التكافؤ القوي (Scalar or Strong Invariance)** : يشير إلى أنّ الدرجات الملاحظة (Observed scores) ترتبط مع الدرجات الكامنة (latent scores) بدرجة متكافئة عبر المجموعات محل المقارنة، أي أنّ الأفراد الذين لديهم نفس الدرجة على البنية الكامنة سيحصلون على نفس الدرجة على المتغير الملاحظ بصرف النظر عن عضويتهم في المجموعة (Milfont & Fischer, 2010) . إن عدم تحقق تكافؤ التدريج يعني أنّ أفراد إحدى المجموعات محل المقارنة أو كلاهما تدرك الفقرة على نحو مختلف، وأنّ اختلاف الدرجات الملاحظة عن الدرجات الكامنة لا تعود إلى اختلاف مستويات السمة الكامنة لديهم بل إلى انتمائهم إلى مجموعة معينة.

- **ابعاً: التكافؤ المتشدد أو تكافؤ البواقي (Strict or Residual Invariance)** ويُشير التكافؤ المتشدد: إلى أنّ مجموع تباين اخطأ القياس تتكافئ عبر المجموعات محل المقارنة، ويتطلب الوفاء بالتكافؤ المتشدد تساوي كل من تشبعات الفقرات على العوامل وتباين الخطأ (Error variance) ، والبواقي (Residual) في المجموعات محل المقارنة، وعادةً في الممارسة العملية بين الباحثين ما يكون الاهتمام قليلاً في التكافؤ المتشدد أو اختبار تباين الخطأ، لأنّ العديد من التخصصات لا تتطلب اختباره بل وتعتبره غير ضروري (Wang & Wang, 2020) ، كما ولا تعتبر البواقي شرطاً لاختبار المتوسطات بين المجموعات فهي ليست جزءاً من العامل الكامن (Vandenberg & Lance, 2000) .

ومن جانب آخر أُجريت مجموعة من الدراسات بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (MSPSS) منها: ما اعتمدت على التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) ، ومنها: ما اعتمدت على التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ، ومنها: ما تحققت من الصدق التقاربي والتمايزي، ومنها: ما تحققت من تكافؤ القياس، ونورد منها ما يلي:

قام إبراهيم و الوثمان (2022) Ebrahim & Alothman بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (MSPSS) لدى عينة مكونة من (606) من أمهات الأطفال ذوي الإعاقات النمائية في السعودية، وأشارت النتائج إلى تحقق الصدق التقاربي والصدق التمايزي للمقياس، كما أظهر التحليل العاملي التوكيدي (CFA) مؤشرات عالية للنموذج الثلاثي الأبعاد.

وتحقق أليكسي وآخرون (2021) Alexe et al.من تكافؤ القياس للنسخة الرومانية من مقياس (MSPSS) عبر الجنس لدى عينة من نخبة الرياضيين الشباب بلغت (812) منهم (381) ذكر و (431) أنثى، وأظهرت النتائج تحقق تكافؤ القياس عبر الجنس، وأشارت النتائج إلى تحقق الصدق التقاربي والصدق التمايزي للمقياس، وجاءت مؤشرات ثبات كرونباخ ألفا أكبر من (.90) .

وحاول اسلام (2021) Islam التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر الجنس لدى عينة من سكان بنغلاديش ما بين اعمار (21 – 70) بلغت (812) منهم (381) ذكر و (431) أنثى، وأظهر تحليل (EFA) تمتع المقياس بثلاثة عوامل وضحت معاً (71.64%) من التباين، وجاءت العوامل على التوالي: الأسرة وضح (42.30%) الأصدقاء وضح (19.05%) ، الآخرين المهمين وضح (10.29%) ، كما وأظهرت النتائج تحقق الصدق التقاربي و التمايزي، كما وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس عبر الجنس، وجاءت مؤشرات الثبات المركب (CR) أكبر من (.70) .

وقام كالديرون وآخرون **Calderón et al (2021)**.بالتحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) على عينة من مرضى السرطان عبر الجنس والعمر، وتكونت العينة من (925) مريضاً إسبانياً، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس عبر الجنس والعمر، كما جاءت مؤشرات ثبات ماكدونالد أوميجا أكبر من (.90) .

وأجرى ما (2020) Ma دراسة هدفت إلى التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) بين المراهقين عبر مجموعات من الصينين والأقليات العرقية من جنوب آسيا، وتكونت العينة من (700) من المراهقين كانت مناصفة (50%) صينين و (50%) من الأقليات العرقية من جنوب آسيا، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس للمقياس عبر مجموعتي الدراسة، كما جاءت مؤشرات الثبات المركب (CR) أكبر من (.70) .

وقام لاكزميتا وآخرون (2020) Laksmita et al.بالتحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر الجنس لدى عينة من المراهقين الإندونيسيين الناجين من كارثة تسونامي بلغت (299) منهم (143) ذكر و (156) أنثى، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس الشكلي والمتري والتدريج، كما جاءت مؤشرات ثبات كل من كرونباخ ألفا والثبات المركب (CR) أكبر من (.70) .

وفي نفس الإطار حاول ألوبا وآخرون (2019) Aloba et al. التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) على عينة من المراهقين النيجيريين عبر الجنس، وتكونت العينة من (1335) ، منهم (606) ذكر و (729) أنثى، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس الشكلي والمتري والتدريج، كما جاءت مؤشرات ثبات ماكدونالد أوميجا أكبر من (.80) .

وفي أيرلندا قام نيرشو و آخرون (2019) Nearchou et al.بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس (MSPSS) على عينة مكونة من (123) ، من طلبة الجامعات الذين يعانون من ظروف صحية مزمنة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) تمتع المقياس بثلاثة عوامل وضحت معاً (83%) من التباين، وجاءت العوامل على التوالي: الأصدقاء وضح (51.1%) الأسرة وضح (20.7%) ، الآخرين المهمين وضح (11.1%) .

وحاولت دراسة تيه وآخرون (2019) Teh et al.الكشف عن تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر عينة من الشباب الآسيويين الاصحاء والمرضى النفسين، وتكونت العينة من (209) بواقع (100) اصحاء و (109) مرضى نفسين، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس الشكلي والمتري، بينما لم يتحقق تكافؤ التدرج، أما مؤشرات ثبات كرونباخ ألفا جاءت أكبر من (.90) .

وسعت دراسة تريجوس–هيريرا وآخرون (2018) Trejos-Herrera et al.إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (MSPSS) على عينة من المراهقين الكولومبيين بلغت (766) مراهقاً ومراهقة، وأظهرت النتائج مؤشرات جودة مطابقة مناسبة وفق محكات القبول وذلك اعتماداً على التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ، كما جاءت مؤشرات ثبات كرونباخ ألفا جاءت أكبر من (.80).

وأجرى دي ماريا وآخرون (2018) De Maria et al.دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (MSPSS) لدى عينة مكونة من (236) من الذين يعانون من الامراض المزمنة في ايطاليا، وأظهرت النتائج مؤشرات جودة مطابقة عالية وفق محكات القبول وذلك اعتماداً على التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ، أما مؤشرات ثبات كرونباخ ألفا جاءت أكبر من (.90) .

وحاول وانغ وآخرون (2017) Wang et al.التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر الجنس لدى أولياء أمور الأطفال الصينين المصابين بالشلل الدماغي، وتكونت العينة من (487) تراوحت إعمارهم ما بين (21 – 55) ، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس الشكلي والمتري والتدريج، كما جاءت مؤشرات الثبات المركب (CR) أكبر من (.80) .

وفي الصين قام غوان وآخرون (2015) Guan et al.بالتحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الصينية المبسطة من مقياس (MSPSS) ، على عينة ضمت (202) طالباً وطالبة بواقع (79) ذكر و (123) أنثى من طلاب طب الأسنان في جامعة ملاية (University Malaya) في الصين، وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) عن تمتع المقياس بثلاثة عوامل وضحت معاً (77.65%) من التباين، وجاءت العوامل على التوالي: الآخرين المهمين وضح (55.288%) ، الأسرة وضح (10.043%) ، الأصدقاء وضح (12.318%) ، أما مؤشرات ثبات كرونباخ ألفا جاءت أكبر من (.90).

وسعت دراسة أوسمان و آخرون (2014) Osman et al.إلى التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر الجنس لدى عينة من طلبة الجامعات في جنوب شرق أمريكا، وتكونت العينة من (610) بواقع (270) ذكر و (340) أنثى، وأشارت النتائج إلى تحقق تكافؤ القياس بمستوياته، أما مؤشرات ثبات ماكدونالد أوميجا فقد جاءت أكبر من (.90) .

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة؛ أنّ جميع هذه الدراسات أكدت تحقق صدق وثبات مقياس (MSPSS) ، وفقاً لمحكات القبول، كما يلاحظ أنّ هذه الدراسات أُجريت على بيئات متعددة الثقافات من جهة وعلى عينات مختلفة من الأفراد من جهة أخرى، غير أن القليل منها أُجري على طلبة الجامعة (منها على سبيل المثال: Nearchou et al., 2019; Guan et al., 2015; Os-man et al., 2014) ، وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بتناولها عينة فلسطينية من طلبة الجامعات، كما أنه باستثناء دراسة أوسمان وآخرون (2014) Osmanet al.لا توجد دراسة تحققت من تكافؤ القياس على عينة من طلبة الجامعات وهذا من يميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات.ومن جانب آخر يلاحظ أنّ هذه الدراسات تشابهت في الإجراءات المتبعة تارةً واختلفت تارتاً أخرى، فمنها ما هدف إلى التحقق من إجراء تكافؤ القياس، ومنها أعتمد على إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) ، ومنها أعتمد على إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) ، ومنها ما تحقق من إجراء الصدق التقاربي و التمايزي، ومنها ما جمع بعض تلك الإجراءات، ويلاحظ أنه باستثناء دراسة اسلام (2021) Islam لا توجد دراسة واحدة جمعت تلك الإجراءات معاً في تحققها من البنية العاملية للمقياس، كما يلاحظ أنه لا توجد دراسة واحدة

جمعت تلك الإجراءات معاً في تحققها من البنية العاملية للمقياس على الطلبة الجامعين وذلك – في حدود إطلاع الباحث– وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات بالتحقق من إجراء كل من: تكافؤ القياس، والتحليل العاملي الاستكشافي (EFA) ، والتحليل العاملي التوكيدي (CFA) ، والصدق التقاربي والتمايزي للمقياس، وهذا ما يجعل الدراسة الحالية تتصف بالأصالة والجدة والتفرد سواءً ضمن سياق مجتمعها أو حتى على الصعيد العالمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إذا كان من الضروري التحقق من تكافؤ القياس عبر المجموعات للمقاييس بصفة عامة وذلك قبل استخدامها ومقارنة الفروق بين متوسطات السمة الكامنة أو المفهوم الذي تقيسه عبر مجموعات مختلفة وذلك وفقاً لما أشارت إليه الدراسات (منها مثلاً: Senese et al., 2012; Glanville & Wildhagen, 2007; Hong et al., 2003) ، فإن الضرورة تتضاعف وتزداد؛ إذا تمت ترجمتها وتطبيقها لأول مرة إلى ثقافة مغايرة للثقافة التي ظهرت فيها، ويزداد الأمر ضرورة وأهمية إذا كانت السمة المقاسة ذات أهمية بالغة في تحسين الصحة النفسية لدى الأفراد وفقاً لما أكدته الدراسات (منها مثلاً: Hannan et al., 2016; Denis et al., 2015; Stewart et al., 2014) ، وهذا من جانب، وعلى الجانب الآخر يتعلق الأمر بالطلبة الجامعين الذين من الأهمية بمكان تقصي مشكلاتهم والعوامل التي تساعد في خفضها مثل سمة الدعم الاجتماعي وقياسها.وفي سياق آخر وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أنّ القليل منها تحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) وكانت جميعها في بيئات غربية، – و في حدود إطلاع الباحث– لا توجد دراسة عربية تحققت من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر الجنس أو حتى عبر مجموعات مختلفة، كما أنه – في حدود إطلاع الباحث– على الدراسات الفلسطينية التي تحققت من الخصائص السيكومترية للمقياس النفسية والتربوية فإنه لا توجد دراسة هدفت إلى التحقق من تكافؤ القياس عبر مجموعات مختلفة، ربما يعود الأمر إلى عدم معرفة الباحثين في هذا المفهوم، أو عدم معرفة البعض الآخر في خطوات وإجراءات استخدامه، لذا فإن هدف الدراسة يتعدى التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) بل يذهب إلى كونه تعليمي، وبالتالي توجيه انظار الباحثين إلى ضرورة التحقق من تكافؤ القياس للمقاييس بصفة عامة قبل الشروع في استخدامها للمقارنة بين متوسطات السمات الكامنة، علاوة على ما سبق؛ فإن الدراسة الحالية استخدمت أحدث الطرق الإحصائية التي تراعي الجوانب النظرية بهدف التحقق من الصدق والثبات، مثل: الصدق التقاربي والصدق والتمايزي واللذان أكدت المراجع الحديثة أهميتهما (منها مثلاً: Hair et al., 2019) ، وبالمثل ثبات ماكدونالد أوميجا (ω) أو ما يسمى بالثبات المركب والذي أكدت دراسة حديثة أهمية استخدامه بدلاً من ثبات كرونباخ ألفا وفقاً لدراسة هايز و كوتس Hayes & Coutts (2020). **وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- السؤال الأول: هل تتحقق البنية العاملية لمقياس (MSPSS) على طلبة الجامعات الفلسطينية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وفقاً للبنية النظرية لمجالات المقياس الثلاثة ومحكات القبول المعتمدة؟
- السؤال الثاني: هل يتحقق الصدق والثبات لمقياس (MSPSS) على طلبة الجامعات الفلسطينية باستخدام الصدق التقاربي والصدق والتمايزي وثبات ماكدونالد أوميجا (ω) وفقاً لمحكات القبول المعتمدة؟
- السؤال الثالث: هل يتحقق تكافؤ القياس بأنواعه (الشكلي، المتري، التدرج) لمقياس (MSPSS) عبر مجموعتي الذكور والإناث على طلبة الجامعات الفلسطينية وفقاً لمحكات القبول المعتمدة؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- أولاً: التحقق من البنية العاملية لمقياس (MSPSS) على طلبة الجامعات الفلسطينية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وفقاً للبنية النظرية لمجالات المقياس الثلاثة ومحكات القبول المعتمدة.
- ثانياً: التحقق من الصدق والثبات لمقياس (MSPSS) على طلبة الجامعات الفلسطينية باستخدام الصدق التقاربي والصدق والتمايزي وثبات ماكدونالد أوميجا (ω) وفقاً لمحكات القبول المعتمدة.
- ثالثاً: التحقق من تكافؤ القياس بأنواعه (الشكلي، المتري، التدرج) لمقياس (MSPSS) عبر مجموعتي الذكور والإناث على طلبة الجامعات الفلسطينية وفقاً لمحكات القبول المعتمدة.

أهمية الدراسة

لعل أهمية الدراسة الحالية ترجع إلى حداثة الموضوع الذي تتناوله وهو تكافؤ القياس، على وجه الخصوص في الوطن العربي، ويمكن حصر أهمية الدراسة الحالية من خلال جانبين، هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية على النحو الآتي:

- **الأهمية النظرية:**

في ضوء عدم توافر دراسات عربية بحثت في التحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) ، من جهة، وفي ضوء عدم توافر دراسات فلسطينية بحثت في التحقق من تكافؤ القياس للمقاييس النفسية والتربوية بشكل عام، أو حتى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس (MSPSS) على وجهة الخصوص، من جهة أخرى، وهذا كله–في حدود إطلاع الباحث– لذا فإن الدراسة الحالية؛ من المتوقع أن تسهم في إثراء المكتبة العربية في إضافة جديدة إلى الأدب التربوي في هذا المجال سواءً على صعيد رفع وعي الباحثين بأهمية الموضوع أو حتى من خلال تقديم دليل تطبيقي حول خطواته وإجراءاته، مما قد يعطي الدراسة تفرداً وأصالة الأمر الذي يمثل إضافة نظرية في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي.

- **الأهمية التطبيقية:**

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في توفير أداة جديدة وهي مقياس (MSPSS) على طلبة الجامعة وفق أحدث الطرق الإحصائية التي تراعي الجوانب النظرية بهدف التحقق من المقاييس، علاوة على ذلك؛ فإن الدراسة الحالية توفر إطاراً إجرائياً حول خطوات

وشروط التحقق من التحليل العاملي بأنواعه: الاستكشافي (EFA) والتوكيدي (CFA) وتكافؤ القياس (Measurement invariance or equivalence) ، إضافة إلى خطوات وشروط التحقق من الصدق التقاربي و التمايزي، إضافة إلى ذلك التحقق من ثبات ماكدونالد أوميجا (ω) ، كما ويمكن واعتبارها مرجعاً للباحثين للاستفادة من إجراءاتها ونتائجها والأداة المستخدمة وتوصياتها في أبحاثهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية في الآتي:

- الحدود البشرية: طلبة جامعات كل من: الجامعة العربية الامريكية، جامعة بوليتكنك فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت.

- الحدود المكانية: الجامعة العربية الامريكية، جامعة بوليتكنك فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت.

- الحدود الزمانية: يتحدد زمن تطبيق الدراسة بالفصل الثاني من العام الدراسي 2020/ 2021.

- الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة فيها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على تعريف المصطلحات الآتية:

◄ **ككافؤ القياس (Measurement invariance or equivalence)** : يُعرف بأنه «مدى إدراك محتوى كل عنصر وتفسيره تماماً بنفس الطريقة عبر مجموعات مختلفة« (Bryne & Watkins, 2003, p.156) .

ويُعرف إجرائياً: بأنه تكافؤ الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس (MSPSS) عبر مجموعتي الذكور والإناث على كل من: التكافؤ الشكلي، المتري، التدرج.

◄ **الدعم الاجتماعي (Social Support)**: يعرف بأنه «مقدار المساعدة التي يحصل عليها الفرد من خلال التفاعلات مع الآخرين» (Dambi et al., 2018, p.19) .

ويُعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس (MSPSS) .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدم المنهج الوصفي الذي يعد الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق الغاية منها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية في الإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الفلسطينية المسجلون والمنتظمون في العام الدراسي (2020/ 2021) وهم جميع الطلبة في مؤسسات التعليم العالي بما في ذلك طلبة: (السنة التحضيرية، وطلبة الدبلوم: دبلوم تأهيل تربوي، دبلوم مهني، دبلوم متوسط، دبلوم عالي، وطلبة البكالوريوس، وطلبة الماجستير، وطلبة الدكتوراه) ، في الضفة الغربية وقطاع غزة، والبالغ عددهم (214765) ، وذلك حسب إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني من نفس العام.

ثانياً ـ عينة الدراسة:

حُدد حجم العينة بناءً على معادلة ستيفن ثامبسون (2012) Thompson كما يأتي:

$$N = \frac{N \times P(1-P)}{(N-1)(d^2 \div Z^2)+P(1-P)}$$

N: حجم المجتمع؛ P نسبة توفر الخاصية المحايدة =0.05؛ d: نسبة الخطأ وتساوي 0.05؛ Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

وبناءً على المعادلة السابقة تكونت عينة الدراسة من (383) ، طالباً وطالبة، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل (A multi-stage cluster random sample) إذ يعُد هذا النوع من العينات الأنسب وخاصة في حال تعدد مفردات المجتمع واتساع الرقعة الجغرافية لها، وصعوبة الوصول لها وهذا ما أكده كل جرونموا Grønmo (2019) و كلارك–كارتر (2004) Clark-Carter.وتجدر الإشارة إلى أنّ وحدة المعاينة في العينة العنقودية هي الأفراد أو الجماعات وليس الفرد (Singh, 2007) ، وقد اختيرت عينة الدراسة على عدة مراحل وذلك وفقاً لتوصيات سينغ Singh (2007) ففي المرحلة الأولى اختيرت بشكل عشوائي وبالقرعة أربعة جامعات فلسطينية وهي: الجامعة العربية الامريكية، جامعة بوليتكنك فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، وذلك من مجموع الجامعات الفلسطينية.ثم في المرحلة الثانية اختيرت وبشكل عشوائي وبالقرعة كلية واحدة من مجموع كليات الجامعة التي وقع عليها الاختيار، ثم في المرحلة الثالثة اختير بشكل عشوائي وبالقرعة تخصص واحد من مجموع تخصصات الكلية المختارة، ثم وزعت الأداة عليهم.والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجدول (1) :

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	125	32.6
	أنثى	258	67.4
	المجموع	383	100.0

أداة الدراسة:

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها استخدم فقياس الدعم الاجتماعي المدرك متعدد الأبعاد (Scale of Perceived Social Support: MSPSS) من إعداد زيميت وآخرون Zimet et al (1988).ويتكون المقياس من (12-item) فقرة تتوزع

إلى ثلاثة عوامل هي: الآخرين المهمين، وتتمثل في (1، 2، 5، 10) ، الأسرة، وتتمثل في (3، 4، 8، 11) ، الأصدقاء، وتتمثل في (6، 7، 9، 12) ، ويصحح المقياس عن طريق نوع تدرج ليكرت سباعي (7-point Likert-type) ، تبدأ في أوافق بشدة وتُعطى (7) درجات، وتنتهي في لا أوافق بشدة وتُعطى (1) ، درجة واحدة.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وقد اتبع الباحث توجيهات الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2020) الخاصة بترجمة المقاييس، إذ أولاً ترجمت فقرات المقياس إلى الأمام (Forward translator) ، أي إلى اللغة العربية، ثم عرضت الترجمة مع النص الأصلي على مجموعة من الخبراء في مجال الترجمة مع الأخذ بتوجيهاتهم، ثم إعادة النص الذي تُرجم إلى اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية أي إلى الخلف (Backward Translation) ، ثم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم وصولاً إلى النسخة النهائية.

إجراءات الدراسة:

نفُذت الدراسة وفق عدة خطوات أولاً جمعت المعلومات من العديد من المصادر والمراجع، ثم ترجم مقياس (MSPSS) ، ثم حدد مجتمع الدراسة ومن ثم حددت عينتها.ثم تُطبق مقياس (MSPSS) ، على عينة الدراسة من خلال إرسال رابط المقياس إلى مجموعات الطلبة باستخدام موقع تطبيق (QuestionPro) ، للدارسات والمسوح، وقبل تطبيقه أُخذت الموافقة من أفراد العينة مع إعلامهم أن عملية الإجابة تستغرق ما بين دقيقتين إلى أربعة دقائق، ثم طُلب منهم الإجابة عن فقرات المقياس بكل صدق وموضوعية، مع إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.وقد استغرقت عملية جمع البيانات مدة ستة أسابيع.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحث باستخدام البرامج الآتية: أولاً: برنامج (SPSS V.28) التابع لشركة (IBM Corp, Armonk, NY, USA) ، ثانياً: برنامج (AMOS V.24) التابع لشركة (IBM Corp, Armonk, NY, USA) ، ثالثاً: برنامج (Mplus.7) من إعداد موثين و موثين (Muthén & Muthén, 1998-2015) .وقد استخدمت الاختبارات الإحصائية الآتية: أولاً: اختبار التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis: EFA) ، ثانياً: اختبار الصدق التقاربي والصدق والتمايزي، ثالثاً: معامل ماكدونالد أوميجا، رابعاً: اختبار التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory factor Analysis: CFA) ، خامساً: اختبار التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (Multi-group Confirmatory factor Analysis: MGCFA) أو ما يعرف بتكافؤ القياس (Measurement Equivalence) .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **هل تتحقق البنية العاملية لمقياس (MSPSS) على طلبة الجامعات الفلسطينية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وفقاً للبنية النظرية لمجالات المقياس الثلاثة ومحكات القبول المعتمدة؟**

من أجل الإجابة عن السؤال الأول، أُجري التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis: EFA) لفقرات المقياس البالغ عددها (12) فقرة، (دون تحديد عدد العوامل) ، وقبل إجرائه حُسب اختبار (Bartlett) للتحقق من معنوية العلاقات الارتباطية في المصفوفة، وجاءت قيمة كا^2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi 2=3855.825$) ، وبدلالة إحصائية ($P<.000$) ، مما يشير إلى تحقق هذا الشرط.كما حُسبت قيمة اختبار (KMO) لاختبار مدى سلامة العينة للتحليل العاملي، وبلغت قيمته (.898) ، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة حسب كايزر وأرز (1974) .Kaiser & Rice وقد استخدم التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية (Principal Axis Factoring) ، ثم تدوير مائل للمحاور (Oblique Rotation) بطريقة بروماكس (Promax) إذ أوصى فابريغار وآخرون (1999) Fabrigar et al. باستخدام التدوير المائل على افتراض أنّ الظواهر النفسية تكون مترابطة فيما بينها.واستخدم الجذر الكامن (Eigen Value) بحسب معيار كايزر (Kaiser)؛ بحيث تزيد قيمة الجذر الكامن للعامل عن الواحد صحيح.وبعد اعتماد (.30) كحد أدنى ستوى دلالة تشبع الفقرة بالعامل وفقاً لمعيار جيلفورد (Guilford) ، أشارت النتائج إلى أنّ جميع فقرات المقياس والبالغ عددها (12) فقرة جاءت قيم التشبع لها وفقاً لمعيار جليفورد أكبر من (.30) ، والجدول (2) يوضح البناء العاملي المستخلص بعد التدوير:

جدول (2) :

يوضح العوامل المستخرجة بعد التدوير وقيم تشبع كل فقرة والجذر الكامن لكل عامل ونسبة التباين المفسر، ونسبة التباين التراكمي

رقم المفردة	المفردة	عوامل المقياس		
		الأول	الثاني	الثالث
	العامل الأول: الأصدقاء			
MSPSS7	أستطيع الاعتماد على أصدقائي عندما تسوء الأمور	.926		
MSPSS9	لدي أصدقاء يمكنني مشاركتهم أفراحي وأحزاني	.888		
MSPSS6	أصدقائي يحاولون فعلاً مساعدتي	.856		
MSPSS12	يمكنني التحدث عن مشاكلي مع أصدقائي	.847		
	العامل الثاني: الآخرين المهمين			
MSPSS2	هناك شخص مميز يمكنني مشاركته أفراحي وأحزاني		.906	
MSPSS10	هناك شخص مميز في حياتي يهتم بمشاعري		.901	
MSPSS5	لدي شخص مميز يعدُّ مصدراً حقيقياً للراحة بالنسبة لي		.864	
MSPSS1	هناك شخص مميز بقربي عندما أكون بحاجة إليه		.854	
	العامل الثالث: الأسرة			

رقم المفردة	المفردة	عوامل المقياس		
		الأول	الثاني	الثالث
MSPSS4	أحصل على المساعدة العاطفية والدعم الذي أحتاجه من أسرتي			.907
MSPSS8	أستطيع التحدث عن مشاكلي مع أسرتي			.834
MSPSS3	أسرتي تحاول فعلاً مساعدتي			.800
MSPSS11	أسرتي مستعدة لمساعدتي في اتخاذ القرارات			.772
	الجذر الكامن	6.063	1.601	1.418
	نسبة التباين	%50.521	%13.341	%11.816
	نسبة التباين التراكمي		%75.678	

جاءت النتائج على النحو الآتي: العامل الأول: وجذره الكامن (6.063) فسرّ (50.521%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بأربعة مفردات بشكل موجب من مفردات مقياس (MSPSS) ، هي: (7، 9، 6، 12) ، وتكشف مضامين هذه المفردات بأنها تعبر عن سمة الدعم الاجتماعي المتعلق بالأصدقاء.

- العامل الثاني: وجذره الكامن (1.601) فسّر (13.306%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بأربعة مفردات بشكل موجب من مفردات مقياس (MSPSS) ، هي: (2، 10، 5، 1) ، وتكشف مضامين هذه المفردات بأنها تعبر عن سمة الدعم الاجتماعي المتعلق بالآخرين المهمين.

- العامل الثالث: وجذره الكامن (1.418) فسّر (11.816%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بأربعة مفردات بشكل موجب من مفردات مقياس (MSPSS) ، هي: (4، 8، 3، 11) ، وتكشف مضامين هذه المفردات بأنها تعبر عن سمة الدعم الاجتماعي المتعلق بالأسرة.

ويلاحظ أنّ نسبة التباين المفسّر للعوامل مجتمعة تفسّر ما مجموعه (75.678%) من التباين الكلي للمصفوفة.وبناءً عليه، يمكن القول أنّ عوامل المقياس تشبعت بمفرداته الدالة عليه، وكانت العوامل متمايزة بمفردتها، وهذا يؤكد صدق المقياس بما يفي بمتطلبات الدراسة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع مجموعة من الدراسات السابقة (وهي: Islam, 2021; Nearchou et al., 2019; Guan et al., 2015) ، وجميع هذه الدراسات أكدت تحقق البنية العاملية الثلاثية للمقياس اعتماداً على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) .

◄ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يتحقق الصدق والثبات لمقياس (MSPSS) على طلبة الجامعات الفلسطينية باستخدام الصدق التقاربي والصدق والتمايزي وثبات ماكدونالد أوميجا (ω) وفقاً لمحكات القبول المعتمدة؟**

من أجل الإجابة عن السؤال الثاني استخدم برنامج (AMOS V.24) ، بهدف التحقق من الصدق التقاربي والصدق والتمايزي، ووفقاً لما أشار إليه هاير وآخرون (Hair et al.,2019) فإن الصدق التقاربي والصدق والتمايزي يندرج ضمن صدق البناء (Construct Validity) وإن تحقيه يضمن تحقق صدق البناء. كما استّخدم برنامج (SPSS V.28) من أجل التحقق من ثبات ماكدونالد أوميجا (ω) كما يلي:

- أولاً: الصدق التقاربي (Convergent validity) يعرف بأنه: قدرة تقارب مؤشرات أو (مفردات) مفهوم أو عامل (Factor) بناء ما على قياس نفس المفهوم بالاتفاق، وبعبارة أخرى يشير الصدق التقاربي إلى تلاقي وتباين مفردات المفهوم تبايناً جيداً واتجاهها نحو نفس المفهوم (Heryanto et al., 2021) ، ويتم التحقق منه من خلال التحقق من ثلاثة شروط كما يأتي: أولاً من خلال تشبعات العبارات (Factor loading) للمقياس المستخرجة من نتائج التحليل العاملي التوكيدي، والتي يجب أنّ تكون أكبر أو تساوي (0.50 <=) (Hulland, 1999) ، ثانياً: من خلال استخراج قيمة متوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted: AVE) إذ يُعرف معيار (AVE) بأنه: قيمة متوسط مربع تشبعات المؤشرات (Factor loading) المرتبطة بالبناء، أو بصورة أدق هو مجموع مربع تشبعات المؤشرات مقسوماً على عددها (Kline, 2015) ، و وفقاً لما أشار إليه فورنيل–لاركر Fornell & Larcker (1981) وينبغي أنّ تكون قيمة (AVE) أكبر أو يساوي (.50 <=) للدلالة على أنّ بنية العامل تشرح أكثر من نصف تباين مؤشراته وبالتالي تحقق صحة الصدق التقاربي.كما يجب أنّ تكون قيمة (AVE) أقل من قيمة (Composite Reliability: CR) .

- ثانياً: الصدق التمايزي (Discriminant Validity) يعرف بأنه خلو المفهوم أو العامل (Factor) من المؤشرات (العبارات) المتشابهة في قياس نفس المفهوم، أو بعبارة أخرى هو مدى اختلاف المؤشرات عن بعضها في قياس نفس المفهوم (Awang, 2012) .ويتم التحقق منه من خلال معيار (Fornell-Larcker) الذي يعتمد على مقارنة الجذر التربيعي لقيمة (AVE) مع ارتباطات العوامل الكامنة، إذ يجب أنّ تكون قيمة ($\sqrt{AVE}$) أكبر من كافة الارتباطات بين العوامل (Heryanto et al., 2021; Fornell & Larcker, 1981) ، كما يُمكن التحقق منه من خلال معيار أكثر صرامة وفقاً لما أشار إليه هينسلر وآخرون Henseler et al (2015).والذي يعتمد على مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات الكامنة إذ تسمى (Heterotrait-monotrait ratio of the correlations: HTMT) ويجب أنّ لا تزيد

قيمة اختبار (HTMT) عن (.85) أو كحد أقصى (.90) .

جدول (3)

مؤشرات الصدق التقاربي و التمايزي، ومعيار فورنيل-لاركر (Fornell-Larcker)

المتغيرات الكامنة	λ	CR	AVE	الأصدقاء	الآخرين المهمين	الأسرة
الأصدقاء	.849-.915	.936	.785	.886		
الآخرين المهمين	.879-.903	.936	.785	.552	.886	
الأسرة	.751-.901	.900	.694	.458	.478	.833

ملاحظة: λ لمدا وترمز إلى تشبعات الفقرات (Factor loading) على العوامل بالقيم المعيارية، CR الثبات المركب، AVE متوسط التباين المستخرج.

جدول (4)

يوضح نتائج التحقق من طريقة (HTMT) مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات الكامنة

المتغيرات الكامنة	الأصدقاء	الآخرين المهمين	الأسرة
الأصدقاء	1		
الآخرين المهمين	.552	1	
الأسرة	.470	.477	1

ملاحظة: الاختصار (HTMT) يرمز إلى مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات الكامنة

يلاحظ من الجدول (3) أنّ القيم المعيارية لتشبعات الفقرات جاءت أكبر من (.50 <=) ، كما جاءت قيم متوسط التباين المستخرج (AVE) أكبر من القيمة المحكية (.50 <=) وهذا يشير إلى أنّ بنية العوامل الثلاثة تشرح أكثر من نصف تباين مؤشراتهما، وأنّ العبارات كان تباينها أكبر من تباين خطأ القياس لها.كما جاءت قيمة (AVE) أقل من قيمة (CR) وبالتالي تحقق صحة الصدق التقاربي.

كما يلاحظ من الجدول (3) أنّ قيمة الجذر التربيعي لقيم مؤشر (AVE) ، جاءت أكبر من قيم ارتباط العوامل مع بعضها مما يدل على أنّ العامل يشترك مع مؤشراته في التباين أكثر من اشتراكه في تباين عامل آخر.كما يلاحظ من الجدول (4) أنّ قيم اختبار (HTMT) جاءت أقل من القيمة المحكية (.85) ، مما يدل على صحة الصدق التمايزي.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق معها (وهي: Ebrahim & Alothman, 2022; Alexe et al., 2021; Islam, 2021) ، وجميع تلك الدراسات أظهرت تحقق الصدق التقاربي والصدق التمايزي للمقياس (MSPSS) ، مما يدل على تمتع المقياس بمؤشرات صدق تقاربي وصدق تمايزي على بيئات مختلفة.

الثبات (Reliability) :

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس (MSPSS) ، وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (Internal consistency) فقد استخدم معامل ماكدونالد أوميجا (McDonald's Omega: ω) ، يُذكر أنّ معامل ماكدونالد أوميجا يعُد نوعاً من أنواع الاتساق الداخلي، ويعرف إجرائياً بأنه حاصل قسمة مجموع التشبعات مربعة على مجموع التشبعات مربعة إضافة إلى مجموع أخطاء القياس، كما في المعادلة الآتية (Hayes & Coutts, 2020) :

$$\omega = \frac{(\sum \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + \sum \square_i}$$

الرمز ω: يشير إلى معامل ماكدونالد أوميجا.

الرمز $(\sum \lambda_i)^2$: يشير إلى مجموع التشبعات مربعة.

الرمز $\sum \square_i$: يشير إلى مجموع أخطاء القياس.

وينصح هايز و كوتس Hayes & Coutts (2020) باستخدام معامل ماكدونالد أوميجا بدلاً من معامل كرونباخ ألفا وذلك كون معامل كرونباخ ألفا يتطلب مجموعة من الافتراضات غالباً لا تتحقق منها تساوي التشبعات بين عبارات المقياس، كما أنّ معامل ماكدونالد أوميجا الأنسب مع المقاييس متعددة الأبعاد، والجدول (5) يوضح ثبات مقياس (MSPSS) بطريقة ماكدونالد أوميجا:

جدول (5) :

معاملات ثبات مقياس (MSPSS) بطريقة ماكدونالد أوميجا

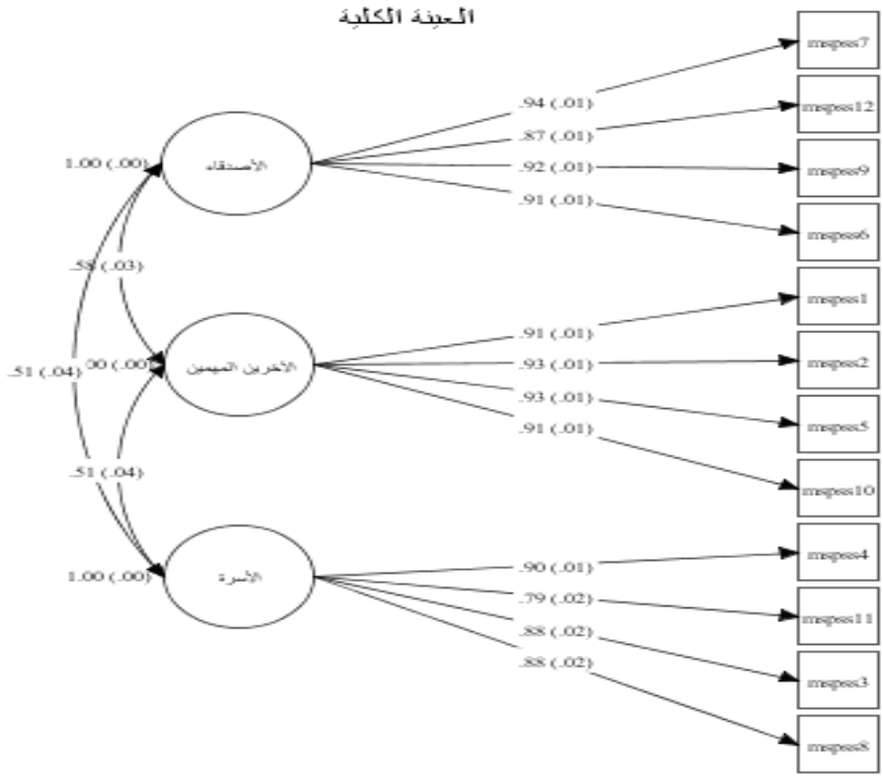
المتغير	عدد الفقرات	ماكدونالد أوميجا (ω)
الأصدقاء	4	.935
الآخرين المهمين	4	.935
الأسرة	4	.902
الدرجة الكلية	12	.906

يتضح من الجدول (5) أنّ قيم معامل ثبات ماكدونالد أوميجا لمجالات مقياس (MSPSS) تراوحت ما بين (.902– .935)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات ماكدونالد أوميجا للدرجة الكلية بلغ (.906) ، وتعتبر هذه القيم أكبر من القيمة المحكية التي يجب أنّ تكون أكبر أو يساوي (.70 <=) (McDonald, 1999; Nunnally & Bernstein, 1994) .

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع الدراسات السابقة في تحقق مؤشرات الثبات والتي جاءت أكبر أو يساوي (.90 <=) (منها: Alexe et al., 2021; Calderón et al., 2021; Teh et al., 2019; De Maria et al., 2018; Guan et al., 2015; Osman et al., 2014) .فيما اختلفت مع بعض الدراسات التي جاءت مؤشرات ثباتها أقل من (.90) ، غير أنها جميعها جاءت أكبر من (.70) وبالتالي تتفق معها في تحقق ثباتها وفق مؤشرات القبول المعتمدة (منها: Islam, 2021; Ma, 2020; Laksmita et al., 2020; Aloba et al., 2019; Trejos-Herrera et al., 2018; Wang et al., 2017) .

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: **هل يتحقق تكافؤ القياس بأنواعه (الشكلي، المتري، التدرج) لمقياس (MSPSS)**

عبر مجموعتي الذكور والإناث على طلبة الجامعات الفلسطينية وفقاً لمحكات القبول المعتمدة؟ للإجابة عن السؤال الثالث استخدم التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory factor Analysis: CFA) ، وكذلك استخدم التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (Multi-group Confirmatory factor Analysis: MGCFA) أو ما يعرف بتكافؤ القياس، وقبل إجراء (CFA) تم التحقق من افتراض الطريقة من خلال التحقق من التوزيع الطبيعي، وذلك باستخدام معامل ماردیا (Mardia's Coefficient) ، وهذا المعامل يستخدم للتحقق من التوزيع الطبيعي مع المتغيرات المتعددة (Multivariate Normality) (Byrne, 2010) ، ويجب أنّ تكون القيمة الحرجة (c.r) لمعامل ماردیا (Mardia's Coefficient) أقل من قيمة ($< 1.96\pm$) للحكم بأنّ البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (Nimon, 2012) ، وقد أظهرت النتائج أنّ القيمة الحرجة (c.r) كانت (52.234) مما يعني عدم تحقق التوزيع الطبيعي والذي يعُد شرطاً من شروط استخدام طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood) ، إذ أنّ انتهاك فرضية التوزيع الطبيعي من شأنه أنّ يعطي تقديرات غير دقيقة لقيمة مربع كاي ومؤشرات جودة المطابقة، كما أنه غالباً لا يتحقق التوزيع الاعتدالي مع البيانات الترتيبية (Ordinal) ، كما هو الحال في مقياس ليكرات (Likert scale) ، لذا استخدمت طريقة تقدير المربعات الصغرى الموزونة (Weighted Least Squares with Mean and Variance Adjusted: WLSMV) وهذه الطريقة من أكثر الطرق دقة مع البيانات الترتيبية (Ordinal) وهذا ما أكده وانغ و وانغ (Wang & Wang (2020.والبرنامجان الوحيدان اللذان يوفران هذه الطريقة هما: برنامج (R) ، وبرنامج (Mplus) وهذا الأخير يعُد من أكثر البرامج مناسبة في نمذجة المعادلة البنائية (Structural Equation Modeling) والتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory factor Analysis) ، لذا استخدم برنامج (Mplus.7) من إعداد موثين و موثين (Muthén & Muthén, 1998-2015) ، ولعل ندرة استخدامه ترجع إلى إعتماده بشكل أساسي على لغة بناء الأوامر (Syntax) ، من جهة وهذا ما لا يجيده الكثير من الباحثين، وسعره المرتفع من جهة أخرى، وقد أُجري التحليل أولاً على العينة الكلية، ثم على عينة الذكور والإناث كلاً على حدى، ثم أُجري تحليل تكافؤ القياس وتوضح الاشكال (1) و (2) و (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بالقيم المعيارية على العينة الكلية، كذلك كل من عينة الذكور وعينة الإناث، على التوالي، كما ويوضح جدول (6) نتائج مؤشرات جودة المطابقة للنماذج المفترضة:

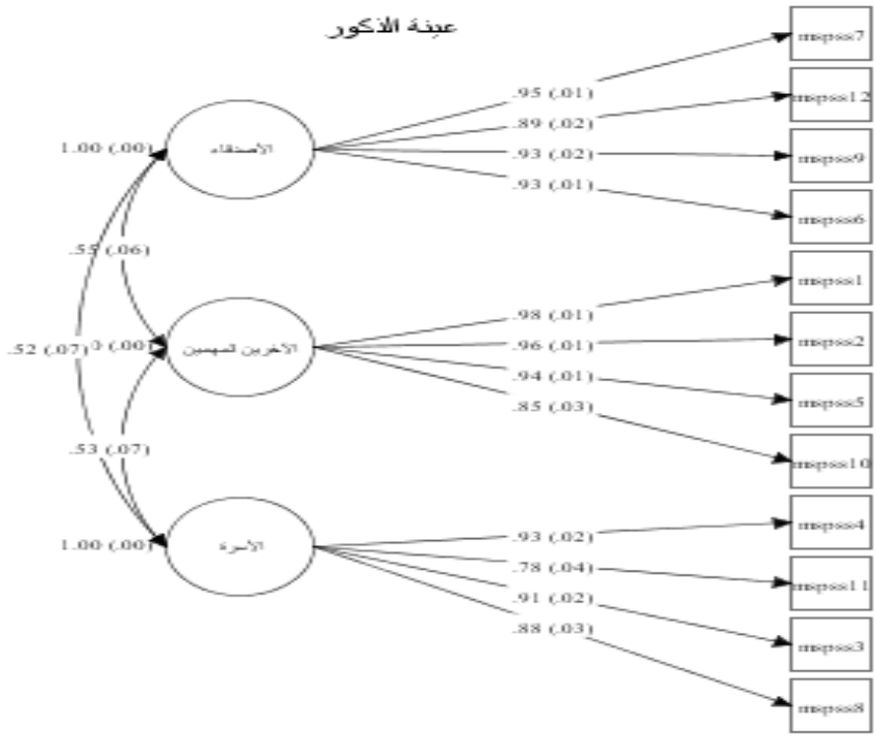


شكل (1)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي بالقيم المعيارية على العينة الكلية

يتضح من الشكل (1) أنّ نموذج القياس (Measurement model) ، لمقياس (MSPSS) ، على العينة الكلية قد أظهر بنية عاملية ثلاثية وفقاً للإساس النظري لمقياس (MSPSS) ، إذ كشفت مؤشرات الفقرات عن تشبعها على العوامل المعبرة عنها وجاءت القيم المعيارية لها ما بين (78.– 94.) ، مما يؤشر على قوة تشبع المؤشرات على العوامل الخاصة بها، كما ويؤكد ذلك قيم أخطاء القياس (Measurement errors) والتي جاءت في حدود منخفضة ما بين (01.– 02.) وهذا مؤشر يؤكد أيضاً على دقة تشبع الفقرات على العوامل الثلاثة المعبرة عنها.

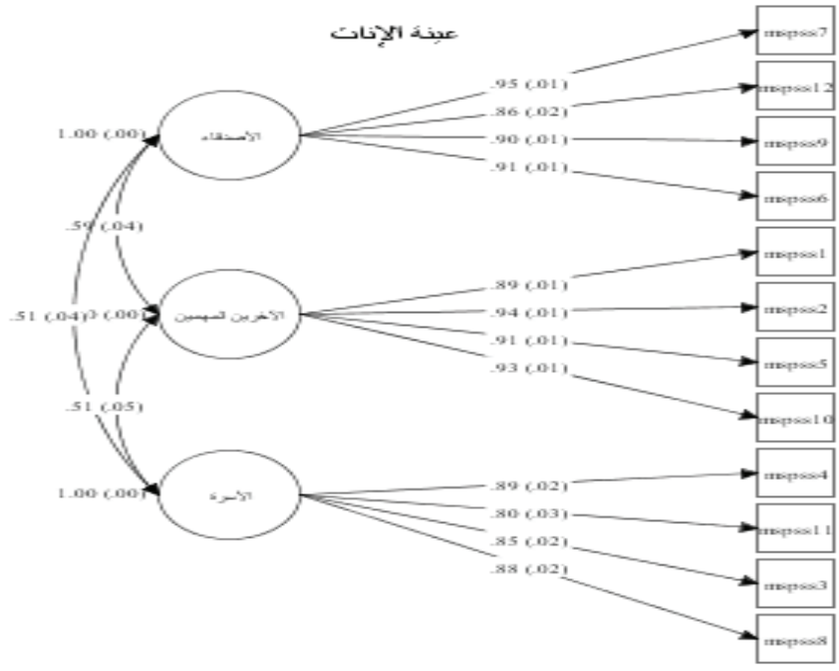
-



شكل (2)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي بالقيم المعيارية على عينة الذكور

يلاحظ من الشكل (2) أنّ نموذج القياس (Measurement model) ، لمقياس (MSPSS) ، على عينة الذكور أظهر بنية عاملية ثلاثية وفقاً للإساس النظري لمقياس (MSPSS) .



شكل (3)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي بالقيم المعيارية على عينة الإناث

يلاحظ من الشكل (3) أنّ نموذج القياس (Measurement model) ، لمقياس (MSPSS) ، على عينة الإناث أظهر بنية عاملية ثلاثية وفقاً للإساس النظري لمقياس (MSPSS) .

كما يلاحظ من الشكل (2) عينة الذكور، والشكل (3) عينة الإناث؛ تكافؤ مقياس (MSPSS) ، من ناحية الشكل، إذ أظهرت البنية العاملية تشبع مؤشرات المقياس على المتغيرات الكامنة المعبرة عنها، كما يلاحظ تقارب تشبعات الفقرات بين مؤشرات كل عامل من عوامل المقياس مما يدل على تكافؤ المقياس الشكلي.والجدول (6) يوضح نتائج قيم التحقق من مؤشرات جودة المطابقة للنماذج المفترضة كل من: العينة الكلية، وعينة الذكور، وعينة الإناث، وتكافؤ القياس لعينة الذكور والإناث:

جدول (6)

نتائج قيم مؤشرات جودة المطابقة للنماذج المفترضة

النموذج	χ2 (df)	RMSEA	CFI	TLI	مقارنة النموذج	ΔRMSEA	ΔCFI	Δ TLI
العينة الكلية = (383)	94.745* (51)	.047	.997	.996	–	–	–	–
عينة الذكور = (125)	78.404* (51)	.066	.996	.995	–	–	–	–
عينة الإناث = (258)	85.692* (51)	.051	.997	.996	–	–	–	–
التكافؤ الشكلي (M1)	164.241 (102)	.056	.996	.995	–	–	–	–
التكافؤ المتري (M2)	169.375 (111)	.052	.997	.996	M1 مقارنة M2	.004	.001	.001
تكافؤ التدريج (M3)	216.572 (168)	.039	.997	.998	M2 مقارنة M3	.013	.000	.002

ملاحظة: *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p <.05) ، (χ2 (df)) مربع كاي (درجات الحرية) ، مؤشر RMSEA هو اختصار (Root Mean Square Error of Approximation) يعني: الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي، مؤشر CFI هو اختصار (Comparative Fit Index) يعني: مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر TLI هو اختصار (Tucker-Lewis Index) يعني: مؤشر توكر- لويس، الشكل المثلث Δ يعني الفرق.

يتضح من الجدول (6) أنّ مؤشرات جودة المطابقة للعينة الكلية وكل من عينة الذكور وعينة الإناث جاءت ضمن المدى المقبول إذ جاءت قيم (CFI) و (TLI) أكبر من القيمة المحكية للقبول والتي يجب أنّ تكون أكبر أو يساوي (.90 <) حسب أوانج (2012) Awang، كما جاءت قيمة (RMSEA) أقل من القيمة المحكية للقبول والتي يجب أنّ تكون أقل أو يساوي (.80 =>) ، حسب وانغ و وانغ Wang & Wang (2020)، بينما جاءت قيمة مربع كاي دالة مما يعني عدم تحقق محك مؤشر مربع كاي، إلا أنّ مؤشر مربع كاي يُعاب عليه التأثر بحجم العينة لا سيما مع العينات كبيرة الحجم وهذا ما أكدته دراسة المحاكاة (Simulation) التي اجراها بيردن وآخرون Bearden et al (1982)، وللخروج من ذلك أقترح شن Chen (2007) أنّ يعمد الباحثين للحكم على تكافؤ القياس من خلال الاعتماد على مؤشرات المطابقة الآتية: (CFI, TLI, RMSEA) والفرق بين كل مؤشر في كل مقارنة يجب أنّ يكون (ΔCFI ≤.01) و (ΔTLI ≤.01) و (ΔRMSEA ≤.015) .فيما يرى تشيونغ و رينسفولد Cheung & Rensvold (2002) أنه يجب أنّ تكون قيمة الفرق في مؤشرات المطابقة أقل أو يساوي (.01 =>) .

ويلاحظ من الجدول (6) تحقق تكافؤ القياس بمستوياته إذ جاءت قيمة مربع كاي في المقارنة بين عينتي الذكور والإناث في مستويات تكافؤ القياس، غير دالة مما يعني أنّ عينتي الذكور والإناث لا تختلفان وفقاً للكل من: التكافؤ الشكلي والمتري والتدريج، كما أظهرت قيم مؤشرات (CFI) و (TLI) مطابقة شبه تمامة، وجاءت قيم مؤشر (RMSEA) أقل من (.80 =>) ، كما جاءت قيم الفرق في مؤشرات المطابقة بين مستويات تكافؤ القياس أقل من القيمة المحكية (.01 =>) ، حسب شن Chen (2007) و تشيونغ و رينسفولد Cheung & Rensvold (2002) مما يشير إلى تحقق تكافؤ القياس عبر مجموعتي الذكور والإناث.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع نتائج الدراسات السابقة في تحقق تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر الجنس على ثقافات مختلفة منها:

دراسة أليكسي وآخرون Alexe et al (2021).في رومانيا وعلى عينة الرياضيين الشباب، ودراسة اسلام Islam (2021) على عينة من سكان بنغلاديش، ودراسة كالديرون وآخرون Calderón et al (2021).في إسبانيا على عينة من مرضى السرطان، ودراسة لاكزميتا وآخرون Laksmita et al (2020).على عينة من المراهقين الإندونيسيين، ودراسة ألوبا و آخرون Aloba et al (2019).على عينة من المراهقين النيجيريين، ودراسة وانغ وآخرون Wang et al (2017).لدى أولياء أمور الأطفال الصينين المصابين بالشلل الدماغي، ودراسة أوسمان وآخرون Osman et al (2014).لدى عينة من طلبة الجامعات في جنوب شرق أمريكا.

كما اتفقت مع الدراسات السابقة في تحقق مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي (CFA) منها: دراسة تريجوس–هيريرا وآخرون Trejos-Herrera et al (2018).على عينة من المراهقين الكولومبيين، ودراسة دي ماريا وآخرون De Maria et al (2018).على عينة من الذين يعانون من الامراض المزمنة في ايطاليا.

ومن ما سبق يتضح تتحقق كل من تكافؤ القياس عبر الجنس، وتحقق نموذج القياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي (CFA) لمقياس (MSPSS) وهو ما يؤكد أنّ المقياس عابر للثقافات المختلفة، وهذا ما أكدته دراسة ما (Ma, 2020) التي تحققت من تكافؤ القياس للمقياس على مجموعتي من الصينين والأقليات العرقية من جنوب آسيا، كما وأكدت دراسة تيه وآخرون Teh et al., 2019) تحقق تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) عبر عينة من الشباب الآسيويين الاصحاء والمرضى النفسين.مما يؤكد وفقاً للمؤشرات الإحصائية في الدراسة الحالية والتوافق مع الدراسات السابقة، قابلية مقياس (MSPSS) للتطبيق على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، والاطمئنان بأنّ الفروق بين الجنسين

سترجع إلى المقدار الذي تملكه كل مجموعة من السمة وليس إلى الفروق في البنية العاملية للمقياس.

الاستنتاجات

ولعل الباحث وهو يحاول نشر ثقافة التحقق من تكافؤ القياس للمقاييس على البيئة الفلسطينية وفق أحدث المعايير الإحصائية التي تراعي بشكل أساسي الأساس النظري للمقياس، أسوةً بما هو معمول به في العالم وهذا من شأنه أنّ يوفر أداة قياس موثقة لسمة الدعم الاجتماعي المدرك تتمتع ببنية عاملية وتكافؤ قياس بين الجنسين، فإنه يخشى من الاستخدام الخاطئ لتلك الأداة إذ قد يُساء استخدام مقياس (MSPSS) على عدة أصعدة (مثلاً: قد يأتي أحد الباحثين ويستخدم المقياس الحالي في دراسته ويحوله من ليكرت سباعي إلى ليكرت خماسي إعتقاداً منه أنه يفعل الصواب) وهذا من شأنه أنّ يُخل في البنية العاملية للمقياس بشكل عام والثبات بشكل خاص، لأنّ تدرج ليكرت السباعي يعطي خيارات ومدى أوسع للمستجيب لاختيار البديل المناسب ويكون أكثر مناسبة ودقة مع المقاييس القصيرة.وعلى صعيد آخر (قد يستخدم أحد الباحثين المقياس ويقوم بالطريقة التقليدية بتوزيعه على محكمين بهدف فحص ما يسمى الصدق الظاهري، وبالتالي يحذف ويُضيف فقرات، بل من غير المستبعد أنّ يُضيف بُعد أو عامل جديد من اختراعه دون وجود مبرر نظري له، ثم يقوم بفحص صدقه وثباته على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً، وبناءً على مؤشرات معامل الارتباط قد تحذف بعض الفقرات) .ولعل الصدق الظاهري يستخدم عند بناء مقياس جديد لأول مرة وليس على مقياس عالمي عابر لثقافات يتمتع بمؤشرات عاملية عالية على البيئة المطبق عليها كما هو الحال في الدراسة الحالية، كما أنه لا يمكن إخضاع فقرات أداة مطبقة على بيئة الباحث وتتمتع بمؤشرات عاملية عالية إلى محك حذف الفقرات التي تُظهر قيماً منخفضة من الارتباط على عينة مكونة من (30) فرداً، لذا فإن على الباحثين عند استخدام المقياس وأسوةً بما هو معمول به في العالم (على سبيل المثال: دراسة بيهمارد Behmard et al (2021).في إيران والتي استخدمت النسخة الفارسية من مقياس (MSPSS) ، ودراسة سيفيتسي (2015) .Çivitci في تركيا والتي استخدمت النسخة التركية من مقياس (MSPSS) ، .أي (استخدام المقياس كما هو في الدراسة الحالية والإشارة إلى مؤشرات صدقه وثباته في صورة الاصلية في بيئة التطبيق أي في الدراسة الحالية ثم فقط فحص الثبات على عينة الدراسة الكلية والإشارة إلى قيمته) ، وخلافاً لذلك ستظل نتائج الدراسات في ثقافتنا العربية في محل شك من جهة وعاجزة على المقارنة مع نتائج الدراسات في الثقافات المختلفة من جهة أخرى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يقترح بعض التوصيات كما في الآتي:

1. تطبيق مقياس (MSPSS) في الدراسات اللاحقة على طلبة الجامعات الفلسطينية خصوصاً التي تهدف إلى التحقق من الفروق بين الجنسين.

2. إجراء دراسات للتحقق من تكافؤ القياس لمقياس (MSPSS) على عينات أخرى.

3. إجراء دراسات للتحقق من تكافؤ القياس للمقاييس النفسية والتربوية.

4. استخدام الصدق التقاربي والصدق التمايزي في الدراسات المتعلقة بالتحقق من المقاييس النفسية والتربوية.

5. استخدام طريقة تقدير المربعات الصغرى الموزونة (WLSMV) بدلاً من طريقة (Maximum Likelihood) مع البيانات الترتيبية كما هو الحال مع مقياس (MSPSS) .

6. استخدام معامل ماكدونالد أوميجا بدلاً من معامل كرونباخ ألفا خصوصاً مع المقاييس متعددة الأبعاد.

الامتثال للمعايير الأخلاقية

(Compliance with Ethical Standards)

- الموافقة المسبقة (Informed Consent) أبدى جميع الأفراد المشاركين في الدراسة الحالية موافقة مسبقة.
- الموافقة الأخلاقية (Ethical Approval) جميع الإجراءات التي أُجريت في هذه الدراسة والتي شملت الأفراد المشاركين كانت وفقاً لإعلان هلسنكي (Helsinki) عام 1964 وتعديلاته اللاحقة و المعايير الأخلاقية المماثلة.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abraido-Lanza, A. F. (2004). Social Support and Psychological Adjustment Among Latinas With Arthritis: A Test of a Theoretical Model. Annals of Behavioral Medicine, 27(3), 162–171. https://doi.org/10.1207/s15324796abm2703_4*
- *Adamczyk, K. (2013). Development and validation of the Polish-language version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS). Revue internationale de psychologie sociale, 26(4), 25-48.*
- *Al-Daasin, K. A. (2017). Jordanian version of multidimensional scale of perceived social support for secondary school students: Psychometric properties and norms. Journal of Educational & Psychological Sciences, 18(02), 439-470.http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/180214*
- *Alexe, D. I., Sandovici, A., Robu, V., Burgueño, R., Tohănean, D. I., Larion, A. C., & Alexe, C. I. (2021). Measuring perceived social support in elite athletes: Psychometric properties of the Romanian version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Perceptual and motor skills, 128(3), 1197-1214. https://doi.org/10.1177/00315125211005235*
- *Aloba, O., Opakunle, T., & Ogunrinu, O. (2019). Psychometric characteristics and measurement invariance across genders of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) among Nigerian adolescents. Health Psychology Report, 7(1), 69-80.https://doi.org/10.5114/hpr.2019.82629*
- *American Psychological Association. (2020). Publication Manual of the American Psychological Association, (2020) (p. 428). American Psychological Association.*
- *Aroian, K., Templin, T. N., & Ramaswamy, V. (2010). Adaptation and psychometric evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support for Arab immigrant women. Health care for women international, 31(2), 153-169. https://doi.org/10.1080/07399330903052145*
- *Awang, Z. (2012). Structural equation modeling using AMOS graphic. Penerbit Universiti Teknologi MARA.*

JCLP2270470605>3.0.CO;2-L

- *Dambi, J. M., Corten, L., Chiwaridzo, M., Jack, H., Mlambo, T., & Jelsma, J. (2018). A systematic review of the psychometric properties of the cross-cultural translations and adaptations of the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS). Health and quality of life outcomes, 16(1), 1-19. https://doi.org/10.1186/s12955-018-0912-0*
- *De Bardi, S., Lorenzoni, G., & Gregori, D. (2016). Social support to elderly pacemaker patients improves device acceptance and quality of life. European Geriatric Medicine, 7(2), 149–156. https://doi.org/10.1016/j.eurger.2016.02.001*
- *De Maria, M., Vellone, E., Durante, A., Biagioli, V., & Matarese, M. (2018). Psychometrics evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) in people with chronic disease. Annali dell'Istituto superiore di sanità, 54(4), 308-315. 10.4415 / ANN_18_04_07*
- *Denis, A.; Callahan, S.; Bouvard, M. (2015). Evaluation of the French Version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support During the Postpartum Period. Maternal and Child Health Journal, 19(6), 1245–1251. https://doi:10.1007/s10995-014-1630-9*
- *Ebrahim, M. T., and Alothman, A. A.(2022). The reliability and validity of the multidimensional scale of perceived social support (MSPSS) in mothers of children with developmental disabilities in Saudi Arabia. Research in Autism Spectrum Disorders, 92(1), 1-22. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101926*
- *Eker, D., Arkar, H., & Yaldiz, H. (2000). Generality of support sources and psychometric properties of a scale of perceived social support in Turkey. Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 35(5), 228-233. https://doi.org/10.1007/s001270050232*
- *Ermis-Demirtas, H., Watson, J. C., Karaman, M. A., Freeman, P., Kumaran, A., Haktanir, A., & Streeter, A. M. (2018). Psychometric properties of the multidimensional scale of perceived social support within Hispanic college students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 40(4), 472-485. https://doi.org/10.1177/0739986318790733*
- *Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. Psychological Methods, 4(3), 272–299. https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272*
- *Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, 18(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800313*
- *Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement Assessing Dimensionality and Measurement Invariance across Race and Ethnicity. Educational and Psychological Measurement, 67(6),, 1019-1041. http://dx.doi.org/10.1177/0013164406299126*
- *Gregory, R. J. (2014). Psychological testing: History, principles. Pearson Education Limited.*
- *Grønmo, S. (2019). Social research methods: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Sage.*
- *Guan, N. C., Seng, L. H., Hway Ann, A. Y., & Hui, K. O. (2015). Factorial validity and reliability of the Malaysian simplified Chinese version of multidimensional scale of perceived social support (MSPSS-SCV) among a group of university students. Asia Pacific Journal of Public Health, 27(2), 225-231. https://doi:10.1177/1010539513477684*
- *Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). Multivariate data analysis(8th ed.). Cengage Learning*
- *Bagherian-Sararoudi, R., Hajian, A., Ehsan, H. B., Sarafraz, M. R., & Zimet, G. D. (2013). Psychometric properties of the Persian version of the multidimensional scale of perceived social support in Iran. International journal of preventive medicine, 4(11), 1277.*
- *Bearden, W. O., Sharma, S., & Teel, J. E. (1982). Sample size effects on chi square and other statistics used in evaluating causal models. Journal of marketing research, 19(4), 425-430. https://doi.org/10.1177/002224378201900404*
- *Behmard, V., Bahri, N., Mohammadzadeh, F., Noghabi, A. D., & Bahri, N. (2021). Relationships between anxiety induced by COVID-19 and perceived social support among Iranian pregnant women. Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology, 1-8.https://doi.org/10.1080/0167482X.2021.1918671*
- *Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford publications.*
- *Bryne, B. M., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. Journal of Cross-Cultural Psychology, 34(2), 155-175. https://doi.org/10.1177/0022022102250225*
- *Byrne, B.M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.). Taylor & Francis.*
- *Calderón, C. G., Ferrando, P. J., Lorenzo S. U., Gómez, S. D., Fernández ,M. A., Palacín, L. M., ... & Jiménez, F. P. (2021). Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) in cancer patients: Psychometric properties and measurement invariance. Psicothema, 33(1), 131-138. doi10.7334/psicothema2020.263*
- *Cao, W., Li, L., Zhou, X., & Zhou, C. (2014). Social capital and depression: evidence from urban elderly in China. Aging & Mental Health, 19(5), 418–429.https://doi.org/10.1080/13607863.2014.948805*
- *Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. Structural Equation Modeling, 14(3), 464–504. https://doi.org/10.1080/10705510701301834*
- *Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. Structural Equation Modeling, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5*
- *Chou, K. L. (2000). Assessing Chinese adolescents' social support: the multidimensional scale of perceived social support. Personality and individual differences, 28(2), 299-307.https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00098-7*
- *Çivitci, A. (2015). The moderating role of positive and negative affect on the relationship between perceived social support and stress in college students. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(3). 566-573.https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2553*
- *Clark-Carter, D. (2004). Quantitative Psychological Research Textbook-A Student's Handbook. Psychology Press, Hove.*
- *Cobb, C. L., & Xie, D. (2015). Structure of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support for undocumented Hispanic immigrants. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 37(2), 274–281. https://doi.org/10.1177/0739986315577894*
- *Cohen, S. (2004). Social Relationships and Health. American Psychologist, 59(8), 676-684. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676*
- *Dahlem, N. W., Zimet, G. D., & Walker, R. R. (1991). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: A confirmation study. Journal of Clinical Psychology, 47 (6), 756–761. https://doi.org/10.1002/1097-4679(199111)47:6<756::AID-*

- *Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. Multivariate behavioral research, 32(1), 53-76. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3201_3*
- *Ma, C. (2020). Measurement Invariance of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support Among Chinese and South Asian Ethnic Minority Adolescents in Hong Kong. Frontiers in Psychology, 3386. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.596737*
- *McDonald, R. P. (1999). Test theory: A unified treatment. Mahwah, Lawrence Erlbaum.*
- *Meredith, W. (1964). Notes on factorial invariance. Psychometrika, 29(2), 177–185. https://doi.org/10.1007/BF02289699*
- *Meredith, W., & Millsap, R. E. (1992). On the misuse of manifest variables in the detection of measurement bias. Psychometrika, 57(2), 289–311. https://doi.org/10.1007/BF02294510*
- *Merhi, R., & Kazarian, S. S. (2012). Validation of the Arabic translation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Arabic-MSPSS) in a Lebanese community sample. Arab Journal of Psychiatry, 23(2), 159–168.*
- *Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. International Journal of psychological research, 3(1), 111-130.https://doi:10.21500/20112084.857*
- *Millsap, R. E. (2012). Statistical approaches to measurement invariance. Routledge.*
- *Morales-Rodríguez, F. M., Espigares-López, I., Brown, T., & Pérez-Mármol, J. M. (2020). The relationship between psychological well-being and psychosocial factors in university students. International journal of environmental research and public health, 17(13), 4778. https://doi:10.3390/ijerph17134778*
- *Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). Mplus User's Guide: Statistical Analysis with Latent Variables (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.*
- *Nearchou, F., Davies, A., & Hennessy, E. (2019). Psychometric evaluation of the Multi-Dimensional Scale of Perceived Social Support in young adults with chronic health conditions. Irish journal of psychological medicine, 1-5. https://doi.org/10.1017/ipm.2019.54*
- *Nimon, K. F. (2012). Statistical Assumptions of Substantive Analyses Across the General Linear Model: A Mini-Review. Frontiers in Psychology, 3, 322. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00322*
- *Nolte, S., Elsworth, G. R., Sinclair, A. J., & Osborne, R. H. (2009). Tests of measurement invariance failed to support the application of the "then-test". Journal of clinical epidemiology, 62(11), 1173-1180. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.01.021*
- *Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). McGraw-Hill.*
- *Osman, A., Lamis, D. A., Freedenthal, S., Gutierrez, P. M., & McNaughton-Cassill, M. (2014). The multidimensional scale of perceived social support: analyses of internal reliability, measurement invariance, and correlates across gender. Journal of personality assessment, 96(1), 103-112.https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838170*
- *Park, H., Nguyen, T., & Park, H. (2012). Validation of multidimensional scale of perceived social support in middle-aged Korean women with diabetes. Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 22(3), 202-213. https://doi.org/10.1080/02185385.2012.691719*
- *Hannan, J., Alce, M., & Astros, A. (2016). Psychometric properties of the newly translated creole multidimensional scale of perceived social support (MSPSS) and perceived adequacy of resource scale (PARS) and the relationship between perceived social support and resources in Haitian mothers in the US. BMC psychology, 4(1), 1-9.https://doi.org/10.1186/s40359-016-0113-8*
- *Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But…. Communication Methods and Measures, 14(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629*
- *Henseler, J.; Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. Journal of the academy of marketing science , 43(1), 115-135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8*
- *Heryanto, H., Hidayati, T., & Wahyuni, S. (2021). Pengaruh Experiential Marketing dan Kualitas Pelayanan terhadap Kepuasan Konsumen dan Word of Mouth. Syntax Literate; Jurnal Ilmiah Indonesia, 6(1), 227-239. http://dx.doi.org/10.36418/syntax-literate.v6i1.2277*
- *Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M.-K. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using a non-Western sample. Educational and Psychological Measurement, 63(4), 636–654. https://doi.org/10.1177/0013164403251332*
- *Horn, J. L., & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. Experimental Aging Research, 18(3-4), 117–144. https://doi.org/10.1080/03610739208253916*
- *Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. Strategic management journal, 20(2), 195-204.https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199902)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7*
- *Islam, M. N. (2021). Psychometric properties of the Bangla version of multidimensional scale of perceived social support. Psihologija, 54(4), 363_380.https://doi.org/10.2298/PSI200319026I*
- *Jalali-Farahani, S., Amiri, P., Karimi, M., Vahedi-Notash, G., Amirshekari, G., & Azizi, F. (2018). Perceived social support and health-related quality of life (HRQoL) in Tehranian adults: Tehran lipid and glucose study. Health and Quality of Life Outcomes, 16(1). DOI:10.1186/s12955-018-0914-y*
- *Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. Educational and Psychological Measurement, 34(1), 111–117. https://doi.org/10.1177/001316447403400115*
- *Kazarian, S. S., & McCabe, S. B. (1991). Dimensions of social support in the MSPSS: Factorial structure, reliability, and theoretical implications. Journal of Community Psychology, 19(2), 150–160. https://doi.org/10.1002/1520-6629(199104)19:2<150::AID-JCOP2290190206>3.0.CO;2-J*
- *Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.*
- *Laksmita, O. D., Chung, M. H., Liao, Y. M., & Chang, P. C. (2020). Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Indonesian adolescent disaster survivors: A psychometric evaluation. PLoS One, 15(3),e0229958.https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229958*
- *Lee, S. C., Moy, F. M., & Hairi, N. N. (2017). Validity and reliability of the Malay version multidimensional scale of perceived social support (MSPSS-M) among teachers. Quality of life research, 26(1), 221-227. DOI:10.1007/s11136-016-1348-9*

of children in early intervention programmes in assessing family quality of life. Journal of Intellectual Disability Research, 50(12), 977-988. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00932.x

- *Wang, Y., Wan, Q., Huang, Z., Huang, L., & Kong, F. (2017). Psychometric properties of multi-dimensional scale of perceived social support in Chinese parents of children with cerebral palsy. Frontiers in Psychology, 8, 2020. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02020*
- *Widaman, K. F., Ferrer, E., & Conger, R. D. (2010). Factorial invariance within longitudinal structural equation models: Measuring the same construct across time. Child development perspectives, 4(1), 10-18. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00110.x*
- *Zada, S., Wang, Y., Zada, M., & Gul, F. (2021). Effect of mental health problems on academic performance among university students in Pakistan. Int. J. Ment. Health Promot, 23, 395-408.https://doi:10.32604/IJMHP.2021.015903*
- *Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Journal of Personality Assessment, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2*
- *Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric Characteristics of the Multidimensional Scale of Social support. Journal of Personality Assessment, 55, 610-617.https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095.*
- *Pushkarev, G. S., Zimet, G. D., Kuznetsov, V. A., & Yaroslavskaya, E. I. (2020). The multidimensional scale of perceived social support (MSPSS): reliability and validity of Russian version. Clinical gerontologist, 43(3), 331-339. https://doi.org/10.1080/07317115.2018.1558325*
- *Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. Developmental review, 41, 71-90. https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004*
- *Ramaswamy, V., Aroian, K. J., & Templin, T. (2009). Adaptation and psychometric evaluation of the multidimensional scale of perceived social support for Arab American adolescents. American Journal of Community Psychology, 43(1), 49-56. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9220-x*
- *Senese, V. P., Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Rossi, G., & Venuti, P. (2012). A cross-cultural comparison of mothers' beliefs about their parenting very young children. Infant Behavior & Development, 35(3), 479–488. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2012.02.006*
- *Sharif, M., Zaidi, A., Waqas, A., Malik, A., Hagaman, A., Maselko, J., ... & Rahman, A. (2021). Psychometric validation of the Multidimensional scale of perceived social support during pregnancy in rural Pakistan. Frontiers in psychology, 2202. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601563*
- *Singh, K. (2007). Quantitative social research methods. Sage.*
- *Stanley, M. A., Beck, J. G., & Zebb, B. J. (1998). Psychometric properties of the MSPSS in older adults. Aging & Mental Health, 2(3), 186–193. https://doi.org/10.1080/13607869856669*
- *Stewart, R. C., Umar, E., Tomenson, B., & Creed, F. (2014). Validation of the Multi-dimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) and the relationship between social support, intimate partner violence and antenatal depression in Malawi. BMC Psychiatry, 14(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-180*
- *Talwar, P., & Rahman, M. F. A. (2013). Perceived social support among University students in Malaysia: A reliability study. Malaysian Journal of Psychiatry, 22(1).*
- *Teh, W. L., Shahwan, S., Abdin, E., Zhang, Y., Sambasivam, R., Devi, F., ... & Subramaniam, M. (2019). Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the multidimensional scale of perceived social support in young psychiatric and Non-Psychiatric Asians. Ann Acad Med Singap, 48, 314-20.*
- *Thompson, S. K. (2012). Sampling (3rd ed). John Wiley & Sons.*
- *Trejos-Herrera, A. M., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J. I., & Vinaccia, S. (2018). Validity and reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Colombian adolescents. Psychosocial Intervention, 27(1), 56–63. https://doi.org/10.5093/pi2018a1*
- *Vandenberg, R. J.; Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. Organizational Research Methods, 3(1), 4–70. https://doi.org/10.1177/109442810031002*
- *Wang, D., Zhu, F., Xi, S., Niu, L., Tebes, J. K., Xiao, S., & Yu, Y. (2021). Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) Among Family Caregivers of People with Schizophrenia in China. Psychology Research and Behavior Management, 14, 1201. https://doi.org/10.2147/PRBM.S320126*
- *Wang, J., & Wang, X. (2020). Structural equation modeling: Applications using Mplus (2nd ed.). Wiley.*
- *Wang, M., Summers, J. A., Little, T., Turnbull, A., Poston, D., & Mannan, H. (2006). Perspectives of fathers and mothers*

واقع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة

The Status of Social Intelligence and its Relationship with the Leadership Styles of Principals in Ramallah and Al-Bireh Governorate

محمود أحمد أبو سمرة
أستاذ دكتور/ جامعة القدس/ فلسطين

يحيى محمد ندى
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

عبد الناصر يحيى ندى
طالب دكتوراه/ جامعة القدس/ فلسطين

Mahmoud Ahmad Abu Samra
Professor\ Al-Quds University\ Palestine
abusamra@staff.alquds.edu

Yahya Mohammad Nada
Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
ynada@qou.edu

Abdalnasser Yahya Nada
PhD. Student\ Al-Quds University\ Palestine
abdalnasser.nada@students.alquds.edu

بحث مستل من رسالة ماجستير.

تاريخ الاستلام: 14/ 3/ 2022م، **تاريخ القبول:** 6/ 9/ 2022م.
Received: 14/ 3/ 2022, **Accepted:** 6/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-007
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، وتحديد الفروق في واقع الذكاء الاجتماعي والنمط القيادي السائد باختلاف متغيرات الدراسة (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) .ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (102) مديراً ومديرة في مدارس محافظة رام الله والبيرة، ووزعت أداة الدراسة (الاستبانة) بطريقة عشوائية طبقية على عينة الدراسة.أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة الذكاء الاجتماعي ككل بلغ (4.38) ، وبتقدير مرتفع جدا، وجاء مجال «الوعي الاجتماعي» بالمرتبة الأولى، بينما جاء مجال «مهارات التواصل الاجتماعي» في المرتبة الأخيرة.كما أشارت النتائج أن «نمط القيادة الديمقراطي» هو النمط السائد وهو الأكثر شيوعاً، بمتوسط حسابي قدره (4.49) ، ومستوى مرتفع جدا، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين واقع الذكاء الاجتماعي ونمط القيادة الديمقراطي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، وعدم وجود علاقة بين واقع الذكاء الاجتماعي ونمط القيادة الأوتوقراطي ونمط القيادة الترسلي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، وأظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم، ولنمط القيادة السائد تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنمط القيادة السائد تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) ، وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بضرورة اشراك المديرين في محاولات حل خلافات المعلمين في أمور المدرسة، وضرورة توجه وزارة التربية والتعليم نحو اللامركزية، حتى يتسنى للمديرين أن يتبعوا النهج الديمقراطي، ويفوضوا من صلاحياتهم للعاملين معهم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، النمط القيادي، محافظة رام الله والبيرة.

Abstract:

The study aimed to know the status of social intelligence and its relationship with the leadership style of principals in Ramallah and al-Bireh Governorate, and to determine the differences in the status of social intelligence and the prevailing leadership style according to the different variables of the study comprising the supervising authority, gender, educational qualification, years of experience, training courses in the field of leadership. To achieve this goal, the researcher adopted the descriptive analytical method, the study sample consisted of 102principals in the schools of Ramallah and al-Bireh, and the study tool (the questionnaire) was distributed in a stratified random manner to the study sample. The results of the study showed that the arithmetic mean of the study sample's ratings on the social intelligence scale as a whole was 4.38, with a very high rating. The field of social awareness ranked first, while social communication skills ranked last. The results indicated that the democratic leadership style is the dominant and the most common style, with a mean of 4.49, and a very high level. There is a positive relationship between the status of social intelligence and the democratic leadership style of principals in Ramallah and al-Bireh, and no relationship between the status of social intelligence and the autocratic leadership style and the permissive leadership style of school principals in Ramallah and al-Bireh governorate. The results showed that there were no statistically significant differences between the estimates of school principals in Ramallah and al-Bireh governorate for the reality of their social intelligence, and for the prevailing leadership style due to the variables of supervising authority, gender, educational qualification, years of service, and training courses. The study revealed that there is an absence of statistically significant differences for the prevailing leadership style due to the variables of supervising authority, gender, educational qualification, years of experience, training courses in the field of leadership. Based on the results, the study recommended the necessity of involving principals in attempts to resolve teachers' disputes in school matters, and the need for the Ministry of Education to move towards decentralization, so that principals can follow the democratic approach, and delegate their powers to their employees.

***Keywords**: Social intelligence, leadership style, Ramallah and al-Bireh governorate.*

المقدمة:

خلق الله تعالى الإنسان بطبعه اجتماعياً، فهو يحب الجماعة والعيش فيها والتفاعل مع الآخرين، وهذا ما ميزه عن غيره من الكائنات، إذ لا يستطيع أن يعيش منفرداً، ولقد امتاز الإنسان بهذه السمة الاجتماعية التي تعرب عن حاجته الدائمة للتواصل مع الآخرين، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يولد في جماعة، ولا يعيش إلا في جماعة، تربطه بأفرادها علاقات متبادلة، فنجاح الإنسان وسعادته في الحياة يتوقفان على مهارات لا علاقة لها بشهاداته وتحصيله العلمي، ولكن يتوقفان على مقدار ذكائه الاجتماعي وتفاعله وعلاقاته مع الآخرين، إذ إن الفرد لا يعيش في مجتمعه بمنأى أو معزل عن الآخرين؛ بل له علاقات وتفاعلات مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، والذي ينبغي عليه فهم نفسيتهم وشخصياتهم التي تندرج تحت ذكائه الاجتماعي ومدى قدرته على فهم من حوله، ومن هذا المنطلق يعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب

المهمة في الشخصية، لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، أي أنه بقدر ما يكون الإنسان متمتعاً بالقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات مع الآخرين بقدر ما يكون ذكياً، وهذا ما يطلق عليه الذكاء الاجتماعي.

وقد بيّن (عبد الكريم، 2017: 41) أن الذكاء الاجتماعي تمتد أصوله عند ثورندايك (Thorndike 1925,) فعرفه بأنه القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم وبإدارتهم؛ إذ يؤدون العلاقات الإنسانية بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية، وخلال العقود الأخيرة نشطت حركة البحث في الذكاء الاجتماعي وتنوعت مفاهيمه وتعددت طرق قياسه.

فالذكاء الاجتماعي يتمثل في إمكانية الفرد في التخلص من المواقف الحياتية المحرجة، ويتمثل في إمكانية الشخص في إقناع من حوله والتكيف معهم، ويتمثل في التخطيط للوصول إلى أهداف الفرد الذاتية، وقد يخرج الذكاء الاجتماعي إلى معان متعددة، فيقال أحيانا إنّ هذا الشخص دبلوماسي، أي أنه يحاول ألّا يصطدم بالأشخاص ولا يواجههم بما يكرهون (جاسم، 2012) .

ويشهد العصر الحديث العديد من التطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تنعكس آثارها في النظام التربوي في جميع عملياته، وتحتاج هذه التطورات والتغيرات إلى قادة مميزين قادرين على التأثير في الآخرين، وإنجاز مهامهم بشكل فعال، بما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التربوية بشكل عام، ولهذا يعدّ مدير المدرسة أهم ركن من أركان الإدارة التربوية التي يعتمد عليها في تقدم المدرسة، ومن خلاله يجري إيجاد المدرسة الفاعلة، فمدير المدرسة يتعامل مع أفراد مختلفي المستويات، متعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب قدرة كبيرة على التعامل مع جميع الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ويتطلب قدرة على تنسيق جهودهم من أجل الوصول إلى الأهداف، والغايات المحددة.

والنجاح في الإدارة التربوية يبقى الأمل المنشود لكل المنظومات التربوية على اعتبار أن نجاح الإدارة التربوية هو نجاح للمجتمع برمته، فلا يوجد مجتمع راق دون مدرسة ناجحة، ولا مدرسة ناجحة دون إدارة تربوية حكيمة، وتكمن أهمية الإدارة في توظيف التقدم العلمي والتكنولوجي لخدمتها مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الطارئة والسريعة التي يشهدها المجتمع البشري في عالمنا المعاصر والإدارة الناجحة أو الصالحة هي أداة التغيير، والتقدم، فهي أداة محافظة واستقرار وتطور في المجتمع، وتعد الإدارة المدرسية وسيلة لتحقيق عدد من الغايات التربوية ذات العلاقة بالنواحي الإدارية والتعليمية، وتستمد أهميتها من أهمية الدور التي تقوم به والمتمثل في تهيئة المناخ الذي يساعد في تحقيق أهدافها، ويعين العاملين المنتمين لها على أداء مهامهم ووظائفهم (عيسى، 2018) .

وانطلاقا من الاتجاه الجديد لدور المدرسة وأهميتها كوحدة أساسية في بناء المجتمع وتطوره، لم يعد المدير مجرد مطبق للنظام، ولا مجرد قائم على مراقبة الواجبات المدرسية بل تعدى ذلك ليصبح قائدا للمدرسة، ومالكا للمهارات الأساسية ومتعمقا بخلفية علمية وكفاءة ومقدرة إدارية، كما أصبح قادراً على التغيير والتحسين في التنظيم المدرسي، ويعد مدير المدرسة هو الركيزة الأساسية والمحرك لجميع عناصر المدرسة وفعاليتها وسلوكياتها التربوية والإدارية والحياتية، فهو القائد الذي يمتلك زمام جميع الأمور في المدرسة، ومن ثمّ، فإن نجاح المدرسة أو فشلها يعود عليه بالدرجة الأولى، لذلك فإن مدير المدرسة الذي يمتلك شخصية قيادية وأسلوباً إداريا ناجحاً ومهارات فكرية وعلمية عالية سوف يقود المدرسة إلى النجاح والرقي في مختلف مجالاتها التربوية والتعليمية والاجتماعية، أما إذا كان المدير عكس ذلك فسوف تكون النتائج عكسية تماما (الجعافرة، 2015) .

ويمثل الذكاء الاجتماعي وسيلة من وسائل الحياة التي تستخدم بالطرق الإيجابية لبناء علاقات ودية وجيدة، وأن طبيعة عمل مديري المدارس تفرض عليهم أن يقوموا بدورهم الإداري في توجيه سلوك المعلمين ومتابعتهم ورفع أدائهم، لأن المديرين هم الذين يعملون على ترجمة السياسات التربوية، وتنفيذ الخطط المهمة التي ترسمها الإدارات العليا، كما أن عليهم تحفيز العاملين معهم، وبخاصة المعلمين لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف التربوية بالدرجة المطلوبة من النجاح (العياصرة، 2003) .

كما أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة اوزديمير (ÖZDEMİR, 2020) أن هناك صلة بين الذكاء الاجتماعي والنجاح في القيادة بأنماطها المختلفة، فالذكاء يجعل لدى القائد بعدا تصوريا يتعرف من خلاله على المشكلات ويستطيع مواجهتها، كذلك الذكاء الاجتماعي يمد الفرد بسرعة البديهة والفطنة ومواجهة الأمور بحزم، ومن هنا، فإن على المدير أن يمتلك مهارات معرفية واسعة في علم النفس وأصول التربية كي يستطيع أن يساير الطبائع البشرية التي يتعامل معها، لأن الإدارة تتطلب باستمرار التعامل مع البشر على كافة مستوياتهم سواء داخل المدرسة (معلمين، وطلبة) ، أم على مستوى المجتمع المحلي بكافة مؤسساته والعاملين فيه، هذه المهمة تتطلب من مدير المدرسة بصفته قائدا للعلاقات الاجتماعية أن يكون مطلعا بعمق في الطبائع البشرية ويستطيع توجيه تلك العلاقات الاجتماعية بطريقة مدروسة ومحددة لتفعيل العملية التربوية.(الكايد، 2008)

وقد قام العديد من الباحثين بدراسة الذكاء الاجتماعي مثل دراسة إيكانيم وآخرون (Ekanem, et.Al, 2020) ، ودراسة اوزديمير (ÖZDEMİR, 2020) ، والكثير من الدراسات تعرضت لدراسة الأنماط القيادية مثل دراسة داش وفوهرا (Aash & Vohra, 2019) ، ودراسة بني عيسى (2019) ، وبالرغم من أن الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الاجتماعي متعددة ولكنها قليلة نسبياً، والدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والأنماط القيادية تكاد تكون نادرة–حسب علم الباحثين– وبخاصة في البيئة الفلسطينية، وينضاف إلى كل ذلك أن نتائج الدراسات والأبحاث جاءت متباينة.

فتناولت دراسة الحربي (2021) النمط القيادي الإداري في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم وعلاقته بالاحتراق الوظيفي، وكذلك تحديد العلاقة بين تلك الأنماط والاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقام الباحث ببناء استبانة تم تطبيقها على عينة مكونة من (368) معلماً من معلمي مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط القيادي الإداري الذي يستخدمه القادة

التربويين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم كان النمط الديمقراطي تلاه النمط الاوتوقراطي، ثم النمط التسيبي، كما كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الأنماط القيادية والاحتراق الوظيفي، حيث كانت العلاقة سلبية مع نمط القيادة الديمقراطي، وايجابية مع نمط العلاقة الاوتوقراطي والتسيبي.

وقامت دراسة الديحاني والعازمي (2021) بهدف التعرف لأنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس المرحلة المتوسطة وقدرتها على حل المشكلات المدرسية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والقدرة على حل المشكلات المدرسية.واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس المرحلة المتوسطة، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تكونت من (56) عبارةً موزعة على محورين يضم كل محور عدة أبعاد.وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية ممارسة لدى مديري المدارس المتوسطة، يليه النمط التسلطي، وأخيراً النمط الفوضوي.وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي والقدرة على حل المشكلات المدرسية، بينما توجد علاقة سالبة بين النمط السلطوي والفوضوي والقدرة على حل المشكلات المدرسية.

وطبق آدم ومحمد (2020) دراسة بهدف معرفة أنماط القيادة الإدارية السائدة في المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا–تشاد من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية. اتبع الباحثان المنهج الوصفي لوصف واقع القيادة الإدارية للمدارس العربية الإسلامية الثانوية التشادية.ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان استبانة مكونة من (45) بنداً وبعد التأكد من صلاحيتها تم توزيعها على كامل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (87) من معلمي ومعلمات المدارس الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا–تشاد، وقد خلصت الدراسة إلى أن النمط الديموقراطي والدكتاتوري والتسيبي أنماط غير سائدة بالتساوي في الممارسة الإدارية المدرسية لمدارس التعليم العربي الإسلامي الثانوي في مدينة أنجمينا من وجهة نظر المعلمين.وأن النمط الدكتاتوري هو النمط الأكثر شيوعاً في الممارسة الإدارية لمديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا من وجهة نظر المعلمين، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة الإدارية لمديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة الإدارية لمديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا تبعاً لمتغير الخبرة، لصالح الخبرة (سنة واحدة) .

فهدفت دراسة الرويشد (2020) الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي والنمط القيادي السائد لدى القادة الأكاديميين بجامعة الجوف، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي) ، واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (346) عضواً من هيئة التدريس في جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى القادة الأكاديميين بجامعة الجوف جاء بدرجة كبيرة، وأن نمط القيادة الديمقراطية حاز على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، تلاه نمط القيادة الأوتوقراطي وبدرجة متوسطة، وأخيرا جاء نمط القيادة الترسلي (المتساهلة) بدرجة قليلة، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الاجتماعي ونمط القيادة الديمقراطية لديهم، ووجود علاقة ارتباط سالبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي وبين نمط القيادة الأوتوقراطي ونمط القيادة الترسلي (المتساهلة) لديهم.

أما دراسة يعقوب (2020) فهدفت الكشف عن القدرة التنبؤية للذكاء الاجتماعي لدرجة تطبيق مضامين وبرنامج القيادة من أجل المستقبل لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (4049) معلماً ومعلمة من مدارس وكالة الغوث (الأونروا) ، وقد تم اختيار عينة مكونة من (335) معلماً ومعلمة بطريقة العينة العشوائية، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مقسمة إلى محورين، المحور الأول الذكاء الاجتماعي ومجالاته (حل المشكلات، مهارات التواصل الاجتماعي، معالجة المعلومات الاجتماعية) ، والمحور الثاني درجة تطبيق مضامين وبرنامج القيادة من أجل المستقبل ومجالاته (قيادة الفريق، كن قائداً، تقييم وإدارة الأداء، تحسين التعليم والتعلم) وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) جاءت بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيري الجنس لصالح الذكور، ومتغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة الزرقاء

وهدفت دراسة (ÖZDEMİR, 2020) التعرف إلى تأثير مستويات الذكاء الاجتماعي للمديرين على سلوكياتهم القيادية، وتكونت عينة الدراسة من (217) مديراً في المدارس الثانوية في مركز منطقة شاهين بيبي مدينة غازي عنتاب، وتم استخدام أداة الاستبانة.وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد علاقة بين مستويات الذكاء الاجتماعي والقيادة وسلوكيات مديري المدارس بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج أن المديرين الذين يتمتعون بذكاء اجتماعي عالي تظهر عليهم سلوكيات قيادية تشاركية وداعمة مثل خلق بيئات اجتماعية وبناء علاقات جيدة والعمل معاً في عملية صنع القرار من أجل زيادة تفاعلهم ومشاركتهم مع المعلمين.

وسعت دراسة (Ekanem, et.Al, 2020) التحقق من أن الذكاء الاجتماعي يتنبأ في تقديم الخبرة الفعالة من قبل مديري المدارس الثانوية بولاية أكواريوم في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (537) مديراً، واستخدمت الدراسة استبانة الذكاء الاجتماعي للإدارة (MSI) وتقديم الخدمات الفعالة (ESD) من إعداد الباحثين، وكشفت النتائج أن الإدارة التي تتمتع بذكاء اجتماعي تتنبأ بالعلاقات الشخصية وتتحكم في المواقف بشكل كبير، وتقدم خدمات القيادة الفعالة في المدارس الثانوية العامة في ولاية أكواريوم.

وطبق الغامدي والألفي (2019) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى قادة مدارس محافظة العقيق من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات.وتكون مجتمع الدراسة من (630) معلماً، وعينة الدراسة من (315) معلماً.وقد اظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي لقادة المدارس جاء عالياً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري المؤهل

العلمي، والمرحلة التعليمية، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (10) سنوات فأكثر، ولمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة (5) دورات فأكثر.

وأجرى (Silman, 2018) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين مستويات الذكاء الاجتماعي وأنماط القيادة لدى مديري المدارس في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (202) إدارياً يعملون في المدارس الابتدائية في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس أنماط القيادة الذي طوره جونابي (Gunabay, 2005) ومقياس الذكاء الاجتماعي الذي طوره سيلفرا (Silvera, 2001) وتشتمل على مجالات (معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات اجتماعية، الوعي الاجتماعي) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين بعض أبعاد الذكاء الاجتماعي وأنماط القيادة للمديرين.

وجاءت دراسة الخطيب (2017) بهدف الكشف عن الأنماط القيادية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (6846) معلماً ومعلمة.تم اختبارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداتين: الأولى أداة وصف فاعلية وتكيف القائد، والتي وضعها هيرسي وبلانشارد لقياس النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس الزرقاء الأولى؛ أما الأداة الثانية، فقد هدفت إلى قياس الذكاء الاجتماعي في تلك المدارس.وقد توصلت الدراسة إلى إن النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس الزرقاء هو النمط الآمر (الإبلاغ) ثم يليه نمط الإقناع، ثم يليه نمط المشاركة، ثم يليه نمط التفويض، وتبين وجود درجة موافقة مرتفعة في جميع مجالات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النمط القيادي (الإقناع) والذكاء الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين النمط القيادي (التفويض) والذكاء الاجتماعي الكلي.

هدفت دراسة (Kaya & Selvitopu, 2017) التعرف إلى مستوى العلاقة بين أنماط القيادة الإدارية والالتزام التعليمي للمعلم وعلاقته ببعض المتغيرات وتقييم تلك العلاقة في تركيا.وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتجميع نتائج ثماني دراسات مستقلة.وقام الباحثان باستخدام ثماني دراسات سابقة كأداة لتحليلها، ووجدت أن العلاقة بين أنماط القيادة الإدارية والالتزام التعليمي هي ايجابية لكن ضعيفة، وتبين أن للقيادة التعليمية علاقة أقوى معها التزام المعلم من الأساليب الأخرى.هذه النتيجة مدعومة من قبل معظم الدراسات، وتبين أن العلاقة بين القيادة والتزام المعلم أضعف من المستويات الأخرى.

وهدفت دراسة (Kiplangat, 2017) التعرف إلى أنماط القيادة السائدة لدى القادة الأكاديميين وعلاقتها بمستوى الرضى الوظيفي لدى العاملين في الجامعات في كينيا، تكونت عينة الدراسة من (605) عميداً من عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام في الجامعات في كينيا تم اختيارهم عشوائيا، ولتحقيق هدف الدراسة، وتم استخدام الاستبانة المطورة من قبل الباحث في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب القيادة السائدة لدى القادة الأكاديميين جاءت كالآتي: النمط التسلطي، تلاه الإجرائي، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب القيادة التسلطي والإجرائي بين مستوى الرضى الوظيفي لدى العاملين في الجامعة.

وبمراجعة الدراسات السابقة وظفت معظم الدراسات السابقة إما المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج الوصفي الارتباطي، وبالنسبة لمجتمعات الدراسات السابقة فقد تمحورت بشكل إجمالي حول مديري المدارس، والمعلمين، والقادة التربويين في الجامعات، ومن الملاحظ أن هنالك تشابهاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في مجال أن جزءا من الدراسات السابقة كانت قد تناولت موضوع الذكاء الاجتماعي، في حين تناول الجزء الآخر منها موضوع النمط القيادي، أما عن مجال الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة المذكورة فتمثل في أن الدراسة الحالية تناولت الذكاء الاجتماعي باعتباره متغيرا مستقلا، والنمط القيادي كمتغير تابع، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس، وهذا استثناء لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة واسئلتها

اعتبارا من أن القائد في كل مؤسسة هو المحرك الأول والأساسي لجميع عناصر المؤسسة، فمدير المدرسة هو العنصر الأساسي في البيئة المدرسية، فنجاح المدرسة أو فشلها يعود على المدير بشكل أساسي، فيجب أن يتصف المدير بصفات القيادة وامتلاك ذكاءً اجتماعياً كبيراً وأن يقود المدرسة إلى مزيد من التقدم والرقي، حيث أنه يعتمد عليه بالدرجة الأولى على تحقيق الانسجام وإيجاد جو من الألفة والتعاون مما يؤدي ذلك إلى تحقيق العطاء المستمر والأداء الفعال.

واستناداً على عمل الباحثين في المجال التربوي وتعاملهم مع العديد من المديرين أدركوا أهمية وضرورة الذكاء الاجتماعي بشكل خاص لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة، وانعكاسه إيجابيا على العملية التعليمية برمتها، ولأهمية دور مدير المدرسة في تحقيق النجاح والتقدم والرقي في المؤسسة التعليمية، جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل التعرف على واقع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما واقع الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟
- السؤال الثاني: ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم للنمط القيادي السائد لديهم؟
- السؤال الرابع: هل توجد فروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) ؟
- السؤال الخامس: هل توجد فروق بين تقديرات مديري

المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) ؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف الى واقع الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.
- معرفة النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.
- تحديد العلاقة بين واقع الذكاء الاجتماعي والنمط القيادي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.
- فحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) .
- فحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) .

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة النظرية، والتطبيقية في الجوانب الآتية:

- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع ذاته ولأنه يتعلق بإحدى القطاعات الهامة وحجر الأساس لعملية التنمية المجتمعية على كافة جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ولأن أساس التعليم الجيد إدارة تتمتع بقدرات عالية من الذكاء، لأنه ينعكس ذلك على المعلمين والعملية التعليمية برمتها.

كما تعد الدراسة الحالية محاولة لتقديم بعض المقترحات التي تساعد المديرين وخاصة الجدد منهم، في تنمية ذكائهم الاجتماعي، من منطلق أن الإدارة المدرسية هي ركن من أركان الإدارة التربوية والتي يعتمد عليها في تقدم المدرسة، ومن خلالها يتم إيجاد المدرسة الفاعلة.

- **الأهمية التطبيقية:** ستقدم الدراسة تغذية راجعة لجميع الأطراف من مديري مدارس، ومشرفين تربويين، وقادة تربويين من خلال النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة حول الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأنماط القيادية، كما وتشكل رؤية أمام صانعي القرار في نظام التعليم الفلسطيني؛ للاستفادة منها في إعداد المديرين الجدد، والبرامج التدريبية المقدمة لهم؛ لتطوير أداء المديرين أثناء الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، وتعد الدراسة محاولة لتقديم بعض المقترحات التي تساعد المديرين وخاصة الجدد منهم، في تنمية مهاراتهم في الإدارة المدرسية، وتعتبر هذه الدراسة إثراءً للمكتبة العربية في كونها الدراسة الأولى في هذا المجال في فلسطين في حدود علم الباحثين، حيث أنه يفتح الآفاق للباحثين من خلال تقديم مقترحات لأبحاث جديدة.

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في عدد من مدارس محافظة رام الله والبيرة.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/ 2022.
- الحدود الموضوعية "المفاهيمية": اقتصرت الدراسة على المفاهيم، والمصطلحات الواردة في الدراسة.
- الحدود الإجرائية: تحددت بالأداة المستخدمة، وهي أداة درجة الذكاء الاجتماعي، وأداة النمط القيادي، ودرجة صدقهما وثباتهما، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **الذكاء الاجتماعي:** قام الأنصاري (2018: 13) بتعرفيه على أنه «القدرة على فهم الآخرين ومعرفة رغباتهم ومشاعرهم وإدراك الحالات المزاجية لهم والتمييز بينها وكيفية التعامل والتعاون معهم، والإحساس بتعبيرات الوجه والصوت والإيحاءات وملاحظة الفروق والاختلافات بين الناس، ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى السياسيين والمدرسين والمرشدين النفسيين والتجار والمستشارين وزعماء الدين".

ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه قدرة مدير المدرسة على ممارسة المهارات الاجتماعية باستخدام وسائل مناسبة تؤدي إلى مخرجات ايجابية تعمل على تحقيق وإحراز الأهداف الاجتماعية، والذي سيتم قياسه من خلال الدرجة الكلية التي سيحصل عليها مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة من خلال إجابتهم عن فقرات أداة الذكاء الاجتماعي الذي سيتم إعداده في هذه الدراسة.

◄ **النمط القيادي:** عرفه اشتيات (2017: 345) بأنه «السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته، بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب على فقرات أداة قياس مستوى الأنماط الإدارية».

ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه نوع من السلوك الذي يمارسه المدير أثناء عمله في المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية بفعالية، ويتحدد بدرجة الاستجابة على استبانة أنماط القيادة المستخدمة في الدراسة الحالية.

◄ **محافظة رام الله والبيرة:** يعرفها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2009: 7) بأنها: «إحدى محافظات فلسطين، تقع بالضفة الغربية إلى الشمال من مدينة القدس، وتضم مديرية واحدة للتربية والتعليم تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتضم المحافظة مدينتي رام الله والبيرة المتلاصقتين».

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم تناول الخطوات الإجرائية المتبعة في الدراسة من حيث المنهجية وانتقاء العينة وبناء الأدوات والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) ، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات والإجراءات العملية التي اتبعت في الدراسة، وفيما يلي شرح لهذه الإجراءات:

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لأغراض الدراسة، وتحقيق أهدافه، وذلك لمعرفة واقع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة للعام 2021/ 2022، والبالغ عددهم (281) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة

- عينة الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية) بعد الانتهاء من صياغة الاستبانة بصورتها الأولية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (15) من مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة، حيث تم توزيعها على المشتركين من مجتمع الدراسة، وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الاستبانة، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف على مدى فهم المبحوثين لفقرات الاستبانة، والكشف عن أي مشاكل تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية، تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية، أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (0.70) ، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في (Asuero et al., 2006) وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (0.300) ، وتعتبر متوسطة إذا تراوحت بين ($0.3 \leq$ معامل الارتباط ≥ 0.70) ، وتعتبر قوية إذا زادت عن (0.700) ، وبذلك تكون جميع الفقرات مقبولة إحصائيا، مما يؤكد انسجام فقرات الاستبانة مع مجالاتها وعلى صدق البناء.

- عينة الدراسة الفعلية: تكونت عينة الدراسة من (140) من مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة، واعتمد على أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وفيما يأتي وصفاً لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، علماً بأنه استردت (102) استبانة، وكانت جميعها صالحة للتحليل الإحصائي.

صدق أداة الدراسة

قام الباحثون بفحص صدق الأداتين بطريقتين:

- صدق المحكمين: عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (11) محكماً من المتخصصين في العلوم التربوية.وذلك لمعرفة آرائهم حول الفقرات ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدراسة.هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واعتمد الباحثون الملاحظات والتعديلات التي أجمع عليها أكثر من (80%) .

- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق بناء المقاييس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في اسويرو (Asuero, 2006) ، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (0.30) ، وتعتبر متوسطة، إذا تراوحت بين ($0.3 \leq$ معامل الارتباط ≥ 0.70) ، وتعتبر قوية إذا زادت عن (0.70) .الجدول (3.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لأداة الذكاء الاجتماعي، والجدول (4.3) يبين معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية لأداة الأنماط القيادية.

جدول (1)

معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.644	.000	16	.652	.000
2	.564	.000	17	.409	.000
3	.515	.000	18	.582	.000
4	.528	.000	19	.697	.000
5	.547	.000	20	.681	.000
6	.430	.000	21	.684	.000
7	.356	.009	22	.737	.000
8	.549	.000	23	.735	.000
9	.479	.000	24	.713	.000
10	.494	.000	25	.751	.000
11	.582	.000	26	.623	.000
12	.567	.000	27	.657	.000
13	.506	.000	28	.681	.000
14	.607	.000			
15	.541	.000			

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لأداة الذكاء الاجتماعي تراوح ما بين (0.751) للفقرة (25) « يلجأ زملائي إلى للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات»، و (0.356) للفقرة (7) " أصغي باهتمام عندما يتحدث معي الآخرون في قضايا العمل «، يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذه الأداة بين متوسطة وقوية وأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01) .

جدول (2)

معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للنمط القيادي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.775	.000	16	.765	.000
2	.652	.000	17	.792	.000
3	.748	.000	18	.787	.000
4	.827	.000	19	.800	.000
5	.609	.000	20	.692	.000
6	.731	.000	21	.615	.000
7	.671	.000			
8	.706	.000			
9	.565	.000			
10	.566	.000			
11	.640	.000			
12	.665	.000			
13	.520	.000			
14	.608	.000			
15	.453	.000			

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن معامل الارتباط للفقرات التابعة لأداة الأنماط القيادية تراوح ما بين (0.827) للفقرة (4) "أحترم ما يطرحه المعلمون في قضايا العمل»، و (0.453) للفقرة (15) "لا أتدخل في الخلافات بين المعلمين في أمور المدرسة»، يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذه الأداة بين متوسطة وقوية.

ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة ثانية، على نفس المجموعة في نفس الظروف في وقت لاحق، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach' alpha وذلك حسب مجالات الدراسة، والدرجة الكلية لجميع الفقرات، كما يوضحه الجدول (3) .

جدول رقم (3)

معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة للمجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)
1	مهارات التواصل الاجتماعي	8	.827
2	الوعي الاجتماعي	9	.898
3	معالجة المعلومات الاجتماعية	5	.887
4	حل المشكلات الاجتماعية	6	.892
الدرجة الكلية لأداة الذكاء الاجتماعي		28	.890
5	نمط القيادة الديمقراطي	7	.603
6	نمط القيادة الأوتوقراطي	7	.744
7	نمط القيادة الترسلي	7	.823
الدرجة الكلية لأداة النمط القيادي		21	.674
الدرجة الكلية		49	.856

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات أداة الذكاء الاجتماعي، بلغ (0.890) وتراوح معامل الثبات ما بين (0.898) لمجال الوعي الاجتماعي، و (.827) لمجال مهارات التواصل الاجتماعي، بينما بلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات أداة النمط القيادي (0.674) وتراوح معامل الثبات ما بين (0.823) لمجال نمط القيادة الترسلي، و (0.603) لمجال نمط القيادة الديمقراطي، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

من أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة الآتية المعتمدة إحصائياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

- (من 1 –أقل من 1.8) مستوى منخفض جداً.
- (من 1.8 –أقل من 2.6) مستوى منخفض.
- (من 2.6 –أقل من 3.4) مستوى متوسط.
- (من 3.4 –أقل من 4.2) مستوى مرتفع.
- (4.2 فأعلى) مستوى مرتفع جداً.

وحُسبت الفترات الخاصة بدرجة الذكاء الاجتماعي والأنماط القيادية عن طريق قسمة المدى= (5 – 1=4) على عدد الفترات (5) ، تم استخراج طول الفئة (0.80) ، لذلك نجد أن الفئة الأولى (1 – 1.8) بإضافة (0.8) الى الحد الأدنى (1) ، ويمكن استخراج باقي الفئات بنفس الطريقة.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما واقع الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات أداة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الذكاء الاجتماعي مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الوعي الاجتماعي	4.45	.34	مرتفع جدا
حل المشكلات الاجتماعية	4.40	.40	مرتفع جدا
معالجة المعلومات الاجتماعية	4.35	.42	مرتفع جدا
مهارات التواصل الاجتماعي	4.31	.32	مرتفع جدا
الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي	4.38	.30	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة الذكاء الاجتماعي ككل بلغ (4.38)، وبتقدير مرتفع جدا.أما المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الذكاء الاجتماعي، فقد تراوحت ما بين (4.31 – 4.45)، وجاء مجال «الوعي الاجتماعي» بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.45)، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاء مجال «مهارات التواصل الاجتماعي» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.31)، ومستوى مرتفع جدا.

أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة.فقد تم استخدام التقدير النقطي (تقدير مَعْلَمة المجتمع من خلال قيمة إحصاءه العينة)، وبهذا يكون المتوسط الحسابي لواقع الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة هو (4.38) وبتقدير مرتفع جدا.

وقد يعود ذلك إلى وعي المديرين بأهمية الذكاء الاجتماعي وانعكاسه على تقوية أواصر المحبة والاندماج داخل الوسط التربوي، الذي ينعكس على نجاحهم الوظيفي، كما يساعدهم في تطوير الجوانب النفسية والاجتماعية والشخصية والتي تؤدي إلى زيادة ثقة المدير بنفسه وإدراكه لأهمية العلاقات الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن قدرة المدير على إدراك العلاقات الاجتماعية تساعده على فهم مشاعر وأفكار وسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية والتعامل معها وفق هذا الفهم، ومن هنا يرى الباحثون أن المدير يستطيع من خلال ذكاءه الاجتماعي اكتساب مهارة حل المشكلات الاجتماعية وتحقيق نواتج اجتماعية تساعده على النجاح في العملية الإدارية، وهذا ما توصلت إليه دراسة يعقوب (2020)، والتي أظهرت نتائجها أن واقع الذكاء الاجتماعي لدى لمديرين مرتفع، في حين تعارضت هذه النتيجة مع دراسة (Krie-meen, & Hajaia, 2017)، والتي أظهرت نتائج مفادها وجود شعور عام لدى عينة الدراسة بوجود ضعف في الذكاء الاجتماعي لدى المديرين حيث تبين أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المديرين متوسطاً.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات أداة الذكاء الاجتماعي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. **مجال مهارات التواصل الاجتماعي**

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال مهارات التواصل الاجتماعي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أصغي باهتمام عندما يتحدث معي الآخرون في قضايا العمل	4.71	.47	مرتفع جدا
أسعى باستمرار في تنمية قدراتي	4.66	.53	مرتفع جدا
من السهل على الآخرين فهم ما أستخدمه من عبارات في حديثي معهم	4.48	.57	مرتفع جدا
أفهم ما يقصده المعلمون من خلال تعبيراتهم (لغة وإيماءات)	4.42	.57	مرتفع جدا
لدي القدرة على قيادة كل من (الفريق والعمل الجماعي)	4.39	.58	مرتفع جدا
أستطيع جذب انتباه الآخرين عندما أتحدث إليهم	4.38	.52	مرتفع جدا
أعبر عن انفعالاتي بشكل واضح	4.03	.86	مرتفع
أجري الحوارات بدون إعداد مسبق	3.39	.99	متوسط
الدرجة الكلية	4.31	.32	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال مهارات التواصل الاجتماعي بلغ (4.31)، ومستوى مرتفع جدا.أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهارات التواصل الاجتماعي، فقد تراوحت ما بين (3.39 – 4.71)، وجاءت الفقرة: «أصغي باهتمام عندما يتحدث معي الآخرون في قضايا العمل» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.71)، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: «أجري الحوارات بدون إعداد مسبق»، بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، ومستوى متوسط.

2. **مجال الوعي الاجتماعي**

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال الوعي الاجتماعي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أدرك التزاماتي تجاه حقوق المعلمين	4.71	.61	مرتفع جدا
لا أقوم بذم المعلمين أمام أهالي التلاميذ	4.67	.86	مرتفع جدا
أشارك المعلمين مشاعرهم (المفرحة والمحزنة)	4.66	.55	مرتفع جدا
أعي حدود العلاقات الاجتماعية مع الآخرين	4.64	.50	مرتفع جدا
أمتلك القدرة على الاندماج مع المعلمين في حوارات هادفة	4.50	.52	مرتفع جدا
أناقش أفكاري مع المعلمين في المدرسة	4.33	.67	مرتفع جدا
أتقبل انتقاد الاخرين	4.27	.71	مرتفع جدا
أتفهم أسباب غضب المعلمين مني	4.24	.63	مرتفع جدا
أستطيع تغيير وجهة نظر المعلمين نحو موضوع ما	4.01	.65	مرتفع
الدرجة الكلية	4.45	.34	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال الوعي الاجتماعي بلغ (4.45) ، ومستوى مرتفع جدا.أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الوعي الاجتماعي، فقد تراوحت ما بين (4.01–4.71) ، وجاءت الفقرة: «أدرك التزاماتي تجاه حقوق المعلمين» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.71) ، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: «أستطيع تغيير وجهة نظر المعلمين نحو موضوع ما»، بمتوسط حسابي بلغ (4.01) ، ومستوى مرتفع.

3. مجال معالجة المعلومات الاجتماعية

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال المعلومات الاجتماعية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أتحقق من المعلومات المتعلقة بكل موقف داخل المدرسة	4.61	.56	مرتفع جدا
أحلل المشكلات الحادثة بناء على المعلومات المتعلقة بها	4.47	.57	مرتفع جدا
أجد طرقاً فعالة للتعامل مع المعلومات الاجتماعية	4.39	.58	مرتفع جدا
أوظف المعلومات في استنباط الموقف المناسب	4.26	.62	مرتفع جدا
أتنبأ بسلوك المعلمين في المواقف المختلفة بناء على معلومات سابقة	4.02	.77	مرتفع
الدرجة الكلية	4.35	.42	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال معالجة المعلومات الاجتماعية بلغ (4.35) ، ومستوى مرتفع جدا.أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال معالجة المعلومات الاجتماعية، فقد تراوحت ما بين (4.02–4.61) ، وجاءت الفقرة: «أتحقق من المعلومات المتعلقة بكل موقف داخل المدرسة» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.61) ، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: «أتنبأ بسلوك المعلمين في المواقف المختلفة بناء على معلومات سابقة»، بمتوسط حسابي بلغ (4.02) ، ومستوى مرتفع.

4. مجال حل المشكلات الاجتماعية

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال حل المشكلات الاجتماعية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أتعامل مع المشكلات الطارئة بأسرع ما يمكن	4.51	.60	مرتفع جدا
أعطي لنفسي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة	4.48	.54	مرتفع جدا
أحلل المشكلات المختلفة بهدف الوصول لأسبابها الفعلية	4.45	.53	مرتفع جدا
أستخدم المهارات اللازمة لحل ما أواجهه من مشكلات	4.37	.54	مرتفع جدا
أمتلك القدرة على مواجهة المشكلات بفعالية	4.32	.58	مرتفع جدا
يلجأ زملائي إلى للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات	4.27	.70	مرتفع جدا
الدرجة الكلية	4.40	.40	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال حل المشكلات الاجتماعية بلغ (4.40) ، ومستوى متوسط.أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال حل المشكلات الاجتماعية، فقد تراوحت ما بين (4.27 – 4.51) ، وجاءت الفقرة: «أتعامل مع المشكلات الطارئة بأسرع ما يمكن» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.51) ، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: «يلجأ زملائي إلى للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات»، بمتوسط حسابي بلغ (4.27) ، ومستوى مرتفع جدا.

◄ ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة النمط القيادي مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
نمط القيادة الديمقراطي	4.49	.44	مرتفع جدا
نمط القيادة الترسلي	2.66	.74	متوسط
نمط القيادة الأوتوقراطي	2.43	.57	منخفض

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الأنماط القيادية تراوحت بين (2.43 – 4.49) ، وجاء «نمط القيادة الديمقراطي» هو النمط السائد وهو الأكثر شيوعاً، بمتوسط حسابي قدره (4.49) ، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاء مجال «نمط القيادة الأوتوقراطي» الأقل شيوعاً، بمتوسط حسابي بلغ (2.43) ، ومستوى منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة يستخدمون في تعاملهم مع المعلمين النمط القيادي الديمقراطي، والذي يعتبر من أفضل الأنماط القيادية استخداماً وتوظيفاً في تنظيم العلاقة بين المديرين والبيئة المدرسية، فيحرص على تنمية قيم التعاون بين المعلمين، ويعطي الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم ويحترمهم ويتفهم مشاكلهم، ويشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية.صحيح أن هناك بعض المديرين في المؤسسات يفضل النمط الديكتاتوري أو بطبيعته تساهلياً، ولكن الحديث هنا عن النمط السائد والأكثر شيوعاً، وفق هذه الدراسة،

وهو النمط الديموقراطي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2021) ، حيث كشفت أن النمط القيادي الإداري الذي يستخدمه القادة التربويين في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم كان النمط الديمقراطي، وكشفت دراسة الرويشد (2020) ، أيضا على أن نمط القيادة الديمقراطي حاز على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات أداة الذكاء الاجتماعي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. **مجال نمط القيادة الديمقراطي**

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال نمط القيادة الديمقراطي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أحرص على تنمية قيم التعاون بين المعلمين	4.62	.57	مرتفع جدا
أعطي الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم	4.61	.54	مرتفع جدا
أحترم ما يطرحه المعلمون في قضايا العمل	4.55	.65	مرتفع جدا
أتفهم مشكلات المعلمين العاملين في المدرسة	4.54	.60	مرتفع جدا
أعزو نجاحات المدرسة لجهود المعلمين	4.48	.62	مرتفع جدا
أساعد المعلمين في تحديد أولويات العمل	4.44	.53	مرتفع جدا
أشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية	4.21	.77	مرتفع جدا
الدرجة الكلية	4.49	.44	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال نمط القيادة الديمقراطي بلغ (4.49) ، ومستوى مرتفع جدا.أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط القيادة الديمقراطي، فقد تراوحت ما بين (4.21 – 4.62) ، وجاءت الفقرة: «أحرص على تنمية قيم التعاون بين المعلمين» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.62) ، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: «أشرك المعلمين في صنع القرارات المدرسية»، بمتوسط حسابي بلغ (4.21) ، ومستوى مرتفع جدا.

2. **مجال نمط القيادة الأوتوقراطي**

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال نمط القيادة الأوتوقراطي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أحث المعلمين على تطبيق كل التعليمات بدقة	3.63	.94	مرتفع
أتقيد بحرفية التعليمات الواردة من مديرية التربية والتعليم	3.34	.96	متوسط
أكثر من الأوامر التوجيهية للمعلمين في العمل	2.61	1.01	متوسط
أتولى حل المشكلات بنفسي دون إشراك العاملين	2.49	.90	منخفض
لا داعي لمشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية	1.84	1.00	منخفض
أرى بأن الاجتماعات مع المعلمين مضيعة للوقت	1.57	.93	منخفض جدا
أتجنب مشاركة المعلمين في المناسبات الاجتماعية	1.52	.86	منخفض جدا
الدرجة الكلية	2.43	.57	منخفض

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال نمط القيادة الأوتوقراطي بلغ (2.43) ، ومستوى منخفض.أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط القيادة الأوتوقراطي، فقد تراوحت ما بين (1.52 – 3.63) ، وجاءت الفقرة: «أحث المعلمين على تطبيق كل التعليمات بدقة» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.63) ، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: «أتجنب مشاركة المعلمين في المناسبات الاجتماعية»، بمتوسط حسابي بلغ (1.52) ، ومستوى منخفض جدا.

3. **مجال نمط القيادة الترسلي**

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمجال نمط القيادة الترسلي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أعطي المعلمين الحرية في الاتفاق على ما يرونه مناسباً في التعامل مع الطلبة	3.49	.98	مرتفع
أترك للمعلمين اتباع الإجراءات التي يرونها مناسبة لإنجاز العمل	3.25	1.08	متوسط
يختار المعلمون بأنفسهم توزيع الأعباء المدرسية عليهم	3.08	1.19	متوسط
أعطي المعلمين الاستقلالية الكاملة في التعامل مع ما يستجد من أمور	3.00	1.11	متوسط
أرى بأنه لا داعي لحث المعلمين على القيام بواجباتهم	2.17	1.05	منخفض
لا أتدخل في الخلافات بين المعلمين في أمور المدرسة	2.04	1.12	منخفض
أرى بأنه لا داعي لمحاسبة المعلمين على تقصيرهم في الأداء التدريسي	1.56	.91	منخفض جدا
الدرجة الكلية	2.66	.74	متوسط

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال نمط القيادة الترسلي بلغ (2.66) ، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات مجال نمط القيادة الترسلي، فقد تراوحت ما بين (1.56 – 3.49) ، وجاءت الفقرة: «أعطي المعلمين الحرية في الاتفاق على ما يرونه مناسباً في التعامل مع الطلبة» في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.49) ، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: «أرى بأنه لا داعي لمحاسبة المعلمين على تقصيرهم في الأداء التدريسي»، بمتوسط حسابي بلغ (1.56) ،

ومستوى منخفض جدا.

◄ ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد علاقة بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم للنمط القيادي السائد لديهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الأولى:

- **نتائج فحص الفرضية الأولى**

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم للنمط القيادي السائد لديهم.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحثون اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ، ونتائج الجدول (13) تبين ذلك:

الجدول (13)

نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم للنمط القيادي السائد لديهم

المجال	نمط القيادة الديمقراطي		نمط القيادة الأوتوقراطي		نمط القيادة الترسلي	
	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	.742*	.000	-.061	.545	.057	.567

(**) دال احصائي

يتضح من الجدول (13) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم لنمط القيادة الديمقراطي، وهي علاقة ارتباط موجبة، بمعنى أنه يوجد علاقة إيجابية بين واقع الذكاء الاجتماعي ونمط القيادة الديمقراطي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

وتبين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم لنمط القيادة الأوتوقراطي، بمعنى أنه لا يوجد علاقة بين واقع الذكاء الاجتماعي ونمط القيادة الأوتوقراطي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

وتبين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي وتقديراتهم لنمط القيادة الترسلي، بمعنى أنه لا يوجد علاقة بين واقع الذكاء الاجتماعي ونمط القيادة الترسلي لمديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن نمط القيادة الديمقراطي يتصف بالاحترام المتبادل بين المدير والموظفين، والاتصالات المباشرة مع العاملين، والحوار والإقناع والتعاون، وتحمل المسئولية، وهذه المهارات تحتاج إلى وعي لدى المدير ومهارات اجتماعية عالية متمثلة بالذكاء الاجتماعي لتدعيم العلاقات الشخصية مع الموظفين ليرفع من قوى الجماعة وفعاليتها وتماسكها، لذلك بينت النتيجة وجود علاقة ارتباط موجبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (ÖZDEMİR, 2020) والتي أظهرت نتائجها أن المديرين الذين يتمتعون بذكاء اجتماعي عالي تظهر عليهم سلوكيات قيادية تشاركية وداعمة.

◄ رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الثانية:

- **نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير جهة الإشراف استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (14) .

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير جهة الإشراف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.27	2	.13	1.51	.22
	داخل المجموعات	9.012	99	.091		
	المجموع	9.287	101			

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

من خلال البيانات الواردة في الجدول (14) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغير جهة الإشراف.

وقد يعود ذلك إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة يخضعون لظروف عمل متشابهة أثناء عملهم الإداري، لذلك فهم يتفاعلون مع المعلمين بنفس الأساليب بغض النظر عن جهة الإشراف.ويعزز هذا الاتفاق نتائج الدراسة الحالية على أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى المديرين جاء بدرجة مرتفعة، وهذا الأمر يعود إلى طبيعة عينة الدراسة والتي تتمثل بمديري المدارس، وإلى ما يمتلكونه من المعرفة والحكمة والمهنية والتي تمكنهم من التعامل مع الأخرين بمستوى ذكاء اجتماعي مرتفع.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2017) ، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير جهة الإشراف للمدرسة.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير الجنس استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (15) .

الجدول (15)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.34	.32	4.41	.28	-1.204	.231

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (15) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الاجتماعي لا يتأثر باختلاف جنس المدير وذلك لأن القوانين والأنظمة الصادرة من وزارة التربية والتعليم تطبق على كلا الجنسين ولا تفرق بين أحد منهما، ومن جهة أخرى فإن الأسرة الفلسطينية أعطت الفرصة للفتاة للتواصل مع المجتمع المحيط بها بما يتماشى مع الدين الإسلامي مما أتاح لها الفرصة لاكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية وزاد من وعيها ونشاطها الاجتماعي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (16) .

الجدول (16)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.34	.29	4.45	.30	-1.724	.088

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (14.4) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية قد امتلكوا الشيء الكثير من المعارف والمهارات التي ساعدتهم على امتلاك درجة عالية من الذكاء الاجتماعي، فهم يدركون لأهمية ما لديهم من مهارات اجتماعية، وتعاطفهم مع المعلمين ومساهمتهم في حل مشكلاتهم، والمشاركة في المناسبات المختلفة، والحوار وتقبل رأي المعلمين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي والألفي (2019) ، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (17) .

جدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.093	2	.047	.503	.606
	داخل المجموعات	9.194	99	.093		
	المجموع	9.287	101			

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (17) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قانون وزارة التربية والتعليم الذي ينص على توظيف المديرين ممن يمتلكون أكثر من (8) سنوات من الخبرة التعليمية، مما تنمي هذه السنوات مستوى أعلى من الخبرة للتعامل مع الآخرين، وتعمل على صقل شخصية المدير مما ينعكس بشكل إيجابي على أداءه ومهاراته الإدارية، مما يزيد من مستوى ذكائه الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي (2019) والتي توصلت لعدم وجود فروق في واقع الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حسب استجابات أفراد العينة.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة استخرجت المتوسطات الحسابية تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم، تعزى

لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، وكذلك الانحرافات لملمعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Indepen-dent Sample t-test) ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (17.4).

الجدول (18)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة

المجال	نعم		لا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.40	.32	4.32	.25	1.244	.216

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (18) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة لواقع الذكاء الاجتماعي لديهم، تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة.

وقد يُعزى ذلك إلى إلى أن الدورات التدريبية تسهم في زيادة مهارات الذكاء الاجتماعي وتزودهم بالجوانب التي يشملها الذكاء الاجتماعي من إحساس بمشاعر الآخرين، والرغبة في تحقيق السعادة للعاملين، ومشاركتهم أفراحهم ومناسباتهم الاجتماعية السارة والحزينة، والوقوف إلى جانب المعلمين في الأزمات، وتقديم ما يمكن من دعم مادي أو معنوي للمعلمين.

واختلفت مع دراسة الغامدي والألفي (2019) ، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، لصالح فئة (5) دورات فأكثر.

◄ خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد فروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الثالثة:

- **نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تعزى لمتغيرات (جهة الإشراف، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة) .

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير جهة الإشراف استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (19) .

جدول (19)

نتائج تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تبعاً لمتغير جهة الإشراف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى
نمط القيادة الديمقراطي	بين المجموعات	1.027	2	.513	2.680	.074
	داخل المجموعات	18.963	99	.192		
	المجموع	19.990	101			

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (19) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تعزى لمتغير جهة الإشراف على النمط القيادي السائد (نمط القيادة الديمقراطي)، فقد بلغ مستوى الدلالة عليها (.740) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

وقد يعزى ذلك إلى أن المدير في المدارس الخاصة لديه نمط إداري واضح، تبعاً لمتطلبات العمل في المدارس الخاصة التي تخضع لعوامل الربح والخسارة، فيكون أكثر وعياً بدوره ومسؤولياته، كما أنه قد يخضع هو نفسه للمساءلة والمراقبة من قبل مالك المدرسة، أو مجلس إدارتها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2017) ، والتي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حول نمط القيادة الديمقراطي، لدى المديرين تبعاً لمتغير المدرسة.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير الجنس استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (20) .

الجدول (20)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تبعاً لمتغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
نمط القيادة الديمقراطي	4.45	.45	4.53	.44	-.835	.406

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (20) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام **الله** والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تعزى لمتغير الجنس، على النمط القيادي السائد (نمط القيادة الديمقراطي) ، فقد بلغ مستوى الدلالة عليها (0.406) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

وهذا يشير إلى أن النمط القيادي السائد لا يختلف كون مدير المدرسة ذكراً أم أنثى وإنما يعتمد على درجة كفاءة المدير وقدرته على اختيار النمط القيادي المناسب للبيئة التربوية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2017) ، والتي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حول نمط القيادة الديمقراطي لدى المديرين تبعاً لمتغير الجنس.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي استخدم للباحثون اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sam-ple t-test) ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (21) .

الجدول (21)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
نمط القيادة الديمقراطي	4.48	.39	4.53	.55	-.499	.619

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (21) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، على النمط القيادي السائد (نمط القيادة الديمقراطي) ، فقد بلغ مستوى الدلالة عليها (0.619) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

وقد تُعزة هذه النتيجة إلى أن جميع مديري المدارس يتلقون نفس البرامج التعليمية والإعداد المسبق للوظائف الإدارية، التي تنعكس على سلوكهم الوظيفي فيمارسون النمط الأنسب الذي يساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة آدم ومحمد (2020) ، والتي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حول الأنماط القيادية لدى المديرين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (22) :

جدول (22)

نتائج تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق لتقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي لديهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى
نمط القيادة الديمقراطي	بين المجموعات	.699	2	.349	1.793	.172
	داخل المجموعات	19.291	99	.195		
	المجموع	19.990	101			

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (22) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي السائد (نمط القيادة الديمقراطي) ، فقد بلغ مستوى الدلالة عليها (.172) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين الجدد يتلقون دورات تدريبية في الممارسات الإدارية اللازمة لمدير المدرسة، ومنها الأنماط القيادية أو الإدارية، ويكون لديهم الحماسة في تعلم كل ما هو جديد وله علاقة بالعمل الإداري، هذا التعلم وهذه الحماسة ارتقت بفهمهم للعمل الاداري وممارساتهم له فأصبحوا بمستوى من الوعي والممارسة يتساوى مع زملائهم من ذوي الخبرة الأكثر، وبهذا لم تظهر فروق دالة احصائياً بين الفئتين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغريب والصويلح والمهيري (2021) والتي توصلت لعدم وجود فروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي لديهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة الفروق المتعلقة بمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) ، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (23) .

الجدول (23)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي لديهم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة

المجال	نعم		لا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
نمط القيادة الديمقراطي	4.51	.47	4.46	.38	.554	.581

* دال إحصائياً عند مستوى α≤0.05

من خلال البيانات الواردة في الجدول (23) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في محافظة رام الله والبيرة للنمط القيادي لديهم تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، على النمط القيادي السائد (نمط القيادة الديمقراطي) ، فقد بلغ مستوى الدلالة عليها (0.581) ، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

وتُعزى هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية على إطلاع المديرين على الأنماط القيادية المختلفة التي تسهم ممارستها في إيجاد مناخ مدرسي إيجابي، وأن الدورات التدريبية تعمل على تبادل الخبرات والتجارب بين المتدربين أنفسهم والاستفادة من التجارب المحلية والعالمية في مجال الأنماط القيادية، والتي تسهم بتكوين إطار مرجعي لمديري المدارس في ممارساتهم القيادية.

وقد تفردت هذه الدراسة باختيارها متغير الدورات التدريبية

حيث لم يجد الباحثون أية دراسة من الدراسات السابقة المتعلقة بالأنماط القيادية قد تناولت متغير الدورات التدريبية.

التوصيات

1. الاستمرار في تعزيز مهارات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس، والمحافظة على المستوى العالي لواقع الذكاء الاجتماعي.

2. تعزيز التوجه الديموقراطي لدى المديرين من خلال تفعيل دورهم في التواصل الاجتماعي مع العاملين.

3. توجه وزارة التربية والتعليم نحو اللامركزية، حتى يتسنى للمديرين أن يتبعوا النهج الديمقراطي، ويفوضوا من صلاحياتهم للعاملين معهم.

4. عقد دورات تدريبية متخصصة لمديري المدارس لإعدادهم قبل تعيينهم في الوظائف الإدارية وفي أثناء ممارستهم لإكسابهم التحلي بالنمط الديمقراطي في العمل.

5. اعتماد الذكاء الاجتماعي كأحد العوامل عند عملية اختيار وتعيين المديرين.

6. إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي من أجل تطوير أداء المدير والمعلم في العملية التربوية.

المصادر والمراجع العربية:

- آدم، محمد ومحمد، عبد الواحد. (2020) . أنماط القيادة الإدارية المدرسية السائدة لدى مديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا من وجهة نظر عينة من المعلمين، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 2 (5) : 143 – 184.
- اشتيات، سامح محمد. (2017) . النمط الإداري لمديري المدارس وعلاقته بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35: 342 – 371.
- الأنصاري، مؤيد بن خالد. (2018) . الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات. القاهرة: منشورات دار لويتس للنشر الحر.
- جاسم، غدير. (2012) . مستوى الذكاء الاجتماعي لمديرات المدارس الثانوية في الكويت وأثره على الضغوط التنظيمية للمعلمات، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.
- الجعافرة، صفاء. (2017) . الذكاء الاجتماعي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك وعلاقته بأنماط الاتصال الإداري، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. 44 (4) : 147 – 164.
- الحربي، نايف. (2021) . الأنماط القيادية الإدارية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29 (3) : 403 – 424.
- الخطيب، سبأ. (2017) . الأنماط القيادية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء وعلاقتها بمستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- الديحاني، سلطان والعازمي، مها. (2021) . أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1 (2) : 255 – 290
- الرويشد، فيصل مدالله. (2020) . الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالنمط القيادي السائد لدى القادة الأكاديميين بجامعة الجوف في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين– مركز النشر العلمي، 21 (2) : 342–309.
- عبد الكريم، ملياني (2017) . الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- العياصرة، علي. (2003) . الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عيسى، آسيا. (2018) . الإدارة التربوية والتعليمية الحديثة. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الغامدي، علي، والألفي، أشرف (2019) . مستوى الذكاء الاجتماعي لدى قادة مدارس محافظة العقيق من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 38 (183) : 527 – 557.
- يعقوب، سهير. (2020) . القدرة التنبؤية للذكاء الاجتماعي لدرجة تطبيق مضامين برنامج القيادة من أجل المستقبل لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية «الأونروا» في الأردن، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abdelkarim, M. (2017). Social intelligence and its relationship to leadership competencies among directors of educational institutions, (Unpublished PhD thesis), University of Mohamed Khider, Biskra, Algeria.*
- *Adam, M. & Muhammad, A. (2020). The Patterns of School administrative leadership prevailing among principals of Arab Islamic secondary schools in Anjema from the point of view of a sample of teachers, The Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, 2(5): 143-184*
- *Al-Ansari, M. (2018). Multiple intelligences in mathematics teaching. Cairo: Lweetus Publishing House for free publishing.*
- *Al-Ayasra, A. (2003). Leadership patterns of secondary school principals and their relationship to teachers' motivation towards their profession as teachers in the Ministry of Education in Jordan, (Unpublished PhD thesis), Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Al-Daihani, S. & Al-Azmi, M. (2021). Patterns of educational leadership and its relationship to the ability to solve school problems in the intermediate stage in the State of Kuwait from the point of view of teachers, Journal of Educational Studies and Research, 1(2): 255-290.*
- *Al-Ghamdi, A. & Al-Alfi, A. (2019). The level of social intelligence among school leaders in Al-Aqiq Governorate from the teachers' point of view, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 38 (183): 527-557.*
- *Al-Harbi, N. (2021). Administrative leadership styles in public education schools in the Qassim region and its relationship to teachers' job combustion, Journal of the Islamic University of*

Educational and Psychological Studies, 29(3): 403-424.

- *Al-Jaafrah, S. (2017). Social intelligence among principals of public schools in Karak governorate and its relationship to patterns of administrative communication, Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, 44(4): 147-164.*
- *Al-Khatib, S. (2017). The prevailing leadership patterns in Zarqa Governorate schools and their relationship to the level of social intelligence among school principals, (Unpublished Master's Thesis), The Hashemite University, Jordan.*
- *Al-Ruwaished, F. (2020). Social intelligence and its relationship to the dominant leadership style among academic leaders at Al-Jouf University in the light of some demographic variables, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, 21(2): 309-342.*
- *Issa, A. (2018). Modern educational and learning managment, Amman: Dar Ibn Al-Nafis for Publishing and Distribution.*
- *Jassim, G. (2012). The level of social intelligence of secondary school principals in Kuwait and its impact on the organizational pressures of female teachers, (Unpublished Master's Thesis), University of the Middle East, Kuwait.*
- *Shtayat, S. (2017). The administrative style of school principals and its relationship to the job security of teachers in Irbid Governorate, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 35: 342-371.*
- *Yacoub, S. (2020). The predictive ability of social intelligence to the degree of application of the contents of the leadership for the future program among the principals of the UNRWA schools in Jordan, (Unpublished PhD thesis), Yarmouk University, Jordan.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ekanem, E. & Udofe, A. & Evans, F. (2020). Social Intelligence and Effective Service Delivery in Public Secondary Schools, Akwa Ibom State, Nigeria, Journal of Education and Practice, 11(8): 123-128.*
- *Kaya, M. & Selvitopu, A. (2017). Leadership and Organizational Commitment in Educational Context: A Meta Analytic Review, (Unpublished Master Thesis), Dicle University, Ziya Gokalp Egitim Fakultesi Dergisi, Turkey.*
- *Kiplangat, H. (2017). The relationship between leadership styles and lecturers jop satisfaction in institutions of higher learning in Kenya, Universal Journal of Educational Research, 5(3): 435-446.*
- *ÖZDEMİR, G. (2021). The Effect Social Intelligence Levels of School Principals on Their Leadership Behaviours: A Mixed Method Research, International Journal of Eurasian Education and Culture, 5(8):260-404.*
- *Silman, F. (2018). Social intelligence and leadership styles of the school administrators in turkey, (Unpublished PhD Dissertation), University of North Carolina at Charotte, North Carolina, U.S.A.*

درجةُ توظيفِ مُعلمي المرحلة الاساسية العُليا لمنشطاتِ إستراتيجياتِ الإدراك في التدريس من خلالِ الصّفوفِ الإفتراضيةِ

The Degree of Employing the of Cognitive Strategies Stimulants in Teaching Through Virtual Classes by Teachers of the Upper Basic from their Perspective

نضال فايز عبد الغفور
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Nedal Fayez Abdelghafoor
Associate Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
nabdelghafoor@qou.edu

تاريخ الاستلام: 18/ 3/ 2022م، **تاريخ القبول:** 26/ 7/ 2022م.
Received: 18/ 3/ 2022, **Accepted:** 26/ 7/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-008
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفتْ الدِّراسةُ إلى تحديد درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الادراك في التدريس، من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نَظرهم، وقد إعتمدتْ المنهج الوصفي التحليلي.ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثُ بتوزيع إستبانة على عينة حجمها (294) معلماً ومعلمةً.وقدْ بيّنتْ نتائجُ الدّراسةُ:

– أنّ إستجابات أفراد العينة على مستوى الاداة جاءتْ بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي قدرُه (3.40) ، وجاءتْ بدرجة كبيرة ايضاً على مستوى المجالين الأول والثاني، (مجال منشطات استراتيجيات الادراك القبلية ومجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم) ، حيثَ بلغَ متوسطُهما الحسابي على التوالي (3.48) و (3.44) ، أما المجال الثالث (مجال منشطات استراتيجيات الادراك البعدية) فقد جاءَ بدرجة تقدير متوسطة، حيث بلغَ متوسطه الحسابي (3.295) .

– عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغير الجنس على مستوى كل منَ الاداة ومجالاتها الثلاثة.

– أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي على مستوى كل منَ الاداة و مجالاتها، وقد جاءتْ هذه الفروقُ لصالح المعلمين ممّنْ يحملونَ درجات علمية أعلى من بكالوريوس

– أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على مستوى الاداة ككلْ ومجالاتها، ولصالح المعلمين ممنَ خبرتُهم أكثر من 10 سنوات، ومن 5 – 10 سنوات.

في ضَوْء هذه النتائج تقدّمَ الباحثُ بمجموعة منَ التَّوصيات حيثُ اكّدتْ على أهمية استخدام منشطات الإدراك، في التدريس، منَ خلال الصفوف الافتراضية.

الكلمات المفتاحية: توظيف، منشطات، استراتيجيات الادراك، التدريس، الصفوف الافتراضية

Abstract:

The study aimed to investigate the degree of employing cognitive strategies stimulants in teaching through virtual classes by teachers of the upper basic stage. The study adopted the descriptive analytical method. The researcher implemented an questionnaire on a sample of 294 teachers.

The results showed:

- The responses of the teachers at the level of the tool and the first and second domains (the tribal cognition strategies stimuli domain, and the cognitive strategies stimuli domain during learning) came in large degree, with an average of 3.40, 3.48, 3.44 respectively.As for the third domain (the domain of stimuli of dimensional cognition strategies) came with a medium degree, with an arithmetic average of 3.295.

- There were no statistically significant differences due to the sex variable at the level of the tools and its three domains.

- There were statistically significant differences due to the educational qualification at the level of the tool and its three domains, in favor of teachers who hold higher academic degrees .

- There were differences due to the years of experience at the level of the tool and its three fields, which came in favor of teachers with more than 10 years of experience, and 510- years.

***Keywords**: Employment, stimulants, cognition strategies, teaching, virtual classes.*

المقدمة:

بَعدَ إنتشارِ الإنترنت في عصرنا الحالي، بصيغ واشكال وادوات مختلفة، فإنهُ لمْ يَعُدْ حكراً على فئة او نخبة او جيل بل أصبح في مُتناول الجميع، بصرف النظر عن أية اعتبارات، وعليه يُفترض أنّ المعلمين والمتعلمين أصبحوا على حد سواء على دراية جيدة باستخدامه (الهواتف الذكية والمراسلة واستخدام الإنترنت) ، بمعنى أنّ إستخدامه وتوظيفه في التعليم أصبحَ أمراً– لن نغالي– ان قُلنا أنه بسيطًا، وبخاصة أنّ حلول التعلم الإلكتروني وأدواته أصبحت متاحة للجميع.

هذا ويشملْ مُصطلحُ التعلم الإلكتروني معاني أكثر بكثير من معاني التعلم عبر الإنترنت، والتعلم الافتراضي، والتعلم الموزع، والتعلم الشبكي أو القائم على الويب، بل يتضمن جميع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأفراد، أو المجموعات التي تعمل عبر الإنترنت أو دون اتصال بالإنترنت، وبشكل متزامن أو غير متزامن وعبر أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالشبكة، أو المستقلة والأجهزة الإلكترونية الأخرى.(A.Pauline Chitra, M.Antoney Raj 2018,)

ويرى سانغريت وآخرون أنّ هناكَ أربع فئات عامة من تعريفات التعلم الإلكتروني، تعتمدُ الفئة الاولى على التكنولوجيا، إستخدام التكنَولوجيا لتقديم برامج التعلم والتدريب، والفئة الثانية، موجهة نحو نظام التسليم، تقديم برنامج التعلم أو التدريب أو التعليم بالوسائل الإلكترونية، أما الثالثة فهي موجهة نحو الإتصال: التعلم الذي يتم تسهيله عن طريق استخدام الأدوات الرقمية، والمحتوى الذي يتضمن شكلاً من أشكال التفاعل، الذي قد يشمل التفاعل عبر الإنترنت بين المتعلم ومعلمه أو أقرانه؛ وفيما يخصّ الفئة الأخيرة فتتمثل بنموذج تعليمي المنحى، تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات المستخدمة لدعم الطلاب، بهدف تحسين تعلمهم.(Sangrà, A, etal.2012, 145–159)

أما رودريغيز وآخرون، فيُعرّفُ التعلم الإلكتروني كنظام مبتكر قائم على الويب يعتمد على التقنيات الرقمية والأشكال الأخرى من الموادِ التعليمية التي يتمثل هدفُها الأساسي في تزويد الطلاب ببيئة تعليمية مخصصة تُركزُ على المتعلم، وتتصفُ بأنها مُنفتحة ومُمتعة وتفاعلية تدعم عمليات التعلم وتعززها (Rodrigues, H.etal2019,136, 87–98.)

ومنهمْ مَنْ يَرى أنّ التعلم الإلكتروني هوَ "التعلم المدعوم

بالأدواتِ والوسائطِ الإلكترونيةِ الرقمية (Hoppe HU, Joiner R, Milrad M, et al.(2003) 255–259)

ويَرى عبد العزيز (30: 2008) » أنّهُ أحد أشكال التعليم عن بعد Distance Learning التي تعتمدُ على إمكانياتِ وأدوات شبكة المعلومات الدولية والانترنت والحاسبات الآلية في دراسةِ محتوى تعليمي محدد عن طريقِ التفاعلِ المستمر مع المعلم الميسر والمتعلم والمحتوى"

أمّا عبد الحميد (2010) .فيُعرّفُه بأنهُ هوَ ذلكَ النوع من التعليم الذي يعتمدُ على إستخدام الوسائط الالكترونية في تحقيقِ الأهدافِ التربوية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دونَ إعتبارَ للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط الالكترونية الحديثة بالكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية...أو من خلال شبكات الكمبيوتر المتمثلة في الانترنت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الالكترونية، (عبد الحميد،عبد العزيز طلبه،16: 2010) .

ويُعرّفُه (سالم 2004م) بأنّه" منظومةٌ تعليميةٌ، لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت، وفي أي مكان، بإستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب..الخ) لتوفير بيئة تعليمية تعلُمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد، دون الالتزامَ بمكان مُحدد اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم ".

هذا، ويتخذُ التعليم الالكتروني عدة أشكالٍ، تتمثل بما يلي: (ال عبد الكريم، 2019، ص115) :

♦ أولا: التعلم المُتمركز حولَ المتعلم، ويقومُ على النشاط الذاتي للمتعلم ويحرصُ على تقديم تعلم يتوافق مع قدراته، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويهتمُ بتحليلِ الخبرات السابقة للمتعلم ومعرفة أفضل سُبل عرض المحتوى وتقديم أنشطه متنوعة. ويتطلبُ هذا الشكلُ إتقان المتعلمين لقواعد وأدوات الاتصال، والتكيف بفعالية مع متطلبات العمل، في بيئة التعليم الإلكتروني.

♦ ثانيا: التعلم المتمركز حول المعرفة، ويسعى إلى خلق بيئة معرفية يستطيع المتعلم التكيف معها موظفاً كافةَ ما يتيحهُ هذا النمط التعليميّ من إمكانية (البحث–الحفظ–التنظيم–الاسترجاع) للمعرفة، إضافةً الى إمكانية التعديل أو إعادة التمثيل للمعرفة بحيث تتلاءم مع البنية المعرفية للمتعلم.

♦ ثالثا: التعلمُ المتمركز حولَ أساليبِ التواصل، ويتوقف هذا الشكل على مبدأ الآنية أو عدم الآنية في التواصل، وهو نوعان هما: التواصل المتزامن) تواصل المعلم والمتعلم في نفس الوقت) والتواصل اللامتزامن (تواصل المعلم والمتعلم في أوقات مختلفة)

♦ رابعاً: التعلمُ المُتمركز حول أساليبِ العرض، تتعدد وتتنوع أساليب عرض المحتوى في التعليم الالكتروني مستغلة في ذلك جميع إمكانيات ملتي ميديا الكمبيوتر في العرض مع فنيات العرض من خلال صفحات الويب، حيث يُمكن للمتعلم تَلقّى المعرفة في صورة (نصوص فائقة ،وعروض تقديمية متنوعة ،ووسائط متعددة وفائقة) وإستخدام بيئات تعليمية قائمة على استخدام أساليب ملاحية متنوعة وتعدد أشكال التغذية المرتدة، وسهولة الحصول على المساعدة، أثناء التعلم.

أمّا أنماط التعليم الالكتروني فيُمكن تحديدها بنمطين رئيسين وهما: (سالم، 2004م، 284)

▪ التعليم الإلكتروني المباشر (المتزامن) ، ويعني أسلوب وتقنيات التعليم المعتمدة على الشبكة العالمية للمعلومات لتوصيل وتبادل الدروس ومواضيع الأبحاث بين المتعلم والمعلم في الوقت ففسه الفعلي لتدريس المادة مثل المحادثة الفورية (Reaal-class-room) ، كالتعليم الافتراضي عن بعد الذي يتجاوز التعلم التقليدي ويُكسب المُتعلم الخبرة من الاتصال المتبادل بينه وبين معلمه عن طريقِ الشبكة.

▪ التعليم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن) ، وفيه يحصل المتعلم على دورات أو حصص، وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات، والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب التعليم الإلكتروني، مثل البريد وأشرطة الفيديو ويعتمد هذا التعليم على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصل إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس.

هذا ولقد شهدتْ أنظمةُ وأنماط التعليم الالكتروني طفرات، أسهمت في خلق بيئات تعليمية أكثر تفاعلية وظهور العديد من التطبيقات التعليمية التعلمية التي تستخدم هذه التقنيات التفاعلية، ومن أهم هذه التطبيقات، هو تقنية خدمة الصفوف الافتراضية التي تهتم ببيئة تفاعلية متزامنة تُحاكي الصفّ التقليدي ولكن تتم من خلال الانترنت.من حيث توفر لوح افتراضي، تُعرض عليه المادة العلمية من خلال الشرائح، وميكروفون، لإجراء النقاش، ونافذة للمحادثة الكتابية، وتبادل الملفات بشتى أنواعها، وتوفر أيضاً آلية للتجوال من خلال الصف ثمّ إلى الشبكة العالمية، حيث أنّ التعليم الالكتروني عبر الصفوف الافتراضية ذو تأثير إيجابي على العملية التعليمية وعلى أداء الطلبة من الناحية الأكاديمية.(الأسطل، 2013، ص36)

ويشيرُ خان (2005) الى أنّ التعليم الافتراضي هو تعلمٌ قائمٌ على الوسائل الإلكترونية ولكن بدون مباني تعليمية حقيقية، أو مكاتب لأعضاء هيئة التدريس، ويُعرّفُه على أنّه مجموعة عمليات مرتبطة بنقل وتوصيل مختلف أنواع المعرفة، والعلوم والمقررات والبرامج إلى الدارسين في مختلف أنحاء العالم، باستخدام تقنية المعلومات.ويشملُ ذلك شبكات الإنترنت والإنترانت والأقراص المدمجة، وعقد المؤتمرات عن بعد.(خان، 2005، ص 18)

أما الصّفوف الافتراضية فيُعرّفُها (العمري، 2016، ص35) بانها تقنية تعتمد بالدرجة الأولى على اجتماع المدرس الجامعي والطلبة، في أوقات مختلفة أو في نفس الوقت عن طريق الانترنت: لقراءة الدرس، وإنجاز المهمات، وأداء الواجبات، من خلال عدد من الأدوات، المشتملة على المحادثات النصية، والسبورة الإلكترونية، والتفاعل الصوتي، بالإضافة إلى الإدارة التعليمية، التي تضمن تقديم فصول افتراضية، غير متزامنة تتيح التعلم الذاتي والتفاعل المباشر مع المحتوى، أو فصول افتراضية تزامنية تشبه إلى حد ما الفصول التقليدية من حيث الأنشطة التي يقوم بها المعلم والطلبة معا في وقت واحد، او بشكل متزامن.

ويمكن تعريفها أيضا، بأنها جلساتٌ عبر الإنترنت، يمكن للطلاب والمعلم من خلالها التواصل باستخدام أدوات الصوت، والفيديو والمحادثة واللوحة البيضاء، وتتيحُ لهم مرافق مثل مشاركة التطبيقات والاقتراع والجلسات الجانبية والاختبارات. وتسمحُ للمعلم والطلاب بالمشاركة في الدروس، والمناقشات في الوقت الفعلي، بحيث يمكن للطلاب طرح الأسئلة والرسم على السبورة، والمشاركة في جلسات جانبية.وبعبارة أخرى يُمكن القول أنّ كل ما يُمكن القيام به في الفصل الدراسي الحقيقي يمكن القيام به في الفصل الدراسي الافتراضي.علاوة على ذلك، يمكن تسجيل جلسة الفصل بأكملها وإتاحتها للمراجعة فيما بعد.) (Schlusmans etal, 2009

أو هي بيئةٌ تعليميةٌ عبر الإنترنت تحتوي على جميع موادِ الدورة التدريبية او التعليمية، وتُوفرُ نفس الفرص لعملية التَدريس والتعلم، خارجَ الحدود المادية لجُدران الفصول الدراسية التقليدية. (Subramaniam, & Kandasamy, 2011)

ويُعرّفُ (باركر ومارتن، 2010) الفصولُ الدراسية الافتراضية بأنها بيئات عبر الإنترنت تُمكّنُ الطلاب والمدرسين من التّواصلِ بشكل متزامن، عن طريقِ الصوتِ والفيديو والدردشة النصية واللوحة البيضاء التفاعلية ومشاركة التطبيقات والاقتراع الفوري وغيرها من الميزات، كما لو كانوا في فصل دراسي حقيقي. (Parker & Martin,2010)

وَيَرى (شولو وآخرون، 2007) أنّ الفصل الدراسي الافتراضي يشبهُ الفصل الدراسي المادي حيث يسمح كلاهُما بالتعليقات الفورية، دعم الإجماع واتخاذ القرار في الأنشطة الجماعية وتوضيح المعلومات في الوقتِ المناسب، وتوفير سرعة في التوجيه والانضباط في التعلم، وتشجيع تنمية التماسك الجماعي، والشعور بالانتماء للمجموعة.(Schullo, et al, 2007)

كما ويُمكنُ تعريفُها، بأنها تقنيةٌ عبر الإنترنت تقومُ على خلقِ بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصف العادية، ويُمكن من خلالها أنّ يقومَ المعلمُ، بتقديم المحاضرة بالصوت والصورة والكتابة، كما يمكنُه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للطلبة، وتتميز بيئةُ الصف الإفتراضي بتفاعلية عالية بين المعلم والمتعلم.(الأسطل، 2013، ص8)

من التعريفات السابقة، يُلاحظُ أنّها أجمعتْ على أنّ الصف الافتراضي وبصرف النظر عن تعدد مسمياته (الكتروني، او افتراضي او تخيلي..) هو عبارة عن تقنية تعليمية تعلمية عبر الإنترنت، توفرُ بيئة صفية تعليمية تعلمية تفاعلية، تُشبهُ الى حد كبير ما يوفرُه الفصلُ الدراسي العادي، وتتيحُ للمعلمين والمتعلمين تنفيذ اللقاءات وإجراء المناقشات وتنفيذ الأنشطة المنهجية واللامنهجية، بنفس جودة وكفاءة غرفة الصف العادية.

هذا ويتميزُ الصفّ الإفتراضي عن الفصول التقليدية بالعديد من الميزات والخصائص، لعلّ أبرزها: (العمري، 2017، ص36)

- خاصية الحوار المباشر عن طريق الكتابة، واستخدام الصورة، والصوت.
- إشتراك المعلم والطلبة في التطبيقات والبرامج، وإمكانية ارسال الملفات، وتبادلها مباشرة بين المعلم وطلابه.
- إمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها، فالطالب يستطيع أن يتواصل ويبدي رأيه، عبر ميكروفون جهاز الكمبيوتر الخاص به.
- إتاحة الفرصة لدخول الطالب وخروجه من الفصل الافتراضي، كما أنّ باستطاعته الطباعة، والحديث متى شاء.
- قدرةُ المعلم على متابعة نشاطات الطلبة، مجتمعين، أو متفوقين، في نفس الوقت.
- فرصة تقديم عروض تقديمية، وإمكانية عرض أفلام تعليمية.
- تسجيل المحاضرة الكتابية والصوتية، لإعادة متابعتها بطريقة غير تزامنية في وقت آخر.
- توفير كافة وسائل التفاعل الحي بين المتعلم والمعلم.

وبالإنتقال للحديث عن منشطات الادراك، فيُشار إلى أنّ التدريس الجيد هو التدريس الذي يساعد المتعلم على تكوين مجموعة من استراتيجيات الإدراك الفعالة التي تشير إلى طريقة المتعلم في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في التذكر والفهم وهي ترتبطُ بالحكم على الأشياء كما انّ التعامل مع المعلومات يعتمدُ على صيغ كثيرة، منها تصنيف المعلومات، وتحليلها وتركيبها، وتخزينها واستدعائها عند الضرورة، وهذه العمليات التي يمارسها المتعلم من خلال المواقف التعليمية، أو تفاعله اليومي تُسهمُ بدور واضح في نموه العقلي، وتوضيح مداركه ومهارته الفكرية، التي تمثل أدوات أساسية في التفكير الفعال حتى يكون الطالب ناجحا في مدرسته أو مهنته أو في حياته، و يعتمد ذلك على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه مهارات معرفية أساسية هامة مثل التذكر والمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتعميم والتحليل والتقويم والتجريب، ومع أنّ هذه المهارات فطرية مُتأصلة لدى الطلبة إلّا إنّ الحاجة لتفعيلها وتطبيقها يجعلُ من الضروري التركيز عليها خلال عملية التدريس من جانب المدرسين.(عبد الرضا وتكي، 2015، ص2)

وقد أصبحَ علماءُ النفس والتربية في عصرنا الحالي الذي تتفجر فيه المعلومات يوماً بعد يوم، وتزداد اتساعاً وتنوعاً، يُركزون على الأساليب والوسائل الإدراكية التي يستخدمها المدرس لتنمية مهارات الطلبة العقلية وتعليمه كيف يحصل على المعلومات وكيف يعالجها، وكيف يُنمي أساليب تفكيره، اهتماما خاصا.(صخي، 2010، ص8)

ويمكن القول أنّ المنشطات الإدراكية تعدُ من أهمّ ما يجبُ أن يستخدمه المعلمُ، بغية توسيع وإغناء المناهج الدراسية، من حيث النوع وليسَ الكم عن طريق إحداث تغيير في بيئة التعلّم وخاصة طرائق التدريس والاجراءات التعليمية، التي يستخدمها لتحقيق الاهداف المرسومة على اكمل وجه.(عبيدات، ابو السميد، 2013، ص33) .

هذا وتعرفُ المنشطةُ بأنها ما تقومُ به ذاكرةُ المُتعلم من عمليات، تؤدي به إلى الفهم، والتبصر والرؤيا ومن ثم الإسترجاع والتذكر، ومن هذه العمليات التفسير، والتحليل والتلخيص، والتخيل والاستنتاج والربط والتجمع والتكرار والتقويم وغيرها، وتُستعمل لاستثارة عملية عقلية واحدة، وتختلفُ المنشطات العقلية تبعاً

للمتغيراتِ التي تتعامل معها خلال عمليتي التعلم والتعليم ومن هذه المتغيرات: (خصائص الفرد المتعلم، وخصائص المحتوى التعليمي، مستوى الهدف التعليمي) ويُمكنُ القول إن اشتقاق المنشطات العقلية ينبثق من مصدرين هما المدرس والمتعلم.(أبو حليل، 2016، ص9)

ويمكنُ تعريفُ المنشطات الادراكية أيضاً بأنها أنماطٌ سلوكيةٌ وعملياتُ تفكير يستخدمها المتعلمون إلى أنّ يصلوا الى افكارٍ أو موضوعاتٍ من خلالِ معالجاتٍ لمشكلاتِ التعلم.(جابر، 1999، ص325) .

كما ويمكنُ تعريفُها بأنّها العمليات العقلية التي يُوظفها المُتعلم بُغية الفَهم والتعلم، وأنّ هذهِ الاستراتيجيات تحتاجُ إلى منشطاتٍ عقلية لإستثارتها، وأنّ المنشطات العقلية هي تلكَ الوسائل الادراكيةُ التي تحثُ المتعلم على توظيفِ العملية العقلية المناسبةِ في أثناء تعلمه.(العفون، وجليل، 2013، ص32)

أو هيَ الوسائلُ التي تحثُ الطلاب على توظيف العملية العقلية المناسبة في أثناءِ تعلمهم، أو تتركُ لهم الحرية في توظيفِ ما يشاؤون من عملياتٍ عقلية تؤدي بهم إلى الاستيعاب ومن ثمّ إلى التعلم.(دروزه، 2004، 140)

ويرى (الفتلاوي وهراط، 2014) أنّ المنشطاتِ العقلية هي، الأساليبُ التي يوظفها الطلاب حيث من شأنها أن تساعدهم على التفاعلِ مع المادةِ المقروءةِ وفهمها واستيعابها بتوجيه من المدرس أو يقدمها المدرس جاهزة عبر المواقف التعليمية–التعلمية.أمّا (العتوم، 2004، ص 94) فيُعرّفُها بأنها: "العمليةُ التي يتمُ من طريقها التعرّف على المثيرات الحسّية القادمة من الحواسِ وتنظيمها وفهمها.

مما سبقَ يمكن القولُ: أنّ منشطات استراتيجيات الإدراك عبارة عن ممارسات وأنشطة ووسائل ادراكية معينة، من شأنها حثّ المتعلم على توظيف العملية العقلية المناسبة أثناء تعلمه، واستثارة ذاكرته (المتعلم) وتنشيطُها لإدخال المعلومات إليها و مساعدته على معالجتها وتنسيقها وبرمجتها، وعلى إسترجاعها وتوظيفها والاستفادة منها عند حاجته لذلك، وهذه الممارسات والأنشطة قد يقوم بها الطالب اوالمدرس أو كلاهما.

وفيما يخصُ أنواعُ منشطات الادراك التي بإمكان المُعلم استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية، فقد أشارت الأدبيات الى الكثير من المنشطات، لعلّ أبرزُها: ((الشمري 2014م: ص 34–29) (دروزة، 2004: 160) (دروزة، 2007: 59، 224) (عطية، 2010: 113) (العفون، وقحطان، 2010: 81) ، (صندقلي، 2009: 218) .(عبد الباري، 2010: 371) .(الفتلاوي وهراط، 2014، 259) ، العزاوي (2017) ، (رندة برغش، 2020) ، ططية (2006) فهمي،) ٢٠٠٣) ، (Q.E.D Foundation (2021، Brit-ish Council ,2005) ، (Jordan ,2009) ، Blocki & et (Kang, Ace & Casem, 2017 ، (2016)) وَوُجدَ انّ هذهِ الادبيات تناولتْ العديد من منشطاتِ الإدراك، وبتجميعها خرجَ الباحثُ بمجموعةٍ من المنشطات، **فيما يلي عرضٌ لها مقرونة بتوضيحٍ وتعريفٍ موجز بكلّ واحدة:**

1. الأسئلةُ التعليمية: هي جمل استفهامية تحث المتعلم على البحث في ذاكرته عن المعلومات المخزونة المتعلمة، ثم استرجاعها بهدف الإجابة عن السؤال المطروح، أو حل المشكلة المعروضة.

2. الأهدافُ التعليمية: هي سلوكيات أو مهارات أو قدرات يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعلم والأهداف قد تكون عامة شاملة تتحقق في مدة زمنية طويلة كفصل دراسي أو سنة أكاديمية، أو سلوكية خاصة تتحقق في مدة قصيرة كحصة دراسية.

3. إعادةُ الصّياغة: هي إعادة المادة المدروسة بلغة المتعلم الخاصة، وهي تعكس مدى فهمه واستيعابه لما يقرأ ويتعلم.

4. التشبيهاتُ: هي المقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية أحدهما مألوف للمتعلم والآخر غير مألوف، بغية أن يصبح الموضوع غير المألوف مألوفاً.والمقارنة قد تكون بالشكل الخارجي أو الوظيفية أو البناء والتركيب.

5. التعليماتُ: هي جمل ارشادية توجه المتعلم إلى كيفية العمل وحل المشكلة والسير في عملية التعلم، وغالباً ما تعرض بشكل نقاط أو خطوات.

6. المنظماتُ المتقدمة/ المقدمات: عبارة عن مادة تمهيدية ومعلومات أساسية تعرض على المتعلم في بداية تدريس موضوع معين أو وحدة دراسية كاملة، وهذه المنظمات تكون عامة وشاملة وبالتالي يمكن من خلالها احتواء مفاهيم المادة التعليمية وحقائقها المهمة، وتهدف إلى تزويد المتعلم بركيزة معرفية عامة يعتمد عليها في تكوين المفاهيم وكذلك مساعدته على استدعاء المعلومات السابقة، وتوظيفها لاستقبال التعلم الجديد.

7. الجملُ والعناوين: هي كلمات موجزة تعبر عن فكرة أو مفهوم أو مبدأ أو إجراء عام متعلم، وتعطي فكرة جوهرية عنه، وهي وسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي وسميت بالمعينات التنظيمية

8. التلخيصاتُ: هي عرض موجز لأهم الأفكار والمعلومات التي وردت في النص المدروس، بإعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار وايراد الحقائق المتعلقة بها.

9. التركيباتُ: هي منظومة موجزة من المعلومات توضح العلاقات الداخلية بين أفكار النص المدروس أو العلاقات الخارجية مع أفكار أخرى خارجة عنها وذات علاقة بها، وتوضح العلاقات العامة الرئيسية أولاً، ثم الأقل عمومية فالأقل.

10. الخطوطُ تحت الأفكار المهمة: وهي علامات مستقيمة تخطط بها الأفكار التي يعتقد المتعلم أنها مهمة ورئيسية في تعلم المادة المدروسة، من خلال التفريق بين العبارات المهمة وغير المهمة.

11. الملاحظات الصفية: جمل موجزة تنسج من محتوى المادة المدروسة مضافا إليها معرفة المتعلم نفسه

12. القصصُ التعليمية: هي قصص تصُمم لتوجيه وضبط وإكساب المتعلمين سلوكيات ومفاهيم محددة في موضوع التعلم.

13. وسائل تدعيم الذاكرة: وهي عبارة عن صور او كلمات او حروف وكلمات أو صور يمثل كل صورة منها كلمة او فكرة مهمة أو مصطلح يراد تعلمه.

14. استراتيجيةُ التعلم الفراغية: وهي عبارة عن الافكار الرئيسية والمعلومات التي ترد في النص المدروس ومعرفة كيف

يتم ربط العلاقات وبين هذه الافكارباستخدام الاسهم بعد ان تنظم بصيغةجداول وخرائط تبدأبالفكرة العموميةالاعلى إلى الفكرةالتي اقل منها

15.رؤوسُ الاقلام والخطوط: وتتعلق بتحديد العلاقات بين المفاهيم وتنظيمها بشكل يعكس الافكارالعامة المجردة ثم الانتقال إلى الافكارالفرعية المحسوسة الاقل عمومية التي وردت في الموضوع الدراسي

16.الصورُ الذهنية والتخيلات: وهي عبارة عن تصور لمفهوم اوحقيقة اوتخيل فكرة معينة اومبدأ اوإجراء بهدف رؤية هذه المعلومات بشكل أوضح وأغنى والوقوف على دقائقها، وتساعد هذه المنشطة على تحسين عمليتي التذكر والاستيعاب القرائي

17.الصورُ الحسية: وهي عبارة عن صورة أو شكل توضيحي منظور يزود الطالب بالمعلومات والحقائق عن موقف ما، وهي تختلف عن الصور الذهنية والتخيلات، أن الاخيرة تكونها ذاكرة المُتعلم لفهم فكرة او موقع معين

18.المراجعاتُ: وهي إعادة النظر في المادة المتعلمة ومراجعتها للتأكد من حصول عملية التعلم.ويتم من خلالها التأكيد على النقاط المهمة التي وردت في النص المدروس سواء أكانت معلومات جزئية او عامة

19.منظومةُ المعلومات: وهي التي تعطى بشكل موجزة من المعلومات العامة الشاملة والمجردة للشيء المراد تعلمه وهي تنسج بطريقة هرمية بحيث تتضمن المعلومات الأعلى إلى الاقل عمومية فالأقل وبشكل تدريجي.

20.الخارطةُ الفراغية (الأشكال والجداول وخرائط المعلومات) : هي أشكال مرئية تصور أبرز الأفكار الرئيسة التي وردت في المادة الدراسية بطريقة منظمة تتسلسل فيها المعلومات من الفكرة العامة الى الأقل عمومية فالأقل ، وان الأفكار الرئيسة تنظم في الاشكال والجداول والخرائط من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار وتظهر في دوائر ومركبات، تصل بينهما خطوط مستقيمة، تكون بمثابة الأسهم والإشارات، التي تعبر عن علاقات تربط بين هذه الأفكار.

21.تقنياتُ الاختبار الذاتي/ استراتيجية طرح الأسئلة الذاتية: وتتعلق باتاحة المجال أمام الطلبة لتوليد الأسئلة وطرحها على أنفسهم وعلى المعلم حول المعلومات المقدمة لهم، حيث قيامهم بالبحث في المادة العلمية او في النص لجمع المعلومات اثناء قيامهم بتوليد الأسئلة؛ يؤدي الى فهمهم لما قرأوه.

22.استراتيجيةُ التكرار المتباعد: وتتلخص هذه الإستراتيجية في تكرار المعلومات، بطرق مختلفة، ثلاثة تكرارات خلال الساعة الدراسية، تفصل بينها فواصل زمنية، كمشتتات للانتباه متعمدة، وتكون هذه الفواصل الزمنية محدود من حيث الوقت، وينتج عنها ترميز للمعلومات بالذاكرة طويلة الأمد، فينعكس ذلك على نتائج الطلاب التعليمية، خاصة ذوي صعوبات التعلم، مما يساعدهم على تدارك هذه الصعوبات والتأقلم معها بشكل جيد.يلاحظ من العرض السابق لأنواع المنشطات، أنه تناول أبرز أنواع المنشطات أو المنشطات الرئيسة، وهنا يرى الباحث أن هناك منشطات أخرى بإمكان المعلم إشتقاقها من هذ المنشطات الرئيسة أو من سواها كتلك التي تخص الصف الافتراضي ذاته، مثل نوافذ الصف الافتراضي واشرطة الادوات والايقونات الخاصة به وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية.

فوائدُ توظيفِ منشطات الادراك:

أوردتْ (عبد الامير، و جاسم، 2009) فيما يتعلق بفوائد توظيفِ منشطاتِ استراتيجياتِ الادراك في التدريس، أنّ نحو٥٠ %من التباين في مستويات تحصيل الطلبة يُعزى إلى تباين قدراتهم المعرفية، و أن 25% يُعزى إلى عوامل وخصائص وُجدانية وأن ال 25% المتبقية تُعزى إلى نوعية الطرائق واساليب التدريس.وترى أن استراتيجيات الادراك الجيدة تعمل على تحسينِ قدرة المتعلم على التعامل مع المعلومات الدراسية، وتمكنُه من الحصول على المعلومات من خلال تعليمه كيفَ يتعلم وكيف يُفكر تفكيراً علمياً يجعله محوراً للعملية التعليمية وتزويده بوسائل اكتساب المعرفة، أضف إلى ذلك أهمية دور هذه الاستراتيجيات في توظيفِ الطرائقِ والاساليبِ التدريسية لترجمةِ محتوى المادة الدراسية على أسس تربوية وعملية، واجتماعية تسهمُ في أنماط شخصية المتعلمين وتطويرِ مهاراتهم العقلية والجسمية، وتؤكدُ على أنّ توظيفِ منشطاتِ استراتيجيات الادراك يُساعدُ الطلبة على توظيف عدد أكبرَ من المهارات العقلية و تنميتها، كما و قد تؤدي إلى تحقيق مستويات أعلى من الاهداف المعرفية مما يُسهم في رفعِ مستويات المتعلمين

كما ويُمكن أنّ يؤدي استخدام منشطات إستراتيجيات الادراك إلى زيادة كفاءة المتعلم في التعامل مع المهمات التعلمية، كما أنّهُ يُوفر هيكلًا للتعلم عندما يتعذر إكمال المهمة من خلال سلسلةٍ من الخطوات، إضافة الى أنها تعملُ على دعم المتعلم أثناءَ تطويرِه للإجراءات الداخلية التي تمكنه من أداءِ المَهام المعقدة (Jordan, 2009) .

ويشار أيضا إلى أنّ توظيف هذهِ المنشطات في التدريس يسهم في جذب انتباه الطلاب وتوجيههم نحو عملية التعلم الأمر الذي يجعل تعلمهم أكثر عمقا ورسوخاً، كما أنها تساعدهم في التركيز على الأفكار والنقاط الضرورية في الموضوع المدروس وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، مما يساعدهم على إستيعابها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ثم استرجاعها عند الحاجة (دروزة، 2004: 139 – 140)

معيقاتُ توظيفِ منشطاتِ الادراك:

تتمثلُ معيقاتُ توظيف منشطات الإدراك، بتدني إهتمام المدرسين بالطرقِ والأساليبِ التي تجعل المتعلم مسؤولاً عن تعلمه واكتسابه المعرفة، حيث يُلاحظ انّ هناكَ قصوراً في الأساليب والطرق التي تهتمُ بالعمليات العقلية وتطويرها وتتمحور حول الطرق التي تركزُ على حفظ المعلوماتِ واسترجاعها، مما يؤدي إلى ضعفِ التفكيرِ لدى المتعلمين وتحول دونَ توظيف المادة العلمية في الحياة العلمية فضلاً عن عدم ممارسة عمليات عقلية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم..(عبدَ الأمير، وجاسم، 2009، ص300)

تناولتْ دِّراساتُ عديدة ومتنوعة توظيف إستراتيجية أو أسلوب منشطاتِ الإدراك في التدريس، ومنها دراسةُ عبد الأمير

وجاسم (2009) وقد هدفت إلى تحديد أثر منشطات إستراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية في مادة علم الأحياء، واتبعتْ المنهج شبه التجريبي ذي الضبط الجزئي، وشملتْ عينةُ البحث (59) طالبةً من طالبات الصف الخامس العلمي، وقد أظهرت نتائجُها تفوّق أداء المجموعة التجريبية التي درست باستعمال منشطات استراتيجيات الادراك في الاختبار التحصيلي وفي إختبار المهارات العقلية على طالباتِ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية

ودراسةُ صخي وحميد (2010) التي هدفت الى تحديد أثر استعمال منشطات الإدراك في تدريس مادة علم نفس الطفل لطالبات معهد اعداد المعلمات في تنمية تفكيرهن العلمي، وإتبعتْ المنهج شبه التجريبي، وتألف مجتمعُ البحثِ وعينته من طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات الصباحي/ واسط للعام الدراسي 2009/ 2010 البالغ عددهن 52، وخلصت الدراسة إلى وجودِ فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالحِ الأولى، أي انّ هناك أثر لتوظيف استراتيجية منشطات الادراك في تدريس مادة علم نفس الطفل للطالبات في تنمية تفكيرهن العلمي

دراسةُ الفتلاوي وهراط (2014) التي هدفتْ الى معرفة أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة.وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي وتصميم تجريبيٍّ ذي ضبط جزئيٍّ ملائم لظروف البحث، وتكونت عينة الدّراسة من 58 طالباً من طلابَ الصف الثاني المتوسط، وقد بينتْ الدّراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دَرَسوا موضوعات المطالعة بمنشطات الادراك على طلاب المجموعة الضابطة الذين دَرَسوا موضوعات المطالعة بالطريقةِ التقليدية في اختبار الاستيعاب القرائي.

دراسةُ علّاوي (2015) التي هَدفتْ الى التعرّف على أثر استعمال منشطات الإدراك في تنميةِ التفكيرِ الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادةِ الجغرافية، وأستخدمتْ المنهج التجريبي، وتكوّنَ مُجتمع الدراسةِ من جميع طالبات معهد إعداد المعلمات التابع إلى المديريةِ العامةِ للتربية/ الرصافة الثانية، وتكونتْ عينةُ الدراسةُ من (90) طالبةً، وخرجت الدراسةُ بأن استعمال المنشطات الإدراكية في تدريس مادة الجغرافية لطالباتِ معهد اعداد المعلمات يسهمُ في تنميةِ التفكير الناقد لديهن، حيثُ تفوقتْ المجموعةُ التجريبيةُ على الضابطةِ البعدية في تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد.

دراسةُ عبد الرضا وتكي (2015) التي هدفتْ إلى بناءِ أنموذجٍ لتصميم تعليمي وفق منشطات الإدراك، والتّعرف على فاعليته فيَّ تنميةِ مَهارات التفكير العلمي في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأولِ المتوسط، وتم إستخدام المنهج التجريبي، وتكوّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني المتوسط الذين درسوا مادة الجغرافية، اختارَ الباحثُ بشكلٍ قصديّ عينة من متوسطة الخلود للبنين، التابعة لمديرية تربيةِ الهندية، تكونت من 91 طالباً، وتوصلتْ الدراسةُ إلى تفوقِ المجموعة التجريبية، والى فاعلية التصميم التعليمي، بإستعمالِ منشطات استراتيجيات الادراك في تنمية مهارات التفكير العلمي لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية، كما وأشارت إلى أنّ فاعلية الطالب، تزدادُ عندما يستعمل منشطات إستراتيجيات الادراك، كونها تنمّي الاستقلالية لديه، والثقة بالنفس، وتجنبه الإعتماد على الآخرين

دراسةُ العقيلي (2016) وهدفتْ إلى التعرّف على أهمية استخدامِ القصصِ المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفالَ من ذويَ الإعاقة الفكرية في مرحلة التهيئة ورياض الأطفال والصفوف الأولية في المرحلة الإبتدائية (الأول، الثاني، الثالث) في مدينة الرياض، ومدى اختلاف وجهات نظر المعلمات، تبعاً لمتغير الصف الدراسي والخبرة في مجال العمل.وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينةُ من (100) معلمةً من معلمات التربية الخاصة ببرامج ومراكز التربية الفكرية بمدينة الرياض، وأظهرتْ النتائجُ وجودَ اتجاهاتٍ ايجابية لدى المعلمات نحو استخدام القصص المصورة في العمليةِ التعليمية، حيث بلغَ متوسط الموافقة نحوَ الدرجة الكلية (4،13) .وفيما يخص مدى أهمية إستخدام القصص المصورة في تنمية المهارات اللغوية عند هؤلاء الاطفال، جاءتْ درجةُ الموافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4،45) .واظهرت الدراسة عدمَ وجودِ فروقٍ دات دلالة احصائيةٍ تُعزى لمتغير الصف الدراسي، أو المؤهلِ التعليمي.في حينْ اوضحتْ وجودَ فروقٍ تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالحِ ذوي الخبرة من (10–6) سنوات.

دراسةُ (Baranova & Nikolaev, 2017) هدفتْ إلى التعرّف على استراتيجيةِ طرح الأسئلة كشكلٍ من أشكال (منشطات استراتيجيات الإدراك) لدى أطفال المدارس الإبتدائية، وقد استندت الدراسة إلى منهجية تجريبية، وتم إجراؤها في أربع مدارس ثانوية عامة تقع في مدينة تشيبوكساري.وشملت العينة 158 تلميذاً في الصف الأول الابتدائي تتراوح أعمارهم بين 7 و 8 سنوات، وأظهرت نتائجُ الدراسة أنّ استراتيجيةِ طرح الأسئلة كمنشطات إدراكية ساهمتْ في تحفيزِ الطلبة نحو التعلم، ومكّنتِ الطلبة من البحث والاستكشاف.

دراسةُ البطحاني، محمد عوض (2018) وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي من وجه نظر المعلمين أنفسهم. وبلغت عينةُ الدراسة (40) معلمًا ومعلمةً.وأعد الباحثُ إستبانة بمهارات التفكير التخيلي تضمّ أربعة مجالات هي: مهارات التعرف الأولى، ومهارات تميز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي، وبلغَ عدد الفقرات (39) فقرة.وأظهرت النتائج أنّ المعلمين والمعلمات يمارسونِ مهارات التفكير التخيلي بدرجة ممارسة متوسطة، وأظهرت أيضًا أنّ المعلمات يمارسن مهارات جميع المجالات المشار إليها، عدا مجال مهارات التعرف الأولى، إذ تساوت فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، في حين كان الفرق دالًا في المجالات الثلاثة الأخرى لصالح الإناث، وبينت النتائج كذلك أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر أفضل بدلالة إحصائية، ولم يكن للمؤهل العلمي أثر في درجة الممارسة.

دراسةُ أحمد (2020) التي هدفتْ إلى تحديدِ أثرِ منشطات الادراك في بعض المهارات العقلية وتعلّم المهارات الهجومية بلعبةِ كرة اليد لطالبات المرحلة المتوسطة، و إستخدت المنهج التجريبي، وقد خرجتْ الدراسةُ بان للوحدات التعليمية لمنشطات الادراك قدرةٌ على تحسينِ الاداء المهاري، فضلا عن زيادة دافعيتها وتركيز

إنتباهها نحو معالجة الاداء الحركي للمهارة المعروضة، واظهرتْ الدراسةُ تفوق المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات

دراسةُ (برغش، 2020) وهي دراسةٌ وصفيةٌ هدفتْ الى إلقاء الضوء على إستراتيجية التعلم المتباعد أو ما يسمى بالتكرار المتباعد (Spaced Learning) كواحدة من إستراتيجيات تنشيط الإدراك الشائعة، وكذلك التركيز على أهمية توظيف هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية، خاصةً مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، نظراً لما تُعانيه هذه الفئة من مشكلات في الذاكرة بكل أنواعها، ونظراً لما تتميز به هذهْ الإستراتيجية من دعم المعلومات بالذاكرة طويلة الأمد (LTM) ، وهو ما يحتاجه بالفعل طالب صعوبات التعلم، ومن خلال سردها لبعض الأبحاث و الدِّراسات السابقة التي تنوعت في المواد الدراسية التي تناولتها، خلصت الدراسة الى أهمية استخدام التعلم المتباعد في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

هذا فيما يخص الدراسات التي تناولت استراتيجية أو أسلوب منشطات الادراك، اما الدراسات التي دارت حول الصفوف الافتراضية، فهناك العديد من الدراسات التي تناولتْ واقع استخدام هذه الصفوف، ومنها دراسة (حسامو، 2011) وهدفتْ إلى تعرّف واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، واستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقتْ على عينة عشوائية حجمُها (113) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تشرين، وعينةٌ ثانيةٌ حجمُها (774) من طلبة السنة الرابعة في جامعة تشرين.

وقد بينتْ النتائجُ أنّ نسبة اهتمام كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بالتعليم الالكتروني ضئيلة، ويُعدّ البريد الإلكتروني وبث المحاضرات بالصوت، والصورة من أقل استخداماته، في حين أكدّ أفراد العينة على دوره في التعلم الذاتي، وزيادة المهارات الحاسوبية، وأنّ أكثر سلبياته هي انّ الجلوس الطويل أمام الحاسوب يُسبب الكثير من الأمراض، وكانتْ أهم المعوقات، عدم توافر قاعات مخصصة للتعليم الالكتروني

كما واظهرتْ النتائجُ عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المفحوصين على محور (مدى استخدام التعليم الإلكتروني، وإيجابياته، وسلبياته، ومعوقاته) تُعزى لا لمتغير الرتبة العلمية، ولا لمتغير الخبرة التدريسية ولا لمتغير التخصص، واظهرت وجود فروق إحصائية بين متوسط درجات أعضاء الهيئة التدريسية على محور السلبيات تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (مدى استخدام التعليم الالكتروني، وسلبياته) تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على محور (إيجابيات التعليم الالكتروني، ومعوقاته) تبعاً لمتغير التخصص.

دراسةُ الأسطل، (2013) التي هدفتْ إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونتْ عينةُ الدراسة من (94) عضو هيئة تدريس بكافة فروع الجامعة في قطاع غزة، تم إستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تبين أنّ الدرجة الكلية لواقع استخدام تقنية الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس (58.49%) وأنّ درجة توافر مهارة التعامل مع الصفوف الافتراضية (62.21%) وأنّ النسب المئوية للممارسات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس، بلغت (54.49%) ، كما وتمّ التّوصل إلى أنه لا توجدُ فروقٌ في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والعمر.في حين كشفتْ الدراسةُ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الدورة التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس ولصالح مَنْ اجتازوا الدورات التدريبية في الصفوف التدريبية

دراسةُ (أبو خميس وآخرون، 2013) وهدفتْ إلى معرفة درجة استخدام التقنيات الحديثة في تدريس مادة التكنولوجيا في مدارس محافظة طولكرم، واستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينةُ الدراسة من (64) معلماً ومعلمةً، و (950) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية بجميع مستوياتها وفروعها في محافظة طولكرم، تمّ أخذُهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وإستخدمت الباحثاتُ الاستبانة كأداة لجمع البيانات.وقد توصلتْ إلى أنّ الدرجة الكلية لأثر استخدام التقنيات الحديثة في التعليم من وجهة نظر المعلمين كانت قليلة وبنسبة (51.9%) ، وبلغت الدرجةُ الكليةُ لإستخدام التقنيات الحديثة في التعلم (47.7%) وهي نسبةٌ قليلةٌ جدا.وأظهرَتْ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية في أثر التقنيات الحديثة في التعلم من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس وجاءتْ الفروقُ لصالح المعلمات، في حينْ أظهرتْ عدمَ وجود فروق تعزى لمتغيرات الخبرة، والتخصص وجهة العمل، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة

دراسةُ المغربي وسندي (2013) التي هدفتْ إلى فحص أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أمّ القرى في ضوء التخصصات المختلفة، واتبعتْ المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينةُ البحث من (120) طالبةً من طالبات كلية التربية بجامعة امّ القرى بمدينة مكة المكرمة للفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 1434/ 1435، موزعات على تخصصات الدِّراسات الاسلامية واللغة العربية واللغة الانجليزية، وقد اظهرتْ النتائج وجودَ فروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة الاتصال التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت ايضاً وجودَ فروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة الاتصال التعليمي وفقاً لمتغير التخصص، ولصالح اللواتي تخصصهن لغة إنجليزية على اللواتي تخصصهن دراسات إسلامية ولغة عربية. وأظهرت النتائج أخيرا وجودَ أثر لتوظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة ام القرى

دراسةُ الجراح، (2020) وهدفتْ الدراسةُ الى التعرّف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد في مدارس مديرية الرابية والتعليم للواء المزار الشمالي في ظل جائحة كورونا المستجد" كوفيد 19" وإستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وتكونتْ عينةُ الدراسة من 120 معلماً ومعلمةً، وقد خلصتْ الدراسة إلى أنّ إستجابات المفحوصين حول أهمية الفصول

الافتراضية في برامج التعليم عن بعد جاءتْ كبيرة، وأشارتْ إلى أن هناك صعوبات، تحول دونَ استخدام هذه الفصول، لعلَ أهمها بُطء الشبكة وضعف البنية التحتية، والإتجاه السلبي السائد لدى المعلمين نحو الفصول الافتراضية، وقلة وعي بعض المسؤولين باهمية دور الفصول الافتراضية، وَوَجدتْ أنه لا توجد فروق تعزى لا لمتغير الجنس ولا المؤهل العلمي ولا الخبرة، وأوصتْ بتشجيع المعلمين وتوعيتهم للاستفادة من تقنية الصفوف الافتراضية لتسهيل وتحسين الممارسات التعليمية في ظل الظروف الحالية

دراسةُ (الشعيبي، 2020) التي هدفتْ إلى التعرف على مستوى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أمّ القرى في مجال تكنولوجيا التعليم، واستخدمتْ المنهج الوصفي التحليلي، وتكونتْ عينةُ الدراسة من (350) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.وقد أظهرت نتائجها حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى العالية إلى التدريب على معظم بنود المحاور الخمسة في مجال تكنولوجيا التعليم (الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي، والاحتياجات التدريبية المتعلقة بتطبيقات الشبكة وتراسل البيانات، والاحتياجات التدريبية المرتبطة بإعداد مقررات التعليم الإلكتروني، والاحتياجات التدريبية المرتبطة بإدارة محتوى التعليم الإلكتروني، والاحتياجات التدريبية المرتبطة بالأجهزة التعليمية اللازمة لمستحدثات تكنولوجيا التعليم) ، كما لمْ تُظهر فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والرتبة الاكاديمية، والخبرة العلمية) .

مما سبق، يُلاحظ أنّ الدراسات السابقة التي تناولتْ موضوع استخدام منشطات استراتيجيات الادراك كثيرةٌ ومتنوعة، وقد حاولتْ التركيز على توظيف هذه الاستراتيجيات في تدريس مواد وموضوعات ومواد مختلفة، وفي مراحل مدرسية مختلفة، وسعتْ إلى اظهار أثرها بشكل رئيس في التحصيل، وفي الكثير من المتغيرات. كما وتناول بعض هذه الدّراسات درجة ممارسة المعلمين لهذه المنشطات في التعليم الصفي، وعلى اتجاهاتهم نحو إستخدامها

وقدْ بيّنتْ نتائجُها أهمية توظيف هذه المنشطات في تدريس مواد وموضوعات ومواد مختلفة (كمادة علم النفس وعلم الأحياء والمطالعة والجغرافية والمناهج والتربية الرياضية واللغة الإنجليزية ومادة الرياضيات) كما وبينت امكانية اسهامها في تعلم الطلبة في مراحل مدرسية مختلفة (كالمرحلة الاساسية والمرحلة المتوسطة ومرحلة التعليم العالي والطلبة ذوي صعوبات التعلم كذلك) وبينت نتائجُها أيضاً أثر إستخدام هذه المنشطات في متغير التحصيل بشكل رئيس ومتغيرات اخرى متعددة (كتعزيز التفكير النقدي لدى تحصيل الطلاب وتحفيز الطلبة نحو التعلم، والبحث والاستكشاف، وتنمية مهارات التفكير العلمي والاستقلالية والثقة بالنفس، وتنمية مهارت الطلبة العقلية و الاستيعاب القرائي، وميلهم نحو المادة وتعلم بعض المهارات الهجومية بكرة اليد، والتغلب على ما يعانيه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الذاكرة) ، وأظهرتْ أن استخدام المعلمين لبعض هذه المنشطات جاء بدرجات متفاوتة، واشارتْ إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو إستخدامها...، وهذا كله يؤكدُ على أهمية هذه المنشطات وعلى قابلية توظيفها في العملية التعليمية التعلمية وعلى ضرورة استخدامها.وهذا ينطبق كما هو مُلاحظ على التدريس الوجاهي، ولم يعثرُ الباحثُ على أية دراسة تتناول توظيف هذه الاستراتيجية، في التعليم الالكتروني، أو في الصفوف الافتراضية.

أما الدِّراسات الّتي تناولتْ الصفوف الافتراضية، فيُلاحظ أنها حاولتْ تسليط الضوء على واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في التدريس في مراحل دراسية مختلفة، وفي تدريس مواد وموضوعات معينة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وتناولتْ أيضاً متطلبات إستخدام هذه الصفوف ومعيقات ذلك، وركزتْ كذلك على قضايا تتعلقُ بالتعامل مع الصفوف الافنراضية، وبممارسات المعلمين التربوية كدراسة (الاسطل، 2013) وباحتياجاتهم التدريبية المتعلقة بإعداد مقررات التعليم الالكتروني وإدارة المحتوى التعليمي كدراسة (الشعيبي، 2020) وعلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام هذه الفصول الافتراضية، ووعيهم باهميتها كدراسة (الجراح، 2020) ، وقد أشارتْ نتائجُ جميع هذه الدراساتْ أن هناك ضعفاً في قدرات المعلمين، والطلبة في استخدام هذه التقنية، وأظهرت حاجتهم الى تطوير هذه القدرات في اكثر من ناحية.

مشكلةُ الدّراسةِ وأسئلتها:

مع بدايات القرن الحالي بدأ التعليم الالكتروني في الانتشار بسرعة متزايدة، باعتباره أحدْ نتائج الثورة المعلوماتية، وبرزتْ العديد من النماذج التي أبرزت أهمية استخدامه بتقنياته المعاصرة المتنوعة، ولعلّ أبرز أشكال هذا النوع من التعليم هو الصفوف الافتراضية، التي وفّرتْ للمعلم بيئة افتراضية شبيهة بالصف التقليدي، تتيحُ لهُ وضع الأنشطة والمهام الدراسية والتواصل مع الطلبة، كما وتمكنه من إجراء حوارات ونقاشات والاطلاع على خطوات سير الدرس وتقييم تفاعل الطلبة.هذا ولقد كان إستخدام هذه التقنية قبل ظهور جائحة كورونا – على الاغلب – مساندا للتعليم التقليدي، إلا أنهُ بعد ظهور الجائحة وما رافقها من آثار سلبية طالتْ كافة مناحي الحياة، وبضمنها الناحية التعليمية، اصبح إستخدام التعليم الالكتروني بتقنياته المتنوعة ضرورةٌ ملحةٌ، لإنقاذ العملية التعليمية التعلمية، حيث لجأت إليه المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم كبديل ربما وحيد للتعليم التقليدي، وأصبحَ إستخدام تقنية الصفوف الافتراضية امرٌ لا مفرّ منه.

إلا أن واقع حال الصفوف الإفتراضية قبل الجائحة وخلالها بحسبْ نتائج الكثير من الدراسات السابقة ((الأسطل، (2013) والجراح، (2020) حسامو (2011) و (أبو خميس وآخرون، 2013) و (الشعيبي، 2020) يشير إلى أنّ التدريس من خلال هذه الصفوف بحاجة إلى تحسين وتطوير، وبما أن هذه التقنية تقومُ على بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصفوف العادية، فإن توظيف منشطات إستراتيجيات الإدراك، من شأنه ألإسهام في إخراجها من جُمودها وتخليصها من الكثير من سلبياتها، و تفعيل التدريس من خلالها، وبخاصة أنّ نتائج أغلب الدراسات التي تناولت موضوع منشطات استراتيجيات الإدراك، تؤكدُ على أهمية توظيف هذه الاستراتيجية في التدريس، وعلى قدرتها على الإسهام في تعلّم الطلبة وفي تحقيق أهداف التدريس وكذلك في تنمية انماط تفكير متقدمة مختلفة لدى الطلبة.

وعليه ونظراً للفوائد العديدة لتوظيف منشطات إستراتيجيات

الادراك في التدريس، وبما أن إستخدامها وتوظيفها بحسب نتائج الكثير من الدراسات السابقة (صخي وحميد (2010) وعبد الأمير وجاسم (2009) الفتلاوي وهراط (2014) وعلاوي (2015) وأحمد (2020) لا يتوقف على مرحلة دون غيرها، أو على تخصص أو مادة علمية دون سواها، أو على التدريس التقليدي أو الوجاهي دون غيره، ستحاولُ هذه الدراسةُ فحص درجة إهتمام المعلمين بتوظيف منشطات إستراتيجيات الإدراك في صفوفهم الافتراضية، وذلك من وجهة نظر المعلمين انفسهم، وتتمثل مشكلةُ الدراسة بالسؤال التالي: « ما درجةُ توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم؟ «

ستحاولُ الدراسةُ الاجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجةُ توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم؟
- هل هناك فروقٌ ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

أهدافُ الدّراسة:

هدفتْ هذه الدراسةُ الى:

- معرفة درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس، من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم
- التعرفُ على الفروق في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس، من خلال الصفوف الافتراضية التي تعزى الى متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة) .

أهميةُ الدّراسة:

تتمثلُ أهمية الدراسة من الناحية النظرية بتناولها موضوع منشطات استراتيجيات الادراك وتوظيفها في التدريس عموما، ومحاولتها الوقوف على درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لهذه المنشطات في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية.

ومن الناحية التطبيقية فانه يؤمل أن تُسهم نتائجُ هذه الدراسة في لفت انتباه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وأعضاء هيئة التدريس الى أهمية توظيف منشطات الادراك في التدريس عموما ومنْ خلال الصفوف الإفتراضية، كما وقد تعودُ بالنّفع على الطلبة أنفسهم وتفعيل تعلمهم من خلال توظيف منشطات الإدراك، أضف إلى ذلك أنها قد تؤسس لدراسات مستقبلية شبيهة

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددتْ هذه الدّراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- حدودٌ بشرية: وتمثلتْ بمعلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين.
- حدودٌ مكانيّة: وتمثلتْ بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين.
- حدودٌ زمانيّة: وتمثلتْ بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020 – 2021

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسةُ على المصطلحات التالية:

◄ **منشطات استراتيجيات الإدراك**: هي وسائل إدراكية معينة تحثُ المتعلم على إستخدام استراتيجية تعلم مناسبة في أثناء تعلمه أو تتركُ لهُ حرية إختيار إستراتيجية تعلم مناسبة تؤدي إلى الفهم والاستيعاب ومن ثمّ التعلم، فنشاطات استراتيجيات الادراك، هيَ نشاطات تعليمية – تعلمية لتنمية المهارات العقلية وهيَ نشاطات تختلفُ عن النشاطات الصفية الشائعة، إذْ تحثُ المتعلمين على التفكير المتشعب، وتطلب إستخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية من خلال الربط بين الخبرات السابقة والجديدة.(علاوي، 2015، ص619)

منشطاتُ إستراتيجيات الإدراك اجرائياً: وهي العملية التي تمكّن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم، والتكيف من خلال اختيار أنماط أدائية تتضمن عملية ادراك تجمع احساسات مختلفة وتفسرُها وتنظمها معاً لتكوّن خبرة تُخزن بالذّاكرة.

◄ **الصفوفُ الافتراضية**: تقنيةٌ عبر الإنترنت تقومُ على خلق بيئة تعليمية شبيهة ببيئة الصف العادية، ويمكن من خلالها أن يقومَ المعلّمُ بتقديم المحاضرة بالصوت، والصورة والكتابة، كما يُمكنه عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للطلبة، وتتميز بيئة الصف الافتراضي بتفاعلية عالية بين المعلم والمتعلم.(الأسطل، 2013، ص8)

الصفوفُ الافتراضية اجرائياً: هي الصفوف الافتراضية التزامنية (بصرف النظر عن مسمياتها) ، المُعتَمَدة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي تقومُ على توفير بيئة صفية تفاعلية تمكنُ عضوَ هيئة التدريس من وضع الأنشطة والمهام الدراسية والتواصل مع طلابه من خلالها اضافةً إلى اجراء حواراتٍ ونقاشاتٍ والاطلاع على خطوات سير الدرس.

◄ **المرحلةُ الأساسية العليا**: وهي المرحلة التعليمية المدرسية والتي يُعدّ التعليمُ فيها إلزاميا وتشمل الصفوف من الخامس الأساسي وحتى الصف التاسع الاساسي

منهجيّةُ الدّراسة:

اتبعتْ الدراسةُ المنهج الوصفي التحليليّ، وذلك لملاءمته أغراض الدّراسة.

مجتمعُ الدّراسة وعينتُها:

تكوّنتْ عينةُ الدّراسة من (294) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنين.إختارها الباحث بطريقة العيّنة العشوائيّة البسيطة، وقد

شكّلت ما نسبته (31%) من حجم مجتمع الدراسة البالغ (945) معلماً ومعلمةً، والجدولُ رقم (1) يبيّنُ توزيعَهم تبعاً لمتغيراتِ الدّراسةِ المستقلّة

جدول رقم (1)

توزيعَ أفرادِ عينةِ الدّراسة وفقاً لمتغيراتِها المستقلة

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة
1-	الجنس	ذكر	172	58.5
		انثى	122	41.5
2-	المؤهل العلمي	بكالوريوس	212	72.1
		أعلى من بكالوريوس	82	27.9
3-	سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	60	20.4
		من 5–10 سنوات	153	52.0
		اكثر من 10 سنوات	81	27.6

أداةُ الدّراسة

بهدَف قياس درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس، فقد تم تطوير إستبانة تكونت من (44) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات هي: منشطات استراتيجيات الإدراك القبلية، ومنشطات استراتيجيات الإدراك خلال التعليم، ومنشطات استراتيجيات الادراك البعدية، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي إتصلت بالموضوع، ومنها دراسات: (الشمري، 2014) و (علاوي، 2015) و (العزاوي، 2017) و (الفتلاوي وهّرات، 2014) و (السعداوي، 2016) .

صدقُ أداةِ الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة عُرضت بدايةً على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ لإبداء آرائهم، بلغَ عددُهم (8) من اعضاء هيئة تدريس في جامعتي القدس المفتوحة والنجاح الوطنية، وبناءً على إقتراحاتهم تمّ حذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، كما وتم اعادة صياغة بعض الفقرات الاخرى، وأخيراً تمّ حساب صدق الاتّساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين متوسط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدولُ (2) يوضحُ ذلك.

جدول رقم (2)

معاملَ إرتباطِ كل فقرةٍ من فقرات أداةِ الدراسة مع المجالِ الكلّي للأداة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.475**	12	.442**	23	.649**	34	.254**
2	.539**	13	.470**	24	.675**	35	.296**
3	.538**	14	.463**	25	.531**	36	.182*
4	.261**	15	.356**	26	.434**	37	.293**
5	.570**	16	.608**	27	.448**	38	.182*
6	.334**	17	.616**	28	.518**	39	.312**
7	.648**	18	.552**	29	.260**	40	.403**
8	.555**	19	.515**	30	.192**	41	.313**
9	.593**	20	.558**	31	.244**	42	.314**
10	.580**	21	.482**	32	.296**	43	.410**
11	.522**	22	.703**	33	.413**	44	.309**

يوضحُ الجدول رقم (2) أنّ معاملات الارتباط بينَ درجة كل عبارة من العباراتِ والدرجةِ الكليةِ للمقياس تراوحت ما بين (.182 و.703) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يشيرُ إلى تمتعِ المقياس بصدق الاتساقِ الداخلي.

ثباتُ أداةِ الدراسة

للتحقق من ثباتِ اداةِ الدراسة فقد تمّ حساب معامل الثّبات لكلِ مجالٍ من مجالاتها وللأداة ككلّ من خلال معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، والجدولُ (3) يوضحُ نتائج ذلك:

جدول رقم (3)

معاملَ الثباتِ كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للأداةِ وللمجالاتِ الفرعية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مجال المنشطات القبيلة	13	.867
2	مجال المنشطات خلال العملية التعليمية	22	.855
3	مجال المنشطات البعدية	9	.841
		9	
	ثبات الأداة ككل	44	.905

يتضّحُ منَ الجدول رقم (3) أن قِيم معاملات ألفا للأبعاد المتمثلة ببعد المنشطات القبلية، والمنشطات خلال العملية التعليمية، والمنشطات البعدية، كانت على التوالي (0.867، 0.855، 0.841) ، كما بلغ معامل ألفا للأداة (0.905) ، مما يشير إلى قبولها.

المعالجاتُ الإحصائيّة:

بعدَ جمعِ البياناتِ أُدخلتْ إلى الحاسوبِ لمعالجتها بوساطةِ برنامجِ الرزمِ الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS) وقد استُخدمت النّسبُ المئويّةُ والمتوسطاتُ الحسابيّةُ، لاستخراجِ النتائجِ الخاصة بسؤال الدراسة الرئيس كما تم اجراء اختبار (ت) للعيناتِ المستقلّة وتحليلِ التباينِ الأحاديِّ (One Way ANOVA) لإستخراجِ النتائجِ الخاصة بالفرضيات، هذا بالإضافةِ إلى معاملِ كرونباخ ألفا لتحديدِ درجةِ ثباتِ الأداة.

مفتاحُ تصحيحِ الأداة

لتسهيلِ عرضِ النتائج وتفسيرِ استجاباتِ أفراد عينة الدراسة على الاداةِ تمّ إستخدام المعيار الآتي:

(الحد الاقصى للاستجابة – الحد الادنى) ÷ عدد الدرجات

= (5 – 1) ÷ 5 = 4 ÷ 5 = 0.80

وعليه فان درجات التقدير توزع على استجابات افراد العينة بحسب سلم ليكرت الخماسي كالاتي:

جدول رقم (4)

توزيعُ درجاتِ الاستجابةِ لأفرادِ العينةِ على مقياسِ ليكرت الخماسي

الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
مدى الدرجة	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1

نتائجُ الدّراسةِ ومناقشتُها:

◄ أولا) النتائجُ المتعلقة بالسؤالِ الأول، وهو: ما درجةُ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم؟ وللإجابةِ عَن هذا السؤالْ تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجةِ التقديرِ لكلِ فقرةٍ من فقراتِ أداةِ الدراسة، ولكلّ مجالٍ منْ مجالاتِها، وللأَداةِ ككلّ على النحو التالي.

▪ أ) النتائجُ المتعلقةُ بدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجيات الإدراك في التدريسِ على مستوى مجال منشطات استراتيجياتِ الادراك القبلية.ولإستخرجِ هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والإنحرافات المعياريةِ والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات استراتيجياتِ الادراك القبلية، ولكلّ فقرةٍ من فقراته، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5)

المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطاتِ استراتيجياتِ الادراك القبلية، وكلّ فقرة من فقراته مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-	احرص على اعطاء الطلبة فكرة موجزة حول ما سيتم عرضه	3.5408	1.28394	70.816	كبيرة جدا
2-	احرص على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق	3.5170	1.27112	70.34	كبيرة
3-	احرص على عرض الأهداف التعليمية للقاء بشكل واضح ومحدد	3.4592	1.25708	69.184	كبيرة
4-	احرص على عرض خارطة مفاهيمية تحدد العلاقات بين المفاهيم التي سيتم تناولها خلال الدرس	3.4524	1.24866	69.048	كبيرة
5-	احرص على اشرك الطلبة بتحديد الأهداف التعليمية للقاء	3.4456	1.36087	68.912	كبيرة
6-	امنح الطلبة صلاحيات استخدام ادوات وايقونات الصف الافتراضي	3.5408	1.28394	70.816	كبيرة
7-	احرص على وضع اهداف ملائمة لموضوع اللقاء	3.5170	1.27112	70.34	كبيرة
8-	اسعى الى تحقيق اهداف تعليمية في المجالات المختلفة	3.4592	1.25708	69.184	كبيرة
9-	احرص على عرض الأهداف التعليمية للقاء بتسلسل منطقي	3.4524	1.24866	69.048	كبيرة
10-	احرص على توظيف اسئلة قبلية مناسبة للقاء لتحفيز المتعلمين	3.4456	1.36087	68.912	كبيرة
11-	احرص على توجيه المتعلمين إلى كيفية السير في عملية التعلم	3.5408	1.28394	70.816	كبيرة
12-	اهتم بتحقيق مستويات متنوعة من الأهداف التعليمية	3.5170	1.27112	70.34	كبيرة
13-	احرص على التمهيد للموضوع بهدف تهيئة الطلبة للتعلم الجديد	3.4592	1.25708	69.184	كبيرة
	منشطات استراتيجيات الادراك القبيلة مجتمعة	3.488	1.28119	69.76	كبيرة

بالنظرِ إلى الجدولِ السابق رقم (5) يُلاحظُ أنّ متوسط استجابات افراد العينة على مستوى المجال الأول (مجال منشطات استراتيجيات الإدراك القبلية) قد بلغت (3.488) وبدرجة تقديرٍ مرتفعة، وجاءت استجاباتهم على مستوى فقرات هذا المجال مرتفعة، ومِن أبرز الفقرات التي حازتْ على أعلى المتوسطاتِ الفقرة " أحرصُ على إعطاءِ الطلبة فكرة موجزة حول ما سيتمُ عرضُه" وبمتوسط حسابي قدرُه (3.541) وتلتها الفقرة "أحرصُ على ربطِ التعلمِ الجديد بالتعلمِ السابق" وبمتوسط قدره (3.517) ، أما أبرزُ الفقراتِ التي حازتْ على أدنى المتوسطات فمنها الفقرة " أحرصُ على التمهيدِ للموضوعِ بهدف تهيئةِ الطلبة للتعلم الجديد" وبمتوسط قدره (3.459) وتلتها الفقرة " أهتم بتحقيقِ مستوياتٍ متنوعة من الأهداف التعليمية " وبمتوسط قدرُه (3.517)

▪ ب) النتائجُ المتعلقةُ بدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلةِ الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجيات الإدراكِ في التدريس على مستوى مجال منشطات استراتيجيات الإدراك خلال التعليم.ولاستخرجِ هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات استراتيجيات الإدراك خلال التعليم، ولكلّ فقرةٍ من فقراته، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6)

المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ والوزنِ النسبي ودرجةِ التقدير لمجال منشطات إستراتيجيات الادراكِ خلال التعليم، وكل فقرة من فقراتهِ مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-	احرص على استخدام اكثر من نوع للخط عند عرض عناوين وافكار اللقاء	3.5816	1.26591	71.632	كبيرة
2-	احرص على طرح امثلة خارجية تستثير دافعية المتعلمين.	3.5646	1.30407	71.292	كبيرة
3-	استخدم التقويم البنائي خلال الدرس لإثارة دافعية المتعلمين للتعلم والاستمرار فيه	3.5476	1.33837	70.952	كبيرة
4-	اساعد الطلبة على تكوين صور ذهنية للمفاهيم ليتمكنوا من خزنها واسترجاعها.	3.5204	1.32626	70.408	كبيرة
5-	احرص على استخدام الالوان في عرض المادة المكتوبة للقاء.	3.5170	1.30294	70.34	كبيرة
6-	احرص على تنويع حجم الخط عند عرض عناوين وافكار اللقاء	3.5136	1.27385	70.272	كبيرة
7-	احرص على توظيف الامثلة التوضيحية باستمرار	3.4796	1.38665	69.592	كبيرة
8-	احرص على تنويع اساليب عرض المادة التعليمية	3.4762	1.31846	69.524	كبيرة
9-	استخدم المنظمات المتقدمة في استدعاء معلومات المتعلمين السابقة لتوظيفها في التعلم الجديد.	3.4694	1.34650	69.388	كبيرة
10-	احرص على تفسير المعلومات بصيغة تتناسب ومستويات المتعلمين.	3.4626	1.16122	69.252	كبيرة
11-	احرص على عرض المعلومات مصنفة في فئات متشابهة	3.4524	1.32813	69.048	كبيرة
12-	احرص على توظيف الجمل والعناوين لمساعدة المتعلمين على تذكر المعلومات التفصيلية	3.4456	1.27543	68.912	كبيرة
13-	احرص على توظيف ادوات الصف الافتراضي في التدريس	3.4286	1.21706	68.572	كبيرة
14-	اهتم بتكرار المعلومة أكثر من مرة بهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة واسترجاعها	3.3946	1.23685	67.892	متوسطة
15-	احرص على استخدام السرد القصصي القصير المرتبط بالموضوع	3.3912	1.20581	67.824	متوسطة
16-	احرص على توظيف المقارنات التشبيهية لتوضيح العلاقات بين المفاهيم.	3.3810	1.17618	67.62	متوسطة
17-	احرص على توظيف ايقونات الصف الافتراضي في التدريس	3.3537	1.16433	67.074	متوسطة
18-	اتيح المجال امام الطلبة لتوليد الأسئلة وطرحها على بعضهم البعض	3.3469	1.25382	66.938	متوسطة
19-	احرص على استخدام الاشكال والرموز المختلفة في مواقف التعلم	3.3231	1.25612	66.462	متوسطة
20-	احرص على توظيف رؤوس الاقلام لإبراز الأفكار الرئيسة في المادة	3.3537	1.16433	67.074	متوسطة
21-	استخدم اسئلة سابرة تتحدى تفكير المتعلمين خلال التعلم	3.3469	1.25382	66.938	متوسطة
22-	احرص على توظيف الرسوم التوضيحية بشكل رمزي ذو معنى تربوي تعليمي.	3.3095	1.18701	66.19	متوسطة
	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم مجتمعة	3.439	1.20622		كبيرة

بالنظر إلى الجدولِ أعلاه رقم (6) يُلاحظُ أنّ متوسط إستجابات أفراد العينة علىَ مستوى المجال الثاني (مجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم) قد بلغت (3.44) وبدرجة تقدير مرتفعة، أما على مستوى الفقرات فتراوحت إستجاباتهم بين (متوسطة ومرتفعة)

وقد بلغ عدد الفقرات التي حصلتْ على درجة تقديرِ متوسطة (9) فقرات، وكان أبرزها الفقرة رقم (22) " أحرصُ علىَ توظيف الرسوم التوضيحية بشكل رمزي ذو معنى تربوي تعليمي." التي حازت على متوسط حسابي قدره (3.31) .أما الفقرات التي حصلتْ على درجة تقديرِ مرتفعة فقد بلغ عددها (13) فقرة، ومن أبرزها الفقرة رقمَ (1) " أحرصُ على إستخدام أكثر من نوعٍ للخط عندَ عرضِ عناوين وأفكار اللقاء " التي حصلت على متوسّط حسابي قدرهَ (3.58)

- ج) النتائجُ المتعلقةُ بدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجياتِ الإدراك في التدريسِ على مستوى مجال منشطات استراتيجيات الإدراك البعدية.ولإستخرجِ هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والإنحرافات المعياريةَ والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات إستراتيجيات

الادراك البعدية، وكلّ فقرة من فقراته.

جدول رقم (7)

المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي ودرجة التقدير لمجالِ منشطات إستراتيجياتِ الادراكِ البعدية، وكلّ فقرة منْ فقراته مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير
1-	أحرص على اجمال النقاط المهمة التي وردت في اللقاء	3.3707	1.15163	67.414	متوسطة
2-	احرص في نهاية اللقاء على طرح اسئلة تقويمية ختامية	3.3639	1.25033	67.414	متوسطة
3-	استخدم التقويم الختامي بهدف تشخيص نقاط القوة والضعف في الموقف التعليمي التعلمي.	3.3503	1.22949	67.414	متوسطة
4-	احرص على إعادة صياغة المادة بلغة المتعلمين للتحقق من درجة فهمهم.	3.3469	1.17803	67.414	متوسطة
5-	احرص على ان تكون الاسئلة التقويمية الختامية بدلالة اهداف اللقاء	3.3469	1.22071	67.414	متوسطة
6-	احرص على مراجعة المادة المتعلمة للتأكد من حصول عملية التعلم.	3.3231	1.20904	67.414	متوسطة
7-	احرص على استخدام التقويم الختامي للوقوف على درجة تحقيق المتعلمين لأهداف التعلم	3.2483	1.20702	67.414	متوسطة
8-	اكلف المتعلمين بمهام خارجية ترتبط بموضوع التعلم	3.1701	1.33922	67.414	متوسطة
9-	احرص على غلق الدرس وتلخيصه بشكل واضح.	3.1429	1.22544	67.414	متوسطة
	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية مجتمعة	3.2959	1,22343		متوسطة

يُلاحظُ منَ الجدولِ أعلاهُ رقم (7) أنّ متوسط إستجابات أفراد العينة على مستوى هذا المجال قد بلغ متوسط (3.30) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاءت درجات إستجاباتهم على مستوى فقرات هذا المجال متوسطة، وَمن أبرز الفقرات التي حازتْ على أعلى المتوسطات الفقرة " أحرصُ على إجمال النقاط المهمة التي وردتْ في اللّقاء « وبمتوسط حسابي قدره (3.37) وتلتْها الفقرةُ " أحرصُ في نهاية اللقاء على طرح اسئلة تقويمية ختامية " وبمتوسط قدره (3.36) ، أما أبرزْ الفقرات التي حازتْ على أدنى المتوسطات فمنها الفقرة " أحرصُ على غلق الدرس وتلخيصُه بشكلٍ واضح " وبمتوسط قدره (3.14) وتلتها الفقرة " أكلفُ المتعلمينَ بمهام خارجية ترتبط بموضوع التعلم " وبمتوسط قدره (3.17) .

- د) النتائجُ المتعلقةُ بالاداةِ ككل ومجالاتها، لإستخرج هذه النتائج تمّ حساب المتوسطاتِ الحسابية والانحرافاتِ المعياريةَ للأداة ككل ولكل مجالٍ من مجالاتها، والجدولُ التالي رقم (8) يوضحُ ذلك:

جدول رقم (8)

المتوسطاتِ الحسابية والانحرافات المعياريةِ على مستوى الاداةِ ومجالاتها الثلاثة

رقم المجال	اسم المجال	الانحراف	المتوسط	الدرجة
1	منشطات استراتيجيات الادراك القبيلة	1.28119	3.488	كبيرة
2	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم	1.20622	3.439	كبيرة
3	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	1.22343	3.295	متوسطة
	الاداة ككل	1,23694	3.407	كبيرة

بالنظر الى استجابات أفراد العينة على مستوى الأداة ككل ومجالاتها الثلاثة، كما يُظهرها الجدول رقم (8) اعلاه، يُمكن القول أنّ المعلمين يدركون إلى حدٍ ما، أهمية استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس، حيث تراوحت استجاباتهم بين متوسطة ومرتفعة، فحازت الاداة ككل على متوسط حسابي قدره (3.40) وبدرجة تقدير كبيرة، وحاز المجال الاول (مجال منشطات استراتيجيات الادراك القبيلة) على متوسط حسابي قدره (3.48) وبدرجة تقدير كبيرة ايضا، وحاز المجال الثاني (مجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعلم) على متوسط حسابي قدره (3.44) وبدرجة تقدير كبيرة كذلك، في حين حاز المجال الثالث (مجال منشطات استراتيجيات الادراك البعدية) على متوسط حسابي قدره (3.295) وبدرجة تقدير متوسطة، وهنا يمكن القول انّ درجة توظيف المعلمين لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وقد يعزى ذلك الى ان النظام التعليمي عموما والمدرسي بشكل خاص يركز اكثر على الجانب المعرفي والعمليات المعرفية، وعموما يُمكن القول أنّ هذه النتائج تتقاطع وتلتقي مع ما خرجت به الكثير من الدِّراسات السابقة التي تناولت استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس من نتائج حيث أكدت على اهمية وفائدة استخدام هذه المنشطات في تدريس مواد وموضوعات ومواد مختلفة، ومراحل مختلفة ولتحيق اهداف متنوعة.

وتلتقي الدراسةُ بهذه النتائج مع نتائج دراسة العقيلي (2016) التي أظهرت وجود إتجاهات إيجابية لدى المعلمات نحوَ إستخدام القصص المصورة في العملية التعليمية، وبدرجة مرتفعة وبمتوسط قدره (4،13) .في حينْ تتعارضْ مع دراسة الأسطل، (2013) الّتي بينت أن الدرجة الكلية لواقع استخدام تقنية الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس (58.49%) وأنّ النسب المئوية للممارسات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس بلغتْ (54.49%) ، وتتعارضْ كذلكَ مع دراسة البطحاني (2018) التي أظهرتْ نتائجُها أنّ المعلمين والمعلمات يمارسون مهارات التفكير التخيلي بدرجة ممارسة متوسطة، ومع دراسة (الشعيبي، 2020) التي أظهرت نتائجها حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى العالية إلى التدريب على معظم بنود المحاور الخمسة في مجال تكنولوجيا التعليم (وبخاصةالاحتياجات التدريبية المرتبطة بإعداد مقررات التعليم الإلكتروني، والمرتبطة بإدارة محتوى التعليم الإلكتروني.

◄ ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني» هل هناكَ فروقٌ ذات دلالة احصائية في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطات لإستراتيجيات الادراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

▪ تم اجراء اختبار (ت) لعينتين مُستقلتين لإختبار الفرضية التالية: « لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمي المرحلة الاساسية العليا لبعض مُنشطات إستراتيجيات الادراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية من وجهة نظرهم تُعزى الى متغير الجنس"، والجدول (9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (9)

نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّنات المستقلّة لفحصِ مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغيّر الجنسِ

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
1-	منشطات استراتيجيات الادراك القبلية	ذكر	172	3.3560	292	1.145	.253
		أنثى	122	3.5044			
2-	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم	ذكر	172	3.3745	292	1.241	.216
		أنثى	122	3.5339			
3-	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	ذكر	172	3.2487	292	.919	.359
		أنثى	122	3.3625			
	منشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة	ذكر	172	3.3433	292	1.192	.234
		أنثى	122	3.4901			

يتضّحُ من الجدولِ رقم (9) عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات المعلمين فيما يتعلق بدرجة توظيفهم لمنشطات استراتيجيات الإدراك في التدريس وذلك على مستوى المنشطات مجتمعة (الأداة الكلية) ، وعلى المجالات الفرعية كذلك؛ حيث بلغتْ قيم مستوى الدلالة للأداة الكلية وللمجالات الفرعية على التوالي (0.234، 0.253، 0.216، 0.359) ، وجميع هذه القيم أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) مما ينفي وجود فروق بين الذكور والاناث في درجة توظيفهم استراتيجيات الادراك في التدريس، وعليه يتمّ قبول الفرضية الصفرية التي تم افتراضها. وفي هذا إشارة إلى أفراد العينة يمتلكون إلى حدٍ ما وعيا بأهمية توظيف منشطات إستراتيجيات الادراك في المواقف التعليمية، بصرف النظر عن جنسهم.وقد يعزى ذلك إلى أنّ المعلمين ذكورا واناثا تلقوا نفس التدريب على إستخدام الصفوف الافتراضية، (إعداد المقررات الكترونيا وإدارة محتوها..) كما انه يتم على الاغلب الزامهم بقالب تعليمي موحد، هذا فضلا عن انهم محكومين بمدة معينة للقاء.

وَتلتقي الدراسةُ بهذهِ النتيجةِ مع دراسةِ البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجها عدم جود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي على مستوى مجال مهارات التعرف الأولى، إذ تساوتْ فيهِ درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، و مع دراسة الأسطل، (2013) التي اشارت الى أنهُ لا توجد فروق تعزى لمتغيرِ الجنسِ في استجاباتِ المفحوصينَ حول واقعِ استخدام تقنيةِ الصفوفِ الافتراضية في تدريسِ المقررات التربوية في جامعةِ القدسِ المفتوحة، ومع دراسةِ الجراح، (2020) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغيرِ الجنس في استجاباتِ المفحوصين حولَ اهميةِ الفصولِ الافتراضية في برامج التعليم، وكذلكَ معَ دراسةِ (الشعيبي، 2020) التي اظهرتْ عدمْ وجود فروق تعزى لمتغيرِ الجنس في استجاباتِ أفراد العينة حولَ الاحتياجاتِ التدريبيةِ لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجالِ تكنولوجيا التعليم، وتتعارضُ مع دراسةِ البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي بين الذكور والاناث على مستوى المجالات الثلاثة (مهارات تميز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي) و لصالح الإناث، ومعَ دراسةِ (أبو خميس وآخرون، 2013) التي اظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام التقنيات الحديثة في التعلم من وجهةِ نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالحِ المعلماتْ.

▪ تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضية التالية: « لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الأساسية العليا لمنشطات إستراتيجيات الإدراك في التدريس من خلالِ الصفوف الافتراضية من وجهةِ نظرهم تعزى الى متغير المؤهل العلمي" والجدولُ (10) يوضحُ نتائجُ هذا الاختبار.

جدول رقم (10)

نتائجَ اختبارِ (ت) للعيّنات المستقلّة لفحصِ مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغير المؤهل العلمي

الرقم	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
1-	منشطات استراتيجيات الادراك القبلية	بكالوريوس	212	3.2583	292	4.114	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.8293			
2-	منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم	بكالوريوس	212	3.2931	292	3.829	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.8221			
3-	منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	بكالوريوس	212	3.1321	292	4.459	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.7195			
	منشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة	بكالوريوس	212	3.2499	292	4.200	.000
		أعلى من بكالوريوس	82	3.8032			

يَتضّحُ من الجدولِ رقم (10) أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطاتِ اجاباتَ المعلمينَ بحسب متغير المؤهل العلمي فيما يتعلقُ بدرجةِ توظيفهم لمنشطات استراتيجيات الادراك في التدريس وذلك على مستوى المنشطات مجتمعة (الاداة الكلية) ، وعلى المجالات الفرعية كذلك؛ حيث بلغتْ قيم مستوى الدلالة للأداة الكلية وللمجالات الفرعية على التوالي (0.000، 0.000، 0.000، 0.000) ، وجميعُ هذهِ القيم أصغر من (0.05) مما يؤكدُ وجود الفروق بين المعلمين منَ حملةِ درجة البكالوريوس، والمعلمين من حملةِ الدرجاتِ أعلى من بكالوريوس في درجةِ توظيفهمْ لاستراتيجيات الادراك فيَ التدريس، وعليهِ يتمُ رفض الفرضية الصفرية التي تم افتراضها.

وبالنظرِ الى المتوسطاتِ الحسابيةِ يتبينُ أن الفروق على مستوى المجال الكلي لمنشطاتِ ستراتيجيات الإدراك، وعلى المجالاتِ الفرعية قد كانت لصالحِ المعلمين ممن يحملون درجاتِ علميةٍ أعلى من بكالوريوس حيث بلغتْ متوسطات إجاباتهم علىَ المجالِ الكلي وعلى المجالات الفرعية على التوالي (3.8032، 3.8293، 3.8221، 3.7195) ، وهي أكبرُ من متوسطات اجاباتْ نظرائهم ممن يحملونَ درجة البكالوريوس وكانت على التوالي (3.2499، 3.2583، 3.2931، 3.1321) ، بمعنى أن المعلمين ممن يحملونَ درجاتٍ علميةٍ أعلى من بكالوريوس يوظفون منشطات استراتيجيات الادراكِ في التدريس بدرجة تفوق نظرائهم من حملةِ درجة البكالوريوس.وهنا يمكنُ القول بانهُ كلّما إرتفعَ مؤهل المعلمِ إزدادت معارفه، وذلك بحكم تعرضه لمساقاتٍ وخبراتٍ تعليمية ربما تناولتْ هذه الاستراتيجيات وغيرها، مما يزيدُ من وعيهِ بأهمية هذهِ المنشطات، ويدفعه الى توظيفها في ممارساته التدريسية.

وتتعارضُ الدراسة بهذهِ النتيجة مع دراسةِ البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجُها عدم جود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومعَ دراسةِ العقيلي (2016) التي اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرِ المؤهل العلمي، ومعَ دراسةِ الأسطل، (2013) التي اشارتْ الى عدم وجود فروق في استجاباتِ المفحوصين حولَ أهميةِ الفصولِ الافتراضية تُعزى لمتغيرِ المؤهلِ العلمي، ومعَ دراسةِ العقيلي (2016) التي اشارتْ الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجاباتِ المعلماتِ حول أهمية استخدام القصص المصورة في مجالِ نمو المهارات اللغوية للأطفالَ تعزى لمتغيّر المؤهل التعليمي، وتتعارضُ معَ دراسة (أبو خميس وآخرون، 2013) التي اظهرت وجود فروق تعزى لمتغيرِ المؤهل العلمي

- 3- تمّ إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لإختبار الفرضية التالية: " لا توجد فروقَ ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجةِ توظيفِ معلمي المرحلة الاساسية العليا لمنشطاتِ إستراتيجيات الادراكِ في التدريس من خلالِ الصفوفِ الافتراضية من وجهةِ نظرهم تُعزى الى متغيرِ سنوات الخبرة؟ "، والجدولُ (11) يوضحُ نتائجُ هذا الإختبار.

جدول رقم (11)

نتائجَ اختبارِ تحليل التباينِ الاحاديّ (One Way Anova) (ت) للعيّنات المستقلّة لفحصِ مستوى دلالةِ الفروقِ حسبَ متغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
1-	مجال منشطات استراتيجيات الادراك القبلية	بين المجموعات	12.245	2	6.123	5.247	.006
		داخل المجموعات	339.577	291	1.167		
2-	مجال منشطات استراتيجيات الادراك خلال التعليم	بين المجموعات	9.266	2	4.633	4.004	.019
		داخل المجموعات	336.715	291	1.157		

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
3-	مجال منشطات استراتيجيات الادراك البعدية	بين المجموعات	6.437	2	3.219	2.986	.049
		داخل المجموعات	313.657	291	1.078		
	منشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة	بين المجموعات	9.389	2	4.695	4.430	.013
		داخل المجموعات	308.416	291	1.060		

يَتضّحُ من الجدول رقم (11) أنَّ هناك فروقًا ذاتَ دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اجابات المعلمين فيما يتعلّقُ بدرجة توظيفهم لمنشطات استراتيجيات الادراك في التدريس بحسب متغير سنوات الخبرة، وذلكَ على مستوى المنشطات مجتمعة (الاداة الكلية) ، وعلى المجالات الفرعية كذلك؛ حيثُ بلغتْ قيم مستوى الدلالة للأداة الكلية وللمجالات الفرعية على التوالي (0.013، 0.006، 0.019، 0.049) ، وجميع هذه القيم أصغر من (0.05) مما يؤكد وجود فروق بين المعلمين من مستويات سنوات الخبرة المختلفة من حيث درجة توظيفهم لاستراتيجيات الادراك في التدريس، وعليه تم رفضُ الفرضية الصفرية التي تم افتراضها.وقد تكون هذه نتيجة طبيعية، اذ يُتوقع ان يُؤثر هذا المتغير على درجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات الإدراك في التدريس عبر تقنية الصفوف الافتراضية، التي قد تكون جديدة وغير مالوفة بالنسبة لبعض المعلمين وبخاصة المعلمين الجدد او ذوي سنوات الخبرة الاقل، والعكسُ صحيح.وللتحقق من صحة هذا التفسير، وللوقوف على مواطن الفروق ووجهتها بين مستويات متغير سنوات الخبرة فيمل يتعلق بمنشطات استراتيجيات الادراك مجتمعة، تم إجراء إختبار أقلّ فرق دال إحصائيا (LSD) للفروق البعدية بين مستويات متغير سنوات الخبرة، والجدول (12) يوضحُ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (12)

نتائجَ اختبار أقلّ فرق دال إحصائيا (LSD) للفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة ووُجهتها على المجالِ الكلّي لمنشطاتِ إستراتيجيات الادراك مجتمعة

	أقل من 5 سنوات المتوسط (3.0515)	من 5-10 سنوات المتوسط (3.4896)	اكثر من 10 سنوات المتوسط (3.5042)
أقل من 5 سنوات، المتوسط (3.0515)	----	.43809*	.45269*
من 5-10 سنوات، المتوسط (3.4896)		----	-.01461
اكثر من 10 سنوات، المتوسط (3.5042)			----

يُشيرُ الجدول رقم (12) إلى أنَّ الفروقَ بينَ إجاباتِ أفرادِ العيّنة فيما يتعلّقُ بالأداة الكليّة، حسبَ متغيّرِ سنواتِ الخبرة، كانتَ بين المعلمين ممن خبرتهم أقل من خمس سنوات في جهة، والمعلمين من فئتي الخبرة من 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين من فئة الخبرة أقل من 5 سنوات (3.0515) ، مقابل متوسط (3.489) لمن خبرتهم من فئة من 5 – 10 سنوات، ومتوسط (3.5042) لمن خبرتهم تفوق 10 سنوات، حيث يمكن القول بأن هناك مؤشر على أنه كلما زادت خبرة المعلم في التدريس إزداد اطلاعه ونموه المهني، مما قد يفضي الى زيادة وعيه باهمية توظيف منشطات استراتيجيات الإدراك ويدفعه الى توظيفها في ممارساته التدريسية بشكل عام وفي المواقف التعليمية (الافتراضية) ، مما ينعكس ايجابا على دور ووظيفة الصف الافتراضي.هذا وبخاصة ان الصفوف الافتراضية تتمتع بميزات (مثل نوافذ الصف الافتراضي واشرطة الادوات والايقونات الخاصة به) تمكن المعلم من توظيف منشطات استراتيجيات الادراك في العملية التعليمية التعلمية.وتلْتَقي الدراسةُ بهذه النتيجة مع دراسة العقيلي (2016) الّتي أوضَحت وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة من (6 – 10) سنوات، ومع دراسة البطحاني (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التخيلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيثُ بينت أنّ المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر أفضل بدلالة إحصائية، في حين تتعارض مع دراسة (حسامو، 2011) التي أظهرتْ عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين.

ثانيا- التوصيات:

1. حثّ المعلمين من حملة درجة البكالوريوس وتدريبهم على الإهتمام بتوظيف منشطات الإدراك في التدريس عبر الصفوف الافتراضية.
2. حثّ المعلمين حديثي التعيين وتدريبهم على الاهتمام بتوظيف منشطات الإدراك في التدريس عبر الصفوف الافتراضية.
3. ضرورة اهتمام المعلمين باستخدام منشطات الإدراك في التدريس من خلال الصفوف الافتراضية، وبخاصة منشطات استراتيجيات الادراك البعدية لتفعيل هذه الصفوف.
4. أهمية ايلاء وزارة التربية والتعليم، والجامعات، وكليات إعداد المعلمين منشطات الإدراك اهتماماً خاصا لما تتمتعُ به من أهمية في تفعيل التدريس عموما وعبر الصفوف الافتراضية.
5. إهتمامُ المعلمين باستخدام منشطات الإدراك في التعليم الالكتروني وسواه لتحفيز طلبتهم على التعلم والبحث والاستكشاف، ورفع مستويات تحصيلهم.
6. إجراءُ دراسة تستكشف درجة المام المعلمين في مراحل مختلفة وتخصصات مختلفة بمنشطات الادراك.
7. إجراءُ دراسات تقيسُ درجة توظيف المعلمين لمنشطات الإدراك في تدريس المراحل المختلفة والتخصصات المختلفة.

المصادر والمراجع العربية:

- أحمد، علياء عصام. (2020) . أثر منشطات الادراك في بعض المهارات العقلية وتعلم المهارات الهجومية بلعبة كرة اليد لطالبات المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات. جامعة بغداد.
- الأسطل، علا ياسين علي. (2013) . واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها. (اطروحة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- برغش، رندة. (2020) . إستراتيجية التعلم المتباعد وأهميتها في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة الاكاديمية المفتوحة للعلوم التطبيقية والانسانية، 1 (1) : 1 – 13
- البطحاني، محمد عوض. (2018) . درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. 2018. الأردن.
- جابر، جابر عبدالحميد. (1999) . استراتيجيات التدريس والتعلم، ط1. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الجراح، فيصل صالح فريح. (2020) . واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد» كوفيد 19» من وجهة نظر المعلمين في الاردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية 4 (44) : 30 نوفمبر 2020 ص: 101 – 113
- أبو حليل، كريم عبيس. (2017) . مدى فاعلية استراتيجية المنشطات العقلية في تحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة المثنى في مادة المناهج، مجلة اروك، 3 (9) : 351 – 390
- حسامو، سهى علي. (2011) . واقع التعليم الالكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، ملحق 2011: 278–243
- خان، بدر. (2005) . استراتجيات التعلم الالكتروني، ط 1: ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع النشر والعلوم، حلب، سوريا.
- أبو خميس وآخرون. (2013) . أثر التقنيات الحديثة في التعليم على تدريس مادة التكنولوجيا على المعلم والطالب في مدارس محافظة طولكرم، مجلة جامعة فلسطين التقنية للابحاث، 2013. 1 (1) : 36 – 45
- دروزة، افنان نظير. (2007) . النظرية في التدريس وترجمتها علمياً، ط2. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.
- دروزة، افنان نظير. (2004) . أساسيات في علم النفس التربوي: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات) ، ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- سالم، أحمد. (2004) . تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، ط1. الرياض: مكتبة الرشد.
- الشعيبي، أماني حمد. (2020) . الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (3) : 65 – 87
- الشمري، سهير رحمن سلمان. (2014) . تاثير برنامج تاثير برنامج تعليمي باستخدام المنشطات العقلية في اداء بعض مهارات الطوق بالجمناستك. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة ذي قار.
- صخي، **مهدي** حطاب و حميد، حوراء عبد الرزاق. (2010) . استعمال منشطات الادراك في تدريس مادة علم نفس الطفل لطالبات معهد اعداد المعلمات في تنمية تفكيرهن العلمي، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 1 (8) : 278 – 325
- صندقلي، هناء ابراهيم. (2009) . صعوبات التعلم اضطراب الحركة وتشتت الانتباه، ط1 دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- عبد الأمير، فاطمة وجاسم، بتول محمد. (2009) . أثر منشطات إستراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية في مادة علم الأحياء، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، 1 (8) : 297 – 320
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011) . استراتيجيات تعلم المفردات النظرية و التطبيق. ط1. دار المسيرة للنشر والطباعة التوزيع، عمان، الاردن.
- عبد الحميد،عبد العزيز طلبة. (2010) . التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، ط1. المكتبة العصرية،مصر
- عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف و تكي، أياد. (2015) . صاحب حمادي علي فاعلية أنموذج مقترح لتصميم تعليمي على وفق منشطات الإدراك في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، مجلة أهل البيت عليهم السلام. العدد 17: 522–694
- عبد العزيز،حمدي احمد. (2008) . التعليم الالكتروني– المبادئ–الادوات –التطبيقات، ط2. دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان–الاردن
- عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد. (2013) . استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، ط 3، مركز ديبنو لتعليم التفكير، عمان.
- ال عبد الكريم، مشاعل. (2019) . فاعلية استخدام التعليم الالكتروني في مدارس التعليم العام الاهلية بالرياض، المجلة العربية للتربية النوعية، 3 (10) : 113 – 140.
- العتوم، عدنان يوسف.) 2004. (علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- العربي، غريب. (2009) . تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الأستاذ والطالب واثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لاساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس والتخصص) دراسة ارتباطية، مقارنة) . (رسالة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة وهران– كلية العلوم الاجتماعية– قسم علم النفس وعلوم التربية
- العزاوي، عبد محمد حسن. (2017) . أثر المنشطات العقلية في تنميةمهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القران الكريم والتربية الإسلامية» مجلة أدب الفراهيدي، 9 (31) : 476 – 510.
- عطية، سليمان جمال. (2006) . فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، كلية التربية 67 (17) : 142

176 –

- عطية، محسن علي. (2010) . استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، ط1. دار المناهج، عمان، الاردن
- العفون، نادية حسين وقحطان، فضل راهي. (2010) . فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وعلاقتهما بالتفكير العملي والوعي البيئي، ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن
- العفون، نادية حسين و جليل وسن ماهر. (2013) . التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات. ط. 1 دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان الاردن
- العقيلي، وفاء بنت عبدالله. (2016) . أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4 (15) : 149 – 179.
- علاوي، فاطمة محمد. (2015) . أثر استعمال منشطات الادراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة الجغرافية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية– جامعة بابل، العدد 23: 613 – 635
- العمري، حسن محمد حسن. (2017) . أثر استخدام الصفوف الافتراضية في تنمية مهارات الحوار والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو المقرر لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة القصيم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدِّراسات التربوية والنفسية 6 (19) : 31 – 47
- الفتلاوي، جوْذر حمزة كاظم وهراط إبراهيم عويد. (2014) . أثر منشطات الادراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، مجلة كلية التربية الاساسية– جامعة بابل، العدد 17
- فهمي، احسان عبد الرحيم. (2003) . فعالية إستراتيجية ماوراءالمعرفة في تنمية مهارات القراءةالناقدة لدى طالبات الصف الاول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية ع3: 119 – 151
- المغربي، فائزة محمد عبد الرحمن و سندي، نادية أحمد إبراهيم. (2013) . أثر توظيف الفصول الافتراضية في تدريس وحدة الاتصال التعليمي على تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء التخصصات المختلفة، مجلة بحوث التربية النوعية، 2013 (32) ، 460 – 485

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ahmed, A. (2020). The effect of cognitive stimulants on some mental skills and learning offensive skills by employing vollyball for middle school students (unpublished master's thesis), College of Physical Education and Sports Science for Girls. Baghdad University*
- *- Al-Astal, A. (2013). The reality of employing virtual classes in teachingeducational courses at al- Quds Open University and the means to develop them (Unpublished Doctoral dissertation), Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *- Barghash, R. (2020). The strategy of spaced learning and its importance in teaching students with learning difficulties. The Open Academic Journal for Applied Sciences and Humanities, 1(1),1-13. DOI: 10.13140/RG.2.2.27715.43043*
- *- Al-Bathany M. (2018) The Degree of the Teachers' Practicing the Imaginative Thinking Skills in the First Three Grades in State of Kuwait*
- *(unpublished Thesis / Dissertation), Al al-Bayt University. Faculty of Educational Sciences. 2018. Jordan*
- *- Jaber, Jaber Abdel Hameed, (1999) Teaching and Learning Strategies, 1st Edition, Dar alfiker Arabi for Publishing and Distribution, Cairo.*
- *- Al-Jarrah, F. (2020) The reality of employing virtual classrooms in the distance education program in light of emerging Covid 19 pandemic from the point of view of teachers in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(44): 101-113*
- *- Abu Haleel, K. (2017). The Effectiveness of the Mental Stimulants Strategy on the Achievement of Students of the History Department at the College of Education for Human Sciences: Al- Muthanna University in Curriculum Courseubject. Arok Journal, 3(19), 351-390.*
- *- Hussamo, S. (2011) The reality of e-learning at Tishreen University from the point of view of faculty members and students. Damascus University Journal, Volume 27, Appendix 2011: 243-278*
- *- Khan, B. (2005). E-Learning Strategies. 1st Edition: Translated by Ali bin Sharaf Al-Mousawi et. al, Shuaa Publishing and Science, Aleppo, Syria.*
- *- Abu Khamis, L. A. and Aslieh, D A. and Salman, W. K. (2013). The impact of modern technologies in education on the teaching of technology on teacher and student in the schools of Tulkarm Governorate, Palestine Technical University Journal for Research, 2013. 1(1), 36-45. DOI: https://doi.org/10.53671/pturj.v1i1.16*
- *- Darwaza, A. (2007) Theory in Teaching and its Scientific Translation, 2nd Edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. Amman.*
- *- Darwaza, A. (2004). Fundamentals of Educational Psychology: Perception Strategies and their Stimulants as a Basis for Designing Education; Studies, Research and Applications. 1st Edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. Amman. Jordan.*
- *- Salem, A. (2004) Educational technology and e-learning, 1st Edition, Riyadh: Al-Rushd Library.*
- *- Al-Shuaibi, A. (2020). The training needs of the faculty members at Umm Al-Qura University in the field of educational technology innovations from their point of view. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(3). IUG Journal of Educational and Psychology Sciences*
- *28 (3): 65-87*
- *- Al-Shammari, S. (2014). The effect of an educational program using mental stimulants on the performance of some ring skills in rhythmic gymnastics for female students. (Unpublished Master's Thesis), University of Dhi Qar,*
- *- Sakhi, M. and Hameed, H. (2010). The use of cognitive stimulants in teaching child psychology to female students of the Institute for Teacher Preparation in developing their scientific thinking. Journal of the College of Education, 1(8), 278-325.*
- *- Sandaqli, H. (2009). Learning Disabilities, Movement Disorder and Attention Deficit. 1st Edition Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Beirut, Lebanon.*
- *- Abdel-Ameer, F. And Jassim, B. (2009). The effect of stimulants of cognition strategies on the achievement of fifth-grade students in science and the development of their mental skills in Biology. Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, 1(8), 297-320.*
- *- Abdel-Bari, M. (2011). Strategies of teaching vocabulary : theory and practice, 1st Edition Dar Al Masirah for Publishing, Amman, Jordan.*
- *- Abdel Hameed, A. (2010). E-learning and educational*

College of Basic Education, 17, 251-274.

- *Fahmy, I. (2003). The effectiveness of the meta-knowledge strategy in developing critical reading skills for first-year secondary school students. Journal of Reading and Knowledge Magazine,Egypt, 3,119-151.*
- *Al-Maghraby, F. M. A. and Sindi, N. A. I. (2013). The effect of employing virtual classrooms in teaching the educational communication unit on the achievement of female students of the College of Education at Umm Al-Qura University in the light of the various disciplines. Journal of Specific Education Research, 2013(32), 460-485 DOI: 10.21608/mbse.2013.144635*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ace, T. & Casem, R. (2017). Spaced Learning Strategy in Teaching Mathematics. International Journal of Scientific & Engineering Research. 8(4): 851-856, DOI- 10.13140/RG.2.2.27715.43043.*
- *Chitra, A. P., & Raj, M. A. (2018). E-learning. Journal of Applied and Advanced Research, 3(S1): 11-13. DOI: 10.21839/jaar.2018.v3iS1.158*

  https://www.researchgate.net/publication/325086405_E-Learning
- *Baranova, E. (2017). Question-asking behavior as a form of cognitive activity in primary school children. Psychology in Russia: State of the Art , 10(1):4-17 DOI:10.11621/pir.2017.0101*
- *British Council .(2005). Cognitive strategies Teaching English. British Council.*

  https://www.teachingenglish.org.uk/article/cognitive-strategies
- *Blocki, J., Komanduri, S., Cranor, L., & Datta, A. (2014). Spaced repetition and mnemonics enable recall of multiple strong passwords. arXiv preprint arXiv:1410.1490: 1-16. DOI: 10.14722/ndss.2015.23094*
- *Hoppe HU, Joiner R, Milrad M, et al. (2003) Guest editorial: Wireless and mobile technologies ineducation.Journal of Computer Assisted Learning,19(3): 255–259*
- *Jordan, LuAnn (2009) An introduction to Cognitive Strategies. 2002-2005 University of North Carolina. Charlotte Instruction/Cognitive Strategies | Special Connections (ku.edu).https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2078&context=etd*
- *Kang, S. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: Policy implications for instruction. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3(1), 12-19. DOI: 10.1177/2372732215624708.*
- *Schlusmans, K., Giesbertz, W., Rusman, E., & Spoelstra, H. (2009). The introduction of a virtual classroom instrument at the Open University of the Netherlands. Educational Innovation at the Open University of the Netherlands, 21.*
- *Subramaniam, N. K., & Kandasamy, M. (2011). The virtual classroom: A catalyst for institutional transformation. Australasian journal of educational technology, 27(8): 1388-1412. DOI: 10.14742/ajet.900*
- *Parker, M. A., & Martin, F. (2010). Using virtual classrooms: Student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(1), 135-147. http://jolt.merlot.org/vol6no1/parker_0310.pdf*
- *Q. E. D Foundation .(2021). Developing Cognitive Activation. All Kinds of Minds (AKOM).https://www.allkindsofminds.org/attending-to-important-information- developing-cognitive-activation*

technology innovations, 1st Edition, Al-Maktaba Al-Asriya, Egypt.

- *Abdel-Ridha, N. And Taki, I. (2015) .The effectiveness of a suggestion to design an example of activating skills of intellectual thinking in geography. Ahl al-Bayt Journal,17, 495-538.*
- *Abdel Aziz, H. (2008). E-Learning Principles - Tools - Applications. 2nd Edition Dar Al-Fikr, Amman , Jordan.*
- *Obaidat, T. and Abu Al-Sameed S. (2013) Teaching Strategies in the Twenty-first Century Teacher and Educational Supervisor's Guide, 3rd Edition, Debno Center for Teaching Thinking, Amman*
- *Al Abdul Kareem, M. A (2019). The effectiveness of using e-learning in private public education schools in Riyadh. The Arab Journal of Specific Education, 3(10), 113-140 Doi: 10.33850/ejev.2019.52682*
- *Al-Atoom, A. (2004) Cognitive Psychology, Theory and Application, 2nd Edition. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman.*
- *Al-Arabi, G. (2009). The homogeneity of the cognitive style of both the teacher and the student and its impact on the academic achievement of the students of the Higher School of Technical Education Teachers in Oran in the light of the variable of gender and specialization: correlative study, comparative. (Unpublished Doctoral Dissertation), Oran University, Oran,Algerie.*
- *Al-Azzawi, A. (2017). The effect of mental stimulants in developing the reading comprehension skills of second-grade students in the middle school in the subject of the Noble Qur'an and Islamic Education. Journal of Adab Al-Farahidi, 9(31), 476-510.*
- *Attia, S. (2006). The effectiveness of metacognitive strategies in developing reading comprehension skills for students with learning difficulties in the preparatory stage. Journal of the College of Education, 67(17), 142-176.*
- *Attia, M. (2010). Metacognitive Strategies in Reading Comprehension, 1st Edition. Dar Al-Manhaj, Amman, Jordan.*
- *Al-Affoon, N. and Qahtan, F. (2010). The Effectiveness of Instructional Design and its Relationship to Practical Thinking and Environmental Awareness, 1st Edition, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Al-Affoon, N. and Jaleel, W. (2013). Cognitive Learning and Information Processing Strategies, 1st Edition. Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Al-Aqili, W. (2016). Importance of using storyboards in the field of language skills development for children with intellectual disabilities from the female teachers' perspective. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(15), 149-179.*
- *Allawi, F. (2015). The effect of using cognitive stimulants in developing critical thinking among female students of the Teachers Preparation Institute of Geography. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, - Babel University, 1(23), 613-635.*
- *Al-Omari H. (2018). The effect of using virtual classes on developing dialogue skills, academic achievement, and attitude towards the course among students of the College of Sharia at Qassim University. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 6(19):31-47*
- *Al-Fatlawi, J. And Harrat, I.(2014). The Impact of Realization Activators in Reading Comprehension for the Second Intermediate Students in the Reading Lesson. Journal of the*

- *Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. Computers & Education, 136: 87-98.*
- *Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(2):145-159.*
- *Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M., & Barron, A. E. (2007). Selecting a virtual classroom system: Elluminate live vs. Macromedia breeze (adobe acrobat connect professional). MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 3(4): 331-345.*

  http://jolt.merlot.org/vol3no4/hilbelink.htm

مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية

The Level of Including the Dimensions of Sustainable Development in science Textbook for the Sixth Grade in Saudi Arabia

أشواق فهد المطيري
طالبة ماجستير/ جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية

Ashwaq Fahad Al-Mutairi
Master Student\ King Saud University\ Kingdom of Saudi Arabia
Ashwaqf82@gmail.com

سوزان حسين حج عمر
أستاذ دكتور/ جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية

Sozan Hussain Haj Omar
Professor\ King Saud University\ Kingdom of Saudi Arabia
omarso@ksu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 23/ 4/ 2022م، **تاريخ القبول:** 2/ 10/ 2022م.
Received: 23/ 4/ 2022, **Accepted:** 2/ 10/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-009
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتبني أداة تحليل المحتوى التي صممها الشعبي (2018) لأبعاد التنمية المستدامة وتتكون من (67) مؤشراً موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد البيئي، والبعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتمثلت عينة البحث في مجتمعه، محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني وبمختلف تمثيلاته المعرفية: النصوص، والصور، والأنشطة، والتقويم (طبعة 1442هـ). وتوصل البحث إلى أنه قد تم تضمين البعد البيئي للتنمية المستدامة بمستوى عالي وبمعدل تكرار بلغ (74) تكراراً ونسبة (44.85 %)، فيما تم تضمين البعدين الاجتماعي والاقتصادي بمستوى متوسط بمعدل تكرار بلغ (50) تكراراً ونسبة (30.3 %) للبعد الاجتماعي و(41) تكراراً ونسبة مئوية (24.8 %) للبعد الاقتصادي. وخلص البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها إثراء الكتب بالأنشطة التي تتعلق بالتنمية المستدامة، وتضمين فقرة الكتابة العلمية في كتاب العلوم بقضايا التنمية المستدامة لزيادة وعي الطلاب بها.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، البعد البيئي، والاجتماعي، والاقتصادي، تحليل المحتوى.

Abstract:

The objective of the research is to identify the level of inclusion of sustainable development dimensions in the content of the sixth-grade science textbook. The researcher used the descriptive analytical approach. The content analysis tool was adopted from Alshaby (2018), which was designed for measuring sustainable development dimensions and had 67 indicators, distributed on three dimensions: The environmental dimension, the social dimension, and the economic dimension. The tool has been confirmed for validity and reliability. The research sample was represented by the society, which was the content of sixth grade Science textbook with its first and second semester copies (1442 Edition). The research found that the environmental dimension of sustainable development was included at a high level, with a repeat rate of 74 and 44.85%, while both social and economic dimensions were included at an average level, with a repeat rate of 50 and 30.3% for the social dimension, 41 and 24.8% for the economic dimension. The research concluded with a set of recommendations and proposals, most notably was the enrichment of science textbooks with sustainable development activities, and the inclusion of science writing in Sustainable Development Issues to increase students' awareness of them.

***Keywords**: Sustainable development, environmental, social, and economic dimensions, content analysis.*

المقدّمة:

نظرًا للتطور العلمي والتقني المستمر الذي أسهم بدوره في تطور النظام التربوي والتعليمي، تسعى وزارة التعليم إلى تطوير المناهج والمقررات الدراسية، والاهتمام بمواكبتها لأحدث المستجدات على الأصعدة كافة سواء العلمية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو البيئية. كما تهتم الوزارة بتضمين المقررات أنشطة تنمّي الجانب المهاري والوجداني لدى المتعلّم، وتسعى إلى تعزيز الأمن الفكري والصحي والثقافة العامة للفرد والمجتمع، وإبراز التطبيقات الحياتية للعلم في حياة المتعلّم، وإظهار العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع.

وقد برز عدد من التوجهات والقضايا العالمية التي تستلزم إدماجها في المناهج الدراسية، منها التنمية المستدامة، التي تهدف إلى التوافق والتكامل بين التنمية والبيئة من خلال ثلاثة أبعاد، هي: البيئي والاقتصادي والاجتماعي، من خلال الاهتمام بالتكيف والتوازن مع المتغيرات البيولوجية والحيوية، وتكوين الموارد الاقتصادية بطريقة آمنة غير ضارة للبيئة، والقدرة على تحقيق توازن بين الاستهلاك والإنتاج، مع توفير العدالة الاجتماعية لجميع فئات المجتمع (النور، 2012). وبدأ الاهتمام بالتنمية المستدامة من خلال عقد عدد من المؤتمرات والاجتماعات التي تهتم بالبيئة، ودور الإنسان في حمايتها والمحافظة عليها، حيث عقدت الأمم المتحدة ثلاثة مؤتمرات، هي: مؤتمر السويد في عام 1972م تحت عنوان: مؤتمر الأمم المتحدة حول بيئة الإنسان، ومؤتمر البرازيل عام 1992م تحت اسم: مؤتمر الأمم المتحدة حول البيئة والتنمية، أما المؤتمر الثالث فقد عُقد تحت مسمى: مؤتمر الأمم المتحدة حول التنمية المستدامة عام 2002م (الألمعي، 2018).

واعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة خطة التنمية المستدامة لعام 2030م بعدد من الأهداف، تسعى إلى تحقيقها بطريقة متوازنة ومتكاملة، ولا يمكن تحقيق أي هدف من هذه الأهداف بعيدًا عن التعليم (ESCAP, 2015). وتتضمن التنمية المستدامة ثلاثة أبعاد تنطوي على العديد من المبادئ والأهداف التي تسعى الدول إلى تحقيقها، وهي: البُعد الاقتصادي الذي يهدف إلى بناء اقتصادات أكثر استدامة، من خلال تكافؤ الفرص الاقتصادية؛ بحيث يحصل الجميع على فرص متساوية في الازدهار؛ والبُعد البيئي الذي تسعى فيه التنمية المستدامة إلى إنجاز عدد من الأهداف البيئية، التي من بينها ترشيد استخدام الموارد القابلة للنضوب، وتغيير قيم السكان، واتجاهاتهم، وعاداتهم نحو النظام البيئي والمحافظة عليه؛ وأخيرًا البُعد الاجتماعي الذي يهدف إلى تحسين مستوى التعليم، والرعاية الصحية، والمساواة بين الجنسين، ومكافحة الفقر، وضمان حق الإنسان في العيش في بيئة اجتماعية سليمة، يمارس من خلالها جميع الأنشطة (المنصة الوطنية الموحدة، 2020). كما تؤكد التنمية المستدامة أن التنمية والنمو الاقتصادي يجب أن يكونا مقبولين اجتماعيًا وآمنين وسليمين بيئيًا، بما يلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية

احتياجاتها (Rosen, 2019).

ولأن بناء عالم أكثر استدامة يتطلب أن يكون الأفراد على قدر من المسؤولية تجاه القضايا والأهداف المتعلقة بالتنمية المستدامة، ويتطلب كذلك من مؤسسات التعليم إمدادهم بالمعارف والمهارات، والقيم التي توجههم نحو التصرف الصحيح لضمان حماية البيئة والاستدامة الاقتصادية والعدالة المجتمعية. وتعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التي يمكن من خلالها إكساب التلاميذ القيم، والسلوكيات، والمهارات المؤثرة في بناء شخصياتهم، ويحتاجون أيضًا إلى الاهتمام بالتنمية الاجتماعية والشخصية التي تساعدهم في مواجهة التحديات، وامتلاك مهارات التفكير النقدي التي تعينهم في تحديد أهدافهم وتحقيقها. ووجدت دراسة باندي (Pande, 2007) أن غالبية الأطفال سواء في المناطق الريفية، أو الحضرية لا يبدو أن لديهم معرفة بالقضايا والمشكلات المتعلقة بالبيئة، وهذا يتطلب زيادة التركيز على الوعي البيئي في المراحل الابتدائية.

ويتعين على نظم التعليم تلبية متطلبات التنمية المستدامة من خلال إعادة بناء المناهج الدراسية؛ بحيث تدعم أبعاد التنمية المستدامة على مستوى الفصول الدراسية، والمستوى الوطني، أو على مستوى الدولة في وزارة التربية والتعليم (إدريس والخليفة، 2015). ويمثل التعليم هدفًا بحد ذاته، وهو عامل رئيس ووسيلة مهمة لبلوغ سائر أهداف التنمية المستدامة الأخرى، لذلك يجب على الدول الاهتمام به وتطوير المناهج بصفة مستمرة بما يتوافق مع كافة المستجدات.

وتقع المسؤولية الرئيسة في تنفيذ أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم على عاتق وزارات التربية والتعليم عن طريق قطاعاتها ذات الصلة بأهداف التنمية المستدامة، والمتمثلة في السياسات التعليمية، وتخطيط البرامج والمشروعات والأنشطة، وتطوير المناهج الدراسية وأساليب التعلّم والتعليم، وتدريب المعلّمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، والتعليم الشامل للجَميع (الألمعي، 2018). وقد اتخذت المملكة العربية السعودية خطوات فعالة لتنفيذ خطة أهداف التنمية المستدامة من خلال تضمينها في رؤية 2030م بما ينسجم مع خطط التنمية الوطنية وخصوصيتها، ومن خلال مؤسساتها التي تمثل المؤسسة التعليمية أهمها. وسعت وزارة التعليم إلى تطوير الكتاب المدرسي بما يتلاءم مع أهداف رؤية 2030؛ حيث إنه من المقومات الأساسية للمنظومة التعليمية ولا سيما كتب العلوم الطبيعية التي تسعى إلى تنمية التفكير العلمي، وتزويد الطلاب بمهارات حياتية تعدهم للمهن المستقبلية.

وأشارت دراسة الشهري والبريكان (2018) إلى ضرورة تحليل كتب العلوم وتطويرها بشكل دوري، واقترحت بعض الدراسات تحليل كتب العلوم في ضوء التنمية المستدامة (السامرائي وآخرون، 2017؛ العفون والرازقي، 2017). وخرجت دراسة الرشيد (2020) باقتراح مفاده إجراء تحليل لمحتوى كتب العلوم في ضوء أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة 2030.

مشكلة البحث:

حظيت أبعاد التنمية المستدامة (الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية) مؤخرًا باهتمام بالغ في البرامج والمشروعات العالمية التعليمية؛ حيث وضعت اليونسكو إطارًا للعناصر المتكاملة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، لتكون أداة تساعد في تكامل عناصر التعليم من أجل الاستدامة في المنهج، وتهدف إلى بناء إنسان فاعل في مجتمعه وتجاه قضاياه، ومتمكن من المهارات اللازمة لسوق العمل، ومتسلح بروح الإبداع. لذلك فإن الدور المُلقى على عاتق المؤسسة التربوية في مجال التنمية المستدامة يتطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية، وإدماج مفاهيم وقضايا التنمية المستدامة وأبعادها الثلاثة فيها، وبخاصة في مواد العلوم الطبيعية (الألمعي، 2018). ويُعد الكتاب المدرسي مصدرًا مهمًا ورئيسًا من مصادر التعلُّم، وعنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية سواء للطالب أو المعلِّم، وهو حلقة وصل بين الطالب والمؤسسة التربوية التي تسعى إلى تحقيق أهدافها من خلاله، لذلك كان هناك ضرورة لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في الكتب الدراسية، وبخاصة كتب مناهج العلوم الطبيعية التي تسهم في إكساب الطالب مهارات المنهج العلمي في التفكير والبحث، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وربط المعرفة بحياة الطالب الواقعية. وقد دعت بعض الدراسات إلى أهمية تضمين التنمية المستدامة في مناهج التعليم العام بجميع مراحله منها (الزهراني، 2012؛ الحسناوي، 2014).

وأشارت دراسة الحربي والجبر (2019) إلى وجود ضعف في مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. كما تؤكد دراسة الرشيد (2020) هذا الضعف في كتب علوم الصف الثالث الابتدائي، التي أشارت إلى إغفال البعد الاقتصادي مع تضمين ضعيف للبعدين البيئي والاجتماعي.

ونظراً لأنه على حد علم الباحثين لم تُجرَ دراسات مشابهة لتحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، ولأهمية هذه المرحلة التي تمثل نهاية التعليم الابتدائي وانتقال الطالبة إلى مرحلة جديدة في التعليم مما يتطلب ضرورة تزويدها بالقدر الكافي من المهارات والقيم المجتمعية والإلمام بالقضايا العالمية المشتركة، جاءت هذه الدراسة للوقوف على مستوى تضمين محتوى كتاب العلوم لأبعاد التنمية المستدامة.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- الكشف عن مستوى تضمين البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.
- الكشف عن مستوى تضمين البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.
- الكشف عن مستوى تضمين البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟ **وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:**

- **ما مستوى تضمين مؤشرات البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟**
- **ما مستوى تضمين مؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية**

المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟

◄ **ما مستوى تضمين مؤشرات البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟**

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

- إثراء الأدب التربوي فيما يختص بمستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب العلوم.

- الكشف عن مستوى مواكبة محتوى كتب العلوم للتطورات العالمية في أبعاد التنمية المستدامة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تعود الأهمية التطبيقية للبحث في أنها قد تفيد كلًا من:

- مطوري المناهج في اختيار المحتوى المناسب الذي يحقق أبعاد التنمية المستدامة.

- المعلِّمات في اختيار أفضل طرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارات الطالبات.

- توجيه نظر الباحثين لإجراء العديد من الدراسات فيما يتعلق بتحليل المناهج وتقويمها لمختلف المراحل التعليمية.

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني، طبعة 1442هـ – 2020م، وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة الثلاثة (البُعد البيئي، البُعد الاجتماعي، البُعد الاقتصادي).
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442هـ – 2020م.
3. الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

التنمية المستدامة Sustainable Development: هي التنمية الشاملة والدائمة التي توازن بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، بحيث يتحقق النمو في كل جانب منها بشكل متكامل دون المساس ببقية الجوانب (ESCAP, 2015). وتُعرِّفها الباحثتان إجرائيًا بعملية تزويد الطلاب بالمهارات والقيم التي تساعدهم على تنمية الوعي الاقتصادي والبيئي والاجتماعي من خلال تضمينها في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.

مستوى Level: "يشير المستوى إلى المعيار المطلوب لأغراض معينة على أساس قياس ما هو كاف لأداء المطلوب عمليًا واجتماعيًا" (شحاته وآخرون، 2003، ص269). وتُعرِّفه الباحثتان إجرائيًا بنسبة احتواء كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي على أبعاد التنمية المستدامة وأهدافها المضمّنة في بطاقة التحليل.

أدبيات البحث تُعد التنمية المستدامة من التوجهات العالمية الحديثة التي تسعى الدول إلى إدماجها في الأنظمة التعليمية. فالتعليم من أجل التنمية المستدامة لا يستهدف المعرفة فحسب، بل يتعداها إلى إكساب السلوك والمهارات، وتكوين القيم، والاتجاهات التي تسهم في تحسين قدرات الطلاب في معالجة قضايا البيئة، وبناء مجتمع مستقل وعادل اجتماعيًا، واقتصاد مستدام، وذلك من خلال إدماج مبادئ التنمية المستدامة في الخطط التعليمية والمناهج الدراسية (أحمد، 2011). وقد تم تنظيم أدبيات البحث في ثلاثة محاور رئيسة هي: التنمية المستدامة، كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، تحليل المحتوى. وتم تضمين كل محور بمجموعة من الدراسات التي تدعمه.

المحور الأول: التنمية المستدامة Sustainable Development

ظهر العديد من أشكال التنمية التي تسعى إلى الارتقاء بالمستوى المعيشي والتعليمي والفكري للأفراد والمجتمعات، ومن هذه الأشكال التنمية المستدامة التي يُطلق عليها أيضًا التنمية المستمرة نظرًا؛ لأنها تتصف بالاستمرار والتواصل حتى مع الأجيال القادمة. وسيتطرق هذا المحور إلى مباحث فرعية تتمثل في مفهوم التنمية المستدامة وأبعادها وأهدافها، ودور تعليم العلوم في تحقيقها.

مفهوم التنمية المستدامة:

مفهوم التنمية المستدامة ظهر في سبعينيات القرن العشرين، وارتبط بداية بالتنمية الاقتصادية وتنمية رأس المال البشري والموارد بما يساعد على تنمية المجتمع المحلي. وهذا المفهوم هو تحديث لمفهوم التنمية بشكل يتلاءم مع ما يتطلبه العصر الحالي، وما يمكن استمراره مستقبلًا بما يراعي الموارد الاقتصادية لمواصلة تحقيق التنمية (حسن، 2015). وقد عرّفها بيلير (Beeler, 2007) بأنها السعي المستمر والدائم الذي يهدف إلى تطوير جودة الحياة الإنسانية، مع عدم إغفال قدرات النظام البيئي وإمكاناته. وعرّفها لانسو (Lansu, 2010) بأنها تنمية تلبي احتياجات الجيل الحالي دون المساس، أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجها. وهي تنمية تفاعلية حركية، تأخذ على عاتقها تحقيق المواءمة بين أركانها الثلاثة: البشرية، والموارد البيئية، والتنمية الاقتصادية (الرفاعي، 2019).

تشير تعريفات التنمية المستدامة إلى أن الأنشطة التي يقوم بها الإنسان لا بد أن يتوافر فيها شروط أساسية عدة هي: ألا يكون هناك استنزاف غير مبرر للموارد الطبيعية، المحافظة على المحيط الحيوي للعالم، ضرورة الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي للمجتمع، لا تؤثر الاستدامة لمجتمع ما في المجتمعات الأخرى (الألمعي، 2018). ويمكن تحديد خصائص عدة للتنمية المستدامة تتمثل في أنها تنمية شاملة متكاملة، وتنمية مستمرة عادلة، تتميز بالتوازن، فهي لا تجني الثمار للأجيال الحالية على حساب الأجيال القادمة، وتراعي البعد البيئي في مشروعاتها، وتُعلي من قيمة الشراكة المجتمعية في العمل التنموي؛ بحيث تربط بين الاقتصاد والبيئة والمجتمع.

أبعاد التنمية المستدامة:

يمكن تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للتنمية المستدامة وهي: البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي. كما تتضمن (17) هدفًا محددة من هيئة الأمم المتحدة (اليونسكو) (أبو النصر ومحمد،

2017).

1. **البعد البيئي**: البيئة هي الوسط أو الموطن الذي يعيش فيه الإنسان مع الكائنات الحية وغير الحية الأخرى، وتعتمد هذه المكونات على بعضها البعض بشكل متوازن ومتكامل، وحتى يستمر هذا التوازن يجب عدم الإخلال به، أو إحداث ضرر أو إسراف في الموارد البيئية (حامد، 2019). ويجب على البشر المحافظة على هذه البيئة من التلوث لضمان استمرار التوازن، وذلك عن طريق مجموعة من السياسات والإجراءات والأساليب التي تهدف إلى المحافظة على التنوع البيولوجي، وحماية البيئة من التلوث والأخطار، مثل التصحر والاحتباس الحراري والجفاف وغيرها، وذلك تحقيقًا لاستدامتها.

والتنمية البيئية تسعى إلى تحقيق التنمية بمجالاتها ومستوياتها المختلفة دون حدوث أضرار بيئية، مثل مكافحة التصحر، والتخفيف من استهلاك الورق، والتحول نحو الطاقة المتجددة؛ كالطاقة الشمسية والرياح وطاقة الأمواج، والمحافظة على المسطحات المائية، وجعل معظم الأعمال المكتبية تتم من خلال الأنظمة المعلوماتية (أبو النصر ومحمد، 2017). كما يجب على الدول تضمين البعد البيئي في مناهجها التعليمية، للتوعية بالأخطار البيئية وكيفية حل المشكلات الناتجة عنها. وقد هدفت دراسة (حامد، 2019) إلى التعرف إلى البعد البيئي للتنمية المستدامة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت إلى أن السياسات التنموية السابقة ركزت جهودها على الجوانب الاقتصادية المالية، وأغفلت دور البيئة حتى اصطدمت بالنتائج والأضرار التي تعرضت لها، فاستفاق العالم على ما يُعرف بالتنمية المستدامة. واقترحت دراسة بويك وآخرون (Poeck et al., 2019) طرقًا مناسبة لتعليم البيئة والاستدامة في المدارس، مثل: التحاور بين الطلاب، والتعلّم بالمشروعات لحل مشكلات بيئية معينة، والرحلات المدرسية، والزيارات الميدانية.

2. **البعد الاجتماعي**: التنمية الاجتماعية تشير إلى تنمية علاقات الإنسان المتبادلة، وتحسين مستوى التعليم والثقافة والوعي والسياسة والصحة لديه، وإتاحة فرص الحرية والمشاركة (أبو النصر ومحمد، 2017). ويتضمن البعد الاجتماعي تحسين نوعية حياة الإنسان وتوفير فرص العمل، وسيادة قيم العدل والمساواة بين السكان، والسعي إلى زيادة معارف البشر ومهارتهم لمساعدتهم على تحسين أدائهم في العمل والإنتاج، كما يتضمن المحافظة على نمو معتدل للسكان، والاهتمام بتوزيعهم وإنشاء مدن جديدة لهم، والنهوض بحركة التنمية في القرى لتخفيف الهجرة إلى المدن، والتأكيد على العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين، وإنصاف الأجيال القادمة بحيث يتم أخذ مصالحها بعين الاعتبار (أبو المعاطي، 2014؛ محمد، 2017). وأشار المهدي (2009) إلى أهمية تطوير مستوى الخدمات الصحية، والتعليمية في الأرياف من أجل وقف تدفق الأفراد على المدن، ومن ثم استقرار المدن، وتقليل الضغط على الخدمات الاجتماعية؛ لتحقيق تنمية اجتماعية مستدامة. ويرى ثين (Thin, 2002) أن البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة مهمل في الأبحاث العلمية ويحتاج مزيدًا من الاهتمام من قِبل الباحثين. وتقصت دراسة الربعاني (2019) عن درجة معرفة طلبة التعليم بعد الأساسي بسلطنة عمان بمؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة فأظهرت درجة متدنية في معرفة الطلبة لمؤشرات هذا البعد.

3. **البعد الاقتصادي**: التنمية الاقتصادية تشير إلى تعزيز النمو الاقتصادي والإنتاجية، وتنظيم المشروعات والاستهلاك المستدام، وتوفير فرص العمل، وتكييف المناهج التعليمية مع متطلبات سوق العمل، كما تشير إلى التغيرات النوعية والكمية التي يشهدها الاقتصاد، وتتضمن رأس المال البشري والبنية التحتية والصحة والأمن، وغيرها من المجالات (Baicu, 2016).

ويتطلب البعد الاقتصادي عددًا من الإجراءات ذكرها أبو المعاطي (2008) كما يأتي:

1. إعادة الإصلاح الاقتصادي في المجتمع بشكل صحيح سعيًا إلى تحقيق مستوى معيشي مناسب لأفراد المجتمع.
2. التوقف عن تبديد الموارد الطبيعية من خلال تحسين الكفاءة وإجراء تغيير جذري في أنماط الاستهلاك التي قد تكون خطرًا على التنوع البيولوجي.
3. التعرف إلى أنواع رأس المال سواء أكان طبيعيًا أم بشريًا أم اجتماعيًا، والعمل على استدامة رأس المال للأجيال القادمة.
4. التقليل من تبعية البلدان النامية اقتصاديًا للبلدان الغنية، والتحسين المستمر في مستويات المعيشة للتخفيف من عبء الفقر، وجعل المستويات أكثر مساواة.

أهداف التنمية المستدامة:

تشمل التنمية المستدامة مفاهيم واسعة، مثل المساواة بين الجنسين، والعدالة بين الأجيال، والسلام والتسامح، والحد من الفقر، والحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية، والعدالة الاجتماعية (النور، 2012). وقد تم تحديد هذه المفاهيم في عدد من الأهداف للتنمية المستدامة التي تتطلع الدول إلى تحقيقها في العام 2030م، وذلك في مؤتمر قمة الأمم المتحدة الذي عقد في مقر منظمة الأمم المتحدة في الفترة ما بين 25 – 27 سبتمبر 2015م وتتضمن الوثيقة (17) هدفًا، كما أوردتها المنصة الوطنية الموحدة (2020).

دور التعليم في تحقيق التنمية المستدامة:

تُعد مسؤولية تحقيق التنمية المستدامة مسؤولية مشتركة بين المنظمات والمجتمعات والمؤسسات الحكومية، ولكي تنجح في تحقيق أهدافها يجب أن يكون هناك تنسيق وتعاون بين كل الأطراف التي من ضمنها مؤسسات التعليم. وقد ذكر لوي (Lowe) نقلًا عن الألمعي (2018) **سببين رئيسين للاعتماد على التعليم في الوصول للتنمية المستدامة وهما:**

1. أن التربية والتعليم هما الأنسب في إكساب التلاميذ المهارات والمعلومات اللازمة لتحقيق الاستدامة وذلك بحكم المدة الطويلة التي يقضيها هؤلاء التلاميذ في مدارس التعليم العام.
2. تسهم التقنية بشكل كبير في تطور المجتمعات ورفع اقتصاديات أي بلد، لذلك لا بد وأن يكون المجتمع على مستوى من التعليم يؤهله للإلمام بالوسائل التقنية والإفادة منها وهذا من مسؤوليات مؤسسات التعليم ومهامها.

وقد اعتبرت منظمة اليونسكو العقد الواقع بين 2005م إلى

2014م، عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة، وأعلنت اليونسكو أنها منظمة ريادية مسؤولة عن الترويج لهذا العقد، وتم إطلاق عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة في مارس 2005 تحت عنوان "التعليم والتعلّم لمستقبل مستدام". ولكي يتم تحقيق التنمية المستدامة يجب التركيز على متطلبات أساسية عدة، وهي كالآتي: التعليم من أجل التنمية المستدامة (التعليم النظامي وغير النظامي) على المستويات كافة. تعزيز الشراكات في التعليم من أجل التنمية المستدامة. أيضًا يتطلب من الجامعات المشاركة بوضع مقررات تُعلِّم الطلبة مبادئ التنمية المستدامة وأهدافها، والتوعية المجتمعية بذلك. كما أن البحث العلمي يجب أن يكون له دور في رصد مؤشرات التنمية المستدامة ووضع الحلول والمشاركة في صنع القرار (سلامة، 2006).

وذكر شميدت (Schmidt, 2010) أن التعليم يمكن أن يسهم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال التكامل بين مجموعة عوامل تتمثل في: تحسين أساسيات العملية التعليمية وتجويدها، والتنوع في أساليب التعليم وتقويم أثرها في تحقيق التنمية المستدامة، وزيادة الوعي بأهداف التنمية المستدامة ومبادئها، والتدريب على طرائق تحقيقها.

وقد سعت العديد من الدول العربية إلى إصلاح النظام التعليمي، وذلك للمواءمة مع متطلبات التنمية المستدامة، ومواجهة التحديات التي قد تعترض ذلك الإصلاح. فقد تناولت دراسة عبد الرحمن (2017) الكشف عن التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في كل من: استراليا، نيوزلندا، المملكة المتحدة، واستخدمت المنهج التحليلي المقارن من خلال استبانة للمعلّمين، وخلصت الدراسة إلى تشابه الدول الثلاث في تحديد الاستدامة كأولوية عبر المناهج الدراسية، وقد يرجع ذلك إلى منح المدارس الحكومية استقلالية في الإدارة، كما تضم مجالس المدارس ممثلين من المعلمين، وأولياء أمور الطلاب وأيضًا ممثلين من المجتمع المحلي، بحيث يتم اتخاذ القرارات بمشاركة مجتمعية. وأشارت وزارة التخطيط والاقتصاد (2005) إلى أن الخطة التنموية الثامنة في المملكة العربية السعودية، تؤكد على ضرورة تضمين الوعي البيئي في المناهج الدراسية بدءًا من المرحلة الابتدائية، والتركيز على المفاهيم البيئية، وتشجيع الطلبة على الاهتمام بدراسة البيئة وتوظيف ما تعلموه في حلّ مشكلات بيئية.

ويرى هوكل ومارتن (Huckle & Martin, 2001) أن المدرسة المستدامة تسعى إلى إدماج التنمية المستدامة في جوانب الحياة المدرسية كافة التي تتضمن الإدارة وعملية التعلُّم، وإدارة المباني، والنقل، والعلاقة بين المجتمع والمدرسة. وهدفت دراسة الجهني والسيسي (2020) إلى التعرف إلى متطلبات تفعيل المدارس المستدامة بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر خبراء في منهج الاستدامة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال المقابلة والاستبانة كأداتي دراسة، وخلصت هذه الدراسة إلى أن الاستدامة تُطبق بدرجة متوسطة في مدارس المرحلة الابتدائية، فكان من أهم المتطلبات دمجها في المناهج الدراسية وإدراجها في الأنشطة اللاصفية.

دور تعليم العلوم في تحقيق التنمية المستدامة:

تعد مادة العلوم من أهم المواد الدراسية؛ حيث تسهم بشكل كبير في التطور والتقدم العلمي للأمم، كما أنها تسعى لإعداد التلاميذ للمشاركة بفاعلية في مجتمعهم، وإكسابهم مهارات تساعدهم في حلّ المشكلات التي تعترضهم. كما ذكرت الحارون (2019) أن مادة العلوم تحتوي على العديد من الموضوعات المرتبطة ببيئة المتعلِّم، مثل موضوعات تغير المناخ والتنوع البيولوجي والحد من التلوث والاستهلاك المستدام، وهي موضوعات رئيسة في التنمية المستدامة؛ تتطلب تطوير مهارات المعلِّم وأدواره ومواكبة التوجهات الحديثة.

أشارت دراسة شهدة (2017) إلى أن دور مناهج العلوم في تحقيق التنمية المستدامة يتطلب من المعلّمين إثراء المجال بعدد من الأنشطة، مثل: التثقيف العلمي للمجتمع، وذلك عن طريق الاهتمام بالبرامج العلمية المتنوعة، والاهتمام بالأنشطة البيئية، مثل النظافة والتشجير، وتدريب المتعلّمين على حلّ المشكلات واتخاذ القرار، وتشجيع البحث العلمي في مجال أثر التغيرات المناخية على النظم والسكان، وأيضًا البحث في كيفية الحفاظ على حقوق الأجيال القادمة في الموارد، وتكليف المتعلّمين بقراءة الصحف وتتبع أخبار البيئة وإعداد تقارير إخبارية عنها، وعمل دراسة عن دور إحدى الدول في مجال التنمية المستدامة.

وفي تسعينيات القرن الماضي ظهر مفهوم جديد في العلوم وهو الكيمياء الخضراء، التي تسعى إلى الحد من التلوث البيئي الناتج عن الصناعات الكيميائية التي أثرت على التوازن البيئي (Anastas & Warner, 2000). وقد وضعت الأمم المتحدة خارطة طريق للتطور المستقبلي لعلم الكيمياء بوصفه أحد فروع العلوم الطبيعية التي تسهم بشكل كبير في التنمية المستدامة، وذلك خلال ملتقى العام الدولي للكيمياء في العام 2011م؛ حيث تم تحديد عدد من المشكلات والقضايا التي يمر بها العالم التي تسهم الكيمياء في إيجاد حلول لها، مثل: جودة المياه، الأمن الغذائي، الاستدامة البيئية (أبو الوفا، 2018).

المحور الثاني: كتب العلوم للمرحلة الابتدائية

تُعد المرحلة الابتدائية الأساس الذي يرتكز عليه إعداد التلاميذ للمراحل التالية، حيث إنها بداية خروج الطفل إلى البيئة المدرسية، والاحتكاك بالمعلّمين وبالأطفال الآخرين، وهي مرحلة تبلور الميول وتكوين الاتجاهات (الجهني، 2013)، ويعتمد فيها الطالب كثيرًا على الكتاب المدرسي الذي يحتوي على الأنشطة والإثراءات التي تسهم في اكتسابه للمهارات، وتكوينه لاتجاهات إيجابية نحو التعليم والبيئة والمجتمع ككل. ويتناول هذا المحور كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ومشروع تطويرها (سلسلة ماجروهل)، ومعايير هيئة تقويم التعليم لمجال العلوم الطبيعية. وبالرغم من التقدم التقني فإن الكتاب المدرسي لا يزال يحافظ على مكانته الخاصة في التعليم. وقد ذكر ماكفري (McCaffrey) **كما وثق في طعيمة (2008) عددًا من المبررات لأهمية الكتاب المدرسي منها:**

1. يعد الكتاب المدرسي اقتصاديًا، بمعنى لا يحتاج إلى أجهزة ومعدات.
2. الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض الموضوعات الدراسية من حقائق ومفاهيم وتعميمات.
3. لا يتعارض مع الأساليب الأخرى، بل يعد مكملًا لها.

4. يمكن استخدامه داخل الصف وخارجه سواء في التعليم الجمعي أو الفردي.

مناهج العلوم المطورة سلسلة ماجروهيل:

قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بتبني مناهج علوم مطورة وتطبيقها، وهي كتب تم ترجمتها من سلسلة ماجروهيل الأمريكية وتم التعديل عليها بما يتواءم مع القيم والأولويات في المملكة؛ حيث بدأت بتطبيقها تدريجيًا على الصف الرابع الابتدائي في العام 2010م، ثم الصف الخامس الابتدائي في العام 2011م، وانتهاءً بالصف السادس الابتدائي في العام 2012م (البلطان، 2014). وتهدف هذه المناهج إلى تعميق فهم المادة العلمية، ومساعدة الطلاب على امتلاك مهارات حل المشكلات، والابتكار والتواصل، واستخدام التقنية، لتلبية احتياجات سوق العمل مع الحفاظ على قيم المجتمع (الشايع وعبدالحميد، 2011). كما يهدف مشروع تطوير العلوم إلى مواكبة المستجدات التعليمية في مجال تعليم العلوم بما يتواءم مع النظريات التربوية الحديثة، والمعايير العالمية (العبيكان للأبحاث والتطوير، 2008).

معايير هيئة تقويم التعليم لمجال تعلُّم العلوم:

أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) وثيقة الإطار التخصصي لمجال تعلُّم العلوم، وتتضمن وصفًا لطبيعته والتوجهات العامة في تعلُّمه، والأهداف العامة. كما تتضمن وصفًا لبنية مجال العلوم وتحديد فروعه، وتتمثل بنية مجال العلوم في ثلاثة محاور مترابطة ومتكاملة تتمحور حول: المعرفة والفهم، الممارسات العلمية الهندسية، القضايا المشتركة.

كما تضمنت مصفوفة المعايير لمجال العلوم حسب المستويات بحيث تكون المرحلة الابتدائية الدنيا في مرحلة التأسيس والمرحلة الابتدائية العليا في مستوى التعزيز ما يلي:

1. **المعرفة والفهم:** يتضمن هذا المحور المحتوى المرتبط بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات العلمية، وطرائق تطبيقها في مواقف جديدة، وحُدد في ثلاثة فروع رئيسة هي: علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية، وعلم الأرض والفضاء.

2. **الممارسات العلمية والهندسية:** وتتضمن محاكاة للأنشطة والعمليات التي يقوم بها العلماء والمهندسون للوصول إلى النتائج، ويندرج تحتها ما يلي: الاستقصاء العلمي، التفكير الناقد، حل المشكلات، تصميم النماذج، استخدام التقنية، مما يساعد الطلاب على اكتساب هذه المهارات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة. ويتضح ذلك في دراسة الشياب (2019) التي هدفت إلى قياس أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية فهم طبيعة العلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار فهم طبيعة العلم والاختبار، وخلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل تُعزى للممارسات العلمية والهندسية.

3. **القضايا المشتركة:** تتضمن القضايا الخاصة بالعلوم والهندسة التي يمكن أن تغير في البيئة والمجتمع وقيمه، مثل التنمية المستدامة والمسؤولية.

المحور الثالث: تحليل المحتوى Content Analysis

يتناول هذا المحور تحليل المحتوى من حيث مفهومه وأهميته وخصائصه في العلوم الطبيعية. فتحليل المحتوى أسلوب منظم لوصف الطريقة والكيفية التي يكون عليها مضمون محتوى معين (عدس، 1992). كما أنه "أسلوب في البحث يهدف إلى الوصف الكمي الموضوعي والمنظم للمضمون الظاهري للاتصال" (الشيخ، 2017، ص 52). وتتطلب هذه العملية قراءة دقيقة وفاحصة، لاستخراج الأفكار والاتجاهات والمهارات والقيم المتضمنة بها، ويتضمن تحليل المحتوى تجزئة موضوع ما إلى عناصره ومكوناته بطريقة علمية منظمة للوقوف على جوانب الموضوع بطريقة كمية نوعية، يمكن من خلالها تحديد السمات المميزة ووصفها وصفًا دقيقًا (سيد، 2020). وقد أورد الشيخ (2017) بعض الشروط الواجب توافرها عند تحليل المحتوى، منها: الموضوعية، الحياد، التركيز على كل الجوانب، تحديد الفئات المستخدمة للتصنيف، تصنيف المواد المرتبطة بموضوع التحليل، استخدام أساليب كمية.

وقد وضح طعيمة (2008) أهمية تحليل الكتب المدرسية وذلك في الكشف عن مواطن القوة والضعف في الكتب المدرسية وتقويمها من فترة لأخرى، ومساعدة المؤلفين والمحررين في إعداد الكتب المدرسية عن طريق تزويدهم بتقويم لهذه الكتب، وإعطاء الفرصة للعلماء والمفكرين والمؤرخين للعمل مع المعلِّمين وقادة العمل الحكومي للتعاون في تحسين الكتب المدرسية وتطويرها. وتناول عدد من الدراسات تحليل كتب العلوم للكشف عن مستوى تضمينها لأبعاد ومجالات التنمية المستدامة وذلك عن طريق اتباع منهجية تحليل المحتوى. منها دراسة الشعبي (2018) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل محتوى، وخلصت إلى أن مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة جاء بدرجة قليلة، وأوصت بضرورة إثراء الكتاب بأنشطة تعزز هذه المجالات.

وهدفت دراسة الرشيد (2020) إلى الكشف عن مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث كان الأداة المستخدمة بطاقة تحليل محتوى من إعداد الباحث، وتوصلت إلى أن محتوى الكتاب المدرسي ركز على البعد الاجتماعي يليه البعد البيئي بدرجة متوسطة مع إهمال للبعد الاقتصادي، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالتوازن النسبي لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب العلوم عامة، والمرحلة الابتدائية على وجه الخصوص.

منهج البحث:

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على رصد الظاهرة ومتابعتها للوصول إلى وصف كمّي لمحتوى المضمون (العساف، 2012)، وذلك لمناسبته لموضوع البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع الموضوعات المتضمنة في محتوى كتاب العلوم المقررة على الصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي 1442هـ كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1):

مجتمع البحث المستهدف بالتحليل

الفصل الدراسي	الطبعة	عدد الوحدات والفصول	عدد الدروس	عدد الصفحات الكلية
الأول	1442هـ 2020م	ثلاث وحدات، ستة فصول	12 درسًا	210 صفحة
الثاني	1442هـ 2020م	ثلاث وحدات، ستة فصول	12 درسًا	198 صفحة

وتمثلت عينة البحث في محتوى كتاب الطالبة للعلوم للصف السادس الابتدائي بجزأيه الأول والثاني، طبعة عام 1442هـ بمختلف تمثيلاته المعرفية: النصوص (تم اعتبار كل مقطع في الدرس نصًا مستقلًا)، والصور، والأنشطة، والتقويم. ويتضمن ست وحدات، تشمل (24) درسًا، باستثناء المقدمة وقائمة المحتويات والفهارس ومرجعيات الطالب (جدول 2).

الجدول (2):

توزيع عينة البحث (نصوص، صور، أنشطة، تقويم) على الفصول الدراسية في كتاب الطالبة للعلوم

الفصل	عينة النصوص	عينة	عينة الانشطة					عينة التقويم					المجموع
			أعمل كالعلماء	العلوم والمجتمع والصحة	استكشف	نشاط	قراءة وكتابة علمية	اختبر نفسي	مراجعة الدرس	مراجعة الفصل	نموذج الاختبار	
الأول	84	78	4	12	12	13	14	40	12	6	6	281
الثاني	77	96	6	17	12	12	9	44	12	6	6	297
المجموع	161	174	10	29	24	25	23	84	24	12	12	578

أداة البحث:

تم في هذا البحث تبني أداة تحليل المحتوى التي صممها الشعبي (2018) لتحديد مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (ملحق أ). وتكونت من ثلاثة مجالات للتنمية المستدامة (البيئي، الاجتماعي، الاقتصادي) ويندرج تحت كل مجال عددٌ من المؤشرات، بعدد كلي بلغ (67) مؤشرًا.

صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق المحكمين بعرض الأداة على مجموعة من المشرفين التربويين وأساتذة الجامعات المختصين في المناهج وطرائق تدريس العلوم، والقياس والتقويم. وتم التعديل بناءً على ملاحظاتهم؛ حيث تم حذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات أُخرى، والتأكد من السلامة اللّغوية، حتى ظهرت في صورتها النهائية؛ حيث اشتملت الأداة على (67) مؤشرًا.

ثبات أداة البحث:

يُقصد بالثبات أن تعطي الأداة النتائج نفسها (النمر، 2008).

وفي هذا البحث تم حساب الثبات بطريقتين:

1. حساب ثبات التحليل باختلاف المحللين، عن طريق الاستعانة بمحللة أُخرى (طالبة دكتوراه في المناهج وطرائق تدريس العلوم)؛ حيث اتفقت الباحثة الأولى والمحللة على تحليل وحدة دراسية (أربعة دروس) التي تكوّن نسبة مئوية قدرها (33%) من محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي، والتي تصاغ بالطريقة التالية: C.R= M2/N1+N2 حيث تشير M إلى عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثتان، أما N1+N2 فتعني مجموع الفئات التي حللت، كما أن الثبات باستخدام معادلة هولستي يجب ألا يقل عن 60 %. (طعيمة، 2008). وقد كانت نسبة الثبات (73 %) كما هو مبين في جدول (3).

الجدول (3):

معامل ثبات التحليل للأداة باختلاف المحللين

	أبعاد التنمية المستدامة	معامل الثبات
1	البُعد البيئي	80%
2	البُعد الاجتماعي	72%
3	البُعد الاقتصادي	69%
	الثبات الكلي	73%

2. حساب ثبات التحليل باختلاف الزمن، حيث قامت الباحثة الأولى بتحليل عينة من محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، ثم إعادة التحليل بعد مرور (15) يومًا وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي. وكانت نسبة الثبات (87 %) كما هو مبين في جدول (4).

الجدول (4):

معامل ثبات التحليل للأداة باختلاف الزمن

	أبعاد التنمية المستدامة	معامل الثبات
1	البُعد البيئي	91%
2	البُعد الاجتماعي	86%
3	البُعد الاقتصادي	83%
	الثبات الكلي	87%

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- الإحصاء الوصفي البسيط عن طريق أسلوب التكرارات: لحساب تكرار كل مؤشر من مؤشرات أبعاد التنمية المستدامة.
- النسب المئوية: لمعرفة مستوى تضمين أبعاد ومؤشرات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي.
- معادلة هولستي لحساب ثبات أداة البحث المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى.

إجراءات وخطوات تطبيق البحث:

تم الاعتماد في التحليل على الخطوات الآتية:

1. الهدف من التحليل: وهو التعرف إلى مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني، طبعة عام 1442هـ وفقًا للأداة المعدة لذلك.

2. وحدة التحليل: وهي الفكرة مباشرة وغير مباشرة لملاءمتها لطبيعة البحث.

3. فئة التحليل: وهي الأهداف الرئيسة التي تندرج تحت الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة (البعد الاقتصادي، البعد البيئي، البعد الاجتماعي) ويبلغ عددها (16) هدفًا، وتتضمن مجموعة من المؤشرات بلغت (67) مؤشرًا.

4. عينة التحليل: وتتمثل في جميع الموضوعات الواردة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني مع مراعاة ما يلي:

- التحليل وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة وأهدافها ومؤشراتها.
- اشتمال التحليل على الأشكال والصور، والتجارب الاستهلالية، والأنشطة والاستقصاءات، والأهمية، ومراجعة المفردات والمفردات الجديدة، ودليل مراجعة الفصل، ومراجعة الفصل، والاختبارات المقننة.
- استبعاد الصفحات التي تحتوي على الغلاف والمقدّمة والفهارس ومرجعيات الطالب والفكرة العامة للفصل.

5. تحديد ثلاثة مستويات للاستجابة وذلك للحكم على مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب العلوم للصف السادس الابتدائي وهي عالٍ، متوسط، ضعيف، ويكون المعيار على النحو التالي:

- أقل من (20) مستوى تضمين ضعيف
- من (20) إلى (60) مستوى تضمين متوسط
- أعلى من (60) مستوى تضمين عالٍ.

نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة البحث تم تحليل كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أبعاد التنمية المستدامة وفق بطاقة تحليل المحتوى وأدناه نتائج التحليل.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيس ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث الرئيس الذي نصَّ على: ما مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي حسب نوع التمثيلات المعرفية: النصوص، الصور، الأنشطة، التقويم، ويظهر جدول (5) هذه النسب والتكرارات.

الجدول (5):

مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي

أبعاد التنمية المستدامة	معدل التكرارات	النسبة المئوية	مستوى التضمين
البعد البيئي	74	% 44,85	عالي
البعد الاجتماعي	50	% 30,3	متوسط
البعد الاقتصادي	41	% 24,84	متوسط

تشير البيانات الواردة في جدول (5) أن البعد البيئي حصل على أعلى نسبة مئوية في مستوى التضمين في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي مقارنة بالبعدين الآخرين، حيث بلغت (44،85 %) بمعدل تكرارات بلغ (74) تكرارًا، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة مادة العلوم التي تهتم بالجانب البيئي أكثر من الاجتماعي والاقتصادي، والاهتمام بربط الطالب ببيئته وما يتعلق بها من اهتمام بالصحة العامة والوقاية من الأمراض، والتثقيف حول نوعية الغذاء، والحماية من التلوث بأنواعه. وذلك عن طريق تضمين موضوعات بيئية متنوعة في التمثيلات المعرفية المختلفة من نصوص، وصور، وأنشطة، وتقويم.

وجاء البُعد الاجتماعي ثانيًا بنسبة تضمين بلغت (30.3 %) بمعدل تكرارات بلغ (50) تكرارًا وبدرجة تضمين متوسطة، حيث تركزت أغلب الفقرات التي ترتبط بالبُعد الاجتماعي في عينة التمثيل المعرفي الأنشطة من نوع العلوم والمجتمع، مع وجود بعض الفقرات في عينة النصوص.

وجاء البُعد الاقتصادي أخيرًا بنسبة (24.84 %) وبمعدل تكرارات بلغ (41) تكرارًا، وهو معدل منخفض مقارنة بالبُعدين الآخرين، ويحتاج هذا البُعد إلى المزيد من الاهتمام؛ كونه أحد أبعاد التنمية المستدامة التي تسعى الدول لإكسابها لطلابها من خلال المناهج المدرسية، كما أنه أحد أهداف رؤية 2030م "اقتصاد مزدهر". وقد وردت مؤشرات البُعد الاقتصادي في عدة مواضع في عينات التمثيلات المعرفية، مثل التقويم والقراءة العلمية (احترام المهن)، وهي يندرج تحت أحد مؤشرات البُعد الاقتصادي، وهو مؤشر احترام المهن وتشجيعها. كما أنه يندرج أيضًا تحت أحد الأهداف العامة التي وردت في وثيقة معايير مجال تعلُّم العلوم الطبيعية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم الذي نصٍ على أن تسهم مادة العلوم في تكوين اتجاه إيجابي لدى المتعلِّم تجاه العلوم والمهن المرتبطة بها، وخياراتها المستقبلية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة العويضي والعتيبي (2017) التي خلصت إلى أن المجال البيئي هو أكثر المجالات تناولًا

في كتاب لغتي الجميلة، يليه المجال الاجتماعي ثم الاقتصادي. واختلفت مع دراسة الشعبي (2018) التي أشارت إلى تضمين قليل لمجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

الإجابة عن سؤال البحث الفرعي الأول ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي نص على: ما مستوى تضمين مؤشرات البُعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمؤشرات البعد البيئي للتنمية المستدامة التي وردت في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، والتقدير الذي حصل عليه كل مؤشر في ضوء النسب المحكية التي حددها البحث. ويبين جدول (6) التكرارات والنسب المئوية ومستوى التضمين لكل مؤشر من مؤشرات البعد البيئي.

الجدول رقم (6):

التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين البُعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي

رقم الفقرة	البعد الأول: البعد البيئي	التكرار	النسبة المؤية
1	زيادة الوعي البيئي	14	8,5%
2	العناية بالصحة العامة	8	4,8%
3	إعادة التدوير	5	3%
4	المحافظة على الثروة الزراعية	5	3%
5	الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية	5	3%
6	الرقابة الدقيقة للحد من المشكلات البيئية	4	2,4%
7	الوقاية من التلوث الغذائي	4	2,4%
8	العناية بالنظافة العامة	3	1,8%
9	تحقيق شروط السلامة والأمان	3	1,8%
10	استخدام التكنولوجيا النظيفة	3	1,8%
11	الحفاظ على الموارد المائية	3	1,8%
12	التخلص من النفايات الضارة بكفاءة	2	1,2%
13	حماية الغلاف الجوي من التلوث	2	1,2%
14	حماية الحياة البرية	2	1,2%
15	زيادة الرقعة الزراعية	2	1,2%
16	الحد من الزحف العمراني	2	1,2%
17	مكافحة التصحر	2	1,2%
18	استثمار مياه الأمطار (الحصاد المائي)	1	0,6%
19	المحافظة على الثروة الحيوانية	1	0,6%
20	تفعيل القوانين البيئية	1	0,6%
21	الحماية من الكوارث	1	0,6%
22	ترشيد استهلاك المياه	1	0,6%
23	مكافحة التدخين	1	0,6%
24	الاهتمام بالحياة البحرية	0	0%
	المجموع	74	44,85%

يتضح من جدول (6) أن مستوى تضمين مؤشرات البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني جاءت بمستوى عالٍ حسب التقدير المحكي الذي تم وضعه، وهذا يعود لطبيعة مادة العلوم التي ترتبط بالبيئة وتركز عليها أكثر من المجال الاقتصادي والاجتماعي. فقد جاءت أربع وحدات في الكتاب ترتبط بالأنظمة البيئية، وموارد الأرض، وعمليات الحياة وتنوعها. وكانت أكثر المؤشرات تكرارًا مؤشر زيادة الوعي البيئي بمعدل (14) تكرارًا ونسبة (8،5 %) وتُعزى هذه النتيجة إلى الارتباط بين موضوعات الكتاب والوعي البيئي؛ حيث وردت موضوعات تتعلق بالأنظمة البيئية وموارد الأرض والمحافظة عليها، والطاقة النظيفة وحماية الموارد. يليها مؤشر العناية بالصحة العامة بمعدل (8) تكرارات ونسبة (4،8 %) ويُعزى ذلك لارتباط العلوم بالحياة العامة والمحافظة على الصحة، ووردت موضوعات تتعلق بها مثل كتابة علمية بعنوان المحافظة على الصحة. أما مؤشر الاهتمام بالحياة البحرية فلم يرد في الكتاب وكان معدل التكرار والنسبة (0) رغم ورود موضوع يتحدث عن الأنظمة البيئية المائية؛ حيث تم تعريفها بشكل عام وتوضيح مكوناتها دون التطرق لطرائق حماية الحياة البحرية والاهتمام بها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العفون والرازقي (2017) التي أشارت إلى أن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي تناول أبعاد التنمية المستدامة بدرجة كبيرة. كما تختلف مع نتائج دراسة الحربي والجبر (2019) التي توصلت إلى وجود ضعف في مستوى تضمين البعد البيئي للتنمية المستدامة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، ودراسة الرشيد (2020) التي خلصت إلى درجة تضمين ضعيفة للبعدين البيئي والاجتماعي في محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي.

الإجابة عن سؤال البحث الفرعي الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث الفرعي الثاني الذي نص على: ما مستوى تضمين مؤشرات البُعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي. ويبين جدول (7) التكرارات والنسب المئوية ومستوى التضمين لكل مؤشر من مؤشرات البعد الاجتماعي.

الجدول رقم (7):

التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي

رقم الفقرة	البعد الأول: البعد الاجتماعي	التكرار	النسبة المؤية
1	تعميق الوعي الديني	23	13,9%
2	ترسيخ المواطنة الصالحة	11	6,7%

رقم الفقرة	البعد الأول: البعد الاجتماعي	التكرار	النسبة المؤية
3	تحقيق الرعاية الصحية الجيدة	4	2,4%
4	تعزيز المشاركة المجتمعية	2	1,2%
5	تنظيم النسل	2	1,2%
6	تعزيز التكافل الاجتماعي	1	0,6%
7	احترام حقوق الإنسان	1	0,6%
8	حماية الأسرة من التفكك	1	0,6%
9	الالتزام بالقيم الأخلاقية	1	0,6%
10	المشاركة في صنع القرار	1	0,6%
11	تعزيز حق التعليم للجميع وتحسينه	1	0,6%
12	تحقيق الاحتياجات الإنسانية الضرورية	1	0,6%
13	تحقيق الرفاهية لجميع طبقات المجتمع	1	0,6%
14	محاربة العنف المجتمعي	0	0%
15	حماية الأفراد من المخدرات	0	0%
16	محاربة التعصب والقبلية	0	0%
17	معالجة مشكلات البطالة والفقر	0	0%
18	المحافظة على العادات والتقاليد	0	0%
19	تعزيز مشاركة المرأة	0	0%
20	تأمين السكن الكريم	0	0%
21	الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة	0	0%
22	مساعدة المحتاجين	0	0%
23	تحقيق العدالة الاجتماعية	0	0%
24	الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية	0	0%
	المجموع	50	30,3%

يتضح من جدول (7) أن مستوى تضمين مؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني جاءت بمستوى متوسط حسب التقدير المحكي الذي وضع، وهذا التضمين يعود إلى كون مادة العلوم ترتبط بحياة الطالب الواقعية، كما أن هناك موضوعات تتعلق بالبعد الاجتماعي، مثل عمليات الحياة في الإنسان، والوراثة والصفات. ويلاحظ أن هناك تركيزًا على الربط بالدين والمواطنة في أغلب الموضوعات مع إهمال للمؤشرات الأخرى. وكانت أكثر المؤشرات تكرارًا مؤشر تعميق الوعي الديني بمعدل (23) تكرارًا ونسبة (13.9 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن تعميق وترسخ العقيدة الإسلامية في نفوس النشء هي أحد المعايير التي يقوم عليها تخطيط المناهج في المملكة العربية السعودية. يليه مؤشر ترسيخ المواطنة الصالحة بمعدل (11) تكرارًا ونسبة (6.7 %)، وهذا يعود إلى كون ترسيخ المواطنة أحد معايير تخطيط المناهج كما أنه أحد محاور رؤية 2030 التي تسعى وزارة التعليم إلى إكسابها للتلاميذ من خلال محتوى الكتب؛ حيث ورد الربط مع رؤية 2030 في أكثر من موضع في الكتاب. أما فيما يتعلق بمؤشري تعزيز مشاركة المرأة والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة فلم ترد في الكتاب، وكان معدل التكرار والنسبة (0) بالرغم من أنها أحد الأهداف الرئيسة للتنمية المستدامة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحربي والجبر (2019) التي أشارت إلى مستوى تضمين متوسط للبعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. وتختلف مع نتائج دراسة العفون والرازقي (2017) التي أشارت إلى أن محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي تناول البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة بدرجة كبيرة وبنسبة بلغت (86.27 %). وتختلف أيضًا مع دراسة الرشيد (2020) التي خلصت إلى درجة تضمين ضعيفة للبعدين البيئي والاجتماعي في محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي، كما تختلف مع نتائج دراسة الشعبي (2018) التي أشارت إلى درجة تضمين قليلة للبعد الاجتماعي في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

الإجابة عن سؤال البحث الفرعي الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال البحث الثالث: ما مستوى تضمين مؤشرات البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي؟ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمؤشرات البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة التي وردت في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي والتقدير الذي حصل عليه البعد الاقتصادي في ضوء النسب المحكية التي حددها البحث. ويبين جدول (8) التكرارات والنسب المئوية ومستوى التضمين لكل مؤشر من مؤشرات البعد الاقتصادي.

الجدول (8):

التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي

رقم الفقرة	البعد الأول: البعد الاقتصادي	التكرار	النسبة المؤية
1	تعميق الوعي الديني	7	4,2%
2	ترسيخ المواطنة الصالحة	5	3%
3	تحقيق الرعاية الصحية الجيدة	5	3%
4	تعزيز المشاركة المجتمعية	4	2,4%
5	تنظيم النسل	3	1,8%
6	تعزيز التكافل الاجتماعي	3	1,8%
7	احترام حقوق الإنسان	3	1,8%
8	حماية الأسرة من التفكك	3	1,8%
9	الالتزام بالقيم الأخلاقية	2	1,2%
10	المشاركة في صنع القرار	2	1,2%
11	تعزيز حق التعليم للجميع وتحسينه	1	0,6%
12	تحقيق الاحتياجات الإنسانية الضرورية	1	0,6%
13	تحقيق الرفاهية لجميع طبقات المجتمع	1	0,6%

رقم الفقرة	البعد الأول: البعد الاقتصادي	التكرار	النسبة المؤية
14	محاربة العنف المجتمعي	1	0,6%
15	حماية الأفراد من المخدرات	0	0%
16	محاربة التعصب والقبلية	0	0%
17	معالجة مشكلات البطالة والفقر	0	0%
18	المحافظة على العادات والتقاليد	0	0%
19	تعزيز مشاركة المرأة	0	0%
	المجموع	41	24,8%

يتضح من جدول (8) أن مستوى تضمين مؤشرات البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصليه الأول والثاني جاء بمستوى متوسط حسب التقدير المحكي الذي وضع، حيث تناولت بعض الموضوعات الجانب الاقتصادي، مثل موارد الأرض، والطاقة النظيفة، والطاقة الكهربائية واستهلاكها. وكانت أكثر المؤشرات تكرارًا مؤشر ترشيد استهلاك الطاقة بمعدل سبع تكرارات ونسبة (4،2 %). يليه مؤشرا استخدام الطاقة المتجددة، واستثمار الأفكار الابتكارية بمعدل خمس تكرارات ونسبة (3 %) لكل منهما، وهذا يعود إلى محتوى الكتاب الذي تضمن موضوعات تتعلق بالموارد الطبيعية والمتجددة وطرائق حمايتها، وتشجيع الطلاب على اقتراح طرائق ابتكارية للمحافظة على الطاقة والتقليل من استهلاكها. أما فيما يتعلق بمؤشري تعزيز محاربة الفقر والبطالة، وتوفير الأمن الغذائي فلم يردا في الكتاب، وكان معدل التكرار والنسبة (0) بالرغم من أهميتهما؛ حيث يعدان من القضايا الرئيسة للتنمية المستدامة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبد الرضا (2017) التي أشارت إلى مستوى تضمين متوسط للبعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط في العراق، حيث حقق (20) قضية فرعية من أصل (50) من قضايا التنمية المستدامة بنسبة بلغت (46،51 %). أيضًا تتفق مع دراسة الحربي والجبر (2019) التي خلصت إلى درجة تضمين متوسطة للبعد الاقتصادي في كتب العلوم للصفين الأول والثاني المتوسط. وتختلف مع نتائج دراسة الشعبي (2018) التي أشارت إلى أن محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط تناول البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة بدرجة قليلة، ودراسة الرشيد (2020) التي أشارت إلى إهمال البعد الاقتصادي تمامًا في محتوى كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي.

النتائج والتوصيات

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، تم وضع بعض التوصيات والمقترحات.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، تقدم الباحثتان مجموعة توصيات على النحو الآتي:

1. تزويد كتب العلوم بالأنشطة الإثرائية التي تعزز أهداف التنمية المستدامة.
2. تضمين فقرة الكتابة العلمية الموجودة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية بقضايا تتعلق بالتنمية المستدامة.
3. تثقيف للمعلمات بأبعاد وأهداف التنمية المستدامة وطرائق تضمينها في الأنشطة والدروس.

مقترحات البحث:

في ضوء ما تم إجراؤه في هذا البحث والنتائج التي تم الحصول عليها، تم اقتراح مجموعة من الدراسات على النحو الآتي:

1. إجراء دراسات مشابهة لتحليل كتب العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.
2. إجراء دراسة لمعرفة مدى إلمام معلمات العلوم بأبعاد وأهداف التنمية المستدامة.
3. البحث في أثر تضمين أنشطة إثرائية تعزز أبعاد التنمية المستدامة لدى الطالبات.

المصادر والمراجع العربية:

- الألمعي، علي عبده (2018). التعليم 2030 دليل التخطيط نحو المستقبل (ط 2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- أبو المعاطي، ماهر (2008). الاتجاهات الحديثة في الرعاية الاجتماعية والخدمة الاجتماعية. كلية الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان.
- أبو النصر، مدحت ومحمد، ياسمين (2017). التنمية المستدامة: مفهومها، أبعادها، مؤشراتها. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو الوفا، رباب أحمد. (2018). فاعلية مقرر مقترح للكيمياء الخضراء قائم على مبادئ التربية من أجل التنمية المستدامة "ESD" في تنمية الثقافة الكيميائية لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية.21(2): 1 – 51
- أحمد، محمود جابر (2011). فاعلية وحدة مقترحة في التنمية المستدامة للموارد الجغرافية الطبيعية في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة وقيمها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس. (36): 1 – 38.
- ادريس، محمد والخليفة، فاطمة (2015). دراسة تحليلية لمبادئ التنمية المستدامة التي تضمنتها مقررات الإنسان والكون في مرحلة التعليم الأساسي في السودان. جرش للبحوث والدراسات. 16 (1): 67 – 87.
- البلطان، إبراهيم عبد الله. (2014). القيم البيئية المتضمنة في كتب العلوم المطورة (McGraw-Hill) للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في الملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة القصيم. 7 (2): 667 – 732.
- الجهني، حنان عطية. (2013). مقدمة في التربية الابتدائية. مكتبة الرشد.
- الجهني، بدرية والسيسي، أريج. (2020). متطلبات تفعيل المدارس المستدامة في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر خبراء في مجال الاستدامة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4 (4): 107 – 124.
- حامد، نور الدين. (2019). البعد البيئي للتنمية المستدامة. مجلة العلوم

- الاقتصادية والإدارية والقانونية. 3 (12): 146 – 158.
- الحارون، شيماء حمودة. (2019). تطوير الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء كفاءات التنمية المستدامة: تصور مقترح. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية. 22 (4): 47 - 94. DOI: MKTM.2019.113832\10.21608
- الحربي، منى والجبر، لولوه. (2019). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. (17).
- حسن، فؤاد حسين (2016). مفاهيم التنمية والتنمية المستدامة. كلية الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان.
- الحسناوي، عبد الرحيم (2014). التربية والتنمية المستدامة. مجلة علوم التربية، المغرب: 4 (3): 99 – 130.
- الربعاني، أحمد حمد (2019). درجة معرفة طلبة التعليم ما بعد الأساسي بمؤشرات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 17 (2): 15 – 38.
- الرشيد، بسام (2020). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر: 185 (2): 579 – 621.
- الرفاعي، سحر قدري (2009). إشكالية إدارة شؤون البيئة في التوجهات التنموية المستدامة. مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية.
- الزهراني، معجب (2012). التنمية المستدامة في التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الثانوية: تصور مقترح. رسالة دكتوراة منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- السامرائي، أفراح والعفون، نادية والرازقي، وسن. (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة. المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، مصر.
- سلامة، رمزي. (2006). التنمية المستدامة: تطور المفهوم من وجهة نظر الأمم المتحدة. الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم – التعليم والتربية المستدامة فى الوطن العربي: اتحاد جامعات العالم الإسلام. بيروت. 57 – 66. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm. oclc.org/Record/34485
- سيد، عصام محمد (2020). لماذا تحليل المحتوى. المجلة التربوية. كلية التربية بجامعة سوهاج. 78 (2): 617 – 628.
- الشايع، فهد وعبد الحميد، عبد الناصر. (2011). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية آمال وتحديات. المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية فكر جديد لواقع جديد. الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- شحاته، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية واللبنانية.
- الشعبي، وليد عبد الله. (2018). مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر. 2 (177): 12 – 45.
- شهدة، السيد علي (2017). مناهج العلوم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة. المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة. 121 – 135. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl. idm.oclc.org/Record/854161
- الشهري، ابتسام والبريكان، عثمان (2018). تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مصفوفة التتابع. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط:34 (2): 530 – 567.
- الشياب، معن قاسم (2019). أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28 (2): 223 – 250.
- الشيخ، عبد الغني (2017). تحليل محتوى المنهج في العلوم الطبيعية (ط 2). مكتب الثقافة بمحافظة إب.
- عبد الرحمن، حسنية حسين. (2017). التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في كل من استراليا ونيوزلندا والمملكة المتحدة وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية: كلية التربية جامعة الفيوم. (50): 60 – 115.
- عبد الرضا، موفق عبد الزهرة (2017). تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط وفقا لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد. (54): 326 – 350.
- العبيكان للأبحاث والتطوير (2008). مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات.
- عدس، عبد الرحمن (1992). أساسيات البحث التربوي. عمان: دار الفرقان.
- العساف، صالح (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار العبيكان.
- العفون، نادية والرازقي، وسن (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العراق. 3 (52): 250 – 280.
- العويضي، وفاء حافظ والعتيبي، ليلى عايد (2017). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة. مؤتمر كلية التربية الدولي الأول للعلوم والتكنولوجيا: جامعة السودان.
- طعيمة، رشدي أحمد (2008). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه– أسسه– استخداماته (ط 2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، محاسن الصادق (2017). التنمية المستدامة: أبعادها ومكوناتها وأنماطها. بنك فيصل الإسلامي السوداني. (18): 50 – 51.
- المنصة الوطنية الموحدة. (2020). تم الاسترجاع في 23/ 10/ 2020 من الرابط https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/pages/SDGPortal
- المهدي، مالك عبد الله (2009). التنمية المستدامة: مناقشة المفهوم – رؤية مستقبلية. مجلة كلية الآداب بجامعة طرابلس. (12): 181 – 216.
- النمر، عصام (2008). القياس والتقويم في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوري.
- النور، مأمون أحمد (2012). التنمية المستدامة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. 31 (361): 57 – 62.

- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019). وثيقة معايير مجال تعلم العلوم الطبيعية. هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- وزارة التخطيط والاقتصاد (2005). خطة التنمية الثامنة في المملكة العربية السعودية. الرياض. إصدارات وزارة التخطيط والاقتصاد.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abd al-Ridha, M. (2017). Analysis of Third Intermediate Chemistry Book Following Sustainable Development Standards. Journal of Educational and Psychological Research: University of Baghdad, (54), 326-350.*
- *Abdel Rahman, H. (2017). The Education for Sustainable Development in pre-University in Australia, New Zealand and the United Kingdom and the Possibility of be Benefited from them in the Arab Republic of Egypt. Educational Journal: Faculty of Education, Fayoum University, (50), 60-115.*
- *Abu Al-Maati, M. (2008). Recent trends in social care and social service. Faculty of Social Work: Helwan University.*
- *Abu Al-Nasr, M. & Mohamed, Y. (2017). Sustainable development: concept, dimensions, indicators. Arab Group for Training and Publishing.*
- *Abu Al-Wafa, R. (2018). The effectiveness of a proposed green chemistry course based on the principles of education for sustainable development "ESD" in developing of chemical culture Among student teachers, chemistry Department. The Egyptian Journal of Scientific Education: The Egyptian Society for Scientific Education, 21(2), 1-51.*
- *Adas, A. (1992). Fundamentals of educational research. Amman: Dar Al-Furqan.*
- *Ahmed, M. (2011). The effectiveness of a proposed unit in the sustainable development of natural geographical resources in developing the concepts and values of sustainable development among first-year secondary students. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (36), 1–38.*
- *Al-Afoun, N. & Al-Razeki, W. (2017). Science Book Second Grade Content Analysis According to the of Dimensions of Sustainable Development. Journal of Educational and Psychological Research, Iraq, 3(52), 250-280.*
- *Al-Almai, A. (2018). Education 2030: A guide to planning for the future (2nd ed). Riyadh: Arab Mutual Gulf Education Office.*
- *Al-Assaf, S. (2012). Introduction to research in the behavioral sciences. Riyadh: Dar Al Obeikan.*
- *Al-Baltan, I. (2014). The environmental values included in the developed science books (McGraw-Hill) for the upper grades of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences. Qassim University, 7(2), 667-732.*
- *Al-Harbi, M. & Al-Jabr, L. (2019). Content analyzing of science textbooks in intermediate stage in the Saudi Arabia according to sustainable development. The comprehensive multi-knowledge electronic journal for publishing scientific and educational research (17).*
- *Al-Haroun, S. (2019). Developing the teaching practices of middle school science teachers in light of sustainable development competencies (suggested perception). The Egyptian Journal of Scientific Education: The Egyptian Society for Scientific Education, 22(4), 47-94. DOI: MKTM.2019.113832/10.21608*
- *Al-Hasnawi, Abdel Rahim (2014). Education and sustainable development. Journal of Education Sciences, Morocco, 4(3), 99-130.*
- *Al-Juhani, B. & Al-Sisi, A. (2020). Requirements for the Activation of Sustainable Schools at the primary Level in AL Madinah Almunawarah. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(4), 107-124.*
- *Al-Juhani, H. (2013). Introduction to primary education. Al-Rushd Library.*
- *Al-Mahdi, M. (2009). Sustainable development: discussion of the concept - a future vision. Journal of the Faculty of Arts, University of Tripoli, (12), 181-216.*
- *Al-nemer, E. (2008). Measurement and evaluation in special education. Amman: Dar Al-Yazuri.*
- *Al-Noor, M. (2012). sustainable development. Naif Arab University for Security Sciences, 31(361), 57-62.*
- *Al-Obeikan Research & Development (2008). Science and Mathematics Curriculum Development Project.*
- *Al-Owaidhi, W. & Al-Otaibi, L. (2017). Analysis of the content of the book My Beautiful Language for the fourth grade of primary school in the light of the areas of sustainable development. The First International College of Education Conference for Science and Technology: University of Sudan.*
- *Al-Rabani, A. (2019). The degree of post basic Education students Knowledge About Social Dimension of Sustainable Development. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 17(2), 15-38.*
- *Al-Rasheed, B. (2020). The level of including the Content of the Sustainable Development Aims of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 Vision in the the Third Grade Primary Science Book: An Analytical Study. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 185(2), 579-621.*
- *Al-Rifai, S. (2009). The problem of environmental management in sustainable development trends. Al-Mustansiriya Center for Arab and International Studies.*
- *Al-Samarrai, A., Al-Afoun, N. & Al-Raziqi, and age. (2017). Analysis of the content of the Science book for the fourth grade of primary school according to the Dimensions of Sustainable Development. The Third International Conference of the Faculty of Education, October 6 University, in cooperation with the Association of Arab Educators, Egypt.*
- *Al-Shaabi, W. (2018). The Extent of Inclusion of Areas of Sustainable Development in The Science Book for The Second Intermediate Grade in The Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education: Al-Azhar University, 2(177), 12-45.*
- *Al-Shayea, F. & Abdel Hamid, A. (2011). Mathematics and Natural Sciences Curriculum Development Project in the Kingdom of Saudi Arabia: Hopes and Challenges. The Fifteenth Scientific Conference: Scientific Education: A New Thought for a New Reality. Egyptian Association for Scientific Education.*
- *Al-Shehri, I. & Al-Braikan, O. (2018). Analysis of the Science Textbooks of The Elementary Classrooms in Light of Sequence Matrix. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34(2), 530-567.*
- *Al-Sheikh, A. (2017). Curriculum content analysis in the natural sciences (2nd ed). Culture Office in Ibb Governorate.*
- *AL-Sheyab, M. (2019). The Effect of Employing Scientific and Engineering Practices on the Development of Nature of Science Understanding and Improvement the Level of Achievement Among of Third Intermediate Class Students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(2), 223-250.*
- *Al-Zahrani, M. (2012). Sustainable development in Islamic education and its educational applications in the secondary stage: a proposed scenario. Published Ph.D. thesis. College of Education, Islamic University of Madinah.*

- *Education and Training Evaluation Authority (2019). Standards document for the field of learning the natural sciences. Education and Training Evaluation Authority.*
- *Hamed, N. (2019). The environmental dimension of sustainable development. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 3(12), 146- 158.*
- *Hasan, F. (2016). Concepts of development and sustainable development. Faculty of Social Work: Helwan University.*
- *Idris, M. & Al-Khalifa, F. (2015). An analytical study of The principles of Sustainable Development included in Human and the universe Curricula in the basic education stage in Sudan. Jerash for Research and Studies. 16(1), 67-87.*
- *Ministry of Planning and Economy (2005). Eighth development plan in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh. Publications of the Ministry of Planning and Economy.*
- *Muhammad, M. (2017). Sustainable development: its dimensions, components and patterns. Faisal Islamic Bank of Sudan, (18), 50 - 51.*
- *Salamah, R. (2006). Sustainable Development: the evolution of the concept from the point of view of the United Nations. The Third Arab Forum for Education - Education and Sustainable Education in the Arab World: The Federation of Universities of the Islamic World. Beirut, 57-66. Retrieved from http:// search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/34485*
- *Sayed, E. (2020). Why analyze content? Educational magazine. Faculty of Education, Sohaj University, 78(2), 617-628.*
- *Shahda, S. (2017). Science curricula and achieving sustainable development goals. The Nineteenth Scientific Conference: Scientific Education and Sustainable Development. 121-135. Retrieved from: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/854161*
- *Shehata, H., Najjar, Z. & Ammar, H. (2003). A dictionary of educational and psychological terms. The Egyptian and Lebanese House.*
- *Taima, R. (2008). Content analysis in the human sciences: its concept - foundations - its uses (I 2). Cairo:Dar Al- Arab Thought.*
- *Unified National Platform. (2020). Retrieved on October 23, 2020 from the link https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/pages/SDGPortal.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Anastas, P., & Warner, J. (2000). Green Chemistry: Theory and Practice, New York, Oxford University Press.*
- *Baicu, C. (2016). Some Economic Dimensions of Sustainable development. Journal of Economic Development Environment and People. 5 (3): 4.*
- *Beeler, G. (2000). Opportunities and threats to local sustainable development: Introducing ecotourism to Venado Island, Costa Rica [Master Thesis]. Department of Social and Economic Geography: Lund University. https://www.lumes.lu.se/sites/lumes.lu.se/files/beeler_bjorn.pdf.*
- *ESCAP (2015). Integrating The three Dimensions of Sustainable Development: A framework and tools. University of Sydney. www.unescap.org*
- *Huckle, J., & Martin, A. (2001). Environments in a changing world. Routledge: London.*
- *Lansu, A., & Sloep, J., & Mieras, R. (2010). Learning in Networks for Sustainable Development. Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning. Centre for Learning Sciences and Technologies: Open Universities, the Netherlands.*
- *Pande, S. (2007). Environmental awareness among Rural and Urban children: A comparative study. University News, 45 (05), pp 11-1.*
- *Poeck, K. & Ostman, L. & Ohman, J. (2019). Sustainable Development Teaching: Ethical and Political. Routledge: Oxford.*
- *Rosen, M. A. (2019). Advances in Sustainable Development Research. European Journal of Sustainable Development Research. 3(2). https://doi.org/10.29333/ejosdr/5730*
- *Schmidt, H. (2010(. Sustainability in Higher Education An explorative approach on sustainable behavior in two universities [Doctoral dissertation], Rotterdam University. https://repub.eur.nl/pub/19411/MJN%20PhD%20Thesis.pdf.*
- *Thin, N. (2002). Social Progress sustainable Development. ITDG Publishing: London.*

العَلاقة بينَ الوَعي بالأنظِمة الإداريَة والاتجاه نَحوها لدى مُشرفي وزارة التربيَة والتَعليم بِسلطنة عُمان

The Relationship | Between Awareness of Administrative Systems and the Attitude | Towards Them Among the Supervisors of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman

مريم سالم المنذرية
طالبة دكتوراه/ جامعة مالايا/ ماليزيا

Maryam Salim Al-Mandhari
PhD. Student\ University of Malaya\ Malaysia
M.manthary@moe.om

اسموليدي لوبس
أستاذ محاضر/ جامعة مالايا/ ماليزيا

Asmuliadi Lubis
Senior Lecturer (A)\ University of Malaya\ Malaysia
asmuliadilubis@um.edu.my

محمد عبد الوهاب فتوني
أستاذ محاضر/ جامعة مالايا/ ماليزيا

Mohammad Abdul Wahab Fatoni
Senior Lecturer (A)\ University of Malaya\ Malaysia
fatoni@um.edu.my

تاريخ الاستلام: 20/ 4/ 2022م، **تاريخ القبول:** 10/ 8/ 2022م.
Received: 20/ 4/ 2022, **Accepted:** 10/ 8/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-010
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي بالأنظمة الإدارية والاتجاه نحوها لدى المشرفين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتحديد الفروق باختلاف متغيرات الدراسة النوع والمؤهل العلمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد بلغ حجم العينة (99) مشرفًا ومشرفةً من الإداريين والتربويين، اُختيروا بالطريقة العشوائية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار معرفي في الأنظمة الإدارية أُعد من قبل المنذري وعيسان (2011) وتكون من (40) سؤالًا، كما تم تطوير مقياس للاتجاه نحو الأنظمة الإدارية (عيسان وآخرون، 2014) الذي تكون من (46) سؤالًا، وقد أضافت الدراسة أسئلة مفتوحة. وأظهرت الدراسة أنَّ مُستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى عينة الدراسة جاء متوسطًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع، بينما جاء المؤهل العلمي دالاً إحصائياً لصالح حملة مؤهلات الماجستير والدكتوراه، وأظهرت النتائج أيضاً أنَّ الاتجاه نحو الأنظمة جاءَ إيجابيًا، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق تُعزى لمتغيريّ النوع والمؤهل الدراسي. وفيما يتعلق بسؤال العَلاقة بين الوعي والاتجاه نحو الأنظمة الإدارية فقد كانت النتيجة غير دالة إحصائيًا، ماعدا محور العلاقة بين الوعي وقناعة المشرفين بأهمية الأنظمة فقد كان الارتباط سالبًا ودالًا إحصائيًا، وجاء الارتباط بين الوعي ومحور الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة الإدارية موجبًا ودالاً. وبناءً على هذه النتائج خرجت الدراسة بجملةٍ من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالأنظمة الإدارية، المشرفين، سلطنة عمان.

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the relationship between the educational supervisors' awareness of administrative systems and their attitudes towards such systems. Gender as well as academic qualification have been used to determine the significant difference. The study's sample included 99academic and administrative supervisors who were selected randomly. The study's tools have included a questionnaire on the administrative system awareness (Al Mantheri,2011), a revised questionnaire on attitudes toward administrative systems (Eissan el,2014), and open questions. According to the study findings, supervisors have had a median level of awareness. Except for Master's and PhD holders, where the results revealed no significant differences in terms of gender or academic qualification. Complying and abiding by the rules came positive, without no differences on the study's variables. Except for the supervisors' awareness and conviction, which have been significant and negative. The study found an insignificant relationship between awareness and attitudes. However, there had been a positive and significant relationship between supervisors' awareness and implementing administrative systems. A number of recommendations and suggestions were made according to the study findings.

***Keywords**: Awareness of administrative systems, supervisors, sultanate of Oman.*

المُقدمة:

تَقوم فكرة الأنظمة على أساس أنَّ البشر لا يستطيعون العيش إلا من خلال جماعات تعتمد على مبدأ التعارف والتعايش، وأن هذه الجماعات لا تقوم إلا على نظام، والنظام يستند على قواعد ملزمة يحمل فيها الأفراد على اتباعها وطاعتها بما تملكه الجماعة من قوة (محمد، 2016). ومن هذا المنطلق بدأت المجتمعات في تطوير أنظمتها وقوانينها حتى تستطيع الحفاظ على استقرار المجتمع وأمنه في جميع جوانبه.

وفي حديث عن أهمية الوعي بالأنظمة والقوانين أشار أوجلي وميرزافيش (Ogli & Mirzayevich. 2022) أنَّ الفرد الذي يمتلك وعياً جيداً بالأنظمة يكون قادراً على ممارسة حقوقه وحريته بشكل صحيح، كما أنه يحترم القانون ويلتزم به، وهذا يجعله مواطناً نشطاً اجتماعياً وسياسياً بموقف واع تجاه الأحداث، ويُعزز شعوره بالانتماء تجاه الدولة والمجتمع، وأشَارا أيضاً إلى أنّ التعليم القانوني له أثرٌ واضحٌ وهادفٌ لدى الطلاب، وأنّه يؤهلهم إلى الحِوار القائم على القانون.

ولقد تَسارعت وَتيرة التطوُرات في مجال الأنظمة حتى بدأت تُلامس بشكل مباشر عادات المجتمع وتَقاليده، وليس مبالغةً أن نَقول إنها طالت أيضاً بعضاً من الثوابتِ المجتمعية، فبعد أن كانت أعراف المجتمع تُعْطي للمدرسة سُلطةً كبيرة في تربية الطالب وتعليمه بدون تدخل من وليّ الأمر، تغيرت منظومة الأعراف وأصبح العمل المدرسي يسير وفق أنظمةٍ تُنظم العلاقات داخل المدرسة وخارجها سواء بين الطالب والمُعلم وكذلك بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور والمشرفين والمجتمع عامة.

والجدير بالذكر أنَّ ظُهور الاهتمام بالوعي بالأنظمة في القطاع التربوي بدأ في القرن العشرين في السنوات العشرين الأخيرة منه، وذلك بسبب تزايد المشكلات التربوية التي يتم فيها مساءلة التربويين والعاملين والطلاب في حقل التعليم أمام القضاء، وكذلك حالات الاعتداء على المعلمين التي أثّرت في جودة الأداء المدرسي (العويسي، 2011). لذلك تزايدت القضايا التي يتعرضون لها بسبب تَعقُد العلاقة مع الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور والمجتمع (Williams, 2010).

ويُشير زاهلر (Zahler, 2001) أنّ إجمالي عدد القضايا المتعلقة بالتعليم زادت بنسبة (100 %) من عام 1960م إلى عام 1970م، كما تم تقدير عدد حالات القضايا في قطاع التعليم أكثر من (10.000) حالة في كل ولاية، وبزيادة (300 %) منذ عام 1985م، وتشير الدراسة إلى أنه ما يقرب من ثلث هذه القضايا يتم تسويتها خارج المحكمة بشكل وديّ بين المتقاضين، وأكدّت

أنَّ الطريقة الأنسب لتفادي القضايا القانونية هو امتلاك المعرفة بالأنظمة والقوانين.

وإيماناً بأهمية سيادة الأنظمة في المجتمع التربوي قامت منظمة اليونسكو (2019) بإصدار دليل "تعزيز سيادة القانون عن طريقة التعليم" بهدف تمكين المواطنين من المساهمة في جودة مؤسساتهم من خلال معرفتهم لسيادة القانون واحترام النظام السائد وتطبيقه فعلياً. واعتبر الدليل أنّ سيادة القوانين هي حَجَر الأساس للمجتمع.

وتتلخص أهمية الأنظمة الإدارية في المجتمع التربوي حسب ما أشار له أبو كويك (2012) فيما يلي:

- تُعتبر مرشدًا لجميع الموظفين، حيث تعكس الإطار العام الذي يجب أن تنتهجه المؤسسة لتحقيق أهدافها.
- توحيد الإجراءات والممارسات من قبل متخذي القرار، والخروج من التعارضات والمتناقضات فيها، وهذا يساعد على تكوين ثقة متبادلة في المؤسسة.
- انتشار الرضا الوظيفي، وتخفيف الأعباء الإدارية.
- تُحقق وضوح الإجراءات، وتعمل على إيجاد مسارات واضحة لها.
- زيادة فعالية العمل، ورفع مستوى الإنتاج، والكفاءة، والالتزام الأخلاقي.
- التقييم الواضح لأداء الموظفين، وبالتالي تحديد العلاوات المستحقة للمجهود المبذول من قبلهم.
- الابتعاد عن المخالفات والانحرافات في الوظيفة والفساد كالرشاوي، وخيانة الأمانة، واستغلال السلطة، وإفشاء أسرار الوظيفة والاحتيال.

وأشارت دراسة **عبد القادر وحوالة (1995)** وسلام (2000) وجمعة (2006) والمنذري (2011) وصالحة وآخرون (2014)، أن للوعي بالأنظمة الإدارية (3) مكونات هي: المُكون المعرفي ويقصد به المعلومات والمعارف القانونية عن الحقوق والواجبات التي يجب أن يُلم بها الفرد، والمُكون الوجداني ويتمثل في المشاعر، والاتجاهات الإيجابية تجاه المعرفة القانونية المطلوبة، ويترتب على ذلك الالتزام بالأنظمة، وعدم الوقوع في المخالفات، أما المُكون الأخير فهو الجانب السلوكي، وهو انعكاس للجانبين السابقين، ويترتب عليه حرص الفرد على تطبيق الأنظمة كجانب سلوكي في حياته اليومية والوظيفية.

وقد أكدّ **الفيلالي (2020)** أنَّ العلم بالقوانين والأنظمة لا يكون مقصورًا على أصحاب الاختصاص من المحامين والقضاة وغيرهم، بل من الضرورة أن يَعيها كل فرد يعيش في أي مجتمع يحكمه القانون، وأكدَّ أيضًا على دور المؤسسات التربوية والإعلامية في نشر الوعي المجتمعي بالأنظمة والقوانين.

كما أشارَ **الهنائي (2019)** أيضاً إلى أهمية الوعي بالأنظمة الإدارية لدى جميع أفراد المنظومة التربوية بمن فيهم طلبة الدارس، وأنَّ التركيز على وعيهم بالأنظمة والقوانين هي أساس وجود مجتمع صالح يتمتع بدرجة عالية من المواطنة، وقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن العاملين في المدارس يمتلكون القليل من المعارف بالأنظمة والقوانين.

وفي دراسة لمعرفة الوعي بنظام الخدمة المدنية قامت **الخاروف والشامي (2008)** بدراسة في الوزارات الحكومية استهدفت النساء العاملات، وقد أظهرت نتائج دراستهم أن النساء على معرفة بمستوى مرتفع بالأنظمة الإدارية المتعلقة بالإجازات والترفيع والتعيين والعلاوات، كما أظهرت أن أقل مستوى معرفة لعينة الدراسة كان في مجال الدورات والبعثات، وكان للمستوى التعليمي علاقة طردية مع درجة المعرفة بالأنظمة في جميع المحاور إلا مجال العقوبة وإنهاء الخدمة، كما أظهرت نتيجة هذه الدراسة تأثير المركز الوظيفي على المعرفة لصالح الوظيفة الأعلى.

وأوردت دراسة زاهلر (**Zahler, 2001**) إحصائية مالية توضح مقدار الخسائر التي تتحملها المدارس بسبب عدم التطبيق السليم للأنظمة، والقوانين؛ حيث بلغ متوسط ما تدفعه المدارس (13.500) دولار سنوياً على الرسوم القانونية، أما المدارس الريفية (Suburban Schools) فإن متوسط تكلفتها على مكاتب المحاماة حوالي (43.146) دولاراً سنويًا في حين أنّ المناطق التي تضم أكثر من (25.000) طالب فإنها تنفق سنوياً على أتعاب المحاماة (81.116) دولاراً، وفي الجنوب بلغ المتوسط (19.205) دولاراً، كما قدرت الدراسة أن متوسط إجمالي ما تنفقه المؤسسات التربوية في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية بلغت حوالي (200 مليون) دولار سنوياً. أما في ولايات كارولينا الشمالية بلغ متوسط ما يتم إنفاقه أكثر من (2.1 مليون دولار) سنويًا على أتعاب المحاماة، إضافة إلى تكاليف التقاضي الأخرى، مثل الوقت أو العمالة المفقودة أو فقد الاستفادة من الموارد المالية خارج المدرسة.

ولمواكبة التوجهات العالمية في مجال الوعي بالأنظمة الإدارية فقد طوّرت سلطنة عمان منظومة الأنظمة، والقوانين واللوائح بشكل عام بما يخدم الأهداف، والاستراتيجيات الوطنية خاصة في مجال التربية والتعليم؛ حيث حددت الاستراتيجية الوطنية للتعليم "2040" رؤيتها في تنمية موارد بشرية تمتلك المعارف، والقيم والمهارات اللازمة بما يمكنها من العيش منتجة في عالم اقتصاد المعرفة"، وتضمنت هذه الاستراتيجية أهدافاً عدة وأسساً لبناء القدرات والخبرات لتحسين الجوانب المختلفة، وركزت الاستراتيجية على العمل على تفعيل نظام المساءلة المالية والإدارية للمؤسسات التعليمية، الأمر الذي يُحتم زيادة الوعي بالأنظمة العامة والخاصة بالعمل التربوي (مجلس التعليم، 2019).

ونتيجةً لما ورد ذكره، تبرُز أهمية أخرى للمؤسسات التربوية وهو أن المجتمعات تعتمد على القطاع التربوي في نشر الوعي المجتمعي بالأنظمة الإدارية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات بأن التعليم يعد ركيزة أساسية في تطوير الوعي وتشكيله لدى المجتمع (الفضالي، 2016).

وبناءً على المتغيرات والتطورات في أدوار المدارس حددت بعض المنظمات الدولية المعايير التي يجب أن يتم امتلاكها للعاملين في القطاع التربوي، ومن أمثلة هذه المنظمات اتحاد تراخيص مديرو المدارس بالولايات المتحدة (ISLLC, 2015) التي حددت ستة معايير من ضمنها "العمل وفق السياق الاجتماعي والسياسي، والاقتصادي، والقانوني والثقافي للتعلم"، كما تضمنت

معايير كاليفورنيا المهنية لقادة التعليم (CPSEL, 2014) مؤشرات في مجال تطبيق الأنظمة وهي العمل بشكل متناسق ضمن معايير القوانين والسياسات، واللوائح والمتطلبات القانونية الفيدرالية، والمحلية، والمتطلبات القانونية.

وتعد "الأنظمة الإدارية" المرتكزات الأساسية لتحقيق الضبط في جميع المسارات، وذلك من خلال تحديد مسارات العمل وتفصيلاته، وإجراءاته والصلاحيات الممنوحة، والاختصاصات وإطار التفويض وتحديد الحقوق، والواجبات، والعقوبات للعاملين. وتعد أنظمة الدولة هي مجموع القواعد المُلزمة التي تحكم سلوك الأشخاص في مجتمع من المجتمعات، وتُنظم علاقاتهم تنظيمًا يكفُل لهم العدل والحرية، ويُحقق الخير للمجتمع، ويجب الخضوع لهذه الأنظمة من قبل الجميع ولو بالقوة إن اقتضى ذلك (الدرديري، 2016).

وبسبب تصاعد الأهمية بهذا الموضوع في حقل التربية والتعليم فقد أكدَّ الهنائي (2019) في دراسته على أهمية الوعي بالأنظمة، والقوانين التي سعت إلى تنمية الوعي بجوانب الثقافة القانونية لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التطبيقي، وعمل على تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية من حيث احتواءُها على الثقافة القانونية بناءً على نموذج ADDIE، وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح بعد تطبيقه على المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بتضمين الثقافة القانونية في المقررات التربوية.

كما عنيت دراسة القحطاني (2019) بالبحث في دور مؤسسات المعلومات في نشر الوعي القانوني بين الجمهور، وتقييم مدى الإفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في دعم أنشطتها؛ حيث استخدمت الاستبانة كأداة الدراسة، وكانت عينة دراستها (4) مكتبات في المملكة العربية السعودية، وتوصلت دراستها إلى أن (88 %) من عينة الدراسة لديهم معرفة بمصطلح الجرائم الإلكترونية، وأن (75 %) على معرفة بنظام العقوبات الخاصة بها.

وفي دراسة أخرى لتسليط الضوء على الوعي لدى العاملين في مجال التربية والتعليم قام (Boyd 2017) بدراسة وعي مديري المدارس بقانون التربية الخاصة الذي يتعلق تحديدًا بالطلاب ذوي الإعاقة؛ حيث شملت الدراسة (92) مدير مدرسة في ولاية نبراسكا وأيوا، واستخدم الباحث (20) موقفاً يعكس مدى معرفة المديرين بالتصرف السليم تجاهها، وأظهرت الدراسة أن مديري المدارس الحكومية يمتلكون معرفة أكثر من الخاصة. في حين أظهرت دراسة عبد اللطيف وآخرون (2016) أنّ المعلمين في مصر يتعرضون للاعتداء من قبل تلاميذهم، وأن هذه الحوادث أصبحت ظاهرة تستحق الدراسة، وهدفت الدراسة إلى زيادة الاهتمام بالتربية القانونية في المدارس، ونشر وعي المعلمين بحقوقهم القانونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (5) من الإدارات المصرية، وقد قدمت الدراسة مقترحاً لرفع الوعي بالأنظمة والقوانين في مرحلة الإعداد وأثناء الخدمة.

كما قام محمد (2015) بدراسة استهدفت واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس التعليم الثانوي من خلال معايير القُدرة المؤسسية، وكانت عينة الدراسة المعلمين في محافظة القليوبية، وقد طُبقت الاستبانة على عينة بلغت (500) معلمٍ ومعلمةً، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ المدارس لا تقوم بنشر ثقافة المساءلة لدى المعلمين، وأنّ تقييمهم يتم على أسس غير علمية، وأوصت الدراسة بأهمية نشر ثقافة المساءلة.

واهتمت دراسة عيسان وآخرون (2014) بدراسة بُعد جديد مع الوعي بالأنظمة والقوانين وهو بعد الاتجاهات نحو القانون والعلاقة بينهما؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وبلغت العينة (172) معلمًا ومعلمةً، وتم استخدام اختبار الوعي القانوني، وتم تصميم استبانة للاتجاه نحو القانون مكون من (45) عبارة. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الوعي القانوني لدى المعلمين، وأنَّ الاتجاه نحو القانون إيجابي سواء في الدرجة الكلية أو في جميع المحاور.

وفي مجال آخر من الدراسات قام عماوي وبني خلف (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة الممارسات الشخصية التي يقوم بها معلمو العلوم ويتبعها مساءلات قانونية، وتحديد درجة وعيهم بالممارسات القانونية في المدارس الواقعة في شمال الأردن، واستهدفت عينة عشوائية بلغت (430) معلمًا ومعلمة من خلال استبانة، وأظهرت النتائج وجود تدني في درجة وعي المعلمين بالمساءلة القانونية، ووجود العديد من السلوكيات الشخصية والتعليمية المخالفة للقوانين وتستوجب المساءلة، ولا يوجد أثر لخبرة المعلمين في وعيهم ومعرفتهم بالقوانين.

ولتحقيق الوعي بالأنظمة الإدارية قامت وزارة التربية والتعليم بإصدار الأدلة والنشرات التوجيهية لتعزيز وعي العاملين بالوزارة بالحقوق والواجبات، ومنها الدليل الاسترشادي لمدير المدرسة الذي تم إصداره عام 2015، كما تم إقامة عدد من الملتقيات لتسليط الضوء على أهمية الوعي بالأنظمة والقوانين كالملتقى الأول والثاني لإدارات المدارس واللذين اشتملا على محاور تتعلق بمجال الوعي بالأنظمة الإدارية.

ومن خلال ما ورد في الدراسات السابقة تتجلى بعض النقاط المشتركة بينها منها:

- أكدت معظم الدراسات العربية والأجنبية على أهمية دراسة الوعي بالأنظمة الإدارية، والقانونية في المؤسسات التربوية، وذلك بسبب تزايد الدعاوى القضائية التي يتعرض لها الموظفون، وكذلك زيادة الاهتمام بالتربية القانونية في المدارس.

- استخدمت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي المُعتمد على وصف الظواهر، وجمع الحقائق، والمعلومات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع، واستخدمت الأخرى المنهج التجريبي خاصة تلك التي اعتمدت على إعداد برامج تدريبية حول الوعي بالأنظمة الإدارية، والقانونية.

- تنوعت أدوات الدراسة المُستخدمة في الدراسات السابقة إلا أن غالبيتها استخدم الاستبانة لجمع البيانات، وبعضها الاختبارات لقياس مدى الوعي المعرفي بالأنظمة والقوانين، ومنها ما استخدم السيناريوهات لقياس درجة الوعي.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في وجهين هما: دراسة جانبين من جوانب الوعي بالأنظمة والقوانين وهما

الجانب المعرفي والجانب الوجداني (الاتجاهات)، كذلك اختلفت في عينة الدراسة إذ تستهدف المشرفين التربويين والإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وهذه الفئة لم تُستهدف بالدراسة في الدراسات السابقة حسب علم الباحثين.

ولسدّ الفجوة المعرفية في الوعي بالأنظمة الإدارية في المنظومة التربوية، كان لا بد من التركيز على جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم ومنهم فئات المشرفين بمختلف تخصصاتهم، إذ أنهم يؤدون أدواراً مهمة جدًا في متابعة الأداء الفني والإداري للمعلمين والمدارس، ويُعتمد عليهم في تقييم أدوار إدارات المدارس والمعلمين الأوائل والمعلمين، وفي تطوير العملية التعليمية وما يرتبط بها من تقويم واختبارات ومناهج دراسية وغيرها (وزارة التربية والتعليم، 2018).

مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها

سَعت سلطنة عمان إلى بناء منظومة قانونية متكاملة من أجل الانتقال إلى دولة المؤسسات، وإرساء مبادئ العدل والمساواة والمواطنة، وقد تعددت مستويات الأنظمة الإدارية ما بين العام الذي يشمل جميع المواطنين مثل النظام الأساسي للدولة وقانون الخدمة المدنية، والأنظمة الخاصة الذي يُصاغ لمؤسسة بعينها كالوزارات أو الهيئات مثل اللوائح، وفيها يتم مراعاة خصوصية العمل في كل مؤسسة على حدة بشرط أن تتماشي مع الأنظمة الإدارية العامة. ومن جهود سلطنة عمان لتثبيت أركان دولة القانون والمؤسسات أنشئت محكمة القضاء الإداري بالمرسوم السلطاني (91/ 99) كجهة قضائية مستقلة متخصصة في الفصل بين الخصومات الإدارية (محكمة القضاء الإداري، 2014). ثم تبع ذلك تعزيز منظومة الرقابة وذلك بتعديل مسمى جهاز الرقابة المالية إلى جهاز الرقابة المالية والإدارية للدولة وفق المرسوم السلطاني (27/ 2011)، وبهذا المرسوم أصبح الجهاز قادرًا على التحقق من تنفيذ اللوائح والقوانين، والقرارات فيما يتعلق باختصاصاته في جميع وحدات الجهاز الإداري للدولة والشركات الحكومية ويقع تحت رقابتها (590) مؤسسة التي من ضمنها وزارة التربية والتعليم (جهاز الرقابة المالية والإدارية، 2019).

وعلى الرغم من أن وزارة التربية والتعليم عملت كغيرها من مؤسسات وحدات الجهاز الإداري للدولة لتنظيم لوائحها وأنظمتها الإدارية مع ما يتناسب مع النظام الأساسي للدولة وغيره من القوانين وكذلك مع الاستراتيجيات الوطنية المختلفة مثل رؤية عمان «2040»، واستراتيجية التعليم «2040»، والخطة الخمسية العاشرة (2021 – 2025)، وزيادة وعي موظفيها حول هذه الأنظمة، إلا أن واقع الحال يشير إلى وجود فجوة معرفية في هذه الأنظمة لدى منتسبي وزارة التربية والتعليم، وقد أكدت ذلك الدراسات العمانية التي تمت في هذا المجال مثل دراسة الهنائي(2019) ودراسة عيسان وآخرون (2014) والمنذري (2011) والعويسي (2009)، وأشارت هذه الدراسات إلى أن مستوى الوعي في الأنظمة والقوانين في وزارة التربية والتعليم يتراوح بين المتوسط والضعيف، كما أوضحت بعض القانونين والمُختصين في مجال تقنية المعلومات إلى التدني في الثقافة القانونية، كما تم رفع بعض التوصيات بضرورة تفعيل الوعي بالقانون في المؤسسات التعليمية مثل التوعية في مجال الجرائم الالكترونية والمخاطر الأمنية لشبكة المعلومات والعقوبات التي تقع عليها (تقنية المعلومات، 2012).

ومن ناحية أخرى تُشير الإحصائيات إلى تزايد القضايا التي كانت وزارة التربية والتعليم طرفًا فيها بين عامي 2018 و2019؛ حيث بلغ إجمالي عدد القضايا بمختلف مستوياتها (135) دعوى قضائية في عام 2018، و(126) دعوى قضائية في عام 2019 بإجمالي (261) دعوى قضائية خلال هذين العامين (الدائرة القانونية، 2020) وإذا ما تم مقارنة هذا العدد بإجمالي أعداد الدعاوى من (2001 – 2010) نجد أن عدد الدعاوى خلال السنتين الأخيرتين زاد بما يعادل (121) دعوى قضائية منذ العشر السنوات الأولى لافتتاح محكمة القضاء الإداري.

لذلك فقد عملت حكومة سلطنة عمان على صياغة بعض جوانب الخطط الاستراتيجية لها بما يواءم الوعي بأنظمة السلطنة وقوانينها، فقد تضمنت رؤية عمان "2040" هدفًا يشمل على بناء نظام فعال لإدارة وحوكمة التعليم، ولتحقيق هذا الهدف تمت صياغة عدة مرتكزات منها "العمل على نظام المساءلة الإدارية والمالية للمؤسسات التعليمية"، كما أن الخطة الخمسية العاشرة (2021 – 2025) جاءت لدعم رؤية عمان "2040" في هذا المجال؛ حيث حددت الخطة أحد أولوياتها "نظام تعليمي يتسم بالجودة العالية والشراكة المجتمعية"، وجاء قانون التعليم المدرسي كأول برنامج لتحقيق ذلك، وكان لا بد من بناء القدرات في وزارة التربية والتعليم لجميع العاملين في مجال رفع الوعي بالأنظمة والقوانين تماشيًا مع الأهداف العامة للاستراتيجيات المرسومة.

وتأتي هذه الدراسة لمواكبة خطط سلطنة عمان في رفع الوعي لدى أحد المنتسبين في وزارة التربية والتعليم ألا وهم المشرفون التربويون والإداريون؛ نظرًا لأهمية أدوارهم في تقديم خدمة نوعية للمدارس؛ حيث يعتبر المشرف مسؤولاً عن متابعة العمل الفني والإداري في المدارس، ويُشرف على جودة تطبيق الخطط التي تُقرها الوزارة من حيث المناهج والتقويم وعمليات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، كذلك تقديم المقترحات لتطوير العمل المدرسي وتذليل التحديات التي تواجه المدارس أثناء تقديم الخدمات التعليمية، وهذا يُحتم على المشرف أن يكون على دراية ووعي بأنظمة العمل وقوانينه ولوائحه.

ولحل المشكلة تُحاول الدّراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: **ما العلاقة بين مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين التربويين والإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان واتجاههم نحوها؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:**

- ما مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين في سلطنة عمان تُعزى لمتغيرات النوع والمؤهل الدراسي؟
- ما طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان نحو الأنظمة الإدارية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان نحو الأنظمة

الإدارية تُعزى لمتغيرات النوع والمؤهل الدراسي؟

◄ هل توجد علاقة بين مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان والاتجاه نحوها؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- معرفة مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان.

- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل الدراسي في مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين في سلطنة عمان.

- التعرف على طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان نحو الأنظمة الإدارية.

- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع والمؤهل الدراسي في اتجاهات المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان نحو الأنظمة الإدارية.

- الكشف عن العلاقة بين مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية والاتجاه نحوها لدى المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان.

أهمية الدراسة

نظراً لأهمية دور المشرف التربوي والإداري في التأثير في العملية التعليمية وتطويرها، تأتي أهمية الدراسة الحالية من الأهمية النظرية والأهمية العملية لها على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل بقلة الدراسات العمانية –على حدّ علم الباحثتين– التي تتناول الوعي بالأنظمة والقوانين، فهي تساعد في سدّ الفجوة العلمية في مجال البحث العلمي، كما تبرز أهميتها بسبب استهداف فئة مهمة في القطاع التربوي التي تقع عليهم مسؤولية متابعة العمل التربوي.

مما تعد الدراسة الحالية من الدراسات البيّنية Interdisciplinary Studies وهي من الاتجاهات الحديثة في البحوث والدراسات، وهي طريقة للفهم الشامل والمتكامل للبناء المعرفي، ويعزّز من تبادل الأفكار والتكامل بين التخصصات المختلف (الأحمري، 2021)؛ حيث تناولت الدراسة الوعي بالأنظمة والقوانين في المجال التربوي.

الأهمية العملية: تتمثل في إمكانية توظيف نتائج الدراسة في وزارة التربية والتعليم، لأن وعي المشرفين بالأنظمة الإدارية سيؤثر في جودة مخرجات العملية التعليمية من صحة الإجراءات المتبعة، وبالتالي التأثير في أداء المعلمين ومديري المدارس.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

وردت في هذه الدراسة عدة مصطلحات نُعرفها في الآتي:

الوعي Awareness: وردت كلمة الوعي كما ورد في المعجم الوسيط "الفهم وسلامة الإدراك" (معجم الوسيط، 1973)، أما في لسان العرب (2005) فقد ورد بمعنى وعى الشيء، "والحديث يعيه وعيًا وأوعاه" أي حفظ وفهمه وقبله. (لسان العرب: مادة وعي).

الأنظمة: في اللغةً: فهي تدل على تأليف الشيء وضمه إلى شيء آخر، والجمع منها «أنظمة ونظم» وأنظمة الدولة هي مجموع القواعد الملزمة التي تحكم سلوك الأشخاص في مجتمع من المجتمعات، ويجب الخضوع لهذه الأنظمة من قبل الجميع ولو بالقوة إن اقتضى ذلك (أبو كويك، 2012).

وعرّف الدرديري (2016) **النظام الإداري** بأنه «ذلك الفرع من القانون العام الذي يتصل بالإدارة من حيث تنظيمها وبيان أجهزتها المختلفة وكيفية تشكيلها، ومن حيث نشاطها وما تمارسه من أعمال ووسائلها في ممارسة أنشطتها المختلفة أو هو باختصار قانون الإدارة»، وفي تعريف آخر أن الأنظمة هي تعبير عن مصطلح القوانين، ويقصد بالنظام مجموعة القواعد المجردة التي تصدر عن السلطة التشريعية لتحكم أحد المجالات المهمة وتنظمها، مثل مجال الخدمة العسكرية والمدنية (أبو كويك وأبو الروس، 2012).

وتُعرّف الدراسة **إجرائيًا** مصطلح «الوعي بالأنظمة الإدارية» بأنه الحد الأدنى من المعرفة بالأنظمة الإدارية واللوائح التنظيمية والقوانين العامة والخاصة بالعمل في وزارة التربية والتعليم وتتعلق بعمل المشرفين، ويستطيعون من خلال تطبيقها إنجاز العمل بدون الوقوع في مخالفات أو أخطاء.

تعريف «الاتجاه» فهو ورد في تعريف الأحمدي (2009) بأنه عبارة عن نسق من الآراء والأفكار والمعتقدات الإيجابية أو السلبية أو المُحايدة وكذلك الانفعالات والمشاعر والعواطف بالاقتراب أو الابتعاد نحو موضوع معين قيد الدراسة. وفي تعريف آخر لحديدان (2020) فإن مفهوم الاتجاه يعد أكثر تناولا في أدبيات علم النفس لأنه مركب من مركبات نفسية (عقلية– عاطفية– سلوكية)، فهو تنظيم من عدة مفاهيم ومعتقدات وعادات ودوافع لشيء معين، كما أنه ميل لمواضيع معينة فقد يقبل عليها الفرد ويرغب فيها أو يميل عنها وقد يرفضها.

أما تعريف **الاتجاه إجرائياً** فقد اعتمدت الدراسة التعريف الوارد في دراسة عيسان وآخرون (2014، 192) حيث عُرّف بأنه «استجابة عينة الدراسة للمواقف التي تتخذها تجاه القانون من خلال الاستجابة على الأبعاد المكونة لمقياس الاتجاهات التي تم إعداده لأغراض الدراسة».

تعريف المشرف التربوي: يُمثل المستوى الثالث من مستويات الإشراف التربوي، ويهتم بنمو المعلمين الأوائل والمعلمين وتطويرهم بالمحافظات ويتبع إداريًا المُشرف الأول (وزارة التربية والتعليم، 2019).

تعريف المشرف الإداري: يُمثل المستوى الثالث من مستويات الإشراف التربوي، ويهتم بنمو إدارات المدارس وتطويرهم بالمحافظات ويتبع إداريا المشرف الإداري الأول بالوزارة (وزارة التربية والتعليم، 2019).

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على مستوى وعي

المشرفين بقانون الخدمة المدنية الذي تسري أحكامه على الموظفين المدنيين.

- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم بمحافظات سلطنة عمان.
- **الحدود الزمنية**: طُبقت الدراسة في شهر يناير للعام الدراسي (2021 /2022).
- **الحدود البشرية**: عينة من المشرفين التربويين والإداريين.

الطريقة والإجراءات

تَضّمن هذا الجزء وصفًا للمنهجية المُتبعة والعَينة وأدوات الدراسة والمعالجات الإحصائية التي تمت لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعد أسلوباً لرصد ظاهرة أو موضوع معين، والمعتمد على معلومات دقيقة عن الظاهرة قيد الدراسة، وخلال فترة زمنية محددة، وتعد الدراسة من الدراسات المتعلقة بدراسة العلاقة بين المتغيرات، أو ما يسمى بالبحوث الارتباطية Correlational Research، وتهتم بالكشف عن الارتباط بين هذه المتغيرات، والتعبير عنها بصورة رقمية (كاظم وآخرون، 2014).

مُجتمع الدراسة

تَألّف مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والإداريين في المحافظات التعليمية (ظفار– الظاهرة– جنوب الباطنة)، وعددهم حسب احصائيات 2021/ 2022 ما يقارب (829) مشرفاً.

عَينة الدراسة

اُختيرت عينة عشوائية من المشرفين التربويين والإداريين من (3) محافظات، وقد تم مراعاة متغير النوع والمؤهل الدراسي. والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع والمؤهل الدراسي.

الجدول رقم (1)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع والمؤهل الدراسي والمسمى الوظيفي

المتغير وفئاته		العدد	السنبة المئوية
النوع	ذكور	64	%64.6
	إناث	35	%35.4
المؤهل الدراسي	دبلوم وبكالوريوس	48	%48.5
	ماجستير ودكتوراه	51	%51.5
المجموع		99	%100

أدوات الدراسة وإجراءاتها

اعتمد نوعين من الأدوات هما:

الأداة الأولى: اختبار قياس درجة الوعي بالأنظمة الإدارية، وقد اُستخدم المقياس الذي أعدته المنذري (2011)، ويتكون من (40) سؤالًا مقسمة إلى قسمين: الأول من نوع الصواب والخطأ، وعدد مفرداته (13) مفردة، والقسم الثاني من (27) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، واستهدف الاختبار قياس الوعي المعرفي لقانون الخدمة المدنية، وتوزعت أسئلة الاختبار على (15) فصلاً بشكل غير متساو من الفصول ذات العلاقة بالموظفين العاملين في الوزارات المدنية كفصل الترقيات، وتقارير الأداء الوظيفي، والرواتب، والإجازات، وواجبات الموظفين والأعمال المحظورة عليهم وغيرها، وقد أضافت الدراسة الحالية (3) أسئلة مفتوحة للاستفسار عن الدورات التي خضعت لها عينة الدراسة، وعددها، والمقترحات لتعزيز الوعي بالأنظمة الإدارية، وتم اختيار هذا الاختبار لأنه يلامس بشكل مباشر عمل المشرفين التربويين والإداريين.

وقد تحققت فيه الخصائص السيكومترية كمعاملات الصعوبة والتمييز الجيدة، كما تتوافر في المقياس مؤشرات صدق وثبات مقبولة؛ حيث تم عرضه على مجموعة محكمين ذوي الاختصاص القانوني، والتربوي فتم بذلك التحقق من الصدق الظاهري، كما بلغ الثبات عن طريق ألفا كرونباخ (0.73) ثم تم إعادة الاختبار فبلغ (0.76) (الملحق 1).

الأداة الثانية: مقياس الاتجاه نحو الأنظمة الإدارية، وقد طُور المقياس الذي أعدته عيسان وآخرون (2014) ليصبح (46) فقرة، منها (12) فقرة سالبة، حيث تتوزع على (4) محاور بشكل غير متساو (المُلحق 2)، وهي قناعة المشرفين تجاه الأنظمة الإدارية، والاتجاه نحو معرفة الأنظمة، وفهمها، والاتجاه نحو تطبيق الأنظمة الإدارية، والاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة الإدارية؛ حيث اُستخدم التدرج الخماسي (موافق بشدة– موافق– محايد– غير موافق– غير موافق بشدة) وأعطيت لها الدرجات الآتية: 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي للعبارات الموجبة، وعكس هذا الميزان للعبارات السالبة.

وتحققت شروط الصدق والثبات في المقياس؛ حيث تم عرض المقياس على مجموعة محكمين والأخذ بملاحظاتهم، أما الثبات فقد بلغ ثبات المقياس كاملاً (.92)، وتراوح ثبات المحاور بين (.72– .88)، وهي معاملات مقبولة مقارنة بالدراسات السابقة في مجال الاتجاهات الملحق (2)، والجدول (2) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو القانون.

الجدول رقم (2)

يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو القانون (ن= 99)

محاور المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا
قناعة المشرفين تجاه الأنظمة	12	.714
الاتجاه نحو معرفة الأنظمة وفهمها	14	.875
الاتجاه نحو تطبيق الأنظمة واستخدامها	10	.823
الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة	10	.752
جميع محاور المقياس	46	.916

ولغرض تطبيق الأدوات صُممت إلكترونياً عن طريق Google Forms، حيث اشتملت على تعليمات الإجابة والمتغيرات الديموغرافية والأسئلة المفتوحة وأسئلة الاختبار وعبارات مقياس الاتجاه نحو الأنظمة الإدارية، وقد وُزعت الأدوات بعد موافقة الجهة المعنية بوزارة التربية والتعليم في نوفمبر2021م، وطُبقت خلال شهري ديسمبر 2021م ويناير 2022م.

أما استخراج النتائج فتم بعد إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS، واستُخدم عدة معالجات إحصائية هي معامل ألفا كرونباخ Cronbach›s alpha، ومعامل ارتباط بيرسون Pear-son Correlation، واختبار "ت" لعينة واحدة T-test، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent samples T-test، وتحليل التباين الأحادي one-way ANOVA، وتحليل التباين المتعدد MANOVA.

النتائج والمناقشة

إجابة السؤال الأول: ما مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان؟

احتُسب المتوسط الحسابي للوعي بالأنظمة الإدارية باستخدام اختبار «ت» لعينة واحدة؛ حيث بلغ (19.86) درجة مقارنة بالمتوسط النظري للاختبار (20) درجة، ويُلاحظ أن المتوسط الحسابي جاء أقل من المستوى النظري بقليل؛ كما يتضح أن قيمة "ت" جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.752) ويوضح الجدول (3) تفاصيل ذلك.

الجدول رقم (3)

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمعرفة مستوى الوعي القانوني لدى المعلمين

المستوى	الدلالة الاحصائية	قيمة "ت" المحسوبة	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
متوسط	.752	- .318	20	4,11	19,86

وتعزو الدراسة السبب في هذا المستوى لعينة الدراسة ندرة برامج الإنماء المهني؛ حيث أوضحت نتائج السؤال المفتوح أن (76.8 %) منهم لم يخضعوا لدورات أو برامج تدريبية في مجال التوعية بالأنظمة الإدارية والقوانين، إضافة إلى ضعف أدوار المؤسسات الاجتماعية، ووسائل الإعلام في التوعية بالأنظمة والقوانين وإن بدا هناك محاولات للتوعية من قبل بعض القنوات، ولكنها تعد اجتهادات فردية، ولا تشكل رؤية تسعى من خلالها المؤسسات الإعلامية إلى تكثيف الجهود بشكل منظومة متكاملة. كما أن التربية القانونية في المدارس ما زال وجودها ضعيفاً، كما أشار إلى ذلك الهنائي (2019)، وقد تُعزي النتيجة أيضًا إلى أن المجتمع عامة والتربوي خاصة ما زال مراعياً للعلاقات، والجوانب الاجتماعية والإنسانية، وعدم الخوض واللجوء إلى الأنظمة والقوانين لحل الخلافات بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فتيني والفكي (2017)، ودراسة المنذري (2011)، ودراسة ويليامز (Williams,2010)،

بينما اختلفت مع دراسة بويد (Boyd, 2017)، ودراسة عماوي وبني خلف (2014)، ودراسة عيسان وآخرون (2014).

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين في سلطنة عمان تُعزى لمتغيرات النوع والمؤهل الدراسي؟

متغير النوع: لمعرفة دلالة الفروق لمتغير النوع في الوعي بالأنظمة الإدارية، تم استخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم دلالة قيمة «ت» المحسوبة، وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع في درجة الوعي بالأنظمة الإدارية، ويبين الجدول (4) خلاصة نتائج اختبار «ت».

الجدول رقم (4)

نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة أثر النوع في الوعي بالأنظمة الإدارية

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الاحتمال	الدلالة الاحصائية
ذكر	64	20.39	4.16	1.724	.088	غير دالة
أنثى	35	18.91	3,89			

ب- متغير المؤهل العلميللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدراسة الفروق الظاهرة بين متوسطات إجابات أفراد العينة لمتغير المؤهل العلمي والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5)

أثر متغير المؤهل العلمي لدى المشرفين التربويين والإداريين (ن= 99)

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الاحتمال	الدلالة الاحصائية
دبلوم وبكالوريوس	48	.47	.104	-2.982	.000	دالة
ماجستير ودكتوراه	51	.53	.092			

ويتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية يُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير والدكتوراه، وهذا يُفسر وجود علاقة طردية بين المستوى التعليمي والوعي بالأنظمة الإدارية، ويعكس أثر الدراسات العليا في زيادة المعرفة وتعزيزها والاطلاع الذاتي لدى المشرفين التربويين والإداريين، كما يفسر بأن طالب الدراسات العليا من المشرفين بات أكثر اهتماماً بجانب الأنظمة والقوانين، لا سيما وأنهم قد اكتسبوا الخبرة العملية من خلال ممارستهم للعمل الإشرافي، وبالتالي امتزجت لديهم الخبرتان العلمية والعملية، وانعكس ذلك على معارفهم ومستوى وعيهم.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخاروف والشامي (2008)؛ إذ وجد أثر للمستوى التعليمي لصالح أصحاب المؤهل الأعلى، واختلفت الدراسة مع دراسة كل من: عيسان وآخرون (2014)، والمنذري (2011)، ودراسة العويسي (2011)، ودراسة الصعيدي (2004).

إجابة السؤال الثالث: ما طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان نحو الأنظمة الإدارية؟

تراوحت المتوسطات الحسابية للاتجاه نحو الأنظمة الإدارية بين (3،25 – 3،79)، وبلغ المتوسط العام (3،48)، وعند مقارنتها مع المتوسط النظري للمقياس (3) درجات باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، اتضح أن الاتجاه إيجابي في جميع المحاور إلا أن محور الاتجاه نحو تطبيق القانون واستخدامه بلغ أعلى متوسط

حسابي بين جميع المحاور؛ إذ بلغ (3،79)، بينما كان محور الاتجاه نحو معرفة القوانين وفهمها أقل متوسط حسابي؛ إذ بلغ (3،25)، ويوضح الجدول (6) نتائج ذلك.

الجدول رقم (6)

نتائج اختبار «ت» لعينة واحدة لمعرفة مستوى الاتجاه نحو القانون لدى المشرفين (ن*=99)

محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	مستوى الاتجاه
قناعة المشرفين تجاه الأنظمة	3,56	.49	3	71.616	.000	إيجابي
الاتجاه نحو معرفة الأنظمة وفهمها	3,25	.62	3	51.862	.000	إيجابي
الاتجاه نحو تطبيق القانون واستخدامه	3,79	.58	3	64.866	.000	إيجابي
الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة	3,38	.53	3	62.431	.000	إيجابي
جميع محاور المقياس	3.48	.45	3	76.790	.000	إيجابي

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المجتمع العماني مُلتزم بدرجة مرتفعة بالجوانب الأخلاقية والقيمية ويُترجم ذلك في الالتزام بالأنظمة والقوانين (صالحة وآخرون، 2014)، ومن ناحية أخرى فإن القيم المجتمعية والدينية تعد من المصادر التي يُعتمد عليها في صياغة الأنظمة الإدارية في سلطنة عمان، وبالتالي فإنها تمتاز بالقبول لدى الجميع، كما أن عمل المشرف التربوي والإداري يعتمد تطبيق الأنظمة واللوائح في المدرسة، وبالتالي ينظر للأنظمة نظرة إيجابية في أنها تُسهل عليه أداء مهامه الوظيفية. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العويسي (2011)، ودراسة عيسان وآخرين (2014)؛ حيث أشارت نتائج دراساتهم إلى وجود اتجاهات إيجابية لدي عينة الدراسة.إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان نحو الأنظمة الإدارية تُعزى لمتغيرات النوع والمؤهل الدراسي؟

أ- متغير النوع

وللإجابة عن هذا السؤال اُحتسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الاتجاه كما يوضحها الجدول (7) يوضح ذلك، كما استخدم تحليل التباين المتعدد، وأظهرت النتائج وجود أثر للنموذج باستخدام قيمة ويلكس لمبدأ Wilks ، Lambda

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) للاتجاه نحو القانون وفقاً لمتغير النوع

النوع	العدد	قناعة المشرفين		معرفة القوانين وفهمها		تطبيق الأنظمة الإدارية واستخدامها		القائمين على تنفيذ الأنظمة الإدارية		الاتجاه بشكل عام	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	64	3,57	.51	3,30	.66	3,85	.63	3,47	.54	3,53	.48
إناث	35	3,54	.46	3,15	.53	3,68	.45	3,23	.50	3,38	.35

ولمعرفة المحاور الدالة تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج التحليل في الجدول (8) دلالة الفروق في محور الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة الإدارية، وعند مقارنة المتوسطات الحسابية في الجدول (3) اتضح أن المتوسط الحسابي يميل لصالح الذكور؛ إذ بلغ (20.39)، أما المتوسط الحسابي للإناث فقد بلغ (18.91).

جدول رقم (8)

خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير النوع في الاتجاه نحو الأنظمة الإدارية

المتغير	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المسحوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
النوع	قناعة المشرفين تجاه الأنظمة	.01	1	.01	.05	.83	--
	الاتجاه نحو معرفة الأنظمة	.52	1	.52	1,34	.25	--
	الاتجاه نحو تطبيق الأنظمة	.72	1	.72	2,14	.15	--
	الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة	1,26	1	1,26	4.48	.04	.044

المتغير	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المسحوبة	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
	الاتجاه بشكل عام	.46	1	.46	2,27	.14	--
	الاتجاه بشكل عام	19.47	97	.20			

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور هم أكثر احتكاكًا بالمسؤولين والمعنيين بتنفيذ الأنظمة والقوانين، لا سيما في الصعيد الاجتماعي خارج المدرسة، وبالتالي فإن الذكور ينظرون إلى منفذي الأنظمة نظرة إيجابية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحرون (2013)، ودراسة ويليامز (Williams, 2010) وحسن وحوالة (1995).

ب- متغير المؤهل العلمي:

ولمعرفة أثر متغير المؤهل العلمي في الوعي بالأنظمة الإدارية أُستخدم اختبار «ت» لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج عدم دلالة قيمة «ت» المحسوبة، وهذه النتيجة تشير إلى عدم تأثر الوعي بالأنظمة الإدارية بمتغير المؤهل العلمي. والجدول (9) يبين خلاصة نتائج اختبار «ت».

جدول رقم (9)

نتائج اختبار «ت» لعينتين مستقلتين لمعرفة أثر المؤهل في الاتجاه نحو

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الاحتمال	الدلالة الاحصائية
قناعة المشرفين تجاه الأنظمة	دبلوم وبكالوريوس	48	3.611	.460	.952	.344	غير دالة
	ماجستير ودكتوراه	51	3.516	.525			
الاتجاه نحو معرفة الأنظمة	دبلوم وبكالوريوس	48	3.257	.649	.098	.922	غير دالة
	ماجستير ودكتوراه	51	3.245	.604			
الاتجاه نحو تطبيق الأنظمة	دبلوم وبكالوريوس	48	3.829	.594	.565	.573	غير دالة
	ماجستير ودكتوراه	51	3.762	.574			
الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة	دبلوم وبكالوريوس	48	3.456	.548	1.244	.216	غير دالة
	ماجستير ودكتوراه	51	3.321	.528			
الاتجاه بشكل عام	دبلوم وبكالوريوس	48	3.517	.459	.795	.429	غير دالة
	ماجستير ودكتوراه	51	3.445	.444			

وتُعزى نتيجة عدم وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي في الاتجاه نحو الأنظمة هو أن الاتجاهات عبارة عن آراء الأفراد ومعتقداتهم، فهي مركبات نفسية تتكون نتيجة مزيج من الخبرات والمواقف التي عاشها الفرد خلال مراحل حياته، كما أن (90 %) من عينة الدراسة تمتلك خبرة عملية تزيد عن (11) سنة، وبالتالي فهي كافية لتقلل من تأثير المؤهل الدراسي، لا سيما وأن المؤهلات العلمية في مرحلة البكالوريوس لا يوجد لها دلالة حتى على الوعي المعرفي حسب ما ورد في نتائج السؤال الأول. وتتفق هذه النتائج مع دراسة العويسي (2011)، ودراسة كلاكستون (Claxton, 2010)، ودراسة الصعيدي (2004).

إجابة السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين مستوى الوعي بالأنظمة الإدارية لدى المشرفين التربويين والإداريين في سلطنة عمان والاتجاه نحوها؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ حيث تراوحت بين (-0،208 – 0،007)، والجدول (10) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الوعي بالأنظمة الإدارية والاتجاه نحوها.

جدول رقم (10)

معاملات ارتباط بيرسون بين الوعي بالأنظمة الإدارية والاتجاه نحوها (ن=99)

محاور مقياس الاتجاه نحو الأنظمة الإدارية	الارتباط مع الوعي بالأنظمة الإدارية	الدلالة الاحصائية
قناعة المشرفين تجاه أهمية الأنظمة	-.208*	.04*
الاتجاه نحو معرفة الأنظمة	-.032	غير دال
الاتجاه نحو تطبيق الأنظمة	-.131	غير دال
الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة	.007	.03*
مقياس الاتجاه نحو الأنظمة	-.116	غير دال

وتشير النتائج أن علاقة محاور المقياس بشكل عام بالوعي بالأنظمة الإدارية جاء سالبًا وغير دال إحصائياً، وجاءت جميع محاور مقياس الاتجاه نحو الأنظمة سالبة، ما عدا المحور الرابع «الاتجاه نحو القائمين على تنفيذ الأنظمة» إذ جاءت موجبة ودالة إحصائياً، وهذا يعني أنه كلما زاد وعي المشرفين بالأنظمة الإدارية ارتفعت اتجاهاتهم نحو القائمين على تنفيذها، وفي مقابل ذلك جاءت علاقة محور «قناعة المشرفين تجاه الأنظمة» سالبة ودالة إحصائياً، وهذا يعني أن العلاقة عكسية بينهما، فكلما زاد الوعي بالأنظمة الإدارية انخفضت قناعة المشرفين نحو أهمية الأنظمة، والقائمين على تنفيذها.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين الذين يمتلكون وعيًا معرفيًا في مجال الأنظمة والقوانين يدركون تماماً أهمية تنفيذ الإجراءات كما جاءت بها نصوص الأنظمة الإدارية، لا سيما وأن المشرفين التربويين يمارسون أعمالهم في إطار متكامل من اللوائح والقوانين لضمان تحقيق أهداف العملية الإشرافية، فهم ضمنياً يعتبرون أنفسهم منفذين لأنظمة العمل الداخلية، لذلك ترتفع اتجاهاتهم نحو القائمين على تنفيذها.

أما انخفاض اتجاهاتهم تجاه أهمية الأنظمة فقد تُعزى أسباب ذلك إلى أن المشرفين التربويين والإداريين يفضلون التعامل على الصعيد التربوي بعيدًا عن نصوص اللوائح والأنظمة والقوانين التي تفقدهم العلاقات الإنسانية مع زملائهم من المديرين، أو المعلمين أو بين بعضهم بعضاً، إذ يعتمدون في عملهم على بناء علاقات إنسانية قائمة على المودة والاحترام، ولا يلجؤون إلى الأنظمة والقوانين إلا في الحالات التي تم استنفاذ مراحل النصح والإرشاد والتنبيهات الشفوية الودية كافة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عيسان وآخرين (2014)، ودراسة طوالبة ومرعي (2009).

التوصيات

في ضوء ما تقدم من نتائج توصي الدراسة بالآتي:

- تشجيع التنمية المهنية الذاتية في مجال الوعي بالأنظمة الإدارية.
- بناء برامج متنوعة للتنمية المهنية للمشرفين من أجل رفع مستوى المعرفة بالأنظمة والقوانين اللوائح الخاصة بالعمل الإشرافي والعمل الإداري بشكل عام.
- الاهتمام بنوعية برامج التأهيل من خلال تضمين مناهج ومقررات تختص بالتوعية بأهمية الأنظمة الإدارية.
- إدخال الوعي بالأنظمة الإدارية كأحد المعايير لاختيار فئة المشرفين التربويين والإداريين.
- إنشاء المنصات الالكترونية والتطبيقات الذكية الخاصة بالأنظمة الإدارية.
- تفعيل دور البوابة التعليمية من خلال إنشاء نافذة مختصة للإجابة على استفسارات الحقل التربوي.
- تفعيل أدوار الباحثين القانونين في مجال التوعية بمستجدات الأنظمة الإدارية.

المصادر والمراجع العربية:

- ابن منظور (2005). لسان العرب. ط4. بيروت: دار صادر.
- أبو كويك، حسن محمد سعيد حسن وأبو الروس، سامي علي سليمان (2012). دور الهياكل التنظيمية والأنظمة الإدارية في تطوير أداء الأجهزة الأمنية: دراسة تطبيقية على ضباط الأجهزة الأمنية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- الأحمدي، عائشة بنت سيف صالح. (2009). اتجاهات معلمات التعليم العام نحو التربية السكانية بالمدينة المنورة. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، 35(235): 83 – 158.
- الأحمري، إلهام بنت محمد علي. (2021). الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي» دراسة ميدانية». مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. فلسطين، 12(37): 56 – 75.
- جمعة، ثناء أحمد (2006). فاعلية برنامج تعلم ذاتي في تنمية بعض جوانب الثقافة القانونية لدى طلاب كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- – حديدان، صبرينة. (2020). اتجاهات العاملين نحو الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية بميناء جن جن جيجل، الجزائر. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. 12(2): 1 – 35.
- – الحرون، منى محمد السيد. (2013)، الثقافة القانونية لدى طلاب الجامعات: دراسة تحليلية للتشريعات المنظمة للحياة الجامعية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 37(4): 258 – 305.
- الخاروف أمل "محمد علي"؛ الشامي، سهى سمير. (2008). المرأة الأردنية العاملة ومعرفتها بحقوقها في نظام الخدمة المدنية: دراسة ميدانية للنساء العاملات في مراكز الوزارات الحكومية في الأردن. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن،35(2): 334 – 361.
- الدائرة القانونية بوزارة التربية والتعليم (تواصل شخصي، 31 مايو، 2020م).
- الدرديري، أحمد يوسف احمد. (2016). أثر التشريعات والأنظمة الإدارية في تغيير الأعراف والعادات «الفحص الطبي قبل الزواج نموذجا»: دراسة أصولية.، مجلة البحوث الإسلامية، مصر، 2(6): 69 – 104.
- زايد، أميرة عبد السلام (2010). دور التربية في صناعة وتفعيل الوعي العربي. القاهرة: دار العلم والإيمان.
- عبد القادر حسن، فاطمة ومحمد أحمد حواله، سهير (1995). الثقافة القانونية للمواطن المصري في عالم سريع التغير. دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، مصر، 2(1): 70 – 93.
- عبد اللطيف، إيمان يسن ومعوض، صلاح الدين إبراهيم ومجاهد، محمد إبراهيم عطوة. (2016). الوعي القانوني لدى المعلمين: دراسة تحليلية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 22(3): 487 – 522.
- العويسي، رجب بن علي بن عبيد (2011). الوعي القانوني للمعلمين: إطار منهجي حول دور القانون في تعزيز السلوك المهني الإيجابي. ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- عيسان، صالحة وكاظم، علي والمنذرية، مريم بنت سالم. (2014). الوعي

القانوني والاتجاه نحو القانون لدى المعلمين في سلطنة عمان، المجلة الدولية لنظم ادارة التعلم، البحرين، 2(2): 185 – 210.

- الفيلالي، عبد العالي. (2020). الوعي القانوني ودوره في تعزيز ثقافة التغيير والتحديث على مستوى السلوك المجتمعي. مجلة البوغاز للدراسات القانونية والقضائية. 8: 32. 6.
- القحطاني، جوزاء بنت محمد. (2019). دور مؤسسات المعلومات في نشر الوعي القانوني: دراسة استطلاعية. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. 25(1): 138–162.
- كاظم، علي مهدي، الزاملي، علي عبد جاسم، الظفري، سعيد بن سليمان. (2014). محاضرات في منهجية البحث العلمي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- 2019). الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040. edu-council.gov.om
- مجمع اللغة العربية (1973). المعجم الوسيط. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.
- محكمة القضاء الإداري (2014). نبذة عن القضاء الإداري في سلطنة عمان. http://admincourt.gov.om/index. .
- محمد، محسن عبد القادر صالح. (2016). الثقافة القانونية ودورها في المجتمع. مجلة جامعة تكريت للحقوق. 1(2): 532 – 563.
- المنذري، مريم بنت سالم بن محمد، عيسان، صالحة عبدالله (2011). الوعي القانوني لدى شاغلي الوظائف الإشرافية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). (2019). دليل سيادة القانون عن طريق التعليم دليل لواضعي السياسات.
- الهنائي، وائل بن سيف بن سالم. (2019). فاعلية برنامج مقترح لتدريس الثقافة القانونية لدى طلاب الصف العاشر من التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.
- وزارة التربية والتعليم (2019)، لائحة شؤون الطلبة، مسقط، سلطنة عمان.
- وزارة العدل والشؤون القانونية. (2018). النظام الأساسي للدولة، مسقط، سلطنة عمان.
- وزارة العدل والشؤون القانونية. (2018). قانون الجزاء العماني. الجريدة الرسمية (1226)، مسقط، سلطنة عمان.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibn Manzur (2005). Lisan Al-Arab.)4th Ed.), Beirut: Dar Sader.*
- *Abu Kweik, Hassan Muhammad Saeed Hassan, Abu Al-Roos, Sami Ali Suleiman (2012). The role of the administrative organs in the administrative organs: an applied study on the officers of the security services in the Gaza Strip. Unpublished Doctoral Dissertation, The Islamic University (Gaza), Palestine.*
- *Al-Ahmadi, Aisha bint Saif Saleh (2009). Attitudes of general education teachers towards population education in Medina. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 35(235): 83-158.*
- *Al-Ahmari, Ilham bint Muhammad Ali (2021). Inter-studies in educational disciplines in Saudi universities and their role in the quality of educational research, "a field study". Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies. 12 (37): 56-75.*
- *Gomaa, Thana Ahmed (2006). The effectiveness of a self-learning program in developing some aspects of legal culture among students of the Faculty of Education, (unpublished master's thesis), Ain Shams University.*
- *Hadidan, Sabrina. (2020). Attitudes of employees towards organizational commitment: A field study in the port of Jen Jen Jijel, Algeria. Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences. 12(2): 1-35.*
- *Al-Haroun, Mona Mohamed El-Sayed. (2013). The legal culture of university students: Aan analytical study of the legislation governing university life. Arab Studies in Education and Psychology, 37(4), 258-305.*
- *Al-Kharouf Amel of "Muhammad Ali"; Shami, Soha Samir. (2008). Jordanian working women and their knowledge of their rights in the civil service system: A field study for working women in government ministries in Jordan. Journal of Human and Social Sciences Studies, Jordan, 35(2). 334-361.*
- *Legal Department of the Ministry of Education (personal communication, May 31, 2020).*
- *Al-Dardiri, Ahmed Youssef Ahmed. (2016). The effect of legislation and administrative regulations on changing norms and customs, "The medical examination before marriage as a model": a fundamental study. Islamic Research Journal, Egypt, 2(6): 69-104.*
- *Zayed, Amira Abdel Salam (2010). The role of education in creating and activating Arab awareness. Cairo: House of Science and Faith.*
- *Abdelkader Hassan, Fatima; Muhammad Ahmad Hawala, Suhair (1995). The legal culture of the Egyptian citizen in a rapidly changing world. A field study, Journal of Educational Sciences, 2(1), p. 70-93.*
- *Abdul Latif, Iman Yasin, Moawad, Salah Al-Din Ibrahim, Mujahid, Muhammad Ibrahim Atwa (2016). Teachers' legal awareness: an analytical study, Journal of Educational and Social Studies, Helwan University. 22(3). 487-522.*
- *Al-Owaisi, Rajab bin Ali bin Obaid (2011). Legal awareness for teachers: A systematic framework on the role of law in promoting positive professional behavior, UAE. House of Al-Kitab Al-Jami'I for Publication.*
- *Aissan, Salha; Kazem, Ali; Mundhiriya, Maryam bint Salem. (2014). Legal awareness and attitude towards law among teachers in the Sultanate of Oman, International Journal of Learning Management Systems, Bahrain, 2(2): 185-210.*
- *Filali, Abdelali. (2020). Legal awareness and its role in promoting a culture of change and modernization at the level of societal behavior. Al-Boughaz Journal of Legal and Judicial Studies,6: 8- 32.*
- *Al-Qahtani, Jawza bint Muhammad. (2019). The role of information institutions in spreading legal awareness: an exploratory study. King Fahd National Library Journal. 25(1): 162-138.*
- *Kazem, Ali Mahdi, Al-Zamili, Ali Abdul Jassem, Al-Dhafri, Saeed bin Suleiman. (2014). Lectures on the methodology of scientific research. Sultan Qaboos University. Muscat. Sultanate of Oman.*
- *Education Council (2019). National Education Strategy 2040. educouncil.gov.om.*

- *Academy of the Arabic Language (1973). Intermediate Dictionary. Cairo: Arab Heritage Revival publishing.*
- *Administrative Court of Justice (2014). An overview of the administrative judiciary in the Sultanate of Oman.*
- *Muhammad, Mohsen Abdul-Qadir Salih (2016). Legal culture and its role in society. Tikrit University Journal of Law. 1(2): 532-563.*
- *Mundhiriya, Maryam bint Salim bin Muhammad, Issan, Salha (2011). Legal awareness of supervisory positions in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. (Unpublished Master Dissertation), Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.*
- *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). The Rule of Law by Education Handbook A guide for policy makers.*
- *Al-Hinai, Wael bin Saif bin Salem. (2019). The effectiveness of a proposed program for teaching legal culture among students of the tenth grade of basic education in Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman ([Unpublished Ph.D. thesis), University of Islamic Sciences Malaysia), collage of Education.*
- *Ministry of Education, (2019), Student Affairs List.*
- *Ministry of Legal Affairs. (2019). Civil Service Law. https:// www.sai.gov.om.*
- *Ministry of Legal Affairs. (2018). Omani Penal Code. Official Gazette (1226). https://www.sai.gov.om.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Boyd, Marie Nicole. (2017). Public and Private School Principals' Knowledge of Special Education Law. Unpublished Dissertation, University of Nebraska at Omaha.*
- *Claxton, C. W. (2002). The relationship between principals' knowledge of disability laws and their disciplinary practices in Georgia elementary schools', Unpublished Doctoral dissertation, Gorgia Southern University.*
- *Ismoil ogli, M. U., & Mirzayevich, K. B. (2022). Features of Increasing the Legal Awareness and Legal Culture of Young People. Miasto Przyszłości, 108–111. Retrieved from http:// miastoprzyszlosci.com.pl/index.php/mp/article/view/183.*
- *Williams, Nancy Ross. (2010). West Virginia Principals Knowledge and Application of School Law, Unpublished Doctoral dissertation, University of West Virginia.*
- *Zahler, Walter Raymond. (2001). What Practitioners Think Principals Should Know About School Law in North Carolina. Unpublished Doctoral dissertation, University of North Carolin. USA.*
- *Npbea. Org. (2015). Professional standards for education leaders. https://www.npbea.org/.*
- *Wested. Org (2014). California Professional standards for education leaders (CPSEL). https:/.wested.org.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (13) - No. (40) - December 2022 المجلد (13) - العدد (40) - كانون الأول 2022م

الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة

Psychological Hardness and its Relationship to Future Anxiety on a Sample of Quarantined and Infected People Due to COVID-19 Pandemic in Gaza Strip

مسعود عبد الحميد حجو
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

عصام عبد الغني العامودي
طالب ماجستير/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Masood Abdel-Hamid Hego
Associate Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
mhejo@qou.edu

Issam Abdalghani Al-Amoudi
Master student\ Al-Quds Open University\ Palestine
Isam_1984@outlook.sa

تاريخ الاستلام: 20/ 5/ 2022م، **تاريخ القبول:** 2/ 10/ 2022م.
Received: 20/ 5/ 2022, **Accepted:** 2/ 10/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-011
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى كل من الصلابة النفسية وقلق المستقبل وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى المصابين والمحجورين جراء جائحة كورونا. تكونت عينة الدراسة من (378) مبحوثًا من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا. تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام مقياس الصلابة ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث (2021). أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي للصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفعة، وأن المستوى الكلي لقلق المستقبل متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين مستوى الصلابة النفسية ومستوى قلق المستقبل. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في متوسطات كل من الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة، تبعًا لمتغير (العمر، مكان السكن)، ما عدا متغير الجنس لصالح الذكور ببعد الالتزام، عدم وجود فروق في متوسطات كل من قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، تبعًا لمتغير (العمر، مكان السكن)، ما عدا متغير الجنس لصالح الذكور ببعد قلق المستقبل، ولصالح الإناث ببعد القلق العام.

الكلمات المفتاحية:الصلابة النفسية، قلق المستقبل، جائحة كورونا.

Abstract:

The research aimed to know the level of both psychological hardness and future anxiety, as well as knowing the relationship between them among the injured and the quarantined as a result of Covid-19 pandemic. The research sample consisted of 378 respondents who were quarantined and injured as a result of the pandemic.

The results of the study showed that the total degree of psychological hardness of the research sample was moderate, and the total degree of future anxiety was medium.

The results revealed an inverse correlation between the degree of psychological hardness and the degree of future anxiety. The results of the study also indicated that there were no differences in the averages of each of the psychological hardness of the research sample, according to the variables of age, place of residence, except for the gender variable in favor of males after the commitment dimension. There were no differences for the variables of age, place of residence, except for the gender variable in favor of males with the dimension of future anxiety, and in favor of females with the dimension of general anxiety.

***Keywords**: Psychological hardness, future anxiety, corona pandemic.*

المقدمة:

تعد أزمة جائحة كورونا من أكبر الأزمات المعاصرة التي عصفت بالبشرية، واعتبرت نقطة تحول وتغير في جميع أنماط الحياة المادية، والمعنوية نظرًا لما مثلته من خطر على مقومات وجود الإنسان، والنظام الاجتماعي السائد في المجتمع؛ وذلك لسرعة انتشارها، وقوة تأثيرها، وتهديدها على صحة الإنسان، وعدم وجود مؤشرات طبية للسيطرة عليها.

منذ انتشار هذا الوباء في ديسمبر (2019م) في ولاية وهان بالصين، ومازال حتى وصل فيروس كورونا قطاع غزة ليهدد حالة الأمن، والاستقرار النفسي، والاجتماعي في قطاع غزة، ولا شك أن الحجر المنزلي للأسرة الفلسطينية مفهوماً جديداً، حيث فرض عليها نظاماً اجتماعيا في التعامل مع أحداث الحياة، وزاد عليها شدة الضغوط التي تتعرض لها، فكانت الصلابة النفسية عدداً محدداً مهماً ومحورياً للحفاظ على الصحة النفسية للفرد في ظل هذه الضغوط.

فالصلابة النفسية عامل مهم وحيوي من عوامل الشخصية في مجال علم النفس، أسهمت في تحسين الأداء النفسي والصحة النفسية والبدنية، وكذلك المحافظة على السلوكيات (مخيمر، 1997).

ومن أبرز التعريفات التي عرفت الصلابة النفسية ووصفتها كان تعريف (كوبازا)، حيث عرفت كوبازا (Kobasa) الصلابة النفسية بأنها "مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاد أو اتجاه عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة الشاقة إدراكًا غير محرف، أو مشوه، ويفسرها بواقعية، وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي الالتزام، والتحكم، والتحدي» (Kobasa,1982: 42).

ويمثل قلق المستقبل أحد أهم المتغيرات ذات الصلة بالصحة النفسية للفرد، ومتغير الصلابة النفسية على وجه الخصوص لما لها أثر في خصائص الفرد حسب مستوى الصلابة النفسية له، وفي بعض الأحيان يكون القلق ذا طابع إيجابي عندما يحث صاحبه على العمل والمثابرة، وإنجاز ما يسعى لتحقيقه، وهذا أمر صحي مقبول، لكنه يصبح مشكلة حقيقية بالنسبة للفرد أن كان هذا القلق غير مبرر بدون سبب ظاهر، أو سبب مفهوم.ويتشكل قلق المستقبل في ثلاثة مظاهر، وهي (المظاهر المعرفية، والمظاهر السلوكية، المظاهر الجسدية) (الداهري، 2005).

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية، حيث هدفت دراسة عبد (2020)، التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية. دلالة الفروق في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية حسب متغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني). أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة كلية التربية دلالة الفروق في أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة كلية التربية حسب متغيري الجنس (ذكور– إناث) والتخصص (علمي – إنساني). العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية وأنماط السيادة الدماغية (أيسر، أيمن، متكامل) لدى طلبة كلية التربية دلالة الفروق في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية حسب أنماط السيادة الدماغية. وقد تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً

وطالبة من الجامعة العراقية/كلية التربية، وقد اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية البسيطة ذات الاختيار المتساوي، وقد تبنت الباحثة مقياس (مخيمر 1996) لقياس الصلابة النفسية، ومقياس (تورانس1987) لقياس السيادة الدماغية، وكانت أهم النتائج يمتلك طلبة كلية التربية مستوى مرتفع من الصلابة النفسية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية حسب متغيري الجنس والتخصص، توزع الطلبة عينة الدراسة على أنماط السيادة الدماغية الثلاثة (متكامل، أيمن، أيسر)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط السائد للسيادة الدماغية لدى طلبة الكلية حسب متغيري الجنس والتخصص، لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة كلية التربية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية حسب السيادة الدماغية.

كما هدفت دراسة عوض وصلاح (2020)، إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعي والصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم تطوير استبانة كأداة للدراسة، تكونت من مقياس (المساندة الاجتماعية)، ومقياس (الصلابة النفسية)، وجرى التأكد من صدق الأداة وثباتها، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان باختيار عينة متيسرة مكونة من (123) مبحوثة من النساء المريضات بسرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة شكلت ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة الأصلي. وأظهرت النتائج أن متوسط النسبة المئوية التقديرية لدرجة المساندة الاجتماعية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة قد جاءت بدرجة عالية، إذ بلغت (82.4%)، كما بينت النتائج أن متوسط النسبة المئوية التقديرية لمستوى الصلابة النفسية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي قد جاءت أيضًا بدرجة مرتفعة، إذ بلغت نسبتها المئوية (74.8 %). وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، وبقدرة تنبؤيه للمساندة الاجتماعية في الصلابة النفسية بلغت قيمتها (0.412)،ووجود فروق دالة إحصائيًا لمقياس المساندة الاجتماعية، تبعًا لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية. في حين تبين عدم وجود فروق تبعًا لمتغيرات المستوى التعليمي، ومستوى الدخل، وعدد سنوات الإصابة بالمرض، ووجود فروق دالة إحصائيًا لمقياس الصلابة النفسية تبعًا لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الإصابة بالمرض، في حين كشفت النتائج عدم وجود تلك الفروق تبعًا لمتغيري المستوى التعليمي، ومستوى الدخل.

هدفت دراسة عيسات وآخرون (2020)، إلى معرفة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية، مع إجراء دراسة ميدانية على عينة من أعوان الحماية المدنية– بولاية البويرة–، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام مقياسين لغرض جمع البيانات، هما مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ل مزلوق وفاء (2014)، ومقياس الصلابة النفسية ل «مخيمر (2002)، والذي قننه بشير معمرية، التي تم توجيهها على عينة الدراسة، والمتمثلة في (102) عون من الحماية المدنية، وقمنا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لتحليل بيانات المقياسين، وقد توصلت الدراسة إلى أنه، توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية و الصلابة النفسية لدى أعوان الحماية المدنية، بالإضافة إلى ذلك، وجود علاقة ارتباطيه ايجابية، بين كل استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتركزة على المشكلة والمساندة الاجتماعية وأبعاد الصلابة النفسية، بينما توجد علاقة ارتباط عكسية بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتركزة على الانفعال وأبعاد الصلابة النفسية.

وهدفت دراسة خان وآخرون (Khan et al., 2020)، إلى التحقق من أن للاختبار دورًا حيويًا في البيئة التعليمية المعاصرة الحالية بالإضافة إلى كونه مؤشرًا ومعيارًا لوضع الطلاب فيما يتعلق بدرجات امتحاناتهم بعد خضوعهم للاختبار. ومع ذلك، يعاني الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة من القلق من الامتحان، والذي يمكن أن يتداخل مع اتخاذ القرارات الصحيحة سواء قبل الامتحانات، أو أثناءها ويعد ظاهرة مرتبطة بدرجات الامتحانات المنخفضة لذلك، هدفت الدراسة الدراسية الحالية إلى تحديد التأثير الوسيط للقوى النفسية الإيجابية بين مهارات الدراسة وقلق الامتحان بين طلاب الجامعات النيجيريين. استخدمت الدراسة بحثًا مسحًا على (315) طالبًا جامعيًا نيجيريًا، تظهر نتيجة تحليل المسار أن مهارات الدراسة (SSK) لها علاقة مهمة ومباشرة بقلق الامتحان. تم تحديد الوساطة بين القوة النفسية الإيجابية (PPS) وقلق الفحص على أنها فعالة وذات مغزى. لذلك، تعمل القوة النفسية الإيجابية (PPS) كوسيط فعال تجاه قلق الفحص.

وهدفت دراسة هولاهان وموس (Holahan& Moos, 1985) إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في الصلابة النفسية؛ حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (267) فردًا من الذكور والإناث، وأسفرت الدراسة عن أن البيئة الأسرية التي تتسم بالدفء والحب تجعل الفرد أكثر صلابة وقدرة على التحدي والمواجهة وأقل إحساس بالاكتئاب، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور، والإناث في متغير الصلابة النفسية لصالح الذكور أكثر من الإناث.

ولكن سعت دراسة الحريبي والبسيوني (2020)، إلى التعرف إلى قلق المستقبل وعلاقته ببعض خصائص الشخصية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، قد تكونت الدراسة من (97) طالبة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية وشملت أيضًا طالبات كلية الدراسات العليا بالجامعة واستخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل إعداد (شقير،2005)، وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى قلق المستقبل منخفض عند طالبات الجامعة، وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وبعض خصائص الشخصية الإيجابية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى طالبات الجامعة تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (الأقسام العلمية، الأقسام الأدبية)، ما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات جامعة أم القرى في قلق المستقبل وفقًا لاختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس، الدراسات العليا).

وأرادت دراسة الربدي (2020)، إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل ومستوى تقدير الذات ومستوى الصلابة النفسية لدى طلبة

الجامعة، والتعرف إلى درجة الاختلاف في الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات: النوع، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي، عدد أفراد الأسرة، مستوى الدخل، ما هدفت إلى التعرف إلى إمكانية التنبؤ بالصلابة النفسية لدى العينة من خلال تقدير الذات وقلق المستقبل لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الصلابة النفسية ومقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات لجمع البيانات من العينة التي بلغت (450) طالباً وطالبة من جامعة القصيم، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة متوسط، ووجود فروق دالة إحصائيا في متغير التخصص لصالح العلوم الطبيعية، ومتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الأول والثاني، ومتغير عدد أفراد الأسرة لصالح الأكثر أفراد، ومتغير مستوى الدخل لصالح مستوى الدخل الضعيف، في حين أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق تبعًا لمتغير النوع، كما توصلت النتائج إلى أن تقدير الذات يسهم إسهامًا دالًا وموجبًا في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة (المستوى الكلي وأبعاده، الالتزام والتحكم والتحدي)، وقلق المستقبل يُسهم إسهامًا دالًا وموجبًا في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة (المستوى الكلي، وبعد الالتزام).

واستهدفت دراسة القحطاني (2020)، إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل (الأبعاد والدرجة الكلية) والأفكار غير العقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، اعتمد الباحث الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار أفراد عينة الدراسة وبلغ حجم العينة (224) طالبًا وطالبة من قسم علم النفس والمنتظمين بمرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مقسمة على: (104) من طلاب وطالبات المستوى الدراسي الأول بواقع (54) طالبًا و(50) طالبة، و(120) طالبًا وطالبة من المستوى الدراسي الثامن بواقع (60) طالبًا و(60) طالبة، وقام الباحث باستخدام أداتي الدراسة وهما مقياس قلق المستقبل من إعداد شقير (2005)، ومقياس الأفكار غير العقلانية من إعداد هوبر ولاين Hooper & Layne ترجمة وتقنين على البيئة العربيةعبدالله وعبدالرحمن (2002) وتطبيقه على البيئة السعودية (المطيري، 1434هـ)، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.01) بين درجات أفراد العينة على مقياس الأفكار غير العقلانية ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل (الدرجة الكلية والأبعاد: القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية – قلق الصحة وقلق الموت – القلق الذهني "قلق التفكير في المستقبل")، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الأفكار غير العقلانية ودرجاتهم على بعدي (اليأس من المستقبل– الخوف والقلق من الفشل في المستقبل) من أبعاد مقياس قلق المستقبل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق أخرى ذات دلالة إحصائية بين المتغيران تبعًا للنوع والمستوى الدراسي وأبعاد المقياس.

وسعت دراسة أبو مصطفى (2020)، إلى التعرف إلى مستوى الاتزان الانفعالي وقلق المستقبل والعجز النفسي لدى والدي الأطفال المعاقين حركيًا، وكذلك التعرف إلى العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل من قلق المستقبل والعجز النفسي، والكشف عن الفروق في مستوى الاتزان الانفعالي وقلق المستقبل والعجز النفسي لدى والدي الأطفال المعاقين حركيًا تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مستوى الدخل). تكونت عينة الدراسة من (226) من والدي الأطفال المعاقين حركيًا من المنتسبين لجمعية المعاقين حركيًا، واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداده، ومقياس قلق المستقبل من إعداد (محمود، 2018)، ومقياس العجز النفسي من إعداد (قنيطة، 2019)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، كما استخدم العديد من الأساليب الإحصائية للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: حصول مستوى الاتزان الانفعالي على درجة متوسطة بنسبة (61.64 %) في حين حصل مستوى قلق المستقبل على درجة مرتفعة بنسبة (72.45 %)، وحصل مستوى العجز النفسي على درجة متوسطة بنسبة (53.84 %) لدى والديّ الأطفال المعاقين حركيًا، وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وقلق المستقبل لدى والديّ الأطفال المعاقين حركيًا، وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والعجز النفسي لدى والديّ الأطفال المعاقين حركيًا، عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي وقلق المستقبل والعجز النفسي لدى والديّ الأطفال المعاقين حركيًا تبعًا لمتغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، مستوى الدخل).

هدفت دراسة بريدس وآخرون (Paredes et al., 2020)من التحقق من احتمالية أن يكون لوباء COVID-19 تأثير خطير على الصحة العقلية للكثير من الناس. تحلل هذه الدراسة تأثير التهديد المتصور لـ COVID-19 على الصحة العقلية الذاتية من خلال استطلاع عبر الإنترنت (العدد = 711). أكدت النتائج النموذج المفترض الذي يوفر شرحًا لعملية هذا التأثير من خلال التأثير الوسيط لتنشيط القلق في المستقبل. بالإضافة إلى ذلك، أكدت النتائج أن هذا التأثير عبر القلق في المستقبل يتم تعديله من خلال المرونة، وهي سمة شخصية تمكن الأفراد من التعامل بشكل أفضل مع الأحداث المجهدة أو المؤلمة. سجل الأفراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من المرونة مقارنة بأولئك الذين لديهم مستويات أقل تأثيرًا أقل لتهديد COVID-19 المتصور على القلق المستقبلي، وبالتالي على الرفاهية الذاتية. تسهم هذه الدراسة من الناحية النظرية في فهم أفضل للعوامل التي تحدد تأثير الأحداث الصادمة مثل الوباء على الصحة العقلية للأشخاص. تشير الآثار المترتبة على هذه الدراسة إلى التدخلات التي يمكن تنفيذها لتقليل العواقب النفسية السلبية للوباء.

وهدفت دراسة رايلون (Rialon, 2011) الى التعرف إلى الاتجاهات نحو المستقبل لدى الأشخاص الذين مروا بتجارب صادمة في حياتهم، وتكونت عينة الدراسة من (132) فردًا مقسمين إلى ثلاث مجموعات، تكونت المجموعة الأولى من 30 فردًا تعرضوا لتجارب صادمة في حياتهم، ويعانون من كرب ما بعد الصدمة، والمجموعة الثانية تكونت من (62) فردًا تعرضوا لتجارب صادمة لكنهم لا يعانون من كرب ما بعد الصدمة، أما المجموعة الثالثة فقد تكونت من (40) فردًا عاديين ولم يتعرضوا لتجارب صادمة في حياتهم، وتراوحت أعمار أفراد العينة من (6–17) سنة، وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو المستقبل، وتوصلت النتائج إلى أن درجات الأفراد الذين يعانون من كرب ما بعد الصدمة على مقياس الاتجاه نحو المستقبل كانت أقل من نظرائهم في

المجموعتين الأخريين، كما كانت توقعاتهم للمستقبل تحمل نظرة تشاؤمية وتوقع بضعف العلاقات الاجتماعية مستقبلًا.

وسعت دراسة غرافاس وآخرون (Greaves et al., 2010) للتحقق من قدرة المرونة اللاإرادية بالتنبؤ بمستويات القلق في المستقبل لدى الفتيان والفتيات المراهقين. هذه الدراسة هي جزء من استبيان تتبع حياة المراهقين الفردية (TRAILS)، وهو دراسة جماعية مستقبلية للمراهقين الهولنديين. تضمنت الدراسة الحالية عينة فرعية من (956) فردًا. تم تحديد مقاييس المرونة اللاإرادية، أي معدل ضربات القلب (HR) وعدم انتظام ضربات القلب التنفسي (RSA)، خلال موجة التقييم الأولى (T1: المشاركون 10 – 12 سنة). تم تقييم القلق المبلغ عنه ذاتيًا في الموجة التقييمية الأولى والثانية (T2: المشاركون من 12 إلى 14 عامًا). تم فحص الفروق المحتملة بين الجنسين والمشاكل الاكتئابية التي تحدث. في الفتيات، تنبأ انخفاض (RSA) بمستويات القلق بعد عامين. في الأولاد، لم يتم العثور على ارتباطات بين (HR) و (RSA) والقلق في المستقبل. نستنتج أنه في المراهقات من عامة السكان، تتنبأ علامات انخفاض المرونة اللاإرادية (أي انخفاض RSA) بمستويات القلق المستقبلية. نظرًا لأن حجم التأثير كان صغيرًا، في هذه المرحلة، لا يمكن استخدام تفاعل RSA وحده لتحديد الأفراد المعرضين لخطر القلق، ولكن يجب اعتباره أحد العوامل ضمن مجموعة كبيرة من عوامل الخطر. ومع ذلك، إذا تم تكرار النتائج الحالية في الدراسات السريرية، فقد تكون برامج التدخل – في المستقبل – التي تهدف إلى تطبيع الأداء اللاإرادي مفيدة.

التعليق على الدراسات السابقة

ومن خلال استعراض الباحثان لعدد من الدراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة؛ حيث افادا من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

كذلك اتضح وجود ندرة في الدراسات التي تربط بين متغيري الدراسة. ووجود العديد من الدراسات التي ربطت المتغير الصلابة النفسية بمتغيرات أخرى. أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة مستوى الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل هذا ما ميز هذه الدراسة أن هذه الدراسات لم تتناول متغيرات الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبثق مشكلة الدراسة انطلاقًا من ضرورة العمل على ما تسببت به جائحة كورونا من آثار نفسية على الإنسانية جمعاء كونها جائحة عمت العالم بأسره دون استثناء فلا فرق هنا لدين، أو جنس، أو عرق، ولأن الإنسان كما قال الله تعالي في كتابه العزيز (أن الإنسان خُلِقَ هَلُوعًا) (المعارج: 19)، ومن خلال عمل الباحثين مع مجموعة من المصابين والمحجورين جراء جائحة كورونا من تقديم خدمات الدعم النفسي فكأن من الواضح أن هناك أثراً بارزاً جراء انتشار هذا الفايروس على الحالة النفسية للبشرية أينما وجدوا، لكن الفاصل هنا أن الأفراد ليسوا سواء فمعدل الصلابة النفسية تختلف من فرد لأخر، ولأن المتغيرات النفسية ترتبط بعضها ببعض جاءت فكرة هذه الدراسة لمعرفة مستوى العلاقة بين متغيرين مهمين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي، ألا وهما الصلابة النفسية، وقلق المستقبل؛ فقلق المستقبل يشكل عائقاً حقيقياً في طريق الفرد لمواصلة حياته وممارسه أنشطته اليومية والاستمرار في أداء واجبه نحو مجتمعه وأسرته، وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس الآتي: هل توجد علاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة؟

وينبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورنا في قطاع غزة؟

السؤال الثاني:ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورنا في قطاع غزة؟

السؤال الثالث: ما العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورنا في قطاع غزة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، ومكان السكن)؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات درجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير (الجنس، والعمر، ومكان السكن).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة..
2. التعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة.
3. التحقق من وجود علاقة بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة.
4. الكشف عن الفروق بين متوسطات مستوى الصلابة النفسية ومستوى قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، مكان السكن.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة كونها تحاول التعرف إلى مستوى الصلابة النفسية وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة، وتعد هذه الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثان – التي تناولت موضوع الدراسة، ويعد موضوع الصلابة النفسية، وقلق المستقبل كمفهوم مستقل قائم، من المواضيع الحديثة والدراسات القليلة _حسب علم الباحثين_ خاصة في المجتمع الفلسطيني؛ لذا يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث العلمي النفسي والتربوي، كما يكشف الدراسة عن مستوى الصلابة النفسية، ومستوى قلق المستقبل، بالإضافة لطبيعة العلاقة فيما بينهما، والسعي نحو توجيه الأنظار نحو فئة تعاني وتستحق استهدافها بالدراسات ألا وهم المحجورين والمصابين من جراء جائحة كورونا، وتساعد في الإعداد والتخطيط للبرامج الإرشادية، والوقاية والعلاجية لخفض مستوى القلق من المستقبل، وزيادة الصلابة النفسية بما يتناسب مع التغيرات البيئية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على قطاع غزة.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في العام (2020/2021م).
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (الصلابة النفسية وقلق المستقبل).
- **الحدود البشرية:** عينة من المحجورين والمصابين بجائحة كورونا بقطاع غزة.
- **الحدودالإجرائية:** مقياس الصلابة النفسية ومقياس قلق المستقبل، وهي بالتالي ستقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

الصلابة النفسية: عرفها الصفدي (2013: 29) بأنها: «هي قوة الفرد وقدرته على تحقيق التكيف الشخصي، والنفسي وفاعليته إلى أقصى حد ممكن، والقدرة على مواجهة الضغوط بأنواعها المختلفة، والإحباطات اليومية والاحتفاظ بأوضاع جسمية وانفعاليه متزنة، والتغلب على الإنهاك النفسي والانعزالية، والتمتع بالنضج الخلقي والتدين للتوفيق بين الدوافع الداخلية، والواقع الخارجي لتحقيق درجة عالية من الرضا والسعادة». وعرفها الباحثان اجرائيا على أنها: «مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الصلابة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية الذي يقيس المظاهر الآتية: (الالتزام، التحكم، التحدي).

قلق المستقبل: عرفه جبر (2012: 7) بأنه: «حالة انفعالية نحو المستقبل تتسم بالتوتر، وتوقع الشر، والخوف من حدة المشاكل الحياتية المتوقعة سواء كانت اقتصادية، أو اجتماعية، أو سياسية، وقد يصاحب هذه الحالة العديد من الاضطرابات التي تؤثر سلبًا في سلوك الفرد». وعرفها الباحثان إجرائيا على أنها «مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية والذي يقيس أنواع قلق المستقبل الآتية: (القلق العام، القلق الاجتماعي، القلق السياسي، القلق الاقتصادي).

فيروس كورونا: هي فصيلة فيروسات واسعة الانتشار يُعرف أنها تسبب أمراضًا تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد حدةً، مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية (MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس). وفيروس كورونا المستجد (nCoV) هو سلالة جديدة من الفيروس لم يسبق اكتشافها لدى البشر (منظمة الصحة العالمية، 2020).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

بناءًا على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا، كما لا يكتفي هذا المنهج بجمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، بل يتعداه إلى التحليل، والربط، والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبني عليها التصور المقترح؛ بحيث يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المحجورين والمصابين والبالغ عددهم (54180) حتى تاريخ 19 /02 /2021 من إعداد الخطة في العام (2020م)، وذلك وفقًا لمصادر وزارة الصحة الفلسطينية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة من (378) مبحوثًا من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا حسب ما يتيسر جمعه خلال فترة الدراسة.والجدول رقم (01) يوضح توزيع المستجيبين حسب متغيرات الدراسة

الجدول رقم (01):

توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

البيان	المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	167	%44.2
	أنثى	211	%55.8
	المجموع	378	%100.0
العمر	من 18 – 25	100	%26.5
	من 25 – 35	174	%46.0
	من 35 فما فوق	104	%27.5
	المجموع	378	%100.0

البيان	المتغير	العدد	النسبة المئوية (%)
مكان السكن	قرية	71	%18.8
	مدينة	136	%36.0
	مخيم	171	%45.2
	المجموع	378	%100.0

أدوات الدراسة

قام الباحثان بتبني أدوات الدراسة حيث استعانا بمقياس (الصفدي، 2013) للصلابة النفسية، ومقياس(جبر، 2012) لقلق المستقبل، بما يخدم موضوع الدراسة الحالية؛ حيث تعد الإستبانة الأداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجرى تعبئتها من قبل المبحوثين، فالأداء الأوّلي تمثل الصلابة النفسية كـ «متغير مستقل» وقلق المستقبل كـ» متغير تابع»، تم إعداد مقياس الصلابة النفسية، ويتكون من (30) فقرة تقيس الصلابة النفسية، ويحتوي المقياس على أبعاد ثلاثة وهي (بعد الالتزام، بعد التحكم، بعد التحدي)، تم إعداد مقياس قلق المستقبل، ويتكون من (30) فقرة تقيس قلق المستقبل، ويحتوي المقياس على أبعاد أربعة هي: (بعد القلق العام، بعد القلق الاجتماعي، بعد القلق السياسي، بعد القلق الاقتصادي). والجدول رقم (02) يوضح ذلك:

الجدول رقم (02):

أبعاد المقياس وعدد فقراتها

المقياس	البعد	عدد الفقرات
الصلابة النفسية	بعد الالتزام	8
	بعد التحكم	13
	بعد التحدي	9
عدد فقرات المقياس		30
قلق المستقبل	بعد القلق العام	8
	بعد القلق الاجتماعي	8
	بعد القلق السياسي	7
	بعد القلق الاقتصادي	7
عدد فقرات المقياس		30

وقد تم صياغة بنود الأداة وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرات (Likert Scale). تم تصميم مقياس الصلابة النفسية على أساس (ليكرات) ثلاثي الأبعاد، (لا تنطبق أبدًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق دائمًا) وتتراوح الدرجة الكلية لكل عبارة ما بين (3درجات ـ درجة)،وكما وتم تصميم مقياس قلق المستقبل على أساس مقياس ليكرات خماسي الأبعاد، (لا تنطبق على الإطلاق، تنطبق بدرجة ضعيفة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة كبيرة جدًا)، وتتراوح الدرجة الكلية لكل عبارة ما بين (خمس درجات ـ درجة واحدة).

صدق أدوات الدراسة وثباتها

أولًا: الصدق البنائي للمقاييس

قد تحقق الباحثان من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (40) من المصابين والمحجورين جراء فايروس كورونا، ومن خارج عينة الدراسة لملمستهدفة، إذ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين معدل كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمتغير التابع له، والجدول رقم (03) يوضح صدق البناء للمقاييس (الصلابة النفسية وقلق المستقبل):

الجدول رقم (03):

أبعاد المقياس وعدد فقراتها

المقياس	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الصلابة النفسية	بعد الالتزام	8	.692	.00**
	بعد التحكم	13	.771	.00**
	بعد التحدي	9	.651	.00**
عدد فقرات المقياس		30		
قلق المستقبل	بعد القلق العام	8	.822	.00**
	بعد القلق الاجتماعي	8	.819	.00**
	بعد القلق السياسي	7	.630	.00**
	بعد القلق الاقتصادي	7	.711	.00**
عدد فقرات المقياس		30		

ثانيًا: الصدق الداخلي لفقرات المقاييس

للتحقق من الصدق الداخلي لفقرات مقاييس الدراسة، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة، والجدول رقم (04) يوضح صدق أبعاد محور الصلابة النفسية، والجدول رقم (05) يوضح صدق أبعاد محور قلق المستقبل يوضحا ذلك:

الجدول رقم (04):

عدد فقرات الصلابة النفسية حسب كل بعد من أبعاده

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	بعد الالتزام		
1	الحياة فرص تغتنم.	.541	.00**
2	أرسم أهدافًا أدافع عنها في حياتي.	.626	.00**
3	قيمة الشخص تكمن في الولاء للمبادئ والقيم.	.543	.00**
4	أضع خططاً مستقبلية لحياتي.	.541	.00**

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	بعد الالتزام		
5	أوفر الدعم المالي والمعنوي لأسرتي.	.420	.00**
6	أصبر على تحمل الشدائد التي توجهني.	.411	.00**
7	أرى أن حياتي لها قيمة في المجتمع.	.520	.00**
8	أتحمل مسؤولية القرارات التي أتخذها.	.409	.00**
	بعد التحكم		
9	تتأثر حياتي بكل الظروف الخارجية.	.347	.00**
10	مواجهتي للمشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على المثابرة.	.308	.00**
11	لدي قدرة على ضبط انفعالاتي.	.342	.00**
12	أميل لتجنب المواقف غير السارة بالهروب منها.	.367	.00**
13	أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.	.509	.00**
14	أرى أن الحظ لا قيمة له في حياتي.	.462	.00**
15	عندما أشعر بالضيق أجهش بالبكاء.	.363	.00**
16	لدي القدرة على إدارة الأشياء والتحكم بها.	.355	.00**
17	أستطيع السيطرة على نفسي عند الحزن.	.405	.00**
18	أشعر باليأس عندما تكون الظروف ضدي.	.481	.00**
19	أشعر بأنني الوحيد الذي تعرض للصدمات.	.408	.00**
20	أسيطر على نفسي عند الحزن والفرح.	.439	.00**
21	أقوم بتأدية الواجبات المطلوبة مني على أكمل وجه.	.464	.00**
	بعد التحدي		
22	أثابر حتى أنتهي من المشكلات التي تواجهني.	.420	.00**
23	متعة الحياة تكمن في قدرتي على مواجهة تحدياتها.	.355	.00**
24	أكون عاجزاً عند عدم قدرتي على توفير احتياجات أسرتي.	.421	.00**
25	الحياة عبء ثقيل علي.	.496	.00**
26	أخشى أن أكون عبئاً على الاخرين.	.463	.00**
27	أثق بنفسي في التعامل مع المواقف الجديدة.	.486	.00**
28	أفتقر إلى ثقتي بنفسي.	.484	.00**
29	يمكنني التغلب على المشكلات التي تواجهني كافة.	.437	.00**
30	أستطيع أن أتكيف مع الحياة مهما واجهت من صعاب.	.517	.00**

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (.01)

*دال عند مستو الدلالة (.05)

تشير نتائج الجدول رقم (05) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات كل بعد من أبعاد الصلابة النفسية كان مرتفعًا ومناسبا.

الجدول رقم (05):

عدد فقرات قلق المستقبل حسب كل بعد من أبعاده

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	القلق العام		
1	أشعر أن الحياة لا معنى لها.	.689	.00**
2	أخاف من مرافقة الأحداث السارة عواقب مؤلمة.	.664	.00**
3	ينتابني الأرق ليلًا كلما فكرت في المستقبل.	.627	.00**
4	لدي شعور بقرب انهيار العالم من حولي.	.663	.00**
5	أشعر بالتوتر عندما أخطط لمستقبلي.	.571	.00**
6	أعتقد أن الأمل كلمة جوفاء لا معنى لها.	.723	.00**
7	يراودني القلق من استمرار تفشي وباء كورونا	.569	.00**
8	يراودني القلق من وصمة الإصابة بفايروس كورونا	.622	.00**
	القلق الاجتماعي		
9	أخشى تدهور علاقاتي الاجتماعية في المستقبل.	.708	.00**
10	يقلقني ما يطرأ على القيم والأعراف من تغيرات.	.542	.00**
11	أشعر بضغوط نفسية نتيجة لقلق أهلي على مستقبلي.	.761	.00**
12	أشعر بالقلق على مستقبل عائلتي.	.781	.00**
13	أخشى حدوث خلافات تهدد مستقبل عائلتي.	.790	.00**
14	أتوقع أن تحدث لي خلافات أسرية مستقبلًا.	.759	.00**
15	تراودني فكرة موت شخص عزيز علي.	.494	.00**
16	أخشى الدخول في علاقات جديدة خوفًا من الفشل.	.534	.00**
	القلق السياسي		
17	أعتقد أن الحراك السياسي في الدول العربية يبعث على التشاؤم.	.536	.00**
18	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي.	.387	.00**
19	أشعر بأن الحراك السياسي في الدول العربية سينعكس سلبًا على الوضع الفلسطيني.	.531	.00**
20	تقلقني التغيرات السياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.	.554	.00**
21	أخشى من وقوع صدام جديد بين أبناء الفصائل في بلدي.	.450	.00**
22	أشعر بالتفاؤل حيال إمكانية إعادة بناء النظام السياسي الفلسطيني.	.397	.00**
23	أشعر بالتشاؤم حيال إمكانية قيام الدولة الفلسطينية مستقبلًا.	.612	.00**
	القلق الاقتصادي		
24	أشعر بصعوبة الحصول على دخل يسد حاجاتي المعيشية مستقبلًا.	.663	.00**
25	أتوقع أن تزداد أسعار المواد زيادة عالية في الأيام المقبلة.	.749	.00**

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
26	يشغلني كثرة متطلبات الحياة والتزاماتها المادية المتزايدة.	.774	.00**
27	أشعر أن الحصار المفروض على بلدي يسير نحو الأسوأ.	.817	.00**
28	أخشى العجز عن مواجهة المطالب المادية مستقبلًا.	.827	.00**
29	أشعر بأن المعاناة المادية والاقتصادية بشكل عام ستزداد سوءًا.	.823	.00**
30	أشعر بالقلق لعدم الاطمئنان على مستقبلي المادي.	.603	.00**

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (01.)

*دال عند مستو الدلالة (05.)

تشير نتائج الجدول رقم (05) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات كل بعد من أبعاد الصلابة النفسية كان مرتفعًا ومناسبًا.

ثالثًا: ثبات الأدوات

تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة باستخدام طريق الاتساق الداخلي على التطبيق الأول الاستطلاعية المكونة من (40) من المصابين والمحجورين جراء فايروس كورونا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الاتساق بين الفقرات في أدوات الدراسة، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. ويعتمد هذا الأسلوب على مدى توافر الاتساق في استجابة الأفراد من فقرة إلى أخرى لكل بعد ونتائج الجدول رقم (06) توضح ذلك:

الجدول رقم (06):

نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على أبعاد الأدوات

البعد	قيمة ألفا كرونباخ
الصلابة النفسية	.771
قلق المستقبل	.898

يتضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (06) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مقبولة على جميع أبعاد المقياس.

المحك المستخدم في الدراسة

استخدم الباحثان مقياسًا ليكرات الثلاثي لقياس الصلابة النفسية ومقياسا ليكرات الخماسي لقياس قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا حيث تم اعتماد المقياس التالي:

الجدول رقم (07):

المحك المستخدم في الدراسة

مستوى الموافقة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
مقياس الصلابة النسية	منخفضة	أقل من 1.66	أقل من 55 %
	متوسطة	1.67 إلى 2.34	55.7 % إلى 78.0 %
	مرتفعة	2.35 فأكثر	78.3 % أكثر
مقياس قلق المستقبل	منخفضة جدًا	أقل من 1.80	أقل من 36 %
	منخفضة	1.80 إلى 2.59	36 % إلى 51.9 %
	متوسطة	2.60 إلى 3.39	52 % إلى 67.9 %
	مرتفعة	3.40 إلى 4.19	36 % إلى 51.9 %
	مرتفعة جدًا	أكبر من 4.20	أكبر من 84 %

6.3 المعالجات الإحصائية

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) **لتحليل البيانات**:

1. حساب المتوسطات والانجراف المعياري والوزن النسبي.
2. استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق لمتغير الجنس.
3. استخدام تحليل التباين الأحادي للدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة (العمر، مكان السكن، حالة السكن، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي)، ولبيان أدني الفروق تم استخدام LSD.
4. حساب معامل ارتباط بيرسون.
5. معادلة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل جتمان، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار.
6. معامل الارتباط لحساب الصدق الداخلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تحقيقا لأهداف الدراسة. ومن أجل الحصول على إجابات لتساؤلاتها. وللتعرف إلى الصلابة النفسية وقلق المستقبل. فقد قام الباحثان بأجراء هذه الدراسة. إذ تم استطلاع عينة من المصابين والمحجورين جراء فايروس كورونا.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

◄ **ما مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورنا في قطاع غزة؟**

ومن أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الأول. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية التقديرية لاستجابات المبحوثين على أبعاد الصلابة النفسية ونتائج الجدول رقم (07) تبين ذلك:

الجدول رقم (07):

ترتيب الأبعاد والمتوسط الكلي للصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورنا في قطاع غزة

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية التقديرية	الترتيب
1	الالتزام	2.48	0.29	82.58%	1
2	التحكم	2.33	0.27	77.64%	2
3	التحدي	2.27	0.35	75.81%	3

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية التقديرية	الترتيب
	المتوسط الكلي للصلابة النفسية	2.35	0.23	78.41%	

يتضح من خلال الجدول رقم (07) ما يأتي:

إن المتوسط الكلي للصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة كانت مرتفعة حسب رأى المبحوثين وبمتوسط حسابي كلي (2.35) وانحراف معياري (23.)، وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (78.41 %). إن ترتيب الأبعاد تبعا لدرجة الصلابة النفسية جاء على النحو الآتي: (الالتزام، التحكم، التحدي) بوزن نسبي (82.58 %، 77.64 %، 75.81 %) على الترتيب. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المحجورين والمصابين من جراء جائحة كورونا في قطاع غزة فئة من أصحاب الدرجات العلمية والجامعية، وهم من أكثر الفئات نضجًا من الناحية الانفعالية والاجتماعية، وذلك لطبيعة عملهم، بالإضافة إلى المحن والشدائد التي مر بها الشعب الفلسطيني بعامة وأهل قطاع غزة بخاصة، من ويلات الحروب والحصار والأزمات التي ما زالت مستمرة، آخرها جائحة كورونا، فهذه المعاناة تعيشها كل الأسر الفلسطينية ليس وليدة اللحظة، إنما كان على مر عقود من الزمان، وإن تنوعت أشكال الويلات إلا أنها واحدةٌ على مر الزمان. وكما يعزو الباحثان إلى طبيعة البيئة الفلسطينية، والأيوى الشعور بالصلابة النفسية للمحجورين والمصابين من جراء جائحة كورونا؛ حيث الترابط الاجتماعي والاندماج الأسري، وذلك كونهم يعيشون في مجتمع واحد وظروف واحدة بمعني مجتمع قريب من بعضه البعض. اتفقت الدراسة مع دراسة الربدي (2020)؛ حيث إن مستوى الصلابة النفسية متوسط، واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة عبد (2020)، ومع دراسة عوض وصلاح (2020) حيث أن مستوى الصلابة مرتفع.

◄ ما مستوى قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة؟. ومن أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية التقديرية لاستجابات المبحوثين على أبعاد قلق المستقبل ونتائج الجدول رقم (08) يوضح ذلك:

الجدول رقم (08):

ترتيب الأبعاد والمتوسط الكلي لقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية التقديرية	الترتيب
1	القلق العام	2.91	.87	%58.28	4
2	القلق الاجتماعي	3.28	.78	%65.58	3
3	القلق السياسي	3.35	.52	%67.03	2
4	القلق الاقتصادي	3.59	.80	%71.88	1
	المتوسط الكلي لقلق المستقبل	3.27	.57	%65.44	

يتضح من خلال الجدول رقم (08) ما يأتي:

إن المتوسط الكلي لقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة كانت متوسطة حسب رأى المبحوثين وبمتوسط حسابي كلي (3.27) وانحراف معياري (57.)، وبنسبة مئوية تقديرية بلغت (65.44 %). إن ترتيب الأبعاد تبعا لدرجة الصلابة النفسية جاء على النحو الآتي: (القلق الاقتصادي، القلق السياسي، القلق الاجتماعي، القلق العام) بوزن نسبي (71.88 %، 67.03 %، 65.58 %، 58.28 %) على الترتيب. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المحجورين والمصابين من جراء جائحة كورونا لديهم القدرة على التجاوب مع الابتلاء وقبوله، ولديهم القدرة على قبول نفسه وذاته في البداية، كما يشعر المحجورون والمصابون من جراء جائحة كورونا بالرضا النفسي في حياتهم بسبب عدم قلقهم من المستقبل؛ من منطلق قوله سبحانه وتعالى: ﴿**مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ**﴾ (الحديد: 22). فالإيمان بالقدر خيره وشره هو الذي يجنب الإنسان القلق المستقبلي ويحميه من الصراع والحسرة والجزع، فلا بد أن يتقبل الإنسان الأحداث بنفس راضية، ويؤدي هذا الإيمان بالقدر إلى الرضا والشعور بالصلابة النفسية". كما يعزو الباحثان إن الإصابة بالمرض يرتبط بالاستسلام بقضاء الله وقدره، وهذا ما يجعله أقل قلقًا من المستقبل، اعتقادنا منه أنه في ميزان حسناته، متيمنًا بقول الله تعالى: ﴿**قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ**﴾ (التوبة: 51). اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الربدي (2020)، حيث أظهرت أن مستوى قلق المستقبل متوسط. اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الحريبي والبسيوني (2020) حيث إن مستوى قلق المستقبل منخفض. كما اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة أبو مصطفى (2020) حيث إن مستوى قلق المستقبل مرتفع.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: «لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≥α) بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة". وللتحقق من هذه الفرضية أجرى الباحثان دراسة أي أبعاد الصلابة النفسية لها علاقة بقلق المستقبل، تم إيجاد قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة، كما يوضحها الجدول رقم (09)

الجدول رقم (09):

معاملات الارتباط بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل

م	الأبعاد	القلق العام	القلق الاجتماعي	القلق السياسي	القلق الاقتصادي	مستوى قلق المستقبل
1	الالتزام	-.337**	-.202**	-.100//	-.046//	-.246**
2	التحكم	-.287**	-.136**	-.032//	.205**	-.105*
3	التحدي	-.534**	-.350**	-.327**	-.164**	-.465**
مستوى الصلابة النفسية		-.507**	-.299**	-.200**	//.014	-.351**

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (01.)

*دال عند مستو الدلالة (05.)

يتضح من الجدول رقم (09) الآتي:

- وجود علاقة عكسية ضعيفة نسبيًا ما بين مستوى الكلية للصلابة النفسية، ومستوى قلق المستقبل.

- وجود علاقة عكسية ما بين أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) وقلق المستقبل.

- وجود علاقة عكسية بين بعد الالتزام من مجال (الصلابة النفسية) و(القلق العام، والقلق الاجتماعي). من مجال قلق المستقبل.

- وجود علاقة عكسية بين بعد التحكم من مجال (الصلابة النفسية) و(القلق العام، والقلق الاجتماعي، والقلق الاقتصادي). من مجال قلق المستقبل.

- وجود علاقة عكسية بين بعد التحدي من مجال (الصلابة النفسية) و(القلق العام، والقلق الاجتماعي، والقلق السياسي، والقلق الاقتصادي). من مجال قلق المستقبل.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المحجورين والمصابين جراء جائحة الذين يتمتعون بالالتزام تكن علاقاتهم بذاتهم وبمحيطهم علاقة حيوية ولديهم إحساس بأهمية الأهداف في الحياة والقدرة على إيجاد معنى لحياتهم في الظروف يعيشونها والضغوط التي يتعرضون لها، وبالتالي فإن التزام الأفراد بتعاليم الوقاية الآمنة والسليمة لإجراءات التعامل مع فيروس كورونا ،كما وكشف وجود علاقة عكسية بين التحكم وقلق المستقبل، فالتحكم يعتمد على عاملين، العامل الأول: حكومي من خلال فرض الحجر الصحي، أما العامل الثاني: ذاتي من خلال الاهتمام بالتدابير الوقائية للحد من انتشار الوباء، ولتخفيف العبء على أنظمة الرعاية الصحية تحديدًا، عليه فإن كلما زاد التحكم انخفض مستوى القلق لدى المحجورين والمصابين من جراء جائحة كورونا في قطاع غزة. وكشف أيضًا وجود علاقة عكسية بين التحدي وقلق المستقبل، حيث إن أكثر التحديات التي بدأت فيها الحكومة الفلسطينية إعداد فريق طبي قادر على الاستجابة لجائحة كورونا، من خلال توفير الرعاية الطبية للمصابين وللمحجورين، وحماية الأشخاص الأكثر عرضة للإصابة من خلال الوقاية الطبية والعلاجية، بالإضافة إلى الاستمرار في جهود مواجهة التحديات الاقتصادية الناجمة عن تداعيات جائحة كورونا، خاصةً في القطاعات الاقتصادية الأكثر تضررًا، إلى جانب توفير السلع الاستراتيجية من منتجات غذائية ومستلزمات طبية، والعمل على إيجاد المزيد من فرص التعويض المالي لفئة العمالة المتضررة من جائحة كورونا، ومن أهم التحديات أزمة التعليم، من خلال إغلاق المدارس والمؤسسات التعليمة، واستحداث التعليم الإلكتروني، لتلبية الطلاب الدراسية والأكاديمية، وعليه فإن كلما زاد التحدي انخفض مستوى القلق لدى المحجورين والمصابين من جراء جائحة كورونا في قطاع غزة. وهذا يوضح وجود علاقة عكسية ما بين أبعاد الصلابة النفسية وأبعاد قلق المستقبل. وعلى حد – علم الباحثين – هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) في متوسطات درجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير (الجنس، والعمر، ومكان السكن)".

أولا: متغير الجنس: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار «ت» لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول رقم (10) نتائج الاختبار للصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تبعا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (10):

اختبار «ت» للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات الصلابة النفسية لدىالمبحوثين تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الصلابة النفسية	ذكر	2.38	0.23	1.818	//.237
	أنثى	2.33	0.22	1.812	
قلق المستقبل	ذكر	3.32	0.60	1.507	//.147
	أنثى	3.23	0.55	1.494	

يتضح من الجدول رقم (10):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) في متوسطات درجات الصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ .05) في متوسطات درجات قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تفشّي الأمراض وخاصة فيروس كورونا يؤثر في النساء والرجال بطرق متباينة، ولا تميز بين الرجال والنساء. توافقت نتيجة البحث مع دراسة عبد (2020)، واختلفت نتيجة البحث مع دراسة الربدي (2020) من حيث الصلابة النفسية، أما من حيث قلق المستقبل اختلفت مع دراسة القحطاني (2020)، دراسة أبو مصطفى (2020)

ثانيًا: متغير العمر: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان وأسلوب تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين لدرجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تبعا للمتغير العمر.

الجدول رقم (11):

يبين نتائج تحليل التباين لدرجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تبعا للمتغير (العمر).

للصلابة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	.102	2	.051	.983	//.375
	داخل المجموعات	19.424	375	.052		
	المجموع	19.525	377			
	بين المجموعات	.304	2	.152	.460	//.631
قلق المستقبل	داخل المجموعات	123.757	375	.330		
	المجموع	124.061	377			

يتضح من الجدول رقم (11):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) في متوسطات درجات الصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير العمر.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) في متوسطات درجات قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير العمر.

يعزو الباحثان ذلك إلى الإصابة بفيروس كرونا غير مرتبط بالعمر، وأن المصابين والمحجورين يخضعون لنفس الظروف البيئية، ولنفس جائحة كورونا. اختلفت نتيجة البحث مع دراسة عوض وصلاح (2020) من حيث الصلابة النفسية، أما من حيث قلق المستقبل اختلفت مع دراسة أبو مصطفى (2020).

ثانيًا: متغير مكان السكن: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان وأسلوب تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين لدرجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تبعا للمتغير مكان السكن.

الجدول رقم (12):

يبين نتائج تحليل التباين لدرجات الصلابة النفسية وقلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تبعا للمتغير (مكان السكن).

للصلابة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	.026	2	.013	.248	//.781
	داخل المجموعات	19.500	375	.052		
	المجموع	19.525	377			
	بين المجموعات	.203	2	.101	.307	//.736
قلق المستقبل	داخل المجموعات	123.859	375	.330		
	المجموع	124.061	377			

يتضح من الجدول رقم (12):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) في متوسطات درجات الصلابة النفسية لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير مكان السكن.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) في متوسطات درجات قلق المستقبل لدى عينة من المحجورين والمصابين جراء جائحة كورونا في قطاع غزة تعزى لمتغير مكان السكن.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الإصابة كورونا غير مرتبطة بمكان سكن عينة الدراسة من المصابين والمحجورين، وبالتالي فالمصاب أو المحجور في مدينة رفح يواجه نفس الجائحة وتنطبق على نفس الإجراءات الوقاية ويتبع نفس التعليمات الحكومية مثل الذي يسكن في مخيم جباليا.

التوصيات

بعد أن توصل الباحثان إلى النتائج التي سبق ذكرها، يوصى الباحثان بما يلي:

1. العمل على زيادة مستوى الصلابة النفسية للمصابين والمحجورين من جراء كورونا، وذلك من خلال:

- توفير الدعم المالي والمعنوي للمصابين والمحجورين عبر المؤسسات الأهلية والحكومية وتوفير متطلبات الحياة البسيطة كالمأكل والمشرب.
- الصبر وتحمل الشدائد.
- التخطيط الجيد لإدارة البيت والالتزامات الأساسية في حالات الح
- جر والإغلاقات.
- السيطرة على النفس عند الحزن والفرح.
- التفاؤل، وعدم نبذ الظروف المتعلقة بجائحة كورونا.
- عدم الشعور باليأس وتقبل فكرة الإصابة أو الحجر.
- تعزيز الثقة بالنفس من خلال مساندة الأسرة في إعداد المهام المنزلية.

2. العمل على تخفيض قلق المستقبل للمصابين والمحجورين من جراء كورونا، وذلك من خلال:

- الشعور بالحياة، وبقيمة الحياة.
- الشعور بالتفاؤل والاهتمام بالقلق من خلال التخطيط الجيد له.
- تجنب الخلافات الأسرية قدر المستطاع.
- التوافق النفسي مع الذات ومع الأسرة لتذليل مخاوف المستقبل والقلق من المستقبل.
- التفاؤل تجاه الوفاق الوطني الفلسطيني في المستقبل.
- التفاؤل حيال إمكانية قيام الدولة مستقبلًا.

- إيجاد موارد مالية جديدة تساعد في تلبية احتياجات أفرادالأسرة في ظل الحجر.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو مصطفى، عبدالكريم محمد. (2020). الاتزانالانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل والعجز النفسي لدى والدي الأطفال المعاقين حركيًا، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الأقصى، فلسطين.
- جبر، أحمد محمود. (2012) . العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- الحريبي، علي .(2020). قلق المستقبل وعلاقته ببعض خصائص الشخصية لدى طالبات جامعة أم القرى، المجلة العلمية بجامعة أسيوط، 36(2): 308 – 341.
- الداهري، صالح حسن. (2005). مبادئ الصحة النفسية، ط1، الأردن: دار وائل للنشر.
- الربدي، سفيان ابراهيم. (2020). قلق المستقبل وتقدير الذات كمنبئات بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة التربية، 39(187): 120 – 166.
- الصفدي، رولا مجدي. (2013). المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى زوجات الشهداء والأرامل بمحافظة غزة، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.
- عبد، أمجاد يونس. (2020). الصلابة النفسية وعلاقتها بالسيادة الدماغية لدى طلبة كلية التربية،مجلة الدراسات التربوية والعلمية، 2(15): 375 – 402.
- عوض، حسني وصلاح، أميرة. (2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة،مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17(65): 1 – 41.
- عيسات، مجبر آيتوبديعة، واكلي. (2020). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية، دراسة ميدانية على عينة من أعوان الحماية المدنية بالبويرة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 5(1): 425 – 448.
- القحطاني، محمد بن مترك آل شري. (2020). قلق المستقبل وعلاقته بالأفكار غير العقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع41: 17 – 70.
- محمود، ماجدة وعلي، أحمد. (2011). مدى فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الصلابة النفسية لدى أمهاتالأبناء المعاقين عقليًا وأثره على تقدير الذات لأبنائهم، دراسات نفسية. 21(3): 447 – 473.
- مخيمر، عماد. (1997). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7(17): 103 – 138.
- منظمة الصحة العالمية. (2020). وسائل وأنشطة رئيسية للوقاية من مرض كوفيد19 والسيطرة عليه، ورقة علمية منشورة.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Mustafa, Abdul Karim Muhammad. (2020). Emotional balance and its relationship to future anxiety and psychological deficits among parents of physically handicapped children, (published master's thesis), Al-Aqsa University, Palestine.*
- *Gabr, Ahmed Mahmoud. (2012). The Big Five Personality Factors and their Relationship to Future Anxiety among Palestinian University Students in Gaza Governorates, (published MA thesis), Al-Azhar University, Gaza.*
- *Al-Haribi, Ali (2020). Future anxiety and its relationship to some personality characteristics among female students of Umm Al-Qura University, Assiut University Scientific Journal, 36 (2): 308-341.*
- *Al-Dahri, Saleh Hassan. (2005). Principles of Mental Health, 1st Edition, Jordan:Dar Wael Publishing.*
- *Al-Rabadi, Sufian Ibrahim. (2020). Future anxiety and self-esteem as predictors of psychological toughness among university students, Journal of Education, 39 (187): 120-166.*
- *Safadi, Rola Magdy. (2013). Social support and psychological hardness and its relationship to future anxiety among the wives of martyrs and widows in Gaza Governorate, (Master's thesis published), Al-Azhar University, Gaza.*
- *Abd, Amjad Younes. (2020). Psychological hardness and its relationship to brain sovereignty among students of the College of Education, Journal of Educational and Scientific Studies, 2 (15): 375-402.*
- *Awad, Hosni and Salah, Amira. (2020). Social support and its relationship to psychological hardness among a sample of breast cancer patients in Ramallah and Al-Bireh Governorate, Journal of Educational and Psychological Research, 17 (65): 1-41.*
- *Issat, Majber Aitobadiah, and Wakley. (2020). Strategies for coping with psychological stress and its relationship to psychological hardness, a field study on a sample of civil protection agents in Bouira, Al-Jami' Journal in Psychological Studies and Educational Sciences, 5 (1): 425-448.*
- *Al-Qahtani, Muhammad bin Matruk Al Shri. (2020). Future anxiety and its relationship to irrational thoughts in the light of some demographic variables among male and female students of the Department of Psychology at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Journal of Humanities and Social Sciences, Vol. 41: 17-70.*
- *Mahmoud, Magda and Ali, Ahmed. (2011). The effectiveness of a counseling program to improve the psychological hardness of mothers of mentally handicapped children and its impact on the self-esteem of their children, psychological studies. 21(3): 447-473.*
- *Mukhaymar, Imad. (1997). Psychological*

hardness and social support are intermediate variables in the relationship between life stress and depressive symptoms among university youth, The Egyptian Journal of Psychological Studies, 7(17): 103-138.

- *World Health Organization. (2020).*

  Key means and activities for the prevention and control of COVID-19 disease, published scientific paper.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Greaves-Lord, K., Tulen, J., Dietrich, A., Sondeijker, F., van Roon, A., Oldehinkel, A., ... & Huizink, A. (2010). Reduced autonomic flexibility as a predictor for future anxiety in girls from the general population: The TRAILS study, Psychiatry Research, 179(2): 187-193.*
- *Holahan, Charles. j., Moos, Rudolfh.(1985). Journal of personality and social psychology, 49(3):739-747.*
- *kabasa , S,C (1982) : Continent and coping in stress Resistance Among Lawyer , Journal of personality and social psychology, 42, (4): 707 – 717.*
- *Khan, A., Grema, M. A., Latif, A. B. A., Bahar, H., Iswan, I., Baranovich, D. L., ... &Panatik, S. A. (2020). Mediating Effect of Positive Psychological Strength and Study Skills on Examination Anxiety among Nigerian College Students, Sustainability, 12(1479): 1- 16.*
- *Paredes, M. R., Apaolaza, V., Fernandez-Robin, C., Hartmann, P., &Yañez-Martinez, D. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on subjective mental well-being: The interplay of perceived threat, future anxiety and resilience, Personality and Individual Differences, 110455.*
- *Rialon ,R. A. (2011). A Comparative analysis of the children's future orientation scalere: 1- 120.*

أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين

Decision-making Methods and Their Relationship to Change Leadership Among Faculty Members in Faculties of Educational Sciences in Universities in Ramallah and Al-Bireh Governorate in Palestine

فاطمة داود اشتية
طالبة دكتوراه/ الجامعة العربية الامريكية/ فلسطين

Fatima Dawod Ishtaya
PhD. student\ Arab American University\ Palestine
ghannam.fatom@gmail.com

محمد أحمد شاهين
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Mohammed Ahmad Shaheen
Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
mshahindura@gmail.com

تاريخ الاستلام: 16/ 5/ 2022م، **تاريخ القبول:** 5/ 9/ 2022 م.
Received: 16/ 5/ 2022, **Accepted:** 5/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-012
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياسي: أساليب اتخاذ القرار، وقيادة التغيير، على عينة اختيرت بالطريقة القصدية، وبلغ حجمها (68) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

أظهرت النتائج أن أبرز أساليب اتخاذ القرار شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس هو الأسلوب المنطقي، كما تبين أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس قيادة التغيير ككل بلغ (4.00) وبنسبة مئوية (80.0 %)، ومستوى مرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس قيادة التغيير تعزى لمتغيرات الجنس. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس قيادة التغيير ومجالات: (الرؤية المستقبلية، التشجيع على التغيير) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ووجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين قيادة التغيير ومجالاته من جهة وأساليب كل من:) التجنب، الاعتمادية، العفوي من جهة أخرى(. في ضوء ما تقدم، فإن الباحثين يوصيان بضرورة إعادة النظر في نوعية برامج التنمية المهنية وتطويرها التي تعنى بإكساب اعضاء الهيئات التدريسية في الكليات التربوية المهارات والخبرات التي تساعدهم في قيادة التغيير واتخاذ القرارات الفاعلة، وإشراك المعنيين ومنهم أعضاء الهيئات التدريسية في عملية التغيير لضمان تعدد الرؤى وإثراء عملية التغيير وتقليل المقاومة ونشر ثقافة التغيير.

الكلمات المفتاحية: اتخاذ القرار، قيادة التغيير، كليات العلوم التربوية.

Abstract:

The study aims to identify the decision-making methods and their relationship to change leadership among faculty members in the faculties of educational sciences in universities in Ramallah and al-Bireh governorate in Palestine, using the descriptive correlative approach, through the application of two scales: decision-making methods, and change leadership, on an intentional sample consisting of 68 members of the teaching staff.

The results show that the most common decision-making methods among faculty members is the logical method, and the average of the change leadership is 4.00, with a high-level equivalent to a percentage of 80.0%. There are no statistically significant differences at significance level a≥.05 on the total score and the sub-domains of the change leadership due to gender.There are statistically significant differences on the total degree of the change leadership and its domainsincluding future vision, and encouragement of change due to years of experience, and the existence of a statistically significant correlation between change leadership and its domains with the methods of each of avoidance, dependency, spontaneity on the one hand. In light of the results, the researchers recommend the need to reconsider the quality of professional development programs that are concerned with providing faculty members in educational faculties with skills and experiences that help them in leading change and making effective decisions, and involving stakeholders, including faculty members, in the change process to ensure multiple visions, enriching the process of change, reducing resistance, and spreading a culture of change.

***Keywords**: Decision-making, change leadership, faculties of educational sciences.*

المقدمة:

أصبح اتخاذ القرار التشاركي شائعًا في التعليم بسبب تراجع ثقافة الأسلوب الإداري الفردي في المؤسسات التعليمية؛ حيث يكون المسؤولون الذين لديهم السلطة هم الذين يتخذون القرارات، وأولئك الذين يعملون في المستويات الوسطى والدنيا ينفذونها دون أي مدخلات، فانتقلت المعاهد التعليمية تدريجياً نحو أسلوب الإدارة بقيادة التغيير، بحيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلبة بواسطته الاستفادة بشكل إيجابي من هذه العملية الديمقراطية.

يُعد التعليم العمود الفقري للتطوير والنهوض في أي دولة، وقد عالجت الدراسات على مر السنوات الماضية قضايا ترتبط بالمناهج والخطط الدراسية وتدريب كوادر العاملين، كالمركزية واللامركزية في اتخاذ القرار، وكيف يؤثر هذا الأمر في رفع فاعلية أداء أعضاء هيئات التدريس في الجامعات، فأصبحت الجامعات تكافح للابتكار استجابة للطلب المتزايد على المرونة والاهتمام بالجودة والتزام المحاضرين بعملهم، والعمل على تفعيل قيادة التغيير بما يتناسب مع متطلبات العصر (الغيث، 2020).

وتعتبر مهارة اتخاذ القرار من أهم الأمور وأكثرها أثراً في حياة الأفراد بغض النظر عن طبيعة مسؤولياتهم ومهام عملهم أو مستوى تفاعلاتهم مع الآخرين، فهي ترتبط بتحقيق الأهداف على اختلاف أنواعها، طالما كان هناك مجال للاختيار بين أكثر من بديل للوصول إلى هدف ما.

وتحتل عملية اتخاذ القرار أهمية في حياتنا، لحاجتنا لها في المواقف المختلفة التي نتعرض لها في يومنا العادي وحيثما تواجدنا، وبالتالي هناك حاجة ماسة ومستمرة لإنجاز قرار أو أكثر، فالتربويين بشكل عام هم من الفئات التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات شبه يومية في عملهم، ولممارسة مهامهم التدريسية (شاهين وزاحوق، 2014).

وحيث أن اتخاذ القرار بشكل عام يعد من أهم الأمور وأكثرها أثراً في حياة الأفراد بغض النظر عن طبيعة مسؤولياتهم ومهام عملهم أو مستوى تفاعلاتهم مع الآخرين، فهو يرتبط بتحقيق

الأهداف على اختلاف أنواعها، طالما كان هناك مجال للاختيار بين أكثر من بديل للوصول إلى هدف ما. وتشير كلمة قرار "Deci-sion" إلى كلمة لاتينية معناها القطع والفصل، بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، ويمثل اتخاذ القرار عملية اختيار بديل من بين بدائل عديدة لمواجهة موقف معين أو مشكلة أو مسألة تحتاج إلى معالجة، وهو بالتالي يمثل وسيلة أو أداة للمفاضلة بين عدد من الحلول أو البدائل المفترضة تمهيداً لاختيار أفضلها وأنسبها لعلاج مشكلة معينة (القحطاني، 2005).

وبات توظيف مهارة اتخاذ القرار في الجامعات والمؤسسات التربوية، وبخاصة لدى أعضاء هيئة التدريس ضرورياً في أي جهود لتطوير الدور المعاصر لعضو هيئة التدريس، الذي يُفترض أن يكون ذو قدرة على اتخاذ قرار فاعل إزاء المواقف التربوية المختلفة، وملماً بمفهوم العلاقات الإنسانية بما يحقق الأهداف المحددة، ولكي يدير بنجاح العملية التعليمية ويعمل على تطويرها من خلال تفاعله المستمر مع مستجدات ومتغيرات الأساليب التربوية، ما يقتضي أن يتبنى القادة التربويين أنماطاً قيادية وأساليب علمية مبتكرة في عملية اتخاذ القرار لمواكبة تطور المؤسسة التربوية، وذلك باستثمار أنماط القيادة وفي مقدمتها قيادة التغيير. فدور المدرس قد تطور خلال العقد الأخير من محاضر مسؤول عن إدارة محاضراته التعليمية إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير في كليته التربوية، وهو مسؤول عن بناء وتطوير رؤية مشتركة للكلية، وتحسين سبل وأساليب التواصل مع زملائه وطلبته، والإسهام في صنع القرارات التربوية داخلها بطريقة تعاونية.

ومطلوب من عضو هيئة التدريس أيضاً أن يركز على إحداث التغيير بصورة تشاركية، وهذا قد يكون ذو ارتباط وثيق بدرجة ارتباط المدرس بمؤسسته التربوية ومدى رغبته في القيام بواجباته واستمراره في العمل وإيمانه بأهداف الكلية وتطابق ذلك مع طموحاته وأهدافه الشخصية، والذي ينعكس بالإيجاب على الكلية من خلال خلق جو يسوده الثقة والإخلاص في العمل والسعي نحو التحسين والتطوير.

وتؤثر عملية صنع القرارات في استمرارية المؤسسة ونجاحها، لذلك لزم الأمر توجيه القدر الأكبر من الاهتمام بعملية صنع القرار من خلال تحديد أسباب المشكلات ودراستها، وتوفير البدائل المختلفة التي تساعد في اتخاذ القرارات للمستويات الإدارية العليا؛ إذ كثيراً ما ينعكس مستوى المركزية واللامركزية المتبع في أي مؤسسة على مدى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وكذلك مدى تناسب الوضع الوظيفي للعاملين، وتأثير مستوى المشاركة في صنع القرارات على الولاء المؤسسي للعاملين (السيد، 2016).

وقد اتسع نطاق عملية اتخاذ القرار في الكليات والجامعات الفلسطينية، واتسع أيضاً مجال المشاركة فيها حتى شمل معظم فئات العاملين داخل الكليات لا سيما أصحاب الدور الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وهم الهيئات التدريسية فيها، كما شمل فئات من خارج الجامعة مثل المسئولين عن بعض المؤسسات المجتمعية ذات العلاقة (حمادات، 2006).

واستناداً إلى توصيات دراسة عبد النافع (2018) بأهمية توافر قيادة التغيير، التي من شأنها أن تساعد على التغيير، وتحقيق الإبداع في الجامعات، وما زالت تعاني أساليب الإدارة التقليدية؛ إذ تحولت إلى مؤسسات بيروقراطية مع مرور الوقت، ما أضعف من الولاء المؤسسي للعاملين فيها في ظل الانفجار المعرفي، والعولمة والثورة التكنولوجية الرقمية، بسبب النمطية والروتين المتشابه في التفكير، وإنجاز الأعمال، وضعف الابتكار، والإبداع في الجامعات.

وهناك مجموعة من الفوائد المحتملة التي يمكن أن تتوافر عند إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية صنع واتخاذ القرار، كتحسين جودة القرارات، وتحفيز أداء المدرسين، والإسهام في جودة حياتهم العملية، وباعتبار أنهم من تقع على عاتقهم تنفيذ القرارات الإدارية، وأنهم الأقدر على معرفة المشكلات التي يواجهونها في أداء مهامهم واقتراح البدائل المناسبة لحل هذه المشكلات (Somech, 2010).

وتعتبر القيادة من أكثر المفاهيم التي بحثت في إطار تغيير المجريات العملية التربوية والتعليمية، فالقيادة هي القدرة على حشد مجموعة من الناس التي تجمعت لأغراض محددة تتمثل في تحقيق منظم للأهداف والغايات. فالقائد هو ذلك الفرد الذي لديه سمات مميزة محددة تحفز الأفراد في المؤسسة للمساعدة في الوصول إلى الهدف المشترك، فهو الذي ينقل خبراته إليهم، ويستعد للتغيير من خلال التفاعل معهم، ويحفز الموظفين من خلال خلق تآزر يتجاوز الممارسات المعتادة، ويؤثر ويوجه سلوكات ومعتقدات ومواقف الموظفين الذين يخضعون لإدارته (Altınay, 2015; Aydın, 2010).

وينظر إلى الجامعات باعتبارها مؤسسات أساسية في كل المجتمعات، وهي تعد من أهم مؤسسات النظام التعليمي. وتدرك إدارات الكليات الجامعية الأهداف التنظيمية والتربوية والإدارية للعمل التربوي، فالإداري في أي مؤسسة يحتاج إلى أن يتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية والالتزام التنظيمي لتحقيق هذه الأهداف، ويكشف الأدب المتعلق بمناهج القيادة أهمية متزايدة لرفع مستوى قيادة التغيير للموظفين (Rowold & Schlotz, 2009). واكتشف كراي وآخرون (Cray et al., 2007) وجوداً مهماً للعلاقة بين مهارات وأساليب اتخاذ القرار والقيادة، والتي تجعل من اتخاذ القرار الدور الحاسم للقائد. وعلى وجه التحديد، وجدت دراسة يلديريم وآخرون (Yıldırım et al., 2019) ارتباطاً إيجابياً بين اتخاذ القرار والأداء، وأن أداء القائد يؤثر على نجاح المؤسسة.

وأصبحت قيادة التغيير من المتطلبات المهمة في الجامعات، ما يتطلب تنظيم الجامعات بما يتلاءم مع احتياجات القرن الحادي والعشرين وعصر المعلومات، فالأستاذ الجامعي هو أحد الجوانب الأساسية لهذه الهياكل، وبالتالي؛ اجتمعت مهارة اتخاذ القرار، إلى جانب قيادة التغيير لدى الأستاذ الجامعي الذي يعتمد استخدام الموارد البشرية والمادية للمؤسسات التعليمية ويحافظ على وجودها بناءً على نهج تربوي فعال، وقيادة استراتيجية تتوافق مع الظروف المتغيرة للعالم؛ ما يمكنه من الإسهام في إنجاح المسيرة التعليمية التعلمية (السبيعي، 2001).

ويشير القزاز (2020) إلى أن اتخاذ القرارات هو اختيار بين مجموعة من البدائل، وهي عملية عقلية تمارس فيها خطوات التفكير المنطقي الذي يتلخص في أن هناك هدفاً يراد الوصول إليه أو مشكلة يراد حلها، وتوجد معلومات بشأن هذه المشكلة، ويقوم متخذ القرار بتحليلها للتوصل إلى بدائل معينة، ثم يختار أحد هذه البدائل أو مجموعة منها، وهذا هو الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات، والذي

يختلف عن غيره من الأساليب، مثل التجربة والخطأ والتقليد، في أنه موضوعي يقوم على دراسة البيانات والحقائق وتحليلها، وإبعاد التحيز الشخصي والنظرة الذاتية قدر الإمكان، ويعمل على استثمار الموارد المتاحة أحسن استثمار، لتحقيق الأهداف المطلوبة بالدرجة الواجبة من الفاعلية.

وتمر عملية اتخاذ القرار بمراحل وخطوات منظمة ومتعددة، التي من الضروري لمتخذ القرار أن يتبعها للوصول إلى قرار رشيد، "وتبدأ عملية اتخاذ القرار بتشخيص المشكلة، ثم العمل على جمع البيانات والمعلومات، ثم تحديد البدائل، فاختيار أحدها، وأخيراً متابعة تنفيذ القرار (السبيعي، 2001).

ويعرف نيجرو "Nigro" القرار بأنه «الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف معين، ويتصف اتخاذ القرار في جزء منه بالبساطة والبعض الآخر بالتعقيد، ويرى أن عملية اتخاذ القرار ليست بالمهمة السهلة لأنها عملية اختيار (Choice) بين أفضل البدائل (Alternative)، وأفضل السبل لتحقيق الهدف، وعملة اتخاذ القرار اختبار لمدى كفاءة الرؤساء والقادة، وقدرتهم على تحمل المسؤولية والبت في الأمور، وتزداد عملية اتخاذ القرارات أهمية وتعقيداً، وتكون آثارها أعظم وقعاً بزيادة حجم المنظمة ومهامها وضخامة أهدافها ومدى اتصالها بالجمهور (طعمة، 2006).

اتخاذ القرار في الفكر الإداري وتطوره:

القرارات في الفكر الإداري ليست وليدة اللحظة، فقد عرفت البشرية فنون الإدارة وممارستها منذ أقدم العصور؛ حيث بدأ ظهور النشاط الإداري مبكراً في تاريخ الحضارة الإنسانية، فهو قديم قدم الإنسان نفسه، فالعملية الإدارية هي أساساً عملية تنسيق وتوجيه جهود الأفراد والجماعات نحو تحقيق أهداف معينة فردية أو جماعية، وتعتبر القرارات من أهم وسائل الإدارة لتحقيق هذه الأهداف، ومن هذا المنطلق كان هناك العديد من المفاهيم المرتبطة بالقرارات، والتي لها جذور تمتد في تاريخها من ابتداء البشرية وصولاً إلى الوقت الحالي. وعليه، فإن الكثير من المفاهيم الإدارية الحديثة المرتبطة بموضوع القرارات الإدارية كانت نتيجة لتطور تاريخي في الإدارات القديمة (العزاوي، 2011).

أهمية اتخاذ القرار:

إن لعملية اتخاذ القرار أهمية كبيرة ضمن السياق الإداري، وبخاصةً إذا ارتبطت بالمجال التربوي، فهي تعتبر من المهام الأساسية للقيادات التربوية؛ حيث إن قدراتهم على اتخاذ القرار هي التي تميزهم عن غيرهم من أعضاء التنظيم الإداري. كما إن تعدد وتداخل الأهداف التي تشهدها الإدارات الحديثة زاد من مشكلات القيادات الإدارية، وهذا يتطلب اتخاذ العديد من القرارات لمواجهتها. فعملية اتخاذ القرار هي محور العملية الإدارية، ذلك أنها عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها، فعندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط فإنها تتخذ قرارات معينة في كل مرحلة من مراحل وضع الخطة، سواءً عند وضع الهدف، أو رسم السياسات، أو إعداد البرامج، أو اختيار أفضل الطرق والبدائل والأساليب لتشغيلها وتنفيذها، كما إن اتخاذ القرار من شأنه إنجاح العمل أو إفشاله. ويعد التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، وظائف أساسية للإدارة، فهي تتصل بوضوح مباشر باتخاذ القرارات، وعملية اتخاذ القرار هي لب وجوهر وظيفة القائد الإداري (قنديل، 2010).

مفهوم قيادة التغيير:

ويعرفه الزعبير (2011: 23) بأنه «عملية منظمة مقصودة تتعرض لها المؤسسة خلال فترة زمنية معينة بهدف تفعيل دورها والارتقاء بها إلى مستوى أفضل، وهي عملية للتجديد الذاتي تسعى المؤسسة –من خلالها –إلى بعث الحداثة ومنع التراجع؛ لتظل المؤسسة محافظة على حيويتها وشبابها ومصداقيتها، وقادرة على التكيف والتجاوب مع الأزمات والظروف الصعبة.

إدارة التغيير:

وتأتي إدارة التغيير لتعبر عن الدور القيادي للمؤسسة في الانتقال من الحالة الراهنة أو القائمة إلى الحالة المرغوبة المستهدفة (نجم، 2011: 245)، من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والبشرية، للتحول من واقع معين إلى واقع أفضل، وبأقل ضرر ممكن على الأفراد والمؤسسة، وبأقصر وقت وأقل جهد.

وتتضمن عملية إدارة التغيير كافة جوانب تطوير البناء التنظيمي وتجديده، وهي إما أن تكون سلوكية بالعمل الجماعي والقيادة المبدعة، أو علمية بترشيد القرارات وتطوير الأهداف، أو تكون محوسبة عن طريق إدخال الوسائل التكنولوجية، أو عن طريق إعادة تصميم الوظائف والبناء التنظيمي للمؤسسة (قنديل، 2010).

أنواع القيادة بالتغيير:

يحرص قادة التغيير –بصفة عامة– على صياغة رؤية مشتركة للمؤسسة التربوية، وتنمية الالتزام بتنفيذها وتعزيزه لدى جميع الفئات المعنية بالعملية التربوية، من داخل المؤسسة وخارجها، بصفتهم شركاء مساهمين فيها، انطلاقاً من اعتبار التعليم قضية مجتمعية مشتركة، ويسعى قادة التغيير إلى تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هذه الرؤية، وترسيخ القيم والاتجاهات الجديدة والتجارب التطويرية داخل المؤسسة التربوية، وهي كالآتي: القيادة بالغايات والأهداف، والقيادة بالتمكين، والقيادة بنشر السلطة وتفويضها، والقيادة بالرقابة النوعية، والقيادة بالتحويل والتطوير، والقيادة بالبساطة والوضوح، والقيادة بالالتزام بالقيم العليا للمؤسسة التربوية، والقيادة بالتفكير المتعمق والمركب (عماد الدين، 2003).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال مهارة اتخاذ القرار وقيادة التغيير، كانت هناك العديد من الدراسات التي بحثت في متغيرات الدراسة الرئيسة (مهارة اتخاذ القرار، وقيادة التغيير)، لكن هذه الدراسات لم تربط بين هذين المتغيرين، أو تتعامل جميعها مع مرحلة التعليم العالي، فقد حاولت دراسة طبيشات (2021) الكشف عن مستوى ممارسة مديري مدارس قصبة إربد بالأردن لمهارات اتخاذ القرار التربوي، وبلغت عينة الدراسة (419) معلماً ومعلماً، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن متوسط درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس قصبة إربد بلغ (3.74) من (5) على المستوى الكلي للأداة، وبلغ للمجال الأول (المهارات الذهنية) (3.86)، وحصل المجال على الرتبة الأولى، فيما بلغ متوسط درجة الممارسة للمجال الثاني (المهارات الإجرائية) (3.66)، وحصل على الرتبة الثانية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة البحث لدرجات الممارسة الكلية للأداة ولمجالاتها الإثنين، تبعاً لمتغير: النوع الاجتماعي، المؤهل، الخبرة.

وهدفت دراسة العتيبي والعنزي (2021) التعرف إلى مفهوم إدارة التغيير وأهميتها وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الجامعات الكويتية، باستخدام المنهج المكتبي التحليلي، وأظهرت النتائج أن إدارة التغيير عبارة عن فلسفة لإدارة المؤسسة تتضمن تدخل المخطط في أحد أو بعض جوانب المؤسسة لتغييرها بهدف زيادة فاعليتها وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات هذا التغيير، وبينت النتائج أن من أسباب الأخذ بإدارة التغيير في الجامعات الكويتية ضرورة وجود الولاء التنظيمي لدى الأفراد العاملين في المؤسسة، والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل الإيجابي، إضافة إلى أن إدارة التغيير هي إحدى العوامل التنظيمية للمؤسسة.

وسعت دراسة عمايرة (2020) للتعرف إلى درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في قصبة إربد، من خلال عينة شملت (253) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، و(193) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، اختيروا عشوائياً، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، فأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادية التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية تربية قصبة إربد كانت متوسطة، وأن درجة فاعلية اتخاذ القرار لديهم كانت متوسطة، وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس للقيادية التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة أبو علامة (2020) إلى معرفة دور تدريب القيادات التعليمية في ترسيخ إدارة التغيير على الولاء الوظيفي بجامعة الملك خالد. وتناولت الدراسة إدارة التغيير كمتغير وسيط بين تدريب القيادات التعليمية، والولاء التوظيفي، واستخدمت طريقة تحليل الانحدار المتعدد لتحديد العلاقة السببية بين متغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج أن القيادات التعليمية تمارس جميع مهارات قيادة التغيير بدرجة مرتفعة، باستثناء مستوى الولاء والارتباط الوظيفي التي كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير التدريب وتأهيل القيادات التعليمية على مستوى الولاء الوظيفي.

وحاولت دراسة الغيث (2020) التعرف إلى تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية 2030 للمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة (575) فرداً، موزعين كالتالي (184) مدير مدرسة ثانوية، و(180) معلماً، و(211) ولي أمر. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية 2030 في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات كانت عالية. كما بينت النتائج أن درجة إشراك مديري المدارس الثانوية للمعلمين في اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، في حين كانت تقديرات أولياء الأمور لدرجة إشراكهم في اتخاذ القرارات متوسطة. ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائياً في تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية 2030 في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو الخبرة.

كما بحثت درويش (2019) في درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينة الدراسة في (128) معلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى القيادة التشاركية كان متوسطاً، وكان مستوى فاعلية اتخاذ القرارات لقائدة المدرسة» متوسطاً أيضاً، كما بينت النتائج وجود علاقة طردية بين درجة ممارسة قائدات المدارس للقيادة التشاركية وفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قائدات المدارس للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات تعزي لمتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق تعزي لمتغير: التخصص العلمي، وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة المجمد (2018) إلى تحديد تأثير القيادة في تغيير فعالية صنع القرار بين مديري رياض الأطفال الكويتيين، باستخدام النهج الوصفي، على عينة عشوائية شملت (200) مدير روضة، فأظهرت النتائج أن مواقف وتصورات مديري المدارس إيجابية بشكل عام فيما يتعلق بقيادتهم المتغيرة وفعالية صنع القرار، وأن عملية صنع القرار تتنبأ بشكل كبير بتغيير القيادة، بما في ذلك مجموع درجاتها ومقاييسها الفرعية.

وسعت دراسة أبا الخيل والسعود (2018) إلى تعرف واقع اتخاذ القرار الرشيد في المدارس الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وعلاقته ببعض المتغيرات، باستخدم المنهج الوصفي المسحي، على عينة شملت (214) مديرة ومديرة، و(586) معلمة ومعلمة. أشارت النتائج إلى أن درجة واقع اتخاذ القرار في المدارس الخاصة في مدينة الرياض كانت مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً باختلاف متغير الوظيفة، لصالح المدير، وباختلاف متغير الخبرة، لصالح الخبرة الطويلة، وأنه لا توجد فروق تغزى للجنس، أو المؤهل العلمي.

وسعت دراسة تشانغ وآخرون (Chang et al.., 2017)، للتعرف إلى قيادة تغيير المديرين كما يراها المدرسون، واستكشاف أي أثر للتغيير قد يؤثر في التطوير المهني للمدرسين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، على عينة مقدارها (490) معلمة ومعلمة من (41) مدرسة من المراحل الابتدائية في مدينة تايبيه الجديدة (تايوان)، وأظهرت النتائج أن خطط «بناء بيئة مدعومة"، وتعديل التنظيم والأداء المضمنتين في قيادة التغيير تسهم في تفسير (32,2 %) من النمو المهني للمعلمين، كما أظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لقيادة التغيير الصحيحة في تعزيز النمو المهني للمعلمين، ويمكن تطبيق قيادة التغيير على الممارسات الأوسع؛ لتحسين أداء المعلمين في مختلف الأوضاع.

وسعت دراسة جوراسوفا وسباجدل (Jurasova & Spajdel, 2011) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين عقلانية اتخاذ القرار والندم، من خلال المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (63) ذكراً، و(55) أنثى في زنجبار، وأنه يمكن القول إن العقلانية في صناعة القرار لديهم ميل أكبر من النادمين أثناء اتخاذ القرار،

وأن الأسف يظهر من فعل واحد أثناء عملية صنع القرار وليس من نوع الاستدلال الذي يسبق الاختيار، وبمرور الوقت، يقلل من شدة الأسف "الندم".

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض نتائج البحوث والدراسات السابقة أن معظمها تشابهت من حيث الهدف مع بعض أهداف الدراسة الحالية، فهي ركزت على التعرف إلى مستوى ممارسة المديرين لمهارات اتخاذ القرار، كما في دراسة طبيشات (2021)، بينما كانت دراسة الغيث (2020) تبحث في الشراكة في اتخاذ القرارات بين المدراء والمعلمين وأولياء الأمور، وقد كشفت العديد من الدراسات أن طبيعة العلاقة العقلانية عند اتخاذ القرار هي من أهم الأمور التي يجب أن نبحث فيها ويجب دراستها. وتشابهت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية في التعرف إلى قيادة التغيير لدى المديرين ودورها في تطوير المعلمين مهنياً، وتقاربت من حيث الأهداف، والمنهجية، وأسلوب اختيار العينة، ومضمون الأدوات، لذلك فقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في عدة محاور أهمها أنها أعطت أفقاً واسعة في مجال دراسة ومراجعة البحوث والدراسات والرسائل العلمية ذات الجودة العالية والصعوبات التي تعرضت لها من حيث المعرفة النظرية للموضوع، كذلك بعض الاجراءات البحثية التي تتضمنها الدراسات السابقة، وساهم ذلك في تطوير مشكلة البحث وبلورتها كظاهرة إدارية تعد جديرة بالبحث في المنطقة الجغرافية المستهدفة، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من النتائج والتوصيات التي تضمنتها الدراسات السابقة في التفسير والمناقشة لنتائج الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشهد الساحة الفلسطينية في الوقت الحالي العديد من التغيرات والتطورات السريعة والمتلاحقة في القطاع التعليمي، وبخاصة قطاع التربية والتعليم، ومن خلال الاطلاع على الوثائق والبحوث والمؤتمرات التي تناولت واقع التربية والتعليم في دولة فلسطين، تبين أنها تنفق ميزانيات ضخمة وكبيرة في سبيل تطوير التعليم على الصعد كافة. وفي ضوء هذا الإنفاق تنبع الحاجة لوجود قادة تربويين يقومون بإحداث مثل هذا التغيير عن طريق اتخاذ قرارات فاعلة تسهم في تطوير العملية التعليمية بفاعلية، بحيث تلمس آثارها من خلال الارتقاء بالمخرجات التربوية إلى أعلى مستوى من مستويات الجودة، وبما يتوافق مع حجم هذا الإنفاق.

وحيث إن الأدب المتعلق بمناهج القيادة يكشف عن أهمية متزايدة لرفع مستوى قيادة التغيير للموظفين (Rowold & Schlotz, 2009)، وبالاعتبار لما أفرزته نتائج العديد من الدراسات السابقة حول وجود مهم للعلاقة بين مهارات وأساليب اتخاذ القرار والقيادة، والتي تجعل من اتخاذ القرار الدور الحاسم للقائد (Cray et al., 2007)، والارتباط الإيجابي بين اتخاذ القرار والأداء، وأن أداء القائد يؤثر على نجاح المؤسسة (Yıldırım et al., 2019)، ومحاولة دراسة المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2021)، تقديم عرض حول واقع ممارسات صناعة واتخاذ القرار في بعض الدول العربية، وسبل تطويرها وفقاً لأفضل الاتجاهات والتجارب العالمية، وهذا مؤشر على الحاجة لمزيد من البحوث في خصائص وأدوار عضو هيئة التدريس كقائد تربوي، فقد ارتأى الباحثان ضرورة تقصي العلاقة بين اتخاذ القرار وتبني قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، فتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

◄ **ما أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟**

وقد تفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

◄ **السؤال الأول: ما مستوى أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟**

◄ **السؤال الثاني: ما مستوى قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟**

◄ **السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أساليب اتخاذ القرار باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة؟**

◄ **السؤال الرابع: هل توجد فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة قيادة التغيير باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة؟**

◄ **السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجتي أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟**

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تعرف مستوى أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.
2. تحديد مستوى قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.
3. التعرف إلى الفروق في أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة.
4. التعرف إلى الفروق في قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة.
5. فحص وجود علاقة ارتباطية بين درجتي أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن طبيعة موضوع الدراسة وهو الربط بين مفهوم قيادة التغيير واتخاذ القرار، وهو مجال مهم من مجالات الأبحاث الإدارية وربطها بالمجال التربوي. وهي من الناحية النظرية تركز على موضوعيين من الموضوعات الإدارية التي تتسم بالحداثة، وهما اتخاذ القرار وقيادة التغيير، وبالتالي قد تسهم في إضافة شيء من المعرفة للباحثين والدارسين في مجال الإدارة التربوية كما انها قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في مجال قيادة التغيير وعلاقته باتخاذ القرار والتعرف إلى جوانبها المختلفة، وأن تفيد في المعرفة المتعلقة بمجال الإدارة المدرسية. أما من الناحية التطبيقية، فإن تناول هذين المتغيرين ونتائج الدراسة قد يسهم في توفير معطيات لزيادة فاعلية وكفاءة هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية لأداء مهامهم، من خلال لفت أنظار المؤسسات التربوية والأقسام الأكاديمية إلى ضرورة معرفة العلاقة بين قيادة التغيير وإعادة النظر في الأساليب القيادية المتبعة، والعمل على اختيار الأسلوب القيادي الأنسب الذي يدعم قيادة التغيير.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على كليات التربية في الجامعات الفلسطينية: (القدس المفتوحة، وبيرزيت، وفلسطين التقنية)، في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021 / 2022.

- **المحددات الموضوعية:** تحددت نتائج الدراسة بأدوات الدراسة المستخدمة وخصائصها وبموضوعات الدراسة الرئيسة التي تتحدد بالمفاهيم الآتية: (أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات التي يمكن حصرها بما يلي:

مهارة اتخاذ القرار (Decision making skill): تعرف مفاهيمياً بأنها: «اختيار أفضل البدائل المطروحة لموضوع ما استناداً إلى مهارات التفكير الأساسية التي تستخدم بحيث تحدد ميزات وعيوب كل بديل من البدائل مع إصدار أحكام هذه البدائل (العتوم، 2005: 217).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارة اتخاذ القرار الذي طوره الباحثان.

قيادة التغيير (Change Leadership): تعرف مفاهيميا بأنها «الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية، والبشرية للتحول من واقع معين إلى واقع أفضل، وبأقل ضرر ممكن على الأفراد والمنظمة، وبأقصر وقت، وأقل جهد» (الحريري، 2011: 66). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قيادة التغيير الذي طوره الباحثان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ أن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها:

أولاً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية (القدس المفتوحة وبيرزيت وفلسطين التقنية) في محافظة رام الله والبيرة–فلسطين حسب احصائيات الموقع الرسمي لكل جامعة والمتفرغين تماما وبدوام كامل والبالغ عددهم تقريباً (150) عضو هيئة تدريس متفرغ.

ثانياً–عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (68) من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية:

الجدول (1):

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	46	67.6
	أنثى	22	32.4
	المجموع	68	100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	6	8.8
	من 5 الى 10 سنوات	36	52.9
	أكثر من 10 سنوات	26	38.2
	المجموع	68	100

أداتي الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد على الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات، وقد سمي بمقياس اساليب اتخاذ القرار.

مقياس أساليب اتخاذ القرار: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالي، طُور الباحثان مقياس أساليب اتخاذ القرار وذلك بعد الرجوع إلى الادب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال.

الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب اتخاذ القرار:

صدق المقاييس: للتحقق من صدق مقاييس الدراسة اتبُعت الإجراءات الآتية:

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

1. **الصدق الظاهري (Face validity)**: للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس أساليب اتخاذ القرار، عرُض المقياس بصورته الأولية على (4) من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية في جامعة القدس المفتوحة والجامعة الأردنية، ومن ذوي الخبرة في مجال الدراسة؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

2. **صدق البناء** :(**Construct Validity**) من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم الباحثان أيضاً صدق البناء، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالأسلوب الذي تنتمي إليه لمقياس أساليب اتخاذ القرار، كما هو مبين في والجدول (2):

جدول (2):

يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس أساليب اتخاذ القرار بالأسلوب الذي تنتمي إليه

الفقرة	الارتباط مع الأسلوب	الفقرة	الارتباط مع الأسلوب	الفقرة	الارتباط مع الأسلوب	الفقرة	الارتباط مع الأسلوب
الأسلوب المنطقي		أسلوب التجنب		أسلوب الاعتمادية		الأسلوب العفوي	
1	.38*	9	.89**	14	.82**	18	.99**
2	.72**	10	.98**	15	.92**	19	.94**
3	.35*	11	.95**	16	.91**	20	.99**
4	.69**	12	.97**	17	.82**	21	.96**
5	.43**	13	.88**	-	-	-	-
6	.82**	-	-	-	-	-	-
7	.68**	-	-	-	-	-	-
8	.51**	-	-	-	-	-	-
	-		-		-		-

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01. > p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (35. – 99.)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30.) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30.– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس أساليب اتخاذ القرار: للتأكد من ثبات مقياس أساليب اتخاذ القرار، استخدمت طريقة الاتساق الداخلي، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3):

معاملات ثبات مقياس أساليب اتخاذ القرار بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الأسلوب المنطقي	8	.74
أسلوب التجنب	5	.96
أسلوب الاعتمادية	4	.89
الأسلوب العفوي	4	.98

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس أساليب اتخاذ القرار تراوحت ما بين (74.– 98.)، وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

ثانياً: مقياس قيادة التغيير: لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالي، وبعد اطلاع الباحثان على الدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بقيادة التغيير.

الخصائص السيكومترية لمقياس قيادة التغيير

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

1. **الصدق الظاهري (Face validity)**: للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس قيادة التغيير، عرُض المقياس بصورته الأولية على (4) من المتخصصين الذين يحملون درجة الدكتوراه في مجال الإدارة التربوية في جامعة القدس المفتوحة والجامعة الأردنية، ومن ذوي الخبرة في مجال الدراسة ؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

2. **صدق البناء (Construct Validity)**: من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4):

يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس قيادة التغيير بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، 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
	الرؤية المستقبلية			التشجيع على التغيير			سبل ووسائل قيادة التغيير			التغيير التنفيذي	
1	.93**	.88**	7	.86**	.76**	12	.91**	.86**	17	.84**	.64**
2	.95**	.89**	8	.91**	.93**	13	.95**	.91**	18	.93**	.94**
3	.82**	.74**	9	.93**	.90**	14	.96**	.95**	19	.91**	.87**
4	.95**	.89**	10	.96**	.87**	15	.98**	.93**	20	.88**	.81**
5	.94**	.79**	11	.94**	.85**	16	.98**	.94**	21	.91**	.88**
6	.93**	.89**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	درجة كلية للبعد**.92			درجة كلية للبعد**.94			درجة كلية للبعد **.96			درجة كلية للبعد **.91	

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p)

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.64– .98)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس قيادة التغيير: للتأكد من ثبات مقياس قيادة التغيير، استخدمت طريقة الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha)، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

معاملات ثبات مقياس قيادة التغيير بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الرؤية المستقبلية	6	.96
التشجيع على التغيير	5	.95
سبل ووسائل قيادة التغيير	5	.98
التغيير التنفيذي	5	.94
الدرجة الكلية	21	.98

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس قيادة التغيير تراوحت ما بين (.94– .98)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.98)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

تصحيح مقياسي الدراسة:

أولاً: مقياس أساليب اتخاذ القرار: تكون مقياس أساليب اتخاذ القرار في صورته النهائية من (21)، فقرة موزعة على أربعة أساليب، وهي:

1. الأسلوب المنطقي: وقد مثلت فقراته (من 1 إلى 8)، وصحح الأسلوب بناءً على المفهوم الايجابي للأسلوب المنطقي، ومثلت الفقرات: (1، 3، 5، 8) الاتجاه الايجابي للأسلوب المنطقي، بينما مثلت الفقرات: (2، 4، 6، 7) الاتجاه السلبي للأسلوب المنطقي إذ عكست الإوزان عند تصحيحها.
2. أسلوب التجنب: وقد مثلت فقراته (من 9 إلى 13)، وصحح الأسلوب بناءً على المفهوم الايجابي لأسلوب التجنب، ومثلت جميع الفقرات الاتجاه الايجابي لأسلوب التجنب.
3. أسلوب الاعتمادية: وقد مثلت فقراته (من 14 إلى 17)، وصحح الأسلوب بناءً على المفهوم الايجابي لأسلوب الاعتمادية، ومثلت جميع الفقرات الاتجاه الايجابي لأسلوب الاعتمادية.
4. الأسلوب العفوي: وقد مثلت فقراته (من 18 إلى 21)، وصحح الأسلوب بناءً على المفهوم الايجابي لأسلوب العفوي، ومثلت جميع الفقرات الاتجاه الايجابي للأسلوب العفوي.

ثانياً: مقياس قيادة التغيير: تكون مقياس قيادة التغيير في صورته النهائية من (21)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لقيادة التغيير.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: عاليةً جدا (5) درجات، عاليةً (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، منخفضة جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1 – 5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك

وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج–الحد الأدنى للتدرج/ عدد المستويات المفترضة (5 – 1 /3) =1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، (3.68 – 5) مستوى مرتفع.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التصنيفية والمستقلة والتابعة الآتية:

1. المتغيرات التصنيفية:
   - الجنس: وله مستويان، هما: (1 –ذكر، 2 –أنثى).
   - سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات، هي: (1 – أقل من 5 سنوات، 2 – من 5 الى 10 سنوات، 3 – أكثر من 10 سنوات).
2. المتغير المستقل: أساليب اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.
3. المتغير التابع: الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس قيادة التغيير لدى عينة الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

نفُذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمعت المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، الرسائل الجامعية، وغيرها.
2. حدد مجتمع الدراسة، ومن ثم حددت عينة الدراسة.
3. طورت أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. حكمت أدوات الدراسة.
5. طبقت أدوات الدراسة على العينة، وطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض الدراسة العلمي.
6. أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 26) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
7. نوقشت النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات الدراسية.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحثان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26)، **وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:**

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية حيث تستخدم لمعرفة المستوى والتقدير في تحديد استجابات عينة الدراسة.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach›s Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات «بدون تفاعل» (4-MANOVA without Interaction).
4. اختبار أقل فرق دال (Scheffe).
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين قيادة التغيير وأساليب اتخاذ القرار، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.
6. اختبار ت (t-test) لمجموعتين مستقلتين؛ حيث يستخدم لإيجاد الفروق بين استجابات افراد الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل أسلوب من أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الأسلوب	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الأسلوب المنطقي	3.38	.423	متوسط
2	3	أسلوب الاعتمادية	3.22	.728	متوسط
3	2	أسلوب التجنب	1.85	.702	منخفض
4	4	الأسلوب العفوي	1.75	.670	منخفض

يتضح من الجدول (6) أن أبرز أساليب اتخاذ القرار شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، جاءت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية على التوالي: الأسلوب المنطقي بمتوسط حسابي (3.38)، ونسبة مئوية (67.6%)، ومستوى متوسط، أسلوب الاعتمادية بمتوسط حسابي (3.22)، ونسبة مئوية (64.4%)، ومستوى متوسط، أسلوب التجنب بمتوسط حسابي (1.85)، ونسبة مئوية (37.0 %)، ومستوى منخفض، الأسلوب العفوي بمتوسط حسابي (1.75)، ونسبة مئوية (35.0 %)، ومستوى منخفض.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل أسلوب من أساليب اتخاذ القرار كل أسلوب على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. **الأسلوب المنطقي**

جدول (7)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الأسلوب المنطقي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	أتحقق مرة أخرى من مصادر المعلومات الخاصة بي للتأكد من أن لدي الحقائق الصحيحة قبل اتخاذ القرارات	4.43	.555	مرتفع
2	8	عادة ما يكون لدي أساس منطقي لاتخاذ القرارات	4.34	.704	مرتفع
3	1	أتخذ القرارات بطريقة منطقية ومنهجية	4.15	.580	مرتفع
4	3	عند اتخاذ القرار، أفكر في الخيارات المختلفة من حيث الهدف المحدد	4.03	.517	مرتفع
5	6	عند اتخاذ القرارات، أعتمد على غرائزي	2.69	.902	متوسط
6	2	عندما أتخذ القرارات، أميل إلى الاعتماد على حدسي	2.49	.801	متوسط
7	4	عند اتخاذ القرار، أثق في مشاعري الداخلية وردود أفعالي	2.47	.762	متوسط
8	7	أتخذ القرارات التي أشعر أنها صحيحة بالنسبة لي بشكل عام	2.46	.800	متوسط

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأسلوب المنطقي تراوحت ما بين (4.43 – 2.46)، وجاءت الفقرة: "أتحقق مرة أخرى من مصادر المعلومات الخاصة بي للتأكد من أن لدي الحقائق الصحيحة قبل اتخاذ القرارات" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.43)، ونسبة مئوية (88.6 %)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أتخذ القرارات التي أشعر أنها صحيحة بالنسبة لي بشكل عام" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.46)، وبنسبة مئوية (49.2)، ومستوى متوسط.

2. **أسلوب الاعتمادية**

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات أسلوب الاعتمادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	استخدم نصيحة الآخرين في اتخاذ قراراتي المهمة	3.35	.842	متوسط
2	15	إذا حصلت على دعم الآخرين، فسيكون من الأسهل بالنسبة لي اتخاذ قرارات مهمة	3.34	.803	متوسط
3	16	أحب أن يكون لدي شخص ما يوجهني في الاتجاه الصحيح عندما أواجه قرارات مهمة	3.29	.830	متوسط
4	14	أحتاج إلى مساعدة أشخاص آخرين عند اتخاذ قرارات مهمة	2.88	.890	متوسط

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أسلوب الاعتمادية تراوحت ما بين (2.88 –3.35)، وجاءت الفقرة: "استخدم نصيحة الآخرين في اتخاذ قراراتي المهمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.35)، ونسبة مئوية (67.0 %)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "أحتاج إلى مساعدة أشخاص آخرين عند اتخاذ قرارات مهمة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، ونسبة مئوية (57.6%)، ومستوى متوسط.

3. **أسلوب التجنب**

جدول (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات أسلوب التجنب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	أؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك	1.93	.779	منخفض
2	13	أتخذ قرارات مهمة بشكل عام في اللحظة الأخيرة	1.90	.813	منخفض
3	10	أؤجل اتخاذ القرارات المهمة في حياتي	1.85	.738	منخفض
6	12	أؤجل اتخاذ القرارات لأن التفكير فيها يجعلني غير مرتاح	1.79	.703	منخفض
7	11	أتجنب اتخاذ قرارات مهمة حتى يزداد الضغط علي	1.78	.730	منخفض

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أسلوب التجنب تراوحت ما بين (1.78 – 1.93)، وجاءت الفقرة: "أؤجل اتخاذ القرار كلما أمكن ذلك" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (1.93)، ونسبة مئوية (38.6)، ومستوى منخفض، بينما جاءت الفقرة: "أتجنب اتخاذ قرارات مهمة حتى يزداد الضغط علي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.78)، ونسبة مئوية (35.6 %)، ومستوى منخفض.

4. **الأسلوب العفوي**

جدول (10)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الأسلوب العفوي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	بشكل عام غالباً ما أتخذ قرارات على أساس اللحظة (لحظية)	1.76	.715	منخفض
2	19	أتخذ قرارات مفاجئة بشكل عام	1.75	.677	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	21	غالباً ما أتخذ قرارات متهورة	1.74	.704	منخفض
4	18	أتخذ قرارات سريعة	1.74	.661	منخفض

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأسلوب العفوي تراوحت ما بين (1.74 –1.76)، وجاءت الفقرة: "بشكل عام غالباً ما أتخذ قرارات على أساس اللحظة (لحظية)" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (1.76)، ونسبة مئوية (35.2 %)، ومستوى منخفض، بينما جاءت الفقرة: "أتخذ قرارات سريعة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.74)، ونسبة مئوية (34.8 %)، ومستوى منخفض.

وقد اختلفت نتائج السؤال الأول مع نتائج دراسة طبيشات (2021)، التي أظهرت مستوى متوسط لممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي من قبل مديري مدارس قصبة إربد، ودراسة عمايرة (2020)، التي أظهرت أن درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في مديرية تربية قصبة إربد كانت متوسطة، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة الخيل والسعود (2018)، التي أشارت إلى أن درجة واقع اتخاذ القرار في المدارس الخاصة في مدينة الرياض كانت مرتفعة.

فالملاحظ أن مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين كان منخفضاً، وذلك يؤكد أن مستوى مهارات اتخاذ القرار تحتاج إلى مجموعة من المهارات والخبرات حتى تنمي شخصية عضو هيئة التدريس وإمكاناته وخبراته اذ ان النظرة الشخصية والمهارة في اتخاذ القرار تحتاج إلى تدريب، بالإضافة إلى تقبل الجامعة وسياستها إلى ضرورة التغيير من أجل الوصول إلى الحلول، بحيث يكون هذا الحل قابلاً للتطبيق والتنفيذ دون أن يترتب عليه مشكلات أخرى (نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية)، فعينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين لديهم الخبرة الكافية في الحياة للتعامل مع المواقف الصعبة التي تحتاج لاتخاذ القرار الحاسم لمواجهتها، إلا أنهم غير قادرين على المضي قدماً في إدارة التغيير بسبب سياسة الجامعات وأحكامها وقوانينها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بُعد من أبعاد مقياس قيادة التغيير وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعُد	البعُد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	التشجيع على التغيير	4.14	.644	مرتفع
2	3	سبل ووسائل قيادة التغيير	4.02	.689	مرتفع
3	4	التغيير التنفيذي	3.96	.595	مرتفع
4	1	الرؤية المستقبلية	3.90	.650	مرتفع
		الدرجة الكلية لقيادة التغيير	4.00	.603	مرتفع

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس قيادة التغيير ككل بلغ (4.00)، ونسبة مئوية (80.0 %)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس قيادة التغيير، فتراوحت ما بين (3.90 – 4.14)، وجاء بعُد "التشجيع على التغيير" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.14)، ونسبة مئوية (82.8 %)، ومستوى مرتفع، بينما جاء بعُد "الرؤية المستقبلية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، ونسبة مئوية (78.0 %)، ومستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعُد من أبعاد مقياس قيادة التغيير كل بعُد على حدة، وعلى النحو الآتي:

5. **التشجيع على التغيير**

جدول (12)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التشجيع على التغيير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	أحدد الاحتياجات التدريبية التي تلزمني	4.26	.725	مرتفع
2	11	أدعم زملائي ذوي الأفكار الإبداعية	4.16	.660	مرتفع
3	10	أشيد بجهود القائمين بعملية التغيير	4.13	.667	مرتفع
4	9	أنشر ثقافة التغيير بين الزملاء	4.09	.728	مرتفع
5	8	أطور من الأنشطة المتنوعة التي تتم داخل الكلية	4.04	.721	مرتفع
		بعُد التشجيع على التغيير	4.14	.644	مرتفع

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد التشجيع على التغيير تراوحت ما بين (4.04 – 4.26)، وجاءت الفقرة: "أحدد الاحتياجات التدريبية التي تلزمني" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.26)، ونسبة مئوية (85.2 %)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أطور من الأنشطة المتنوعة التي تتم داخل الكلية" في المرتبة

الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، ونسبة مئوية (80.8 %)، ومستوى مرتفع.

6. **سبل ووسائل قيادة التغيير**

جدول (13)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد سبل ووسائل قيادة التغيير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	أمتلك المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى زملائي	4.09	.707	مرتفع
2	15	أرسخ ثقافة داعمة للتغيير بين زملائي	4.07	.739	مرتفع
3	16	أؤكد على العلاقات التشاركية بين عمادة الكلية والموظفين والطلبة	4.03	.712	مرتفع
4	14	أستخدم الاتصال الفعال لنجاح التغيير	4.01	.702	مرتفع
5	12	أحدد ضرورات التغيير	3.91	.748	مرتفع
		بعُد سبل ووسائل قيادة التغيير	4.02	.689	مرتفع

يتضح من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد سبل ووسائل قيادة التغيير تراوحت ما بين (3.91 –4.09)، وجاءت الفقرة: "أمتلك المقدرة على تنمية التفكير الإبداعي لدى زملائي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.09)، وبنسبة مئوية (81.8 %)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أحدد ضرورات التغيير" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، ونسبة مئوية (78.2 %)، ومستوى مرتفع.

7. **التغيير التنفيذي**

جدول (14)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد التغيير التنفيذي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	19	أتابع المستجدات التربوية باستمرار	4.09	.592	مرتفع
2	18	أتخذ سبلاً إيجابية لتشجع زملائي وطلبتي على التغيير	4.01	.680	مرتفع
3	17	أستخدم الوسائل التكنولوجية في تنفيذ التغييرات الخاصة بالكلية	3.94	.731	مرتفع
4	21	أمتلك المقدرة على إحداث التغيير الجذري في بعض المواقف	3.88	.702	مرتفع
5	20	أنفذ مراحل التغيير بطريقة تدريجية	3.85	.629	مرتفع
		التغيير التنفيذي	3.96	.595	مرتفع

يتضح من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد التغيير التنفيذي تراوحت ما بين (3.85 – 4.09)، وجاءت الفقرة: "أتابع المستجدات التربوية باستمرار" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.09)، ونسبة مئوية (81.8 %)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أنفذ مراحل التغيير بطريقة تدريجية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، ونسبة مئوية (77.0 %)، ومستوى مرتفع.

8. **الرؤية المستقبلية**

جدول (15)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد الرؤية المستقبلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أراعي قدرات الكلية في صياغة الرؤية المستقبلية	4.00	.623	مرتفع
2	1	أشرك زملائي في صياغة الرؤية المستقبلية للكلية	3.96	.609	مرتفع
3	4	أتبنى استراتيجيات مناسبة لتحقيق التغيير	3.96	.656	مرتفع
4	6	أحدد أهداف التغيير بناءً على الرؤية المشتركة	3.93	.739	مرتفع
5	5	أصيغ أهداف الرؤية المشتركة بناءً على الفرص المتاحة	3.87	.771	مرتفع
6	3	أتنبئ بالتحديات المحتمل حدوثها داخل الكلية	3.71	.865	مرتفع
		بعُد الرؤية المستقبلية	3.90	.650	مرتفع

يتضح من الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد الرؤية المستقبلية تراوحت ما بين (3.71–4.00)، وجاءت الفقرة "أراعي قدرات الكلية في صياغة الرؤية المستقبلية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.00)، ونسبة مئوية (80.0 %)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: «أتنبئ بالتحديات المحتمل حدوثها داخل الكلية» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.71)، ونسبة مئوية (74.2%)، ومستوى مرتفع.

وقد اتفقت نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسة أبو علامة (2020)، التي أظهرت أن القيادات التعليمية في جامعة الملك خالد تمارس جميع مهارات قيادة التغيير بدرجة مرتفعة، باستثناء مستوى الولاء والارتباط الوظيفي التي كانت بدرجة متوسطة، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الغيث (2020)، التي أظهرت أن تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية 2030 في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات كانت عالية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الدور المنوط بجامعاتنا الفلسطينية يمثل قدرة الجامعة على الرؤيا بشكل واضح لأهمية التغيير وحركة التغيير وذلك بحكم المهام المنوطة بالكوادر البشرية

فيها والمقدرات العلمية لديهم، لذلك فإن على الجامعة إعطاء أهمية قصوى لرؤيتها المستقبلية لتوضيح سياساتها وتطبيق أهدافها المنشوردة. كما يرى الباحثان أن استشعار أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين بأهمية قيادة التغيير، وأن يكون عضو هيئة التدريس الأكاديمي قائداً لانطلاقها من قسمه، وهي حاجة مشتركة في الجامعات محط الدراسة الحالية، وتستدعي تطوير مشاركة أعضاء هيئة التدريس في رسم السياسات واتخاذ القرارات التي كانت منخفضة لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أساليب اتخاذ القرار تعزى لمتغير: الجنس، سنوات الخبرة؟

لاختبار السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، والجدول (16) يبين ذلك:

جدول (16)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس أساليب اتخاذ القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة

المتغيرات		الأسلوب المنطقي		أسلوب التجنب		أسلوب الاعتمادية		الأسلوب العفوي	
	المستوى	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
الجنس	ذكر	3.33	.444	1.88	.705	3.14	.726	1.84	.694
	أنثى	3.48	.365	1.79	.708	3.38	.723	1.55	.581
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.50	.440	2.27	.935	4.25	.880	2.13	.862
	من 5 الى 10 سنوات	3.43	.391	1.78	.551	3.18	.678	1.69	.668
	أكثر من 10 سنوات	3.28	.459	1.85	.819	3.03	.572	1.73	.624

M = المتوسط الحسابي ، SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب اتخاذ القرار في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس أساليب اتخاذ القرار، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات «بدون تفاعل» (2-MANOVA without Interaction)، والجدول (17) يبين ذلك:

جدول (17)

يوضح تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) على مقياس أساليب اتخاذ القرار تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الأسلوب المنطقي	.172	1	.172	.965	.330
	أسلوب التجنب	.161	1	.161	.326	.570
	أسلوب الاعتمادية	.206	1	.206	.473	.494
	الأسلوب العفوي	1.630	1	1.630	3.799	.056
سنوات الخبرة	الأسلوب المنطقي	.251	2	.125	.702	.499
	أسلوب التجنب	1.277	2	.639	1.294	.281
	أسلوب الاعتمادية	6.764	2	3.382	7.755	.001*
	الأسلوب العفوي	1.282	2	.641	1.493	.232
الخطأ	الأسلوب المنطقي	11.422	64	.178		
	أسلوب التجنب	31.599	64	.494		
	أسلوب الاعتمادية	27.911	64	.436		
	الأسلوب العفوي	27.468	64	.429		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس أساليب اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة، باستثناء أسلوب الاعتمادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح أسلوب الاعتمادية.

إن عدم وجود فروق ذات دالة في أساليب اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس يتفق مع نتيجة دراسة أبا الخيل والسعود (2018)، التي بينت أن متغير الجنس لم يكن مؤثراً على واقع اتخاذ القرار الرشيد في المدارس الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وكذلك نتائج دراسة طبيشات (2021)، التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات مديري مدارس قصبة إربد في لدرجات الممارسة الكلية لمهارات اتخاذ القرار التربوي، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وأشارت نتائج دراسة أبا الخيل والسعود (2018) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع اتخاذ القرار في المدارس الخاصة في مدينة الرياض باختلاف الجنس.

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس إلى أن استشعار أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين بأهمية قيادة التغيير لا يعتمد على جنس عضو هيئة التدريس، فكل أعضاء الهيئة سواء أكانوا ذكوراً أم إناث، يدرسون ذات المقرر الجامعي ويملى عليهم ذات القرارات ويمارسون قيادة التغيير بناء على خبرة معينة وليس اعتمادا على جنسهم، وأن يكون عضو هيئة التدريس الأكاديمي قائداً هي حاجة مشتركة بين الذكور والإناث في الجامعات محط الدراسة الحالية.

للكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لأسلوب الاعتمادية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أجري اختبار (Scheffe)، والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18)

يوضح نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أسلوب الاعتمادية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أسلوب الاعتمادية	أقل من 5 سنوات	4.25		1.07*	1.22*

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في أسلوب الاعتمادية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من (من 5 الى 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

وباستثناء الفروق في أسلوب الاعتمادية، قد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طبيشات (2021)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات مديري مدارس قصبة إربد بالأردن لمهارات اتخاذ القرار التربوي تبعاً لمتغير الخبرة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الغيث (2020)، التي لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً في تصورات مديري المدارس الثانوية لدورهم في ضوء رؤية 2030 في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير الخبرة.

ويرى الباحثان أن هذا ينبع من مهارات عضو هيئة التدريس التي حصل عليها من خلال ما حصل عليه من طرق حديثة في القيادة اثناء دراسته الجامعية (الدكتوراه أو الماجستير)، فخبرته في استخدام مهاراته في اتخاذ القرار بشكل فعال جاءت من قدرته على الاعتماد على معلوماته القيادية التي امتلكها في أثناء تدريبه الجامعي أو فترته التدريسية القصيرة، بالإضافة إلى قدرته على اتخاذ القرار المناسب بناء على خبرته التعليمية، وتأكيد تطبيق استخداماته لدى جميع الهيئة التدريسية من خلال الدورات الإدارية وتحديثها بشكل مستمر لمواكبة التكنولوجيا الحديثة، وربطها بنماذج الجودة الحديثة، وقد لا يتسع ذلك بالشكل المطلوب لعضو هيئة التدريس ضغط الوقت ومهام القسم.

أما الفروق في أسلوب الاعتمادية لصالح الخبرة الأقل، فهي نتيجة متوقعة باعتبار أن الخبرة الأعلى تسهم في تحسين قدرة عضو هيئة التدريس في اتخاذ القرار، وأيضاً شعوره بالثقة في ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو قيادة التغيير تعزى لمتغير: الجنس، سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الرابع، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس قيادة التغيير ومجالاته لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغير: الجنس، سنوات الخبرة، والجدول (19) يبين ذلك:

جدول (19)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس قيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة

المتغيرات		الرؤية المستقبلية		التشجيع على التغيير		سبل ووسائل قيادة التغيير		التغيير التنفيذي		الدرجة الكلية	
	المستوى	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
الجنس	ذكر	3.90	.676	4.09	.699	3.99	.711	3.92	.622	3.97	.636
	أنثى	3.91	.606	4.24	.511	4.09	.652	4.04	.540	4.06	.537
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.78	.964	3.57	.814	3.37	.983	3.53	.826	3.29	.866
	من 5 إلى 10 سنوات	3.90	.490	4.09	.577	4.02	.642	3.95	.560	3.99	.526
	أكثر من 10 سنوات	4.17	.483	4.33	.627	4.18	.609	4.06	.565	4.18	.529

M = المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس قيادة التغيير في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس قيادة التغيير، فقد أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات «بدون تفاعل» (2-MANOVA without Interaction)، والجدول (20) يبين ذلك:

جدول (20)

يوضح تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس قيادة التغيير تعزى لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الرؤية المستقبلية	.469	1	.469	1.629	.207
	التشجيع على التغيير	1.037	1	1.037	2.794	.099
	سبل ووسائل قيادة التغيير	.622	1	.622	1.425	.237
	التغيير التنفيذي	.536	1	.536	1.571	.215
	الدرجة الكلية	.640	1	.640	2.073	.155
سنوات الخبرة	الرؤية المستقبليةِ	9.872	2	4.936	17.153	.000*
	التشجيع على التغيير	3.717	2	1.858	5.008	.010*
	سبل ووسائل قيادة التغيير	3.739	2	1.870	4.286	.018
	التغيير التنفيذي	1.688	2	.844	2.473	.092
	الدرجة الكلية	4.479	2	2.240	7.252	.001*
الخطأ	الرؤية المستقبلية	18.417	64	.288		
	التشجيع على التغيير	23.751	64	.371		
	سبل ووسائل قيادة التغيير	27.915	64	.436		
	التغيير التنفيذي	21.849	64	.341		
	الدرجة الكلية	19.764	64	.309		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس قيادة التغيير تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ان ذلك يظهر من إدراك أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين لأهمية الدور التغييري التطويري لقيادة التغيير من ذكور واناث وبشكل متشابه.

بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً على الدرجة الكلية لمقياس قيادة التغيير ومجالات: (الرؤية المستقبلية، التشجيع على التغيير) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس قيادة التغيير ومجالات: (الرؤية المستقبلية، التشجيع على التغيير) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21)

يوضح نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس قيادة التغيير ومجالات: (الرؤية المستقبلية، التشجيع على التغيير) لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الرؤية المستقبلية	أقل من 5 سنوات	2.78		-1.12-*	-1.39-*
	من 5 الى 10 سنوات	3.90			
	أكثر من 10 سنوات	4.17			
التشجيع على التغيير	أقل من 5 سنوات	3.57			-.76-*
	من 5 الى 10 سنوات	4.09			
	أكثر من 10 سنوات	4.33			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	3.29		-.70-*	-.90-*
	من 5 الى 10 سنوات	3.99			
	أكثر من 10 سنوات	4.18			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتضح من الجدول (21) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على بعد الرؤية المستقبلية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الكلية بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من (من 5 الى 10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح وكل من (من 5 إلى 10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات). كما كانت الفروق دالة على بعد التشجيع على التغيير بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) جاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس الأكثر خبرة والأعلى في عدد سنوات الخبرة أظهرواأن الرؤية المستقبلية والتشجيع على التغيير هي الحاجات التي تتطلب التجديد والخروج عن السائد في كليات العلوم التربوية، والبدء بتجديدات تغييرية يكون القسم الأكاديمي منطلقاً لها، كما إن خبرة عضو هيئة التدريس كلما زادت تزداد قدرته على التغيير، بالإضافة إلى أن الخبرة الطويلة في مجال قيادة التغيير تساهم في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وبناءً على خبرة عضو هيئة التدريس يمكن أن ينظر إلى الأمور من ناحية مستقبلية، ويشجع من حوله على التغيير وتبني سياسة الجامعة الرامية للتغيير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الخامس، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسي أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، والجدول (22) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (22)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين أساليب اتخاذ القرار وقيادة التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين (ن=68)

	أساليب اتخاذ القرار			
قيادة التغيير	الأسلوب المنطقي	أسلوب التجنب	أسلوب الاعتمادية	الأسلوب العفوي
	معامل ارتباط بيرسون			
الرؤية المستقبلية	.094	-.227	-.348**	-.367**
التشجيع على التغيير	.242*	-.170	-.054	-.416**
سبل ووسائل قيادة التغيير	.308*	-.200	-.120	-.370**
التغيير التنفيذي	.444**	-.150	-.028	-.382**
قيادة التغيير ككل	.278*	-.203	-.160	-.409**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0. ≤α1)

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتضح من الجدول (22) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.01)، و(α≤.05)، بين قيادة التغيير ومجالاته من جهة وأساليب كل من (أسلوب التجنب، أسلوب الاعتمادية، الأسلوب العفوي) من جهة أخرى، وجاءت العلاقة عكسية؛ بمعنى كلما ازدادت درجة استخدام أساليب كل من (أسلوب التجنب، أسلوب الاعتمادية، الأسلوب العفوي) انخفض مستوى قيادة التغيير ككل ومجالاته، بينما جاءت العلاقة طردية بين قيادة التغيير ومجالاتها والأسلوب المنطقي بمعنى كلما ازدادت درجة استخدام الأسلوب المنطقي ازداد مستوى قيادة التغيير ومجالاتها.

وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عمايرة (2020)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس للقيادية التحويلية وفاعلية اتخاذ القرار، ودراسة (Chang et al.., 2017)، التي أظهرت وجود أثر إيجابي لقيادة التغيير الصحيحة في تعزيز النمو المهني للمعلمين، ويمكن تطبيق قيادة التغيير على الممارسات الأوسع؛ لتحسين أداء المعلمين في مختلف الأوضاع من وجهة نظر المعلمين للمراحل الابتدائية في ددينة تايبيه الجديدة (تايوان)، كما أشارت نتائج دراسة (Juraso-va & Spajdel, 2011) إلى أن العقلانية في صناعة القرار تقلل من شدة الأسف "الندم".

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية مطلعين على ما يحدث في الجامعة من حيث القرارات الصادرة من أجل المشاركة فيها، مع الأخذ بالاعتبار أن هذه القرارات تبقى في مراكز الإدارة العليا، لأنها تمثل لديهم سياسات إدارية ومالية تخصهم، إلا أن هناك مجموعة من القرارات التي يتخذها أعضاء هيئة التدريس، وذلك يزيد من قدرة عضو هيئة التدريس على أن يكون قائداً للتغيير، فهو بهذه الروح يستطيع أن يُكسب الطلبة المهارات القيادية التي يمتلكها وروح المبادرة، وذلك من خلال المساقات التي يدرسها، وبالتالي نرى أن الهيئة التدريسية تعمل على دعم التعلم التنظيمي للخدمات المبني على الممارسة، مثل: تبادل الخبرات والمعارف، والنظر بشمولية إلى مجموعة الحلول البديلة، والاستفادة من نتائج الدراسات الميدانية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثان يوصيان بالآتي:

1. ضرورة تنمية وعي أصحاب القرار في وزارة التعليم العاليوالبحث العلمي بالحاجة إلى تبني منهج قيادة التغيير كمدخل للتطوير، من خلال عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات العلمية وورش تدريبية للتعريف بمفاهيم ادارة التغيير، والتوعية بأهميتها في مجال التعليم في الجامعات قبل وأثناء الخدمة فيها.
2. تخصيص ميزانية دائمة مناسبة لأعضاء هيئة التدريس لتنفيذ مشاريع ومبادرات تطويرية للكليات ومنحهم المزيد من الصلاحيات التي تساعدهم من تحديث الأنظمة في الكلية واللوائح التنظيمية بما يتناسب مع متطلبات ادارة التغيير.
3. الاهتمام فيما يخص تجارب إدارات التغيير في الجامعات الأخرى وتطبيقها في جامعاتنا الفلسطينية، لإحداث نوع من الإبداع والابتكار والتميز والجودة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبا الخيل، هناء والسعود، راتب. (2018). واقع اتخاذ القرار الرشيد في المدارس الخاصة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، 3(2)، 212–237.
- أبو علامة، فائقة الأمين. (2020). دور تدريب القيادات التعليمية في ترسيخ ادارة التغيير على الولاء الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة الملك خالد. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (43)، 247 – 275.
- الحريري، رافده. (2011). إدارة التغيير في الجامعات. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حمادات، محمد حسن. (2006). القيادة التربوية في القرن الجديد. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- درويش، زينب عواد مفلح. (2019). القيادة التشاركية لدى قائدات مدارس محافظة الخرج وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(5): 310 – 341.
- الزعبير، إبراهيم. (2011). إدارة التغيير الأسس والمنطلقات الفكرية. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
- السبيعي، على محسن. (2001). أساليب التفكير وعلاقتهما باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية بمحافظة جدة.) رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شاهين، محمد وزاحوق، هديل. (2014). اتخاذ القرار وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين. مجلة جامعة

فلسطين للأبحاث والدراسات، 14(7)، 548 – 572.

- طبيشات، مريم محمد سالم. (2021). درجة ممارسة مهارات اتخاذ القرار التربوي لدى مدراء مدارس قصبة إربد بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 1(2)، 203 – 237.
- طعمة، أمل. (2006). اتخاذ القرار والسلوك القيادي، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- عبد النافع، نهى. (2018). درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لقيادة التغيير وعلاقتها بالنمو المهني لدى معلماتهن في محافظة العاصمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان. (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- العتيبي، عبد الله والعنزي، مطلق. (2021). إدارة التغيير وعلاقتها بالولاء التنظيمي في الجامعات في دولة الكويت دراسة مكتبية تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 31(1)، 63 – 81.
- العزاوي، رافده. (2011). إدارة اتخاذ القرار الاداري. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عماد الدين، منى مؤتمن. (2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير. عمان الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.
- عمايرة، رضا محمد سعيد. (2020). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في مديرية قصبة إربد وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 40–386.
- الغيث، العنود. (2020). تصورات مديري المداس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية 2030 للمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 34(135)، 93 – 137.
- القحطاني، مبارك (2005). أثر استخدام الأسلوب الابداعي لحل المشكلات على تنمية مهارات صنع القرار لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة الخرج التعليمية–برنامج ونموذج مقترحين للأسلوب الإبداعي لحل المشكلات، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- القزاز، ضرار. (2020). استراتيجية اتخاذ القرار في الأزمات. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم القانونية (42)20، 115 – 153.
- قنديل، علاء محمد سيد. (2010). القيادة الإدارية وإدارة الابتكار. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- المجمد، إسراء سالم. (2018). واقع قيادة التغيير وعلاقته بفاعلية اتخاذ القرار لدى مديرات رياض الاطفال بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية، 26(4)، 361 – 401.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2021). سياسات دعم الجودة والتميز في صناعة واتخاذ القرار لدى قيادات التعليم العام في الدول العربية. السعودية: الجبيل الصناعية، مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
- نجم، عبود نجم. (2011). القيادة الادارية في القرن الواحد والعشرين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Aba Al-Khail, H. & Al-Saud, R. (2018). The reality of rational decision-making in private schools in Riyadh, Saudi Arabia, and its relationship to some variables. The Jordanian Educational Journal, 3(2): 237-212.*
- *Abu Alama, F. (2020). The role of educational leadership training in consolidating change management on job loyalty: An empirical study on King Khalid University. Rimah Journal for Research and Studies, (43): 247-275.*
- *Hariri, R. (2011). Change Management in Universities. Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Hamadat, M. (2006). Educational Leadership in the New Century. Amman: Dar Al-Hamid for publication and distribution.*
- *Darwish, Z. (2019). The participatory leadership of the school leaders in Al-Kharj Governorate and its relationship to the effectiveness of decision-making from the point of view of the teachers. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27 (5): 310-341.*
- *Zubair, I. (2011). Change management, intellectual foundations and premises. Alexandria: New University House for Publishing and Distribution.*
- *Al-Subaie, A. (2001). Thinking styles and their relationship to decision-making among a sample of directors of government departments in Jeddah. (Unpublished Master's Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Shaheen, M. & Zahouk, H. (2014). Decision-making and its relationship to self-efficacy among a sample of educational counselors in Palestine. Palestine University Journal of Research and Studies, 14(7): 548-572.*
- *Tabishat, M. (2021). The degree of practicing educational decision-making skills among principals of Kasbah Irbid schools in Jordan and its relationship to some variables from the point of view of teachers. Middle East Journal of Humanities and Cultural Sciences, 1(2): 203-237.*
- *Tohma, A. (2006). Decision-making and leadership behavior, Debono House for Publishing and Distribution, Amman: Jordan.*
- *Abdel Nafeh, N. (2018). The degree of practice of kindergarten principals to lead change and its relationship to the professional growth of their teachers in the capital governorate. (Unpublished Master's Thesis), Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Al-Attoum, A. (2005). Educational psychology theory and application. Amman: Dar Al Masirah.*
- *Al-Otaibi, A. & Al-Anzi, M. (2021). Change management and its relationship to organizational loyalty in universities in the State of Kuwait, an analytical desk study. Journal of the Faculty of Education, Alexandria Middle East University for Humanities and Cultural Sciences, 31(1): 63-81.*
- *Al-Azzawi, R. (2011). Management of administrative decision making. Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Emad El-Din, M. (2003). Preparing the school principal to lead change. 1st Ed. Amman, Jordan: Academic Book Center.*
- *Amayra, R. (2020). The degree of transformational leadership practice among school principals in the Qasbah Irbid district and its relationship to the effectiveness of decision-making from the teachers' point of view. Journal of the Islamic*

University of Educational and Psychological Studies, 28(3): 386-40.

- *Al-Ghaith, A. (2020). Perceptions of secondary school principals in Riyadh of their role in the field of partnership in decision-making and the degree of their involvement of teachers and parents in the light of the National Vision 2030 for the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Journal, 34 (135), 93-137.*
- *Al-Qahtani, M. (2005). The effect of using the creative method to solve problems on the development of decision-making skills of primary school principals in Al-Kharj educational governorate - a proposed program and model for the creative method for solving problems, (unpublished doctoral thesis), Umm Al-Qura University, College of Education, Makkah Al-Mukarramah.*
- *Al-Qazzaz, D. (2020). Crisis decision-making strategy. Journal of Al-Baath University Legal Sciences Series, (42)20: 115-153.*
- *Kandil, A. (2010). Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Al-Mujamed, E. (2018). The reality of change leadership and its relationship to the effectiveness of decision-making among kindergarten principals in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, 26(4): 361-401.*
- *Regional Center for Quality and Excellence in Education. (2021). Policies to support quality and excellence in the decision-making and decision-making of public education leaders in the Arab countries. Saudi Arabia: Jubail Industrial City, UNESCO Regional Center for Quality and Excellence in Education*
- *Negm, A. (2011). Administrative leadership in the twenty-first century. Jordan: Dar Safaa for Publishing and Distribution.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Altınay, F. A. (2015). Are headmasters' digital leaders in school culture? Education & Science, 40(182), 77–86.*
- *Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi. Hatiboğlu Yayınları.*
- *Chang, D., Chen, S., & Chou, W. (2017). Investigating the Major Effect of Principal's Change Leadership on School Teachers' Professional Development. IAFOR Journal of Education, 5 (3): 139-154.*
- *Cray, D., Inglis, L., & Freeman, S. (2007). Managing the arts: leadership and decision-making under dual rationalities. The Journal of Arts Management, Law, and Society, 36(4), 295-313.*
- *Garcia, E.(2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea*
- *Jurasova, K. & Spajdel, M. (2011). The Role of Regret in Rational Decision Making. Studia Psychologica. TrnavaSlovak Republic. 53 (2): 169-174.*
- *Rowold, J., & Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress, kravis leadership institute. Leadership Review, 9 (2), 35-48.*
- *Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. Educational Administration Quarterly, 46(2), 174–209.*
- *Yıldırım, I., Akan, D. and Yalçin, S. (2019), "Participation in decision-making process as a predictor of organizational cynicism at schools", Online Submission, 89(2), 487-506.*

فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور (ImPACT) في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر

The Effectiveness of Parent Training Program (ImPACT) in Developing the Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in the State of Qatar

يزن عوني أبو نواس
طالب دكتوراه/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية/ الأردن

Yazan Awni Abu Nawas
PhD. student\ The world Islamic sciences & Education university\ Jordan
yazan_abonawas@yahoo.com

علياء محمد العويدي
أستاذ دكتور/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية/ الأردن

Alia Mohammed Al-Oweidi
Professor\ The world Islamic sciences & Education university\ Jordan
alia3bbadi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 13/ 7/ 2022م، **تاريخ القبول:** 12/ 9/ 2022م.
Received: 13/ 7/ 2022, **Accepted:** 12/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-013
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور (ImPACT) في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي (المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي) ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم مقياس التواصل الاجتماعي (Social Communication Checklist-SCC) والبرنامج التدريبي ImPACT من ترجمة الباحث وإعداد كل من بروك انجيرسول وآنّا دفورتساك (Brooke Ingersoll and Anna Dvortcsak).

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين حيث شملت ثمانية من الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد من قبل مركز رؤى للتقييم أو مستشفى الرميلة في دولة قطر طبق مقياس مهارات التواصل عليهم وعلى ولي الأمر الخاضع للتدريب، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل يعزى لأثر البرنامج التدريبي، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط الرتب للتطبيق البعدي البالغ (4.50) عن متوسط الرتب للتطبيق القبلي البالغ (0.)، أما ما يخص الأبعاد الفرعية للمقياس والتي تعكس المهارات التي تم التدريب عليها بهدف تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى لأثر البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي، باستثناء بعد التقليد فلم يوجد فيه فروق دالة إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، تنمية مهارات التواصل، تدريب أولياء الأمور

Abstract:

The purpose of this study is to measure the effectiveness of the Parents Training Program (ImPACT) in improving the communication skills of children with autism spectrum disorder in the State of Qatar. The quasi-experimental approach (one group with pre- and post-measurement) was used, the Social Communication Checklist-SCC and the ImPACT training program which was translated by the researcher and prepared by Brooke Ingersoll and Anna Dvortcsak were used as well.

The study sample consisted of two groups, included eight children diagnosed with autism spectrum disorder by the Rua'a Assessment Center or Rumailah Hospital, they were chosen by intention according to a measure of their communication skills, and on their parents. The results indicated that there was a statistically significant difference between the average ranks in the pre and post applications for the performance of the experimental group on the total score of the communication skills scale and also for the sub-dimensions of the scale because of the training program, The difference was in favor of the post applications with (4.50) than the average ranks for the tribal application of (0.00), exception of the imitation dimension it was no statistically significant differences.

***Keywords**: Autism spectrum disorder, development of communication skills, parent training.*

المقدمة:

يعتبر اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)) أحد فئات التربية الخاصة التي شهدت خلال العقود الماضية تطوراً ملحوظاً من حيث إعداد البحوث، والدراسات، وسنّ القوانين، والتشريعات التي تضمن حقوق ذوي اضطراب طيف التوحد كأي فئة من فئات المجتمع، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى هذا التطور؛ الزيادة الملحوظة في نسب الأشخاص المصنفين باضطراب طيف التوحد؛ حيث يشير تقرير شبكة مراقبة التوحد وإعاقات النمو (AADIM) التابعة لمركز السيطرة على الأمراض (CDC) والمنشور عام (2021) بأن نسبة اضطراب طيف التوحد تقدر بمعدل واحد لكل (44) طفلاً، وينتشر لدى الذكور بمعدل أعلى من الإناث بنسبة واحد إلى أربع إناث وهذا ما يستدعي تركيز الضوء على ميدان التوحد (CDC, 2021).

وأول من أشار إلى التوحد كاضطراب هو كانر (Kanner) منذ عام (1943)، ووصفه بأنه اضطراب يحدث في الطفولة، وقد استخدم مصطلح التوحد في البداية في ميدان الطب النفسي عندما عرف بالفصام وكان يستخدم كوصف لصفة الانسحاب لدى الفصاميين، وبعد ذلك استخدم كاسم للدلالة على الاضطراب بأكمله، وفي مقال لكانر حول خصائص أحد عشر طفلاً كانوا يعانون من متلازمة غير معروفة بهدف التعرف إلى الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال والمقارنة بينها وبين خصائص المرضى بأمراض نفسية أخرى، أشار كانر إلى أن هؤلاء الأطفال يتميزون بعدم القدرة على التعلق والانتماء إلى الذات والتفاعل مع الآخرين والمواقف منذ الولادة ولديهم تأخر في اكتساب الكلام، وعدم استخدام الكلام لأغراض التواصل وترديد الكلام والرغبة الشديدة في المحافظة على الروتين ويظهرون سلوك نمطي في اللعب وغيرها من الصفات (الخطيب وآخرون، 2019).

وصنف الاضطراب في الإصدار الثالث DSM-3 للدليل التشخيصي، والإحصائي للاضطرابات النفسية في عام (1987) ضمن الإعاقات الانفعالية الشديدة، وصنف في نفس العام بوصفه أحد الاضطرابات النمائية الشاملة، وتضمّن فئة جديدة أطلق عليها مصطلح: الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (PDD-NOS) وتم في هذا الإصدار إلغاء محك العمر لظهور الأعراض مع التركيز على المستوى النمائي عند تقييم الأعراض، مما أدى إلى ازدياد في عدد الأطفال المشخصين على أنهم ضمن فئة التوحد وفئة الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة (الزهراء وعبدالسلام، 2020).

وتحقيقاً لرؤية قطر الوطنية (2030) فقد قامت دولة قطر بسن وتطبيق القوانين، والتشريعات، وتطوير البرامج والتقنيات التي تسعى إلى دعم الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم وتدريبهم، لتمكينهم من إخراج ما لديهم من طاقات وقدرات، ووضع نهج تنموي اجتماعي واقتصادي شامل وقائم على الحقوق، يوفر منصة تساعد على دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع؛ حيث يتم من خلال هذا النهج الإقرار بحقوق هذه الفئة، وإزالة القيود والحواجز التي قد تفرضها البيئة عليهم، لهذا بدأ العمل على النموذج الاجتماعي للتعامل مع ذوي الإعاقة، ليحل محل النموذج الطبي، ويعمل هذا النموذج على تصحيح الطريقة التي ينظر بها المجتمع إلى الأشخاص ذوي الإعاقة ويتعامل معهم، بدلاً من التركيز على وضعهم الطبي على أنه العامل الرئيس الذي يستدعي تمكينهم، مع التأكيد على ضرورة مشاركة المجتمع المدني، والقطاع الخاص، والمجتمعات المحلية، والأسر في تقديم الدعم وبذل جهود تعاونية في هذا الشأن (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2015).

ويعد التدخل مع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بهدف تحسين مهارات التواصل لديهم أمرًا ضروريًا لمساعدتهم في الوصول إلى أقصى قدراتهم؛ بحيث يكون التدخل العلاجي مبكراً، ويبدأ خلال فترة ما قبل المدرسة، ويُصمم وفقاً لعمر الطفل واحتياجاته، ويُقدم ضمن الروتين اليومي بشكل منظم وبمشاركة الآباء، أو مقدمي الرعاية الأساسيين، بالإضافة إلى أفراد الأسرة لالآخرين، بحيث يصبح جزءًا من حياة الطفل اليومية (Stein-brenner ,Hume, Odom, Morin, Nowell, Tomaszewski, Mcln-tyre, Ozkan, &Savage , 2020).

وقد تم تطوير برنامج تدريب أولياء الأمور كمعلمي تواصل Project ImPACT (Improving Parents As Communication Teachers)، وهو برنامج تدريبي صدرت منه النسخة الثانية عام (2019) ونشرت تحت عنوان: تعليم التواصل الاجتماعي للأطفال لملمصابين بالتوحد والاضطرابات النمائية الأخرى Teaching So-cial Communication To Children With Autism And Other Developmental Delays، وصمم من قبل كل من بروك انجيرسول وآنّا دفورتساك (Brooke Ingersoll and Anna Dvortcsak)، وبني البرنامج التدريبي بالاستناد إلى الأبحاث والدراسات ذات الصلة التي أثبتت فاعلية التدخل من قبل الوالدين في زيادة ساعات العمل مع الأطفال، مما يؤدي إلى نتائج ملموسة وطويلة الأجل للطفل، والأسرة وأهمها: توفير الوقت والجهد والتكلفة المادية، وتعزيز قدرة الطفل على تعميم المهارات المكتسبة في البيئة الطبيعية بواسطة الوالدين بالإضافة إلى تحسين قدرة الأسرة على التعامل مع الطفل مما يرفع من تقدير الذات ويحسن جودة ونوعية الحياة لديهم عن طريق زيادة الكفاءة الذاتية للوالدين والتفاعلات الأسرية الإيجابية وتقليل التوتر والاكتئاب لدى أفراد الأسرة ويعتبر هذا البرنامج والمواد المصاحبة له منهجًا شاملاً للتدخل بوساطة الوالدين تم تطويره خصيصًا لعائلات الأطفال الصغار المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) وتأخرات التواصل الاجتماعي ذات الصلة. (Ingersoll & Dvortcsak, 2019)

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت برنامج تدريب أولياء الأمور، كمعلمي تواصل ImPACT في محاولة إثبات فعاليته في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والاضطرابات النمائية الأخرى عن طريق تدريب والديهم، كمعلمي تواصل؛ حيث أجرى جرين (Green. 2019) دراسة في المملكة المتحدة هدفت إلى بحث فاعلية تدخل الرعاية المتدرجة النمائية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التي تعد تدخلاً من قبل الأسرة تهدف إلى تقليل التكاليف الاقتصادية الباهظة التي ترتبط بوجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد في الأسرة، نظراً لطبيعة هذا الاضطراب الذي يدوم مدى الحياة، والصعوبات الأساسية في الأداء الاجتماعي، والمرونة المعرفية التي تؤثر بشكل مباشر في الاستقلال الاجتماعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التدخل الذي يركز على الأسرة خلال فترة ما بعد التشخيص يكون له فعالية كبيرة، وتم العثور على تأثيرات فيما يتعلق بالتواصل الاجتماعي الفوري للطفل أو سلوكه مع مقدم الرعاية وتغيير الأداء الاجتماعي، والآثار طويلة المدى على أعراض اضطراب طيف التوحد بشكل كبير أيضاً، وعلى وجه التحديد يحتوي تدخل التواصل الاجتماعي الذي يتم تقديمه من خلال الآباء، أو المعلمين على أدلة كافية للتوصية به كتدخل فعال ذو جدوى، وكذلك أثبتت الدراسة أن التدخل من قبل الوالدين هو أفضل تدخل مبكر مثبت لتحسين الأعراض، والتكيف الاجتماعي، مقارنة مع العلاج الذي يقدمه المعالج مباشرة مع الطفل، كذلك وجود فائدة إضافية له تتمثل في زيادة تمكين الوالدين، ومرونة الأسرة، والإدارة الذاتية، وتوفير الدعم المبكر للأسرة، وأوصت الدراسة بالاهتمام في تعديل البيئة وإدارتها على مستوى الأفراد والمجتمعات مما يساهم في تحسين الرفاهية.

كما وأجرى كل من ستادنيك واخرون (Stadnick, et al, 2015) دراسة بالتعاون مع قسم الطب النفسي في جامعة كاليفورنيا ومركز أبحاث خدمات الأطفال، والمراهقين ومعهد اكتشاف التوحد بمستشفى رادي للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت الدراسة إلى فحص الفعالية الأولية لتأثير مشروع (ImPACT) للتدخل من قبل الوالدين للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بلغت عينة الدراسة (30) طفلاً من الأطفال الملتحقين في مركز خدمة مجتمعي واحد الذي يخدم بشكل أساس الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعائلاتهم وأشارت النتائج التي خلصت لها الدراسة إلى تحسن كبير في مهارات التواصل مع الطفل، واتجاه قوي للالتزام بتدخل الوالدين لمجموعة التدخل من خط الأساس إلى (12) أسبوعاً، وكان إجهاد الأبوين الأساسي مرتبطاً سلباً بالمكاسب الاجتماعية للطفل من خط الأساس إلى (12) أسبوعاً، كما توفر النتائج مزيداً من الدعم لتقديم التدخلات التي تتم بواسطة الوالدين في البيئات المجتمعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت نتائج الدراسة أن الأطفال في مجموعة التدخل أظهروا مكاسب أكبر بشكل ملحوظ في مهارات التواصل مقارنة بمجموعة المقارنة، وأشارت نتائج الهدف الثاني بأن إجهاد الأبوين النفسي تغير بشكل ملحوظ نحو الانخفاض مع التقدم في البرنامج مما يثبت فاعلية البرنامج وتحقق الأهداف المرجوة منه.

وفي دراسة تورنر– براون وآخرون (Turner-Brown et al,2016) كدراسة مقارنة لتحديد فاعلية التدخل من قبل الوالدين باستخدام استراتيجيات تدخل TEACCH؛ حيث فحصت هذه الدراسة آثار التدخل لدعم الوالدين، وتعزيز تنمية المهارات لدى

الأطفال حديثي المشي المصابين بالتوحد، وبلغت عينة الدراسة (50) طفلاً مصاباً بالتوحد تحت سن ثلاث سنوات، وأولياء أمورهم وكشفت النتائج عن آثار علاجية كبيرة قللت من إجهاد الوالدين وزادت من رفاههم، حيث أظهرت العائلات في مجموعة التدريب انخفاض التوتر، وتحسين الرفاهية بمرور الوقت في البرنامج التدريبي، وتنفيذ الاستراتيجيات، أكثر من آثار العلاج للمجموعة التي تلقت الخدمات المجتمعية الأخرى على الأسرة والطفل، وكان هناك آثار علاجية كبيرة على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال في عينة التدريب المنزلي.

وأشارت دراسة قدمتها العجمية (2015) بعنوان فاعلية برنامج تنشئة الطفل (Son Rise) في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سلطنة عُمان؛ حيث تألفت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تكونت كل منهما من (30) طفلاً نصفهم من الإناث والنصف الآخر من الذكور، وتم التدريب على البرنامج لمدة شهر بواقع (20) جلسة، وبعد انتهاء تدريب الأسر، تم تطبيق البرنامج على الأطفال، وثم إجراء القياس البعدي لكافة المتغيرات في الدراسة للمجوعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل اللفظي، ومهارات التفاعل الاجتماعي على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى لتطبيق البرنامج، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي لأولياء الأمور، في تنمية مهارات أطفالهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة برامج متعددة لتدريب أولياء الأمور. حيث اشارات الدراسات الى فاعلية برامجها في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والاضطرابات النمائية الأخرى عن طريق تدريب والديهم كمدربي تواصل.

مشكلة الدراسة

أشارت دراسة الدرمكي واليماحي (2021) إلى ضرورة سعي الوالدين إلى اكتساب المهارات والمعارف المتعلقة باضطراب طيف التوحد من خلال الدورات والندوات وإلى ضرورة مشاركة الوالدين في البرامج والأنشطة المقدمة للطفل، وأهمية برامج التدخل المبكر المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وضرورة الاهتمام بالطفل في سن مبكرة حتى عمر خمس سنوات للإفادة من اكتساب المهارات والخبرات.

كما وأكدت دراسة عياط (2016) على ضرورة عقد الدورات التدريبية المتخصصة بصفة دورية للأمهات ومربي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل إيضاح أدوارهم الإرشادية، والوقائية، وأما دراسة أشكيب وعوينة (2019) فأوصت بتقديم التثقيف للأمهات بكيفية التفاعل مع الطفل ذي اضطراب طيف التوحد مما يسهم في رفع الكفاءة الذاتية لدى الأسر.

ومما سبق ومن العوامل التي أيدت ما سبق تزامن جائحة كورونا وتطبيق الدراسة؛ التي أدت إلى تحول في نظام التعليم إلى التعلم عن بُعد في أغلب بلدان العالم، وقد أثار ذلك جدلاً واسعاً في أوساط التربية والتعليم، وخصوصاً تعليم ذوي الإعاقة، ومن خلال اطّلاع الباحث، وبحكم طبيعة عمله مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ يعمل أخصائي تربية خاصة في دولة قطر، فقد لوحظ زيادة التحديات التي أثرت في الأسر نظراً لتغيّر في الروتين لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وظروف الحجر المنزلي، وهنا برزت الحاجة لوجود معرفة كافية لدى الأسرة في كيفية إدارة سلوك الطفل، وتنظيم الجدول اليومي له للحد من المشكلات المترتبة على التغيّر في الروتين اليومي، وضرورة تدريب الأسرة على كيفية تنمية مهارات التواصل لدى طفلها ذي اضطراب طيف التوحد، وبناء تواصل فعال معه.

لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور كمدربي تواصل (ImPACT) في تنمية مهارات التواصل لدى أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. قياس فاعلية تدريب أولياء الأمور كمدربي تواصل (ImPACT) في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر.
2. تحديد الفروقات بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (القبلي والبعدي) على مقياس مهارات التواصل تُعزى لأثر تطبيق البرنامج التدريبي.
3. تحديد الفروقات بين متوسطات الأداء البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية تُعزى لأثر البرنامج التجريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية الآتية:

◄ **السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور كمدربي تواصل (ImPACT) في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

◄ **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (القبلي والبعدي) على مقياس مهارات التواصل تُعزى لأثر تطبيق البرنامج التدريبي؟**

◄ **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية تُعزى لأثر البرنامج التجريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟**

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف إلى فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور كمدربي تواصل (ImPACT) في تنمية مهارات

التواصل لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر.

وتنقسم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية

إضافة أهمية نظرية جديدة إلى الدراسات والبحوث في البيئة العربية والأجنبية التي تسعى إلى توفير برامج تدريبية جديدة تهدف إلى تنمية مهارات التواصل لدى ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تدريب أولياء الأمور.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

إمكانية توفير برنامج تطبيقي لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية مهارات التواصل لدى أطفالهم.

تزويد العاملين في الميدان بأداة قياس مترجمة تتمتع بدلالات صدق وثبات تقيس مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة

تحددت نتائج الدراسة بعدد من الأمور من أبرزها:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي على ثمانية من أولياء أمور (آباء أو أمهات) الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في دولة قطر.
- **الحدود المكانية:** داخل دولة قطر (أكاديمية العوسج).
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في العام الجامعي 2021 /2022م.
- **الحدود الزمنية:** امتدت مدة تطبيق البرنامج ستة أسابيع من تاريخ 30 مارس 2022 حتى تاريخ 11 يونيو 2022.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **برنامج تدريب أولياء الأمور كمعلمي تواصل (Project (ImPACT) Improving Parents As Communication Teachers):**

هو برنامج تدريبي صدرت منه النسخة الثانية عام (2019) ونُشرت تحت عنوان: تعليم التواصل الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد والتأخرات النمائية الأخرى-Teaching Social Communication To Children With Autism And Other Developmental Delays وصمم من قبل كل من: Brooke Ingersoll And Anna Dvortcsak، (بروك انجيرسول) و (آنّا دفورتساك)، ويعد هذا البرنامج والمواد المصاحبة له منهجًا شاملاً للتدخل بوساطة الوالدين، تم تطويره خصيصًا لعائلات الأطفال الصغار ذوي اضطراب طيف التوحد (ASD) والقصور في التواصل الاجتماعي، وهو مصمم للأطفال من سن مبكرة إلى حوالي ست سنوات، رغم أنه تم استخدامه أيضًا مع الأطفال الأكبر سنًا حتى (12) سنة الذين يعانون من تأخر لغوي وإدراكي شديد (Ingersoll & Dvortcsak ,2019,p.65).

ويعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الجلسات الجماعية والفردية المستندة إلى تطبيقات تحليل السلوك الوظيفي، لتدريب أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف رفع الكفاءة الذاتية لديهم وتنمية مهارات التواصل لدى أبنائهم من خلال تنمية مهارات: المشاركة الاجتماعية، التواصل، التقليد، واللعب.

- **أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Parents of Children with Autism Spectrum Disorder):**

يعرف أولياء الأمور اصطلاحياً بأنهم الآباء أو الأمهات أو من ينوب عنهم في غيابهم كالإخوة الكبار، أو الجد، أو الجدة، أو الأشخاص الآخرين الذين يقومون بالعناية بالطفل (عبد الله، 2015، ص.28).

ويمكن تعريفهم إجرائياً بأنهم الآباء، أو الأمهات الذين لديهم طفل مشخص باضطراب طيف التوحد من أحد مراكز التشخيص المعتمدة في دولة قطر.

- **مهارات التواصل (Communication Skills):**

التواصل هو: ظهور التفاعل الاجتماعي والادراك الاجتماعي واستخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية في السياقات الاجتماعية، ومعالجة اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتشير مهارات التواصل إلى جميع المهارات اللازمة لاستخدام اللغة لأغراض المشاركة في المحادثات مع الآخرين (الزريقات، 2019، ص. 36).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب، ذو اضطراب طيف التوحد على المقياس المعَد لغايات هذه الدراسة.

- **لالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Children with Autism Spectrum Disorder):**

اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي يؤدي إلى عجز مستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، يتضح في العجز عن المعاملة الاجتماعية والعاطفية بالمثل والعجز عن تطوير العلاقات الاجتماعية واكتسابها وفهمها، بالإضافة إلى ظهور الأنماط السلوكية أو الاهتمامات أو الأنشطة المقيدة أو التكرارية كالحركات النمطية، أو المتكررة عند استخدام الأشياء، وقد يلاحظ الإصرار على التشابه، والالتزام غير المرن بالروتين، وتظهر هذه الأعراض في فترة من فترات النمو المبكرة، وتتسبب هذه الأعراض بضعف كبير في المجالات الاجتماعية والمهنية وغيرها من المجالات الهامة للأداء الوظيفي الحالي، مما يؤكد أهمية تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة (APA,2022 , p. 250).

ويمكن تعريفهم إجرائياً بأنهم الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد من قبل مركز رؤى للتقييم والاستشارات أو مستشفى الرميلة في دولة قطر في العام الأكاديمي 2021 /2022م على مقاييس التوحد للكشف عن ذوي اضطراب طيف التوحد المعَد لغايات هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي) للكشف عن فاعلية برنامج تدريب أولياء الأمور كمعلمي تواصل ImPACT في تحسين مهارات التواصل لدى

أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد.

المشاركون في الدراسة

بلغ عدد المشاركين في الدراسة ثمانية أولياء أمور تم التحاقهم في البرنامج التدريبي، وأطفالهم المشخصين باضطراب طيف التوحد من قبل مركز (رؤى للتقييم) أو (مستشفى الرميلة) في دولة قطر الذين تم قياس مهارات التواصل لديهم قبل التدريب وبعده، تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ حيث تراوحت أعمارهم بين ثلاث وتسع سنوات ولديهم قصور في مهارات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى أحد أفراد الأسرة (الوالدان) من غير المتخصصين في التربية الخاصة أو العلوم النفسية ولم يخضعوا لأي تدريب سابق لتنمية مهارات التواصل لدى الطفل، ولديهم الاستعداد للمشاركة في الدراسة بفاعلية، والتزام تام؛ لتطبيق الأساليب المتبعة ضمن البرنامج ، وتم تطبيق البرنامج بدءاً من 2022/3/28 لمدة ستة أسابيع وتم اجراء جلستي متابعة بعد انتهاء التدريب بثلاثة أسابيع والجدول الآتي يوضح بيانات أفراد العينة حسب العمر، والجنس، والشخص المشارك من الوالدين:

الجدول رقم (1)

بيانات أفراد العينة حسب العمر والجنس والشخص المشارك من الوالدين

الرقم	اسم الطفل	الجنس	العمر	التشخيص	المشارك في التدريب من الوالدين
1	م	ذكر	9	ASD	الأم
2	ج	ذكر	9	ASD	الأم
3	أ	ذكر	4	ASD	الأم
4	أ.ك	ذكر	6	ASD	الأم
5	ع	ذكر	5	ASD	الأم
6	ت	ذكر	4	ASD	الأم
7	ع	ذكر	3	ASD	الأب
8	م.م	أنثى	6	ASD	الأم

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم الباحثان الأدوات التالية:

أولاً: مقياس التواصل الاجتماعي

(**Social Communication Checklist-SCC**)

ثانياً: البرنامج التدريبي ImPACT

وفيما يلي توضيح لهذه الأدوات:

أولاً: مقياس التواصل الاجتماعي (SCC)

هو أداة مرفقة مع البرنامج تستخدم لغايات التحقق من مستوى أداء الطفل الحالي في مهارات التواصل بهدف بناء الخطط والأهداف المناسبة له في برنامج ImPACT، ويشير التقييم الأولي للخصائص السيكو مترية لـ SCC (النسخة الأصلية) إلى أن لديها اتساق داخلي مناسب، وموثوقية وصدق؛ وتعد أداة مناسبة لقياس مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والتأخرات النمائية الأخرى، وبالتالي تم استخدامه لقياس تقدم الطفل في مهارات التواصل الاجتماعي على مدار تطبيق البرنامج (Berger, 2017) & Ingersoll.

تتكون الأداة من (70) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المشاركة الاجتماعية (15) فقرة، وبُعد التواصل ويشمل (استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية (15) فقرة، استخدام التواصل الوظيفي– اللغة التعبيرية (15) فقرة، وفهم التواصل– اللغة الاستقبالية (8) فقرات)، وبعد التقليد (6) فقرات، وبعد اللعب (11) فقرة، وتم استخدام التدرج الثلاثي (غالباً، أحياناً، نادراً).

تتراوح درجات التصحيح الكلية للمقياس من (70) إلى (215) درجة ويمكن تصحيح الأبعاد بشكل منفصل حيث تبلغ الدرجة الكلية لبعد المشاركة الاجتماعية من (15) إلى (45) درجة فيما تتراوح الدرجة لبعد التواصل مجال استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية من (15) إلى (45) درجة، ومجال استخدام التواصل الوظيفي–اللغة التعبيرية (15) إلى (45) درجة، ومجال وفهم التواصل اللغة الاستقبالية من (8) إلى (24) درجة وبعد التقليد تتراوح درجته من (6) إلى (18) درجة أما بعد اللعب فتتراوح من (11) إلى (33) درجة (وفاق وكوثر، 2015).

دلالات التحقق من صدق وثبات أداة قياس مهارات التواصل:

1. **الصدق الظاهري:**

تم ترجمة الأداة الأساسية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم الترجمة العكسية للتحقق من دقة الترجمة.

كما تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة وعلم النفس والقياس والتقويم لإبداء رأيهم حول دقة الترجمة وصحتها ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه؛ حيث بلغ عددهم (18) محكماً، بهدف تحكيم المقياس من حيث وضوح الفقرات ومناسبتها ودقة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي صممت من أجله، إذ تم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم، والإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها ما يزيد على (80 %) من المحكمين؛ حيث اقتصرت الآراء على إعادة الصياغة اللغوية والترجمة مع الإبقاء على عدد الفقرات وتوزيعها على الأبعاد كما هي في النسخة الأصلية بدون حذف، وتكون المقياس بصورته الأولية من (70) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: بعد المشاركة الاجتماعية(15) فقرة، وبعد التواصل (38) فقرة، ويشمل (استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية (15) فقرة، استخدام التواصل الوظيفي– اللغة التعبيرية (15) فقرة، وفهم التواصل اللغة الاستقبالية (8) فقرات)، وبعد التقليد (6) فقرات، وبعد اللعب (11) فقرة.

2. **صدق الاتساق الداخلي:**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (34) أولياء أمور وأطفالهم المشخصين باضطراب طيف التوحد، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس مهارات التواصل الاجتماعي مع الدرجة الكلية ومع بعضها البعض

البعد	المشاركة الاجتماعية	استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية	استخدام التواصل الوظيفي– اللغة التعبيرية	فهم التواصل اللغة الاستقبالية	التواصل ككل	التقليد	اللعب	الدرجة الكلية
المشاركة الاجتماعية	_	.77**	.72**	.640**	.800**	.72**	.74**	.900**
استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية	_	_	.77**	.660**	.940**	.670**	.62**	.89**
استخدام التواصل الوظيفي– اللغة التعبيرية	_	_	_	.620**	.920**	.650**	.76**	.89**
فهم التواصل اللغة الاستقبالية	_	_	_	_	.790**	.73**	.54**	.78**
التواصل ككل	_	_	_	_	_	.750**	.73**	.96**
التقليد	_	_	_	_	_	_	.75**	.840**
اللعب								.85**

يبين الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت ما بين(.78 – .96) وجميعها دال عند مستوى الدلالة(.01)، وتراوحت معاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض(.54 – .94)، وجميعها دال إحصائياً، وتم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتباطهما بالدرجة الكلية، والجدول(3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
المشاركة الاجتماعية	1	.51 **	.42 *	9	.71 **	.62 **
	2	.59 **	.46 **	10	.66 **	.61 **
	3	.78 **	.74 **	11	.71 **	.62 **
	4	.81 **	.69 **	12	.59 **	.59 **
	5	.66 **	.57 **	13	.74 **	.77 **
	6	.70**	.59 **	14	.53 **	.58 **
	7	.80**	.72 **	15	.72 **	.64 **
	8	.74 **	.66 **			
استخدام الاتصال – اللغة التعبيرية	16	.33 *	.45 **	24	.78 **	.80 **
	17	.53 **	.38 *	25	.66 **	.61 **
	18	.52 **	.44 **	26	.65 **	.57 **
	19	.64 **	.57 **	27	.72 **	.76 **
	20	.59 **	.50 **	28	.75 **	.72 **
	21	.81 **	.68 **	29	.75 **	.71 **
	22	.83 **	.75 **	30	.84 **	.78 **
استخدام التواصل الوظيفي – اللغة التعبيرية	23	.79**	.68**			
	31	.48**	.59**	39	.68**	.44**
	32	.67**	.67**	40	.56**	.38*
	33	.53**	.40*	41	.80**	.74**
	34	.76**	.77**	42	.65**	.46**
	35	.68**	.66**	43	.54**	.50**
	36	.70**	.72**	44	.71**	.58**
	37	.71**	.58**	45	.78**	.73**
	38	.76**	.61**			
فهم التواصل اللغة الاستقبالية	46	.79**	.63**	50	.69**	.61**
	47	.74**	.72**	51	.71**	.50**
	48	.51**	.37*	52	.73**	.64**
	49	.61**	.46**	53	.71**	.52**
التقليد	54	.81**	.64**	57	.87**	.77**
	55	.90**	.76**	58	.82**	.67**
	56	.79**	.71**	59	.80**	.64**
	60	.77**	.62**	66	.76**	.67**
اللعب	61	.78**	.71**	67	.71**	.54**
	62	.73**	.62**	68	.69**	.56**
	63	.50**	.46**	69	.73**	.57**
	64	.75**	.65**	70	.68**	.59**
	65	.62**	.54**			

يبين الجدول(3) أن معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية قد تراوحت بين(38. – 8.) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المشاركة الاجتماعية بالدرجة الكلية للبعد بين (53. – 81.)، أما بعد استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية، فقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لهذا البعد بين (33. – 84.)؛ وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد استخدام التواصل الوظيفي– اللغة التعبيرية بالدرجة الكلية للبعد بين(48. – 8.)؛ وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد نقص الوعي الانفعالي بالدرجة الكلية للبعد بين (67. – 87.)؛ وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد فهم التواصل اللغة الاستقبالية بالدرجة الكلية للبعد بين (51. – 79.)؛ وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد التقليد بالدرجة الكلية للبعد بين(9. – 79.)، أمّا فقرات بعد اللعب فقد تراوحت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية لهذا البعد بين (5. – 78.)، وكانت جميع قيم ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائياً.

التحقق من دلالات ثبات مقياس التواصل

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتي الاتساق الداخلي (كرو نباخ ألفا) وطريقة ثبات الاستقرار (الاختبار– إعادة الاختبار) وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (34) ولي أمر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول للتأكد من ثبات المقياس، والجدول (4) يوضح النتائج.

الجدول رقم (4)

قيم معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي واعتماد الثبات بطريقة الاختبار-إعادة الاختبار ولكل بعد من أبعاد مقياس مهارات التواصل الاجتماعي

البعد	الاتساق الداخلي كرو نباخ ألفا	الاختبار– إعادة الاختبار
المشاركة الاجتماعية	.92	.88**
استخدام الاتصال– اللغة التعبيرية	.92	.93**
استخدام التواصل الوظيفي– اللغة التعبيرية	.91	.81**
فهم التواصل اللغة الاستقبالية	.84	.70**
التواصل ككل	.95	.87**
التقليد	.91	.84**
اللعب	.90	.82**
المقياس ككل	.98	.89**

يبين الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا قد بلغت للمقياس ككل (98.)، في حين تراوحت للأبعاد (84. – 95.)، وبلغت قيم معاملات الثبات الاختبار–إعادة الاختبار للمقياس ككل (89.)، في حين تراوحت للأبعاد (7. – 93.) وتعد هذه القيم كافية لأغراض هذه الدراسة.

معيار تصحيح المقياس

تم اعتماد التدرج الثلاثي لتصحيح أداة الدراسة، وذلك ليعبر المستجيب عن مدى موافقته مع فقرات الأداة؛ حيث تم إعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الثلاث تعبر عن (غالبا، أحيانا، نادرا)، وهي تمثل (3، 2، 1) على الترتيب.

ثانياً: البرنامج التدريبي (ImPACT) برنامج تدريب أولياء الأمور كمدربي تواصل – Improving Parents as Contact Teachers (ImPACT)

وهو برنامج تدريبي صدرت منه النسخة الثانية عام (2019) ونشرت تحت عنوان: (تعليم التواصل الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد والاضطرابات النمائية الأخرى) Teaching social communication to children with autism and other developmental delays، وصمم من قبل كل من بروك انجيرسول وآنّا دفورتساك Brooke Ingersoll and Anna Dvortcsak وهما أستاذتين في جامعة ولاية ميتشغان في الولايات المتحدة الأمريكية.

بني البرنامج التدريبي بالاستناد إلى الأبحاث، والدراسات ذات الصلة التي أثبتت فاعلية التدخل من قبل الوالدين في زيادة ساعات العمل مع الأطفال، مما يؤدي إلى نتائج ملموسة، وطويلة الأجل للطفل والأسرة، وأهمها توفير الوقت والجهد، والتكلفة المادية وتعزيز قدرة الطفل على تعميم المهارات المكتسبة في البيئة الطبيعية بواسطة الوالدين، بالإضافة إلى تحسين قدرة الأسرة على التعامل مع الطفل مما يرفع من تقدير الذات، ويحسن جودة ونوعية الحياة لديهم عن طريق زيادة الكفاءة الذاتية للوالدين والتفاعلات لاالأسرية الإيجابية وتقليل التوتر والاكتئاب لدى أفراد الأسرة Ingersoll, & Dvortcsak, 2019).

نموذج التدريب الفردي

في النموذج الفردي، يلتقي المدرب مع أحد الوالدين والطفل لمدة (60 – 90) دقيقة مرتين في الأسبوع لمدة (12) أسبوعًا، في نهاية البرنامج المكون من (24) جلسة، ويوصى بجلسات متابعة شهرية للدعم والتدريب، ويمكن تعديل طول البرنامج إذا لزم الأمر.

نموذج تدريب المجموعة

وهو النموذج الذي سيستخدم للإجابة عن استفسارات الدراسة الحالية ويعد هذا النموذج هو الأنسب لمقدمي الخدمات للأطفال في بيئة جماعية، أو المهتمين بتوفير تجربة جماعية للعائلات، ويجب استخدامه بالاقتران مع الدليل الرئيس لمشروع ImPACT.

تم تصميم نموذج المجموعة ليتم تنفيذه في (12) جلسة؛ منها ست جلسات تدريب جماعية، مدتها ساعتان، وست جلسات تدريب فردية، مدتها ساعة واحدة وتكون بحضور الطفل، يتم إجراء البرنامج على مدار (12) أسبوعًا مع تناوب جلسات التدريب بين فردية وجماعية كل أسبوع، ونظراً لظروف الدراسة الحالية وتزامنها مع القرب من انتهاء العام الدراسي 2021 /2023 تم تطبيق البرنامج المكثف تماشياً مع اجراءات تكييف البرنامج الموضحة في بروتوكول البرنامج فانه يمكن اللجوء الى البرنامج المكثف في التطبيق ليتم على مدار شهر ونصف بواقع جلستين كل أسبوع.

عند الانتهاء من تطبيق البرنامج، يوصى بتقديم جلسات متابعة مرة واحدة شهرياً، لمدة تصل إلى ستة أشهر؛ لتشجيع كل والد على الاستمرار في استخدامه للتدخل، ومعالجة أي مخاوف جديدة، ومساعدتهم على تحديد أهداف جديدة تناسب الطفل، تعد

جلسات المتابعة هذه مفيدة بشكل خاص للعائلات التي تتلقى نموذج التدريب الجماعي؛ حيث سيكون لديهم فرص أقل للممارسة وتلقي الملاحظات من العائلات التي تتلقى تدريبا فرديا.

دلالات التحقق من صدق البرنامج التدريبي

تم ترجمة البرنامج وعرضه على اختصاصيين في اللغة العربية، وعرض البرنامج المترجم على محكمين في ميدان التربية الخاصة بلغ عددهم (11) منهم (4) من العاملين في الميدان يعملون في مجال التوحد ويحملون درجة الماجستير في التربية الخاصة كحد أدنى، وحسب اتفاق المحكمين تم إجراء تعديلات على الترجمة والصياغة اللغوية مع الإبقاء على عدد جلسات البرنامج، وتسلسلها كما هو في النسخة الأصلية.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي

المتغيرات التابعة: مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المعالجة الإحصائية

قام الباحثان باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) لأغراض تحليل النتائج التي توصل لها بعد تطبيق البرنامج التدريبي؛ حيث استخدم الباحث للإجابة على تساؤلات الدراسة ما يلي:

تم استخراج متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس مهارات التواصل في التطبيق (القبلي والبعدي والتتبعي)، ثم تم تطبيق اختبار ويلكسون (Wilcoxon) اللامعلمي للعينات المترابطة للتحقق من وجود الفروق بين متوسطات الرتب.

نتائج الدراسة ومناقشتها

ستعرض نتائج الدراسة ومناقشتها بناءً على أسئلتها:

◄ **السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (القبلي والبعدي) على مقياس مهارات التواصل تعزى لأثر البرنامج التدريبي؟**

من أجل إجابة هذا السؤال تم استخراج متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أداة قياس مهارات التواصل في التطبيقين (القبلي والبعدي)، ثم تم تطبيق اختبار ويلكسون (Wilcoxon) اللامعلمي للعينات المترابطة للتحقق من وجود الفروق بين متوسطات الرتب، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار وليكسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة بين متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس مهارات التواصل في التطبيقين (القبلي والبعدي)

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشاركة الاجتماعية	القبلي	2.25	.23	سالبة	0	.00	.00	-2.524	.012
	البعدي	2.61	.22	موجبة	8	4.50	36.00		
				التساوي	0				
				المجموع	8				
استخدام الاتصال – اللغة التعبيرية	القبلي	1.93	.48	سالبة	1	1.50	1.50	-2.319	.020
	البعدي	2.11	.52	موجبة	7	4.93	34.50		
				التساوي	0				
				المجموع	8				
استخدام التواصل الوظيفي –اللغة التعبيرية	القبلي	1.69	.45	سالبة	1	1.00	1.00	-2.386	.017
	البعدي	1.99	.58	موجبة	7	5.00	35.00		
				التساوي	0				
				المجموع	8				
فهم التواصل – اللغة الاستقبالية	القبلي	2.22	.35	سالبة	0	.00	.00	-2.070	.038
	البعدي	2.33	.39	موجبة	5	3.00	15.00		
				التساوي	3				
				المجموع	8				

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التواصل	القبلي	1.90	.35	0	سالبة	.00	.00	-2.533	.011
	البعدي	2.11	.45	8	موجبة	4.50	36.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				
التقليد	القبلي	2.27	.45	2	سالبة	2.50	5.00	-1.160	.246
	البعدي	2.50	.50	4	موجبة	4.00	16.00		
				2	التساوي				
				8	المجموع				
اللعب	القبلي	1.72	.34	1	سالبة	2.00	2.00	-2.263	.024
	البعدي	1.99	.50	7	موجبة	4.86	34.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				
الكلي	القبلي	1.98	.29	0	سالبة	.00	.00	-2.527	.012
	البعدي	2.23	.37	8	موجبة	4.50	36.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				

يبين الجدول السابق بأن قيمة (Z) للفرق بين متوسطي الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل بلغت (– 2.527) بمستوى دلالة تساوي (.012) وهذه قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل يعزى لأثر البرنامج التدريبي، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي بدليل ارتفاع متوسط الرتب للتطبيق البعدي البالغ (4.50) عن متوسط الرتب للتطبيق القبلي البالغ (.0)، مما يؤكد أن للبرنامج التدريبي أثر في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يتفق مع نتائج دراسة ستادنيك وستامر وبروكمان (Stadnick, Stahmer, And Brookman, 2015) التي أثبتت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما يبين الجدول السابق أن قيم (Z) للفروق بين متوسطات الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية على أبعاد أداة قياس مهارات التواصل تراوحت بين (– 2.533 و – 2.070) بمستوى دلالة بين (.011 – .038) وهذه قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لأداء المجموعة التجريبية على أبعاد أداة قياس مهارات التواصل، تعزى لأثر البرنامج التدريبي، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي، بدليل ارتفاع متوسطات الرتب للتطبيق البعدي عن متوسطات الرتب للتطبيق القبلي، كما تظهر في الجدول السابق، باستثناء بعد التقليد فلم يوجد فيه فروق دالة إحصائياً وذلك لأن قيمة (Z) بلغت (– 1.160) بمستوى دلالة تساوي (.246) وهذه قيمة غير دالة إحصائياً، وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التقليد أن مهارة التقليد تعد من المهارات المعقدة التي تتطلب وجود مهارات سابقة لتساعد الطفل على تقليد نموذج يراه أمامة مثل التواصل البصري والتركيز، والانتباه وغيرها لذلك يحتاج بعد التقليد إلى مزيدٍ من الوقت، والجهد حتى يلاحظ التحسن في هذه المهارة اذا تم الالتزام التام في تطبيق البرنامج من قبل ولي الأمر في المستقبل.

◄ **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأداء البعدي والتتبعي لمتوسطات أداء المجموعة التجريبية تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟**

من أجل اجابة هذا السؤال تم استخراج متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أداة قياس مهارات التواصل في التطبيقين (البعدي والتتبعي)، ثم تم تطبيق اختبار ويلكسون (Wilcoxon) اللامعلمي للعينات المترابطة للتحقق من وجود الفروق بين متوسطات الرتب، والجدول التالي يبين النتائج.

الجدول (6)

نتائج اختبار ويلكسون (Wilcoxon) للعينات المترابطة بين متوسطات رتب أداء المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على أداة قياس مهارات التواصل في التطبيقين (البعدي والتتبعي)

المجال	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المثابرة وحل المشكلات	القبلي	2.41	.25	0	سالبة	.00	.00	-2.555	.011
	البعدي	2.75	.18	8	موجبة	4.50	36.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				
الكفاءة الشخصية	القبلي	2.22	.19	1	سالبة	2.00	2.00	-1.802	.072
	البعدي	2.39	.13	5	موجبة	3.80	19.00		
				2	التساوي				
				8	المجموع				
الكفاءة المعرفية	القبلي	2.61	.32	2	سالبة	3.50	7.00	-1.556	.120
	البعدي	2.79	.19	6	موجبة	4.83	29.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				
الكفاءة الانفعالية	القبلي	2.17	.43	5	سالبة	3.80	19.00	-.141	.888
	البعدي	2.16	.23	3	موجبة	5.67	17.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				
الكفاءة الاجتماعية	القبلي	2.63	.13	0	سالبة	.00	.00	-2.226	.026
	البعدي	2.84	.16	6	موجبة	3.50	21.00		
				2	التساوي				
				8	المجموع				
الكلي	القبلي	2.40	.15	1	سالبة	1.00	1.00	-2.383	.017
	البعدي	2.58	.08	7	موجبة	5.00	35.00		
				0	التساوي				
				8	المجموع				

يبين الجدول السابق بأن قيمة (Z) للفرق بين متوسطي الرتب في التطبيقين البعدي والتتبعي، لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل بلغت (– 2.313) بمستوى دلالة تساوي(021.) وهذه قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب في التطبيقين البعدي والتتبعي، لأداء المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية، لأداة قياس مهارات التواصل يعزى لأثر البرنامج التدريبي، وكان الفرق لصالح التطبيق التتبعي بدليل ارتفاع متوسط الرتب للتطبيق التتبعي البالغ (4.93) عن متوسط الرتب للتطبيق البعدي البالغ (1.50) مما يؤكد النتيجة السابقة ويثبت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما يبين الجدول السابق أن قيم (Z) للفروق بين متوسطات الرتب في التطبيقين البعدي والتتبعي لأداء المجموعة التجريبية على أداة قياس مهارات التواصل تراوحت بين (– 2.524 و – 2.041) بمستوى دلالة بين (012. – 041.) وهذه قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05.) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب في التطبيقين البعدي والتتبعي لأداء المجموعة التجريبية على أبعاد أداة قياس مهارات التواصل تعزى لأثر البرنامج التدريبي، وكان الفرق لصالح التطبيق التتبعي بدليل ارتفاع متوسطات الرتب للتطبيق التتبعي عن متوسطات الرتب للتطبيق البعدي، كما تظهر في الجدول السابق، باستثناء

مهارتي المشاركة الاجتماعية، والتقليد، فلا يوجد فيهما فروق دالة إحصائياً؛ لأن قيمة (Z) بلغت بين (– 1.450 و– .730) بمستوى دلالة تساوي بين (147. – 465.) وهذه قيم غير دالة إحصائياً، وقد يعزى عدم وجود دلالة في بعدي المشاركة الاجتماعية، والتقليد إلى أن هذه المهارات تتطلب مزيداً من الوقت، وتتطلب تنمية المهارات النمائية السابقة لها ليتم تنميتها لدى الطفل، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بدرجة التزام ولي الأمر في تطبيق استراتيجيات البرنامج التدريبي لدى الطفل، أو الاهتمام بمهارة ما على حساب مهارة أخرى، وبشكل عام فقد لوحظ من خلال نتائج الدراسة السابقة وجود أثر لبرنامج تدريب أولياء الأمور كمعلمي تواصل، في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مما يتفق مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها بأن تدريب ولي أمر الطفل ذي اضطراب طيف التوحد له أهمية بالغة تنعكس بأثرها في الطفل والأسرة، والمجتمع بشكل عام، وذلك من خلال اكتساب ولي الأمر للمهارات اللازمة للتفاعل الجيد مع الطفل خلال الروتين اليومي، مما يخلق طريق، وأسلوب تواصل بين الطفل، وأفراد الأسرة، ويعزز شعور الأسرة بالنجاح، وأهمية السعي لاكتساب المزيد من المعلومات.

التوصيات:

1. بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

2. التوصية بضرورة توفير مزيد من البرامج التدريبية التي تسعى إلى تدريب أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في جميع المجالات والمهارات.

3. إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم في البيئة القطرية.

4. إجراء دراسات أخرى لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل بشكل أكبر ومكثف ومطول.

5. إجراء دراسات أخرى لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي التأخيرات النمائية الأخرى.

المصادر والمراجع العربية:

- الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحيى، خولة والزريقات، ابراهيم والسرور، ناديا والعمايرة، موسى والناطور، ميادة (2019). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الدرمكي، موزة واليماحي، مريم (2021). الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي إضطراب التوحد وأساليب مواجهتها، مجلة الشؤون الاجتماعية، الامارات العربية المتحدة، العدد (149) الصفحات (9 – 50).

- الزريقات، ابراهيم عبد الله (2019). مهارات الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- الزهراء، سعودي فطيمة وعبد السلام، خالد (2020). ططور تشخيص طيف التوحد في ضوء المعايير العالمية ل: CFT-MEA. DS M-5. ICD-11 دراسة تحليلية مقارنة، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، مج 11، ع01.

- شكيب، عبد السلام وعوينة، مخزوم (2019). التوافق النفسي لدى عينة من أمهات أطفال التوحد بمدينة زليتن. مجلة العلوم الانسانية والتطبيقية، كلية الآداب والعلوم، جامعة المرقب، ع7 :64 – 85.

- العجمية، نادية (2015). فاعلية برنامج تنشئة الطفل (SON RISE) في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في سلطنة عمان. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

- عياط، سعيد رمضان (2016). أثر التدريب على التواصل غير اللفظي في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ع17، ج2: 403 – 426.

- وزارة التخطيط التنموي والإحصاء (2015). تقرير التنمية البشرية الرابع لدولة قطر –تحقيق رؤية قطر الوطنية 2030 الحق في التنمية – ط1، قطر: الدوحة.

- وفاق، صابر علي وكوثر، جمال الدين (2015). حاجات أولياء أمور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات في بعض مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود المجلد 1، العدد (2)، ص 63 – 85، الرياض (2015م/1436هـ).

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al-Khatib, Jamal and Al-Smadi, Jamil and Al-Rosan, Farouk Al-Hadidi, Mona and Yahya, Khawla and Al-Zureikat, Ibrahim and Al-Surour, Nadia and Al-Amayra, Musa and Al-Natour, Mayada (2019). Introduction to Teaching Students with Special Needs. Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors.*

- *Al-Darmaki, Moza and Al-Yamahi, Maryam (2021). Psychological stress among mothers of children with autism and methods of confronting it, Journal of Social Affairs, United Arab Emirates, issue (149), pages (9 - 50).*

- *Al-Zahra, Saudi Fatima and Abdel Salam, Khaled. (2020). The development of the diagnosis of autism spectrum in the light of global standards for: CFTMEA. DS M-5. ICD-11 Comparative Analytical Study, Journal of Human and Social Studies, University of Oran, Vol. 11, p. 01.*

- *Shakib, Abd al-Salam and Awaina, Makhzoom. (2019). Psychological adjustment among a sample of mothers of autistic children in the city of Zliten. Journal of Humanities and Applied Sciences, College of Arts and Sciences, Al-Marqab University, p. 7: 64-85.*

- *Al-Ajamiya, Nadia. (2015). The effectiveness of the Child Upbringing Program (SON RISE) in developing nonverbal communication skills and social interaction among a sample of children with autism spectrum disorder in the Sultanate of Oman.*

- *Ayyat, Saeed Ramadan. (2016). The effect of training on non-verbal communication in improving social interaction among autistic children. Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts and Educational Sciences, Ain Shams University, Volume 17, Volume 2: 403-426.*

- *Ministry of Development Planning and Statistics. (2015). Fourth Human Development Report of the State of Qatar - Achieving Qatar National Vision 2030 - The Right to Development - 1st Edition, Qatar: Doha.*
- *Wefaq, Saber Ali and Kawthar, Jamal Al-Din. (2015). The needs of parents of autistic children and their relationship to some variables in some centers for people with special needs in the state of Khartoum. Saudi Journal of Special Education, King Saud University, Volume 1, Issue (2), pg. 63-85, Riyadh (2015 AD / 1436 AH).*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, American Psychiatric Association, 2022*
- *Green, Jonathan. (2019). Editorial Perspective: Delivering Autism Intervention Through Development. Journal Of Child Psychology and Psychiatry 60:12 (2019), P. 1353–1356.*
- *Ingersoll, Brooke and Dvortcsak, Anna. (2019). Teaching Social Communication to Children with Autism and Other Developmental Delays. The Guilford Press.*
- *Ingersoll, B., Weiner, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2017). Comparison Of A Self- Directed And Therapist- Assisted Telehealth Parent- Mediated Intervention For Children With Asd: A Pilot Rct. Journal Of Autism And Developmental Disorders, 46(7), 2275–2284.*
- *National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, Centers for Disease Control and Prevention. (2021). Retrieved:*
- *Stadnick, Nicole A. Stahmer, Aubyn. And Lauren Brookman-Frazee. (2015). Preliminary Effectiveness of Project Impact: A Parent-Mediated Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder Delivered in A Community Program. Published In Final Edited Form As: J Autism Dev Disorder. 2015 July; 45(7): 2092–2104.*

معدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة في الأردن خلال الأعوام 2015-2020

The Rate of Inflation in the Results of the General Secondary Examination in Jordan During 2015-2020

Haidar Ibrahim Zaza
Associate Professor\ The University of Jordan\ Jordan
dr.haidarzaza@gmail.com

حيدر إبراهيم ظاظا
أستاذ مشارك/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Received: 1/ 7/ 2022, **Accepted:** 13/ 9/ 2022.
تاريخ الاستلام: 1/ 7/ 2022م، **تاريخ القبول:** 13/ 9/ 2022م.
DOI: 10.33977/1182-013-040-014
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

تستكشف هذه الدراسة معدل التضخم في نتائج 243975 طالبًا وطالبة، في امتحان الثانوية العامة في الأردن خلال 2015 – 2020. إذ أظهرت النتائج ارتفاع الرقم القياسي العام خلال 2016 – 2020، وبلغ ذروته في العام 2019، مسجلًا ارتفاعًا مقداره 25.6 نقطة، مقارنةً بالعام 2015. كما تبيّن انكماش الرقم القياسي للمعدل 90 – 100، خلال 2016 – 2017، وتزايده خلال 2018 – 2020، ليسجل أعلى ارتفاع بواقع 192.3 نقطة، في العام 2020، وكذلك الحال بالنسبة للرقم القياسي للمعدل 80 – 89.9، والذي انخفض خلال 2016 – 2020، وقابله زيادة الرقم القياسي للمعدل 70 – 79.9، خلال العامين 2016 – 2017، ثم انخفاضه خلال 2020–2018، وكذلك المعدل 65 – 69.9، والذي تزايد خلال الأعوام 2016 – 2019، لكنه عاد لينخفض في العام 2020، مسجلًا 34.5 نقطة. وعلى مستوى فرع الثانوية، انخفض الرقم القياسي للفرع العلمي في 2016 – 2017، ثم ارتفع خلال 2018 – 2020. أما الفرع الأدبي، فقد شهد ارتفاعًا متصاعدًا خلال 2016 – 2020. في المقابل، شهد الفرع الزراعي ارتفاعًا متذبذبًا، وبالنسبة للفرع الصناعي، فقد انخفض خلال 2017 – 2020، وكذلك فرع المعلوماتية، فقد انخفض خلال 2016 – 2020، أما الفرع الصحي، فقد انخفض انخفاضًا حادًا باتجاه العام 2020.

الكلمات المفتاحية: التضخم في العلامات، امتحان الثانوية العامة، التوجيهي.

Abstract:

This study explores the rate of inflation and deflation in the results of 243,975 male and female students in the general secondary examination in Jordan during 20152020-. The results showed an increase in the general index number during 2016 -2020, and it peaked in 2019 recording an increase of 25.6 points compared to 2015. It was also shown that the index number of average 90100- contracted during 20162017-, and increased during 20182019-, recording the highest rise by 192.3 points in 2020, as well as the index number of average 8089.9-, which decreased during 20162020-, and was offset by an increase in the index number of average 70-79.9 during 20162017-, then decreased during 2018-2020, as well as the average 6569.9-, which increased during 20162019-, but returned to decline in 2020, recording 34.5 points. At the level of the secondary branch, the index number for the scientific branch decreased in 2016, then increased during 20172020-. As for the literary branch, it showed an upward trend during 20162020-. On the other hand, the agricultural branch showed a fluctuating increase, and as for the industrial branch, it decreased during 20172020-, as well as the informatics branch, it decreased during 20162020-, while the health branch decreased sharply towards 2020.

***Keywords**: Grade inflation, high school exam, tawjihi.*

المقدمة:

يشير الارتفاع غير المسبوق في معدل الطلاب في امتحان الشهادة الثانوية العامة، في العامين2019 – 2020، إلى احتمالية وجود خلل في نتائج الثانوية العامة، أظهرته أرقام وزارة التربية والتعليم في الأردن. فقد أشارت نتائج الامتحان للعام 2020، إلى ارتفاع نسبة الحاصلين على معدل 90 % فما فوق، في الفرعين العلمي والأدبي، إلى نسب مقلقة بلغت 46.4 % 15648 طالب وطالبة، من أصل 33350 طالب وطالبة يحق لهم التقدم للقبول الموحد، بل إن 78 طالبًا وطالبة، (71 منهم في الفرع العلمي، و7 في الأدبي)، حصلوا على معدل 100 % في الامتحان في العام ذاته، في حين حصل طالب واحد على المعدل 100 %، في العام 2019 (وزارة التربية والتعليم، 2020). وفي المقابل، تُظهر تقارير الوزارة عدم حصول أي طالب على المعدل 100 %، خلال تاريخ الامتحان الذي يمتد لأكثر من نصف قرن، مقارنةً بنتائج الطلاب في العامين 2019 و2020؛ مما أثار عددًا من التساؤلات حول قدرات هؤلاء الطلاب، وكفاءة النظام التعليمي، وجودة مخرجاته.

وهنا، تبرز العديد من التساؤلات الجوهرية، حول الارتفاع غير المسبوق في معدل امتحان الثانوية العامة، في العامين 2019 و2020؛ فهل يعود ذلك إلى زيادة في قدرات الطالب، أم إلى ظروف الامتحان وإدارته، وتغيير نمط أسئلته بحيث أصبحت أكثر سهولة، أم إلى الظروف المحيطة بالامتحان، أم أن الأمر يعود إلى عوامل ومتغيرات أخرى اجتماعية واقتصادية؟ وإذا سلمنا بوجود هذا الارتفاع، فهل يعبر عن تضخم في العلامات بالضرورة؟ أي، هل تم منح الطلاب علامات أعلى مما يستحقون، مما نتج عنه ارتفاع في معدل الطلاب لا يعكس قدراتهم، أم أنه تم منح الطلاب علامات أعلى مما كانت تمنح في السنوات السابقة؟

ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة لبحث التضخم والانكماش في نتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، إذ شهدت السنوات الأخيرة موجة غير مسبوقة، من الارتفاع في نسب أعداد الطلاب الحاصلين على معدل مرتفع في امتحان الثانوية العامة، بحسب أرقام الوزارة. وهي بلا شك، نسب لافتة للانتباه، تستحق الدراسة والبحث. وقد أكّد العديد من المهتمين بامتحان الثانوية العامة، أنَّ لهذا الارتفاع انعكاسًا على ارتفاع معدل الطلاب على القبول الجامعي، والطاقة الاستيعابية لبعض التخصصات في الجامعات الأردنية؛ إذ أن الحصول على معدل مرتفع جدًا، فيه بعض المحاذير، حيث سيؤدي ذلك إلى ارتفاع معدل القبول للملتحقين في الجامعات الحكومية، ضمن قائمة القبول الموحد، في الوقت الذي سيوجد فيه طلبة حققوا معدلاً مرتفعًا، ولم يتم قبولهم في التخصصات التي يرغبون الالتحاق بها.

تستخدم المؤسسة التعليمية (من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة)، في جميع أنحاء العالم، الدرجات أو العلامات Grades or Marks، كآلية لفرز الطلاب ومؤشر أساس لأدائهم (Chowdhury, 2018). وقياس المعرفة المتحققة لديهم في اختبارات التحصيل (Borghans, Golsteyn, Heckman, & Humphries, 2016). فهي تمثل نتاجًا للعملية التعليمية، وقد تكون أيضًا مدخلًا؛ إذ يؤثر تلقي علامة منتصف الفصل الدراسي، على أداء الطالب في بقية الفصل الدراسي (Gray & Bunte, 2022). وتُعد علامات الطلاب أهم جزء في النظام التعليمي، فهي مؤشر لتحصيل الطالب الدراسي، ومدى تمكنه من المهارات المختلفة التي تعلمها، فهي مهمة جدًا للطلاب وأولياء الأمور، وصانعي القرار في المؤسسات التعليمية، وأرباب العمل، ويبنى عليها العديد من القرارات التربوية المتعلقة بالطالب والمعلم والمؤسسة التعليمية. لذا، فإن أي خلل في علامات الطلاب، سوف يؤثر على النظام التعليمي ككل، ويقوض أهداف المؤسسة التعليمية التي بُنيت من أجلها (Pattison, Gordsky, & Muller, 2013).

ولعل من أهم المؤشرات على وجود خلل في علامات الطلاب، هو تضخمها. إذ تشكل ظاهرة تضخم العلامات Grade inflation، والمعروفة أيضًا بالتساهل في العلامات Grading leniency، أو العلامات الناعمة Soft grading، سمة مشتركة للأنظمة التعليمية في العديد من البلدان (Tampieri, 2013). وتتفشى في معظم الكليات والجامعات (Johnson, 2003). بل أضحت ظاهرة عالمية أثارت إدانة واسعة النطاق بين المعلمين والباحثين والجمهور(Ali, 2013; Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015). وتباينت الدراسات حول حدوث التضخم، فقد أكدت بعضها حدوثه كرد فعل مضاد لممارسات إعطاء العلامات الصارمة، التي تطورت في الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضي (Birnbaum, 1977). وأخرى تحدثت عن حدوثه بمعدل ضئيل، لكن لا يمكن إهماله، خلال منتصف التسعينيات، ومنتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (Kostal, Kuncel, & Sackett, 2016). في المقابل، أكدت شودري (Chowdhury 2018)، ازدياد معدل الطلاب grade point Averages (GPA)، بمستويات كبيرة في الثلاثين عامًا الماضية. وأظهرت دراسة سمري وويبر (Summary and Weber 2012)، زيادة معدل (GPAs) طلبة البكالوريوس في جامعة جنوب شرق ولاية ميسوري، من 2.6 خلال الأعوام 1985 – 1986، إلى 3.1 خلال الأعوام 2004 – 2005. وعلى مستوى المدرسة الثانوية، أظهرت دراسة وودروف وزيومك (Woodruff and Ziomek 2004)، وجود تضخم في العلامات على مدار 13 عامًا (1991 – 2003)، أي أن المعدل HSGPAs زاد بمقدار تراوح بين 0.20 و 0.24 على مقياس المعدل بالحروف (0F=) و(A=4)، دون زيادة مصاحبة في التحصيل الذي تم قياسه باستخدام اختبار القبول الأمريكي (The American College Test ACT).

ويشير مصطلح تضخم العلامات إلى الزيادة في المعدل (GPA)، دون زيادة مصاحبة في التحصيل (Eiszler, 2002; Godfrey, 2011; Woodruff and Ziomek, 2004). وهو الزيادة في معدل الطلاب دون الزيادة في قدراتهم بشكلٍ دائم (Hunt & Gardin, 2007). ويعرّف باحثون آخرون (Wood, Juola, 1980; Ridley, & Summerville, 1999) التضخم، بأنه ارتفاع العلامات الذي يصاحبه انخفاض في مستوى الطلاب تحصيليًا. كما يتمثل التضخم في زيادة متوسط عدد الطلاب في الفئات العليا للمعدل، عن متوسط السنوات السابقة (Hunt & Gardin, 2007). فالتضخم في العلامات، هو تحصيل الطلاب للعلامات العليا، بغض النظر عن زيادة مستوى التحصيل والقدرة لديهم، ويعني ببساطة، إعطاء الطلاب علامات أعلى دون إظهارهم مستويات أعلى من التمكن، مما يؤدي إلى تراكم العلامات في قمة التدريج، وبالتالي، حصول الطلاب على معدل أعلى. لذلك، يستخدم مصطلح "تكثف العلامات" Grade compression أيضًا، للتعبير عن تضخم العلامات. وفي المقابل، أشار بعض الباحثين إلى أن تضخم العلامات، يُعد أحد أعراض نظام إعطاء العلامات الذي يعاني من مشاكل، إذ قد يضع تضخم العلامات، عددًا أكبر من الطلاب في أعلى منحنى توزيع العلامات. ففي حالة عدم وجود أي تضخم في العلامات، سيتم منح الطالب المتميز درجة A+، بينما يحصل الطالب الجيد على درجة B+، وإذا تم تضخيم العلامات بواسطة المدرس، فقد يحصل كلا الطالبين على العلامة ذاتها؛ مما يجعل من الصعب التمييز بين قدراتهم (Chowdhury, 2018).

وهذا يعني أنَّ مفهوم تضخم العلامات ينقسم إلى قسمين: أحدهما يشر إلى التساهل في التقييم، أي منح الطلاب علامات أعلى مما يستحقون، وهو ما يقود إلى الزيادة في معدلاتهم. في حين يشير القسم الآخر ،إلى منح علامات مرتفعة لذات العمل الذي كان يُمنح علامات أدنى في الماضي. في المقابل، يرى بعض الباحثين أنّ الحصول على معدل مرتفع، لا يعد بحد ذاته دليلًا على التضخم في العلامات، فالكثير من الأفراد لا يعتقدون في كَون العلامات المرتفعة مشكلة من الأساس (Chowdhury, 2018; Tampieri, 2013). ويرى باحثون آخرون (Jephcote, Medland, & Lygo-Baker, 2020; Summary & Weber, 2012)، أنه بالرغم من أن المعدلات المرتفعة للطلاب قد تكون دليلًا على تضخم العلامات، إلا أنها قد تكون نتيجة للتحسينات التي تعزز من تعلم الطلاب. وفي هذا الصدد، يقول "تاينر وجيرشينسون (Tyner & Gershenson 2020)"، أنه غالبًا ما يُساء تفسير الدليل على تضخم العلامات في المدارس الثانوية، بسبب الالتباس حول كيفية تعريف تضخم العلامات، أو طريقة تحديده.

ولتضخم العلامات أسباب عدة، بحثتها العديد من الدراسات. وقد حللت شودري (Chowdhury 2018) الأدبيات المتوفرة حول تضخم العلامات، وخلصت إلى أن الأسباب المؤدية لتضخم العلامات تقع في ثلاث فئات، هي: المعلمون، والمؤسسات التعليمية والنظام التعليمي.

فبالنسبة للمعلمين، تلعب تقييمات الطلاب دورًا رئيسًا في تقييم فاعلية التدريس للمدرسين، والقرارات الأخرى المتعلقة بتجديد العقود والترقيات وجوائز التدريس(Stroebe, 2020) . لذلك، قد تشجع الرغبة في الأمن الوظيفي والمزايا المالية، بعض المعلمين على ممارسة تضخم العلامات. وفي المقابل، يميل الطلاب –أيضا– إلى الانجذاب نحو المعلمين الذين يضخّمون العلامات، ويبتعدون عن أولئك الذين لا يفعلون ذلك، مما يجعل صفوف المعلمين الذين يمنحون علامات أعلى، تمتلئ بسرعة أكبر، مقارنةً بصفوف المعلمين الذين يعطون علاماتهم بأمانة (Johnson, 2003). ومن ناحية أخرى،

يساهم بعض المعلمين في تضخم العلامات لتوفير الوقت، من خلال إعطاء علامات مرتفعة للطلاب، لأنهم لا يريدون قضاء ساعات في تقديم مبررات للعلامات المنخفضة، في المهام أو الامتحانات. ومن المرجح أن يمنح المعلمون غير الحاصلين على علامات تقييم أعلى من الطلاب، مقارنةً بنظرائهم المؤهلين لضمان الحصول على علامات تقييم قوية لتدريسهم. لذلك، قد يعتمد المعلمون غير المؤهلين، على تقييمات المقررات الإيجابية لضمان استمرار التوظيف، مما يحفزهم على تضخيم العلامات(Boretz, 2004) . علاوة على ذلك، يعترف بعض المعلمين بأن الطلاب يواجهون اليوم ضغوطًا أبوية واجتماعية، لتحقيق علامات عالية. لذا، قد يقرر المعلمون أن تضخم العلامات هو الحل الأفضل، لمنع التسبب في إحداث ضرر نفسي عميق للطلاب، أو منعهم من تحقيق طموحاتهم المستقبلية (Finefter-Rosenbluh & Levin-son, 2015). وفي هذا الصدد، تعتقد الطالبات أن أعضاء هيئة التدريس يمنحون علامات أعلى، للحصول على تقييمات أفضل (Baglione & Smith, 2022).

وحول مساهمة المؤسسات التعليمية في التسبب في تضخم العلامات، فيمكن القول بأن التنافس بين المؤسسات التعليمية على التحاق الطلاب بها، يعد عاملًا رئيسًا في تضخم العلامات، فإذا لم يتم منح الطلاب علامات عالية في جامعة معينة، فسينتقلون إلى جامعة أخرى تمنحهم علامات عالية بسهولة. كما من المرجح أن تقوم الجامعات التي لديها مشاكل مالية، بتضخيم العلامات من أجل جذب المزيد من الطلاب، كما أن زيادة تكلفة التعليم دفعت الطلاب إلى توقع قيمة أكبر، مقابل المال الذي أنفقوه على تعلمهم. وبالتالي، يوجد ضغط على المؤسسات التعليمية لتقديم العلامات التي ترضي الطلاب وأولياء الأمور، بغض النظر عمّا إذا كانت معايير التميز تحققت أم لا (Chowdhury, 2018).

أما مساهمة النظام التعليمي في تضخم العلامات، فقد يقرر النظام التعليمي تضخيم علامات الطلاب لسببين رئيسين: أولهما، تعزيز إمكانية الوصول إلى التعليم وفرص العمل المستقبلية، وثانيهما، الحفاظ على صورة عامة إيجابية نحو النظام التعليمي في البلد. وفي بعض الأحيان، يعمل المسؤولون على تضخيم العلامات عبر الاختبارات الوطنية العامة، من أجل تحقيق معدلات نجاح عالية بين الطلاب، ويمكن للمسؤولين حتى تغيير نظام التقدير أو قواعد التقييم، بحيث تنخفض معدلات الفشل، ويحقق عدد أكبر من الطلاب علامات أعلى في الاختبارات العامة. وقد يعمل المسؤولون على تحديد درجات نجاح أقل في الاختبارات الوطنية، حتى يتمكن عدد أكبر من الطلاب من اجتياز الاختبارات، بدلًا عن الفشل. ويرجع ذلك إلى القلق من أنه إذا مارس المعلمون درجات صارمة في الامتحانات العامة، فهناك احتمال أن يفشل عدد كبير من الطلاب في الامتحانات، وربما يخسرون فرصهم في التعليم العالي وفي مكان العمل (Chowdhury, 2018).

ًما عواقب تضخم العلامات، فتجمع دراسة شودري (Chow-dhury 2018)، أن هناك ثلاث ضحايا محتملين مختلفين لتضخم العلامات، وهم: الطلاب، والمؤسسات التعليمية، والمجتمع. إذ قد يؤدي تضخم العلامات إلى تضليل الطلاب بشأن درجة أدائهم الأكاديمي الفعلي، فإذا منح المعلمون علامات للطلاب أعلى مما يستحقونه فعلًا، فيسئ الطلاب فهم قدراتهم. كما قد يعتقد الطلاب أنهم مستعدون جيدًا للنجاح، في المقررات التي ليس لديهم بها معرفة ومهارات كافية. وقد يؤدي تضخم العلامات –أيضًا– إلى تكثف العلامات في قمة سلم تدريج العلامات، بحيث يتم منح علامات أعلى للذين قاموا بأداء متوسط أو حتى ضعيف نسبيًا. وبشكل أساس، يعتبر تضخم العلامات غير عادل للطلاب، والذين قد يضطرون إلى مشاركة نفس العلامات الجيدة مع زملاء الدراسة الأقل منهم جهدًا وقدرة، وهذا قد يثني الطلاب المجتهدين من تحقيق رغباتهم. وبالتالي، فإن تضخم العلامات يعزز الفشل عن طريق منح الطلاب الأقل قدرة، أكثر مما يستحقون، ويقلل من جهد وعزيمة الطلاب المتميزين وإنجازهم، ويشعرهم بالظلم.

كما أنّ تضخم العلامات يمكن أن يؤدي إلى تدهور أخلاقيات عمل الطلاب، إذا تم منح علامات عالية بسهولة، فقد يعتقد الطلاب أنهم لا يحتاجون إلى العمل بجهد لتحقيق علامات عالية. ويمكن للطلاب –أيضًا– تعميم هذا الموقف إلى الصفوف اللاحقة. وبالنسبة للمقررات الدراسية الماضية، فقد يتكون لدى الطلاب إحساس خاطئ لإتقانهم تلك المقررات، وهذا يمكن أن يخلق مشاكل لاحقًا، لأن الطالب قد يجد صعوبة في الأداء في المقررات المتقدمة، بسبب نقص المعرفة الكافية في المتطلبات الأساس السابقة. كما قد يؤثر تضخم العلامات على عملية اختيار الطلاب للمقرر، فغالبًا ما يحدد الطلاب المعلمين الذين يمارسون تضخم العلامات، ويحاولون تحديد فصولهم، وقد يؤجل بعض الطلاب أخذ مواد دراسية معينة، حتى يتم تدريسها من قبل المعلمين الذين يمنحون علامات عالية، وقد يشجع تضخم العلامات الطلاب –أيضًا– على اختيار المواد أو التخصصات التي يمكنهم فيها بسهولة، الحصول على علامات أعلى (Chowdhury, 2018).

وفيما يتعلق بالعواقب الواقعة على المؤسسات التعليمية، فقد يكون لتضخم العلامات تأثير سلبي على مؤسسات مثل المدارس والجامعات وأرباب العمل. إذ تعد موثوقية العلامات، أمرًا حيويًا في القرارات المتعلقة بالتوظيف والمنح الدراسية والقبول، ويجب أن يحصل الطلاب الذين يتخرجون، على معدل تراكمي أعلى من عتبة (حد) معينة، من أجل الحصول على فرص في سوق العمل، أو الحصول على التعليم العالي. ونظرًا لتضخم العلامات، فقد تفقد الشهادات والوثائق الأخرى المشابهة التي تقدم دليلًا أكاديميًا لبيانات الاعتماد، بعض قيمتها ومصداقيتها. فتضخم العلامات يخفف من دور المؤهلات التعليمية عند اختبار العاملين في سوق العمل. ففي سوق العمل، تعد العلامات مؤشرًا لمستوى المعرفة والمهارات والإنجاز، للمرشح في موضوع أو مجال معين. ويتم استخدام العلامات –أيضًا– من قبل أرباب العمل المحتملين، لتقييم قدرة الطالب التعليمية على التعلم، وموقفه من العمل. إذا كان أصحاب العمل يعتقدون أن مدرسة أو جامعة معينة تعمل في تضخم العلامات، فإن قيمة المعدل التراكمي (4)، لن تحمل نفس الوزن كما ينبغي. لذا، لا يمكن لأصحاب العمل استخدام هذه العلامات لتمييز الفروق بين المتقدمين للوظيفة، أثناء اتخاذ قرارات التوظيف، حيث إن العلامات المتضخمة، لا تعكس ما إذا كان المرشح لديه بالفعل، المعرفة والمهارات المطلوبة للوظيفة (Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015).

كما يتم استخدام العلامات –أيضًا– من قِبل مسؤولي القبول، لمنح القبول أو المنح الدراسية داخل الجامعات وفيما بينها، فقد يؤدي تضخم العلامات إلى تسجيل طلاب أقل تأهيلًا في مؤسسات محترمة، مما قد يضر بسمعتها لاحقًا. لذلك، يؤدي تضخم العلامات إلى فشل العلامات في وظائفها الإيجابية، المتمثلة في تقديم ملاحظات حول أداء الطلاب، وتحفيزهم وتوجيههم في القرارات المستقبلية، وتوفير أساس لقرارات التوظيف والتسجيل. علاوة على ذلك، يمكن أن يكون لتضخم العلامات تأثير سلبي على الوضع الأكاديمي للمدارس والجامعات، حيث إن شهاداتهم سيكون لها قيمة أقل في السوق، وقد يتم تصنيف المدارس والجامعات التي تمارس التضخم في العلامات، على أنها "بائعة علامات"، وفي وقت ما، قد يصبح خريجوها أقل حظا في السوق (Abbott, 2008).

أما فيما يتعلق بالعواقب على المجتمع، فقد يؤدي تضخم العلامات إلى زيادة الفوارق الاجتماعية وعدم المساواة، حيث أن الطلاب الذين يمكنهم تحمل تكاليف الدراسة في الجامعات التي تمنح علامات أعلى نسبيًا، سيحققون مزايا في القبول بالجامعة والدراسات العليا. وبسبب العلامات المتضخمة، قد يكون لدى هؤلاء الطلاب –أيضًا– فرصًا أفضل في سوق العمل، مما يعزز الفارق الاجتماعي، وعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية.

هناك دراسات عديدة تناولت تضخم العلامات، إلا أنه يمكن القول، أن أغلبيتها بحثت التضخم في المعدل في الجامعة. ففي أمريكا، بحثت دراسات عدة، تضخم العلامات في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، والبحث في أسبابه (Caruth & Caruth, 2013; Felton & Koper, 2005). وعلاقته بالجنس والعرق (Mcpherson & Jewell, 2012). والتضخم في داخل الأقسام الأكاديمية، مثل دراسة كيث (Keith 2008) التي بحثت تضخم العلامات في قسم إدارة الأعمال. ودراسة هيرنانديز– جوليانا ولوني (Hernández- Julián & Looney 2016)، التي أظهرت أنَّ الاختلافات في العلامات عبر الأقسام، تثني الطلاب عن الدراسة في الأقسام ذات العلامات المنخفضة، مثل: الرياضيات أو الفيزياء أو الهندسة. كما درس إديجير (Ediger 2001)، تضخم العلامات في التعليم العالي وفقًا لمنحنى التوزيع في الجامعات الأمريكية. وفي بريطانيا، كشفت دراسة علي (Ali 2013)، العوامل المساهمة في تضخم العلامات كلية التربية، في جامعة هدرسفيلد (Huddersfield of University)، كما قام كوهن (Kohn 2002)، بدراسة حول درجة التضخم في العلامات في الجامعات الإيرلندية في الأعوام 1994 – 2002. كما بحث باتشان (Bachan 2015)، الزيادة المستمرة في نسبة درجات الشرف honour degrees التي تمنحها جامعات المملكة المتحدة، منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وفي ألمانيا، بحث مولر–بنديكت وجينز (Müller-Benedict and Gaens 2020)، النزعة (الاتجاه) في نتائج الاختبارات النهائية في جامعات ألمانية مختارة، من العام 1960 إلى 2010. وعربيًا، أجرى جرادات والعمري (2017)، دراسة للكشف عن العوامل المساهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والتي كشفت ثلاثة عوامل تُسهم في تضخمها، (دور أعضاء الهيئة التدريسية، تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب، سياسات الجامعة). كما قام الكعابنة (2018)، بدراسة تضخم العلامات في جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية، والتي أظهرت أنّ متوسط النسب المئوية لعدد الطلاب الذين يحصلون على العلامات العليا، يزداد بشكلٍ مستمر مع مرور الوقت، وأن هناك تضخمًا في علامات الطلاب.

في المقابل، تكاد الدراسات التي بحثت التضخم في العلامات على مستوى المدارس بشكلٍ عام، والمرحلة الثانوية على وجه الخصوص، أن تكون محدودة. فقد قام ويكستروم وويكستروم (Wikström and Wikström 2005)، بدراسة هدفت إلى بيان الأسباب التي تؤدي إلى زيادة معدل الطلاب في المرحلة الثانوية في السويد. ولتحقيق هدف الدراسة، حلَّل الباحثان بيانات علامات اختبارات الخريجين من المدارس الثانوية، على مدار ست سنوات، وافترضا أنَّ تضخم معدل الطلاب الخريجين من المرحلة الثانوية، يعود لأسباب عدة، منها: التحسن في أداء الطلاب الأكاديمي، ومعايير اختيار الطلاب، وطريقة اختيار الطلاب للمقررات التي سيدرسونها، وانخفاض معايير منح العلامات للطلبة. في حين أشارت نتائج الدراسة، إلى أن تضخم العلامات لم يكن مرتبطًا بأي من هذه العوامل، وأن العامل الرئيس المتسبب في تضخم معدل الطلاب، هم المعلمون، حيث يقوم المعلمون بالتساهل في منح العلامات للطلاب، إضافةً إلى عدم قدرة المعلمين على مقاومة ضغوط الطلاب للحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم للالتحاق بالجامعات.

كما قامت القاضي (2005)، بالتحقق من ارتفاع علامات الثانوية العامة في منطقة الرياض والمدينة المنورة، للعام 2002 /2003، والكشف عن المتغيرات المؤثرة في ذلك. تكونت عينة الدراسة من 38399 طالبة من طالبات الثانوية العامة، الناجحات في مدينتي الرياض والمدينة المنورة. حيث استخدمت المنهج الوصفي لتحليل البيانات في وزارة التعليم. توصلت الدراسة إلى وجود ارتفاع في الفرع العلمي، حيث حققت مدينة الرياض ارتفاعًا أكبر، وهناك ارتفاع أكبر في المدارس الخاصة عنه في المدارس الحكومية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تضخم في علامات طالبات الثانوية العامة، في منطقتي الرياض والمدينة المنورة لكل المقررات الدراسية. وكان أهم مصدر لهذا التضخم، الاختبارات المدرسية التي تعدها المعلمات، وكان مقدار التضخم في المدارس الخاصة أكبر منه في المدارس الحكومية.

وهدفت دراسة الحجيلي (2007)، إلى فحص واقع التقويم في المرحلة الثانوية، ودراسة مدى وجود ظاهرة تضخم العلامات في هذه المرحلة، من خلال تحليل النتيجة الكلية ونتائج اختبارات الفصل الأول والثاني. اشتملت العينة على 43860 طالبًا، و29227 طالبة، من ست مدارس حكومية ومدرستين خاصتين، من مدارس مكة المكرمة والمدينة المنورة والقصيم في السعودية، للأعوام الدراسية 2002، ولغاية العام 2006. حيث أظهرت النتائج وجود تضخم بالعلامات في المرحلة الثانوية، ولكن بنسب متفاوتة، وارتفاع مستوى تحصيل الطالبات مقارنة بمستوى تحصيل الطلاب، في جميع الصفوف الثانوية، وأن علامات المدارس الخاصة أعلى منها في الحكومية، وفي القرى أعلى منها في المدن.

كما هدفت دراسة روجستاكسر (Rojstaczer 2003)، إلى دراسة تضخم العلامات في عينة مكونة من (30) جامعة أمريكية، و(80) مدرسة ثانوية. أظهرت النتائج وجود تضخم في النتائج الجامعية والمدرسية على حد سواء، وأن هذا التضخم بدأ

في الستينيات، ثم بدأ بالتراجع في منتصف السبعينيات، ثم عاد للصعود في نهاية الثمانينيات، وأن هناك زيادة قدرها (6.0) علامة، في معدل علامات (29) جامعة خلال الفترة الزمنية 1967 – 2001، كما بيّنت الدراسة ارتفاع معدل المدارس الأهلية مقارنة بالمدارس الحكومية، وأن معدل التضخم في المدارس الأهلية، يزيد عن معدل التضخم في المدارس الحكومية، بنسبة تتراوح بين 25 % و 30 %، وأشارت الدراسة إلى أن الاتجاه العام للتضخم، متشابه في المدارس الأهلية والحكومية، لكن الفجوة بينهما في تزايد مستمر، وتنهي الدراسة تقويمًا للوضع، بوجود زيادة قدرها 15 علامة كل عشر سنوات، خلال فترة الدراسة التي امتدت 35 عامًا.

أظهرت نتائج دراسة وودروف وزيومك (Woodruff and Zi-omek 2004)، التي بحثت في التضخم في معدل المدرسة الثانوية HSGPA. حيث تم قياس التضخم من خلال مقارنة علامات المعدل، بتقييم علامات الطلاب على ؟ اختبار تحصيل، المستخدمة للقبول في الجامعات الأمريكية ACT، على مدار الأعوام 1991 – 2003. أشارت النتائج إلى وجود تضخم في العلامات على مدار 13 عامًا، أي أن HSGPAs زادت دون زيادة مصاحبة في التحصيل الذي تم قياسه باستخدام اختبار ACT، إذ تراوحت الزيادة بين 0.20 و0.24، على مقياس المعدل (0) و (4).

وفي دراسة مشابهة قام بها تشانغ وسانتشيز (Zhang and Sanchez 2013)، لفحص التضخم في معدل المدرسة الثانوية HS-GPA، والذي تم تعريفه بأنه الاتجاه في المتوسط الشرطي للمعدل، استنادًا إلى العلامة المركبة في اختبار القبول ACT، خلال الفترة 2004 إلى 2011، باستخدام النموذج الهرمي الخطي Hierar-chical linear modeling. إذ تقوم هذه الدراسة بتحديث التحليل السابق لدراسة (Woodruff and Ziomek 2004). كما بحثت هذه الدراسة أيضًا الاختلاف في تضخم العلامات عبر المدارس الثانوية، وفحص ارتباط هذا الاختلاف بالخصائص الديموغرافية للمدرسة. وعلى الرغم من أن الباحثين قد أثبتوا وجود تضخم في الصفوف الثانوية قبل العام 2011، إلا أن نتائج هذه الدراسة تُظهر القليل من الأدلة على التضخم الكلي للعلامات في السنوات الأخيرة. ومع ذلك، هناك اختلاف كبير في تضخم العلامات/ الانكماش، بين المدارس الثانوية، وأن هذا الاختلاف لم يكن مرتبطًا بمستويات الفقر المختلفة أو الانتماء للأقليات في المدرسة.

فيفي دراسة قام بها جريفين وتاونسلي(Griffin and Towns-ley 2021)، كان الغرض منها تحديد إلى أي مدى يؤدي تضمين العوامل غير الأكاديمية (القابلية للتوظيف والواجبات المنزلية)، ضمن مكونات العلامة التقليدية المرجحة بالنقاط والنسب المئوية، إلى تضخيم العلامات أو انكماشها. حللت هذه الدراسة علامات 795 طالبًا، في الرياضيات للفصل الدراسي في مدرسة ثانوية، لمعرفة ما إذا كانت علامات الطلاب قد تم تضخيمها أو تقليصها، بسبب تضمين نتائج الواجبات المنزلية وقابلية التوظيف، (مشاركتهم في أنشطة الفصل، والحضور/التأخير، ومستوى مسؤوليتهم الاجتماعية المتمثلة بعدم الإزعاج أو عدم احترام الموظفين أو الأقران)، في العلامة وإلى أي مدى. تمت مقارنة العلامات النهائية التي تضمنت نقاط الواجبات المنزلية والتوظيف، بعلامات التقييم الإجمالي لكل طالب، لتحديد تضخم العلامات أو انكماشها، كما حللت الدراسة –أيضًا–، كيف أن تغيير ممارسات العلامات للتخلص من نقاط الواجبات المنزلية والتوظيف، سيؤثر على عدد الطلاب الذين اجتازوا المادة الدراسية، أو فشلوا فيها في النهاية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن 336 (43.2 %) من الطلاب، قد تضخمت علاماتهم أو انكمشت بنسبة 5 % أو أكثر، وأن 97 (12.6%) من الطلاب، قد تضخمت درجاتهم أو انكمشت بنسبة 10 % أو أكثر، وهو ما يعادل التحرك لأعلى أو لأسفل على الأقل نصف درجة، بنظام العلامات بالحروف.

ومحليًا، أجرى الطراونة والرواضية (2016)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أسباب إخفاق الطلاب، في المدارس الثانوية التي لم ينجح فيها أحد في الأردن، خلال العام الدراسي 2014 وعددها 923 مدرسة، وقد بلغت عينة الدراسة 23 مدرسة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، وعلى أسلوب المقابلة الفردية، تحديدًا في جمع بياناتها، وقد أجريت المقابلات مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية، في كل مدرسة (مدير التربية، مدير المدرسة، المعلمون، الطلاب، وأولياء الأمور). وأظهرت النتائج أن إخفاق طلبة الثانوية في المدارس –عينة الدراسة–، يعود إلى الأسباب الآتية مرتبة بحسب أهميتها، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة: ضعف التأسيس المعرفي والمهاري لدى الطلاب، صعوبة الأسئلة وتغيير نمطها، إهمال الطلاب وعدم استعدادهم للامتحانات، عدم اهتمام أولياء الأمور ومتابعتهم لشؤون أبنائهم، تفشي ظاهرة الغش، اعتماد الطلاب على الملخصات والتدريس الخصوصي، تدني دافعية الطلاب للدراسة والتعلم، ضعف الكفايات المهنية لدى المعلمين، سوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية لأسر الطلاب، نقص المعلمين والاستعانة بمعلمي الإضافي، النجاح التلقائي في السنوات السابقة للتوجيهي، ورغبة الأهل والطلاب في الحصول على توجيهي راسب.

مما سبق، يتبين أن القاسم المشترك بين الدراسات السابقة، تناولها لتضخم العلامات باعتباره ظاهرة تتفشى في المؤسسات التعليمية، من المدارس الابتدائية إلى الجامعات، إضافة إلى إقرار الباحثين بالعواقب التي يتركها على الطلاب والمعلمين والمدرسة، والنظام التعليمي والمجتمع برمته، وتأكيدهم على أن أهم أسباب تضخم العلامات، تنحصر في ثلاث فئات، هي: المعلمون، والمؤسسة التعليمية، والنظام التعليمي، وأن هناك ثلاث ضحايا محتملين مختلفين لتضخم العلامات: الطلاب، والمؤسسات التعليمية، والمجتمع.

وما يميز الدراسة الحالية، تناولها لفترة شهدت ارتفاعًا غير مسبوق في نتائج الطلاب، في امتحان الثانوية العامة، وهي فترة زمنية لم يسبق أن تناولتها أي دراسة في البحث من قبل، استنادًا إلى المسح الذي قام به الباحث. كما تتميز هذه الدراسة، في تناولها لبيانات واقعية ضخمة تجاوزت نتائج 200 ألف طالب وطالبة، ممن يحق لهم التقدم للقبول الموحد في الجامعات الأردنية؛ مما يزيد من دقة نموذج التنبؤ العام بالتغيرات التي ستحدث في نتائج الثانوية العامة مستقبلًا، والحكم على جدوى هذا الامتحان وتحقيقه للعدالة في التقييم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أثار الارتفاع غير المسبوق، الذي شهدته نتائج امتحان الثانوية العامة في العامين 2019 و2020، وأكدته أرقام الوزارة، جدلًا واسعًا حول أسباب هذا الارتفاع وعواقبه، في الأوساط الأكاديمية وغير الأكاديمية. ونتيجةً لمتابعة الباحث لنتائج الثانوية العامة سنويًا، وجد أن الارتفاع في النتائج خلال العامين –المذكورين آنفًا–، لافتًا للانتباه، مقارنةً بالسنوات السابقة؛ مما يشير إلى احتمالية وجود خلل وراء هذا الارتفاع، دفعه إلى تقصيه. وتأسيسًا على ما أكدته الدراسات السابقة، حول تفشي ظاهرة تضخم العلامات في الجامعات والمدارس عالميًا، وما لها من عواقب على الطلاب والمؤسسات التعليمية والمجتمع، وانطلاقًا من الارتفاع غير المسبوق في المعدل في السنوات الأخيرة، وندرة الدراسات المحلية التي تناولته، فإن هذا يجعل من المبرر، فحص فيما إذا كان هذا الارتفاع في معدل الطلاب في الثانوية العامة، خلال الأعوام 2020–2015 يشير إلى تضخم أم لا. **وبشكل أكثر تحديدًا، أجريت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:**

- **ما معدل التضخم العام في نتائج امتحان شهادة الثانوية العامة الأردنية ؟**
- **ما معدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة حسب فئة المعدل، خلال الأعوام 2015 - 2020؟**
- **ما معدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة حسب فرع الثانوية، خلال الأعوام 2015 - 2020؟**

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص التضخم/ الانكماش، في نتائج امتحان الثانوية العامة خلال الأعوام 2015 – 2020، وذلك من خلال حساب الأرقام القياسية في كل عام، واعتبار العام 2015 سنة الأساس.

أهمية الدراسة

تأتي هذه الدراسة كأول بحث – في حدود اطلاع الباحث –، يُجرى لفحص التضخم في نتائج امتحان شهادة الثانوية العامة في جميع الفروع، لست سنوات متتالية خلال الأعوام 2015 – 2020. وهو لبنة تُضاف إلى جهود الباحثين في دراسة عدالة امتحان الثانوية العامة، كامتحان خروج من المدرسة، ومصداقيته كمعيار للقبول الجامعي. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها، بكونها تلقي الضوء على التضخم في معدل امتحان الثانوية العامة، وذلك لأهميته الكبيرة، وما له من انعكاسات سلبية، على الطلاب وعلى النظام التعليمي برمته. كما تكمن أهمية هذه الدراسة، في تقديم وصف موضوعي لمقدار التضخم/الانكماش في معدل الطلاب، في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، والذي يُعد عدم وجوده، مؤشرًا كميًا حول جدوى الامتحان في تقدير المستوى الأكاديمي للطلاب. كما يؤمل أنْ تساعد نتائج هذه الدراسة أصحاب المصلحة، (وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي، الطلاب، أولياء الأمور والمعلمين والإداريين والباحثين)، في الإجابة عمّا إذا كان الارتفاع غير المسبوق، والذي شهدته نتائج امتحان الثانوية العامة في السنوات الأخيرة، فعلًا يشير إلى تضخم أم لا؛ مما يساعدهم – في المستقبل–، إلى ضرورة الالتفات لدراسة التضخم/الانكماش في نتائج الامتحان، من أجل تحقيق درجة عالية من العدالة في تقييم الطلاب.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل نتائج الطلاب النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة الناجحين في امتحان شهادة الثانوية العامة، وفي جميع الفروع الأكاديمية والمهنية، خلال الأعوام 2015 – 2020، والذين يحق لهم التقدم للقبول الموحد (معدلهم 65 % فأكثر)، واستثناء الطلبة الناجحين الحاصلين على معدل 50 ~ 64.99. وبالرغم من تناول الدراسة الحالية لبيانات ضخمة تمثلت في بيانات 243975 طالب وطالبة، إلا أنَّ نتائجها حصرية على الطلبة النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة في مساري الثانوية الشامل الأكاديمي والمهني. لذا، فإن النتائج الحالية يجب مقارنتها مع هذين المسارين من الثانوية العامة، في الدراسات الأخرى التي تتناول التضخم. ويجب توخي الدقة عند التعميم خارج الأعوام 2015 – 2020، كما يجب الأخذ بالحسبان، أنَّ معدل الثانوية العامة في الأردن، يتبع النظام المئوي. لذا، يجب الالتفات لذلك عند تعميم نتائج هذه الدراسة، على أنظمة أخرى في إعطاء العلامات. إضافة إلى أن تعميم النتائج يجب أن يأخذ بالحسبان اختلاف عدد المباحث من سنة لأخرى، واختلاف أوراق الامتحان بين الطلبة النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة، وكذلك الخطة الدراسية التي يتقدم بها الطالب للامتحان، وعدد الموضوعات المتضمنة في ورقة الامتحان.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اعتمدت الدراسة التعريفات التالية لمصطلحاتها:

شهادة الدراسة الثانوية العامة: الشهادة التي تمنحها الوزارة بعد نهاية المرحلة الثانوية، في مناهج التعليم الثانوي الشامل.

امتحان شهادة الثانوية العامة (التوجيهي): هو الامتحان الذي تجريه وزارة التربية والتعليم الأردنية، لقياس مستوى تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المقررة لفروع الثانوية العامة كافة، خلال الأعوام من 2015 إلى 2020.

سنة الأساس: وهي الفترة التي يُقاس التغير منسوبًا إليها، وتأخذ هذه الفترة عادةً، المستوى 100. وتتمثل في هذه الدراسة بالعام 2015.

سنة المقارنة: وهي الفترة التي يقاس التغير الذي حدث على المعدل فيها، وتتمثل في هذه الدراسة بالأعوام 2016، 2017، 2018، 2019، 2020. 2016 إلى 2020.

الرقم القياسي: مؤشر احصائي لقياس التغيرات الحاصلة في كمية ما، بين فترتين زمنيتين. وفي هذه الدراسة، يُعرف بأنه مقياس عددي، يقيس التغير الذي يحدث في معدل طلاب الثانوية العامة في فترة زمنية، (سنوات المقارنة) 2016 إلى2020 منسوبة إلى سنة الأساس 2015.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي استخدم لتحليل نتائج الطلاب في امتحان الثانوية العامة خلال الأعوام من 2015 – 2020.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة، من جميع الطلاب النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة المتقدمين لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في المسارات: الأكاديمي والمهني والشرعي خلال الأعوام من 2015 – 2020، والبالغ عددهم 663355 طالبًا وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع الطلاب النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة المتقدمين لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في المسارات: الأكاديمي والمهني والشرعي خلال الأعوام من 2015 – 2020.

الجدول (1)

توزيع الطلاب النظاميين وطلبة الدراسة الخاصة المتقدمين لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في المسارات: الأكاديمي والمهني والشرعي خلال الأعوام من 2015 – 2020

المسار	العام الدراسي											
	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	النظامي	الخاصة	النظامي	الخاصة	النظامي	الخاصة	النظامي	الخاصة	النظامي	الخاصة	النظامي	الخاصة
الأكاديمي	49972	22970	41725	21481	39144	25714	61286	39828	79780	37209	93130	56577
المهني	7105	5918	7921	9620	8368	5905	6863	5487	10270	5969	10511	10510
الشرعي×	0	0	0	0	0	0	0	0	46	0	46	0
	57077	28888	49646	31101	47512	31619	68149	45315	90096	43178	103687	67087
المجاميع	85965		80747		79131		113464		133274		170774	
	663355											

*المسار الشرعي : مدارس وزارة الأوقاف والمقدسات الاسلامية

عينة الدراسة شملت عينة الدراسة بيانات 243975 طالبًا وطالبة، ممن يحق لهم التقدم للقبول الموحد في الجامعات الأردنية (معدلهم 65 فأكثر) من طلبة امتحان الثانوية العامة بفروعه، العلمي (128884)، الأدبي/ الشرعي/ الفندقي/ المنزلي (82855)، الإدارة المعلوماتية (16722)، الصحي (964)، الصناعي (11993)، الزراعي (2557)، والذين تقدموا للامتحان خلال الأعوام 2015 – 2020. حيث تم استثناء الطلاب الذين يقل معدلهم عن 65 من بيانات الدراسة، كون المعدل 65 يمثل الحد الأدنى لقبول الطلاب في الجامعات الأردنية. ويبين الجدول (2)، توزع عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة الذين معدلهم 65 فأكثر، خلال الأعوام 2015 – 2020، حسب فرع الثانوية.

الجدول (2)

توزع عينة الدراسة من الطلاب الحاصلين على معدل 65-100 حسب فرع الثانوية العامة خلال الأعوام 2015-2020

فرع الثانوية العامة	العام الدراسي						المجموع
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
العلمي	14863	13225	16731	21355	29360	33350	128884
الأدبي/الشرعي/الفندقي/المنزلي	2766	3142	10988	17121	23855	24983	82855
الزراعي	189	443	569	405	617	334	2557
الصناعي	3182	4065	1755	1027	1552	412	11993
المعلوماتية	7184	6195	2073	863	246	161	16722
الصحي الشامل	389	332	173	52	10	8	964
المجموع	28573	27402	32289	40823	55640	59248	243975

كما يبين الجدول (3)، توزع عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة الذين معدلهم 65 فأكثر، خلال الأعوام 2015 – 2020، حسب فئة معدل الثانوية العامة.

الجدول (3)

توزع عينة الدراسة من الطلاب الحاصلين على معدل 65-100 حسب فئة المعدل خلال الأعوام 2015-2020

فئة المعدل	العام الدراسي						المجموع
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
90 - 100	3656	2625	3059	6652	14158	22161	52311
80 -89.9	11303	9713	10056	13739	16673	20815	82299
70 - 79.9	10501	10734	12685	13522	16692	12041	76175
65 – 69.9	3113	4330	6489	6910	8117	4231	33190
المجموع	28573	27402	32289	40823	55640	59248	243975

إجراءات الدراسة

استرجعت بيانات طلبة الثانوية العامة، الذين تقدموا لامتحان شهادة الثانوية العامة خلال الأعوام 2015 – 2020، والذين يحق لهم التقدم للقبول الموحد، والمنثورة على الموقع الإلكتروني لوحدة القبول الموحد، التابعة لوزارة التعليم العالي في الأردن، دون ذكر لأسماء الطلاب وأرقام جلوسهم أو جنسهم. وبعد ذلك أعيد تصنيف معدل الثانوية العامة، الذي يتراوح بين 65 و100، في أربع فئات جديدة، لتسهيل عملية التحليل، فكانت على النحو الموضح في الجدول (4).

الجدول (4)

توزيع معدل الثانوية العامة على فئات المعدل

الفئة	معدل الثانوية العامة
الأولى	90 - 100%
الثانية	80 - 89.9%
الثالثة	70 - 79.9%
الرابعة	65 – 69.9%

كما حَسبت نسب أعداد الطلاب في فئات المعدل الأربع، ولكل فرع من فروع الثانوية على حدة. واعتمدت نسبة عدد الطلاب الذين حصلوا على فئة المعدل في 2015، هي سنة الأساس. كما اعتمدت نسبة عدد الطلاب الذين حصلوا على فئة المعدل في الأعوام 2016، 2017، 2018، 2019، 2020، كحد سنة المقارنة. وقد تم اختيار العام 2015 سنة الأساس، باعتبارها سابقة لسنوات المقارنة، وهي غير بعيدة جدًا عن سنوات المقارنة، وهي السنة 2014 /2015، التي ظهرت فيها ظاهرة مدارس لم ينجح فيها أحد، (الطراونة والرواضية، 2016). وارتفع فيها عدد الطلاب في فئات المعدل من 60 % إلى 70 %، في حين انخفض عدد الطلاب الحاصلين على معدل 95 % فما فوق، انخفاضًا واضحًا مقارنةً بالعام 2014.

تحليل البيانات

تطلب الكشف عن التضخم/ الانكماش في نتائج امتحان الثانوية العامة، مراجعة نتائج امتحان الثانوية العامة التي أصدرتها الوزارة خلال الأعوام 2015 – 2020. إذ تم تحليل معدل الطلاب في الثانوية العامة، ضمن السنوات الدراسية المحددة في هذه الدراسة، والذي يمثل في الوقت ذاته، المعدل التي يقبل به الطلاب في الجامعات الأردنية الحكوميّة. ولطالما كان الحد الأدنى لمعدل القبول في الجامعات الأردنية هو 65، فهذا يعني وجود 36 فئة معدل تتراوح بين 65 و 100 %، حيث تم تحديد عدد الطلاب في كل فئة من هذه الفئات ولجميع الفروع، خلال الأعوام 2015 – 2020. وكذلك تم توضيح الاتجاه العام للسلسلة الزمنية التي تمثل هذه النسب مع مرور الزمن؛ حيث تم إيجاد معادلة خط الانحدار، (معادلة الاتجاه العام للسلسلة الزمنية)، لأعداد الطلاب الذين حصلوا على كل فئة من فئات المعدل على حدة، وفي كل فرع من فروع الثانوية العامة على حدة –أيضًا–، واستخدام اختبار مان– كيندال Mann-Kendall test، لحساب معامل الارتباط بين السنة والنسبة المئوية لأعداد الطلاب، وفي جميع فئات المعدل، وفي جميع فروع الثانوية العامة. ولبيان معدل التضخم، حُسبت الأرقام القياسية البسيطة لنسب أعداد الطلاب في كل فئة من فئات المعدل، وفي كل فرع من فروع الثانوية العامة، وذلك بقسمة قيمة حد سنة المقارنة، على حد سنة الأساس مضروبا بـ 100 %.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما معدل التضخم العام في نتائج امتحان شهادة الثانوية العامة الأردنية ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، حُسبت النسب المئوية ومتوسطها العام، لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل (65 – 69.9، 70 – 79.9، 80 – 89.9، 90 – 100)، وفي جميع فروع الثانوية العامة: العلمي، الأدبي/الشرعي/الفندقي/المنزلي، الزراعي، الصناعي، المعلوماتية، الصحي الشامل، خلال الأعوام 2015 – 2020. والجدول (5)، يبين النسب المئوية ومتوسطها

العام، لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل (65 – 100)، وفي جميع فروع الثانوية العامة خلال الأعوام 2015 – 2020.

الجدول (5)

النسب المئوية لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل (65-100)، وفي جميع فروع الثانوية العامة 2015--2020*

العام الدراسي	2015	2016	2017	2018	2019	2020	المتوسط (2015-2020)
النسبة المئوية	33.2	33.9	40.8	36	41.7	34.7	36.7

*سنة الأساس (2015)= 100 %

يبين الجدول (5)، أن النسب المئوية للطلاب المتقدمين لامتحان الثانوية العامة في جميع الفروع، والحاصلين على معدل يتراوح بين 65 و100 %، وممن يحق لهم التقدم للقبول الموحد في الجامعات الأردنية، تراوحت بين 33.2 % و41.7 %، وبمتوسط 36.7 %. إذ كانت أدنى نسبة في العام 2015 (33.2 %)، وكانت أعلى نسبة في العام 2019 (41.7 %).

ولبيان مقدار التضخم العام Inflation أو الانكماش Deflation، حُسبت الأرقام القياسية البسيطة للنسبة المئوية لأعداد الطلاب، في جميع فئات المعدل، وفي جميع فروع الثانوية العامة، وذلك بقسمة قيمة حد سنة المقارنة، على حد سنة الأساس مضروبًا بـ 100. إذ تم اعتماد النسبة المئوية لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل وفي جميع الفروع، في العام الدراسي 2015، بأنها سنة الأساس، وأن النسبة المئوية لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل وفي جميع الفروع، في الأعوام 2016 – 2020، على التوالي هي حد سنة المقارنة. والجدول (6)، يبين الأرقام القياسية العامة للنسب المئوية لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل، وفي جميع فروع امتحان الثانوية العامة.

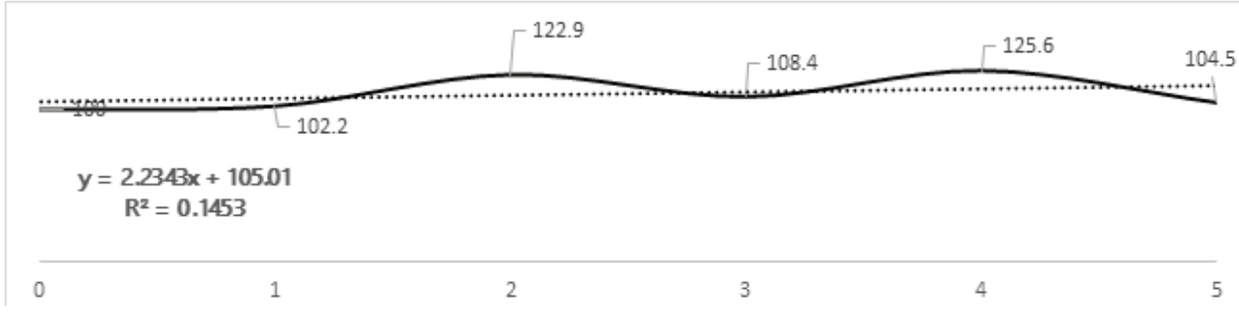
الجدول (6)

الأرقام القياسية العامة للنسب المئوية، لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل، وفي جميع فروع الثانوية العامة خلال الأعوام 2015-2020*

العام الدراسي	2016	2017	2018	2019	2020
الرقم القياسي العام	%102.1	%122.9	%108.4	%125.6	104.5%

*سنة الأساس (2015)= 100

يبين الجدول (6)، أن السلسلة الزمنية للرقم القياسي العام، لنسب أعداد الطلاب في جميع فئات المعدل وفي جميع فروع الثانوية العامة، خلال الأعوام 2016 – 2020، أظهرت اتجاهًا متذبذبًا في الارتفاع، بدأ بزيادة بنسبة 2.1 ثم 22.9 في العامين 2016 و2017 على الترتيب، ثم عاد في العام 2018 بنسبة 8.4 عمّا كان عليه في سنة الأساس 2015، ثم شهد العام 2019 ارتفاعاً بمقدار 25.6 نقطة بالمئة. في حين عاود الرقم القياسي العام لنسبة عدد الطلاب ليرتفع بشكل طفيف في العام 2020 مقابل 100 من العام 2015، مسجلًا ارتفاعاً نسبته 4.5. والشكل (1)، يوضح الرقم القياسي العام لنتائج امتحان الثانوية العامة، خلال الأعوام 2015 – 2020.



الشكل (1)

الرقم القياسي العام لنتائج امتحان الثانوية العامة، خلال الأعوام 2015-2020 (سنة الأساس(0)=100)

يلاحظ من الشكل (1)، أن الاتجاه العام للرقم القياسي العام في تزايد، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= 2.234 x + 105.01، والذي يبلغ (2.234)، وهو مقدار موجب. وللتحقق من دلالة هذا الاتجاه، وإمكانية الوثوق بمعادلة الاتجاه العام، تم استخراج معامل الارتباط بين السنة والنسبة المئوية، لأعداد الطلاب وفي جميع فئات المعدل، وفي جميع فروع الثانوية العامة، باستخدام اختبار مان كيندال Mann-Kendall test، حيث أنه الاختبار اللامعلمي الأكثر استخدامًا لهذا الغرض. والجدول (7) يوضح دلالة معادلة الاتجاه العام، لتضخم نتائج امتحان الثانوية العامة خلال الأعوام 2015 – 2020.

الجدول رقم (7)

دلالة معادلة الاتجاه العام، لتضخم نتائج امتحان الثانوية العامة، خلال الأعوام 2015-2020

مان– كيندال		معادلة الاتجاه		القرار
قيمة Kendall's W	1.00	الميل	2.234	الاتجاه رتيب بالزيادة
القيمة الاحتمالية P	0.014*	الثابت	105.01	
		مربع معامل الارتباط R^2	0.145	

α= .05*

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة معامل الارتباط لاختبار مان–كيندال دالة إحصائيًا، حيث أن القيمة الاحتمالية (p= .014)،

المقابلة لها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05). وهذا يبين وجود ارتباط بين معدل التضخم والسنوات الدراسية باتجاه اطرادي (رتيب) Monotonic trend؛ بمعنى وجود اتجاه عام ثابت (بالزيادة) للأرقام القياسية العامة، لنتائج امتحان الثانوية العامة حسب الزمن، ويمكن التنبؤ به من خلال معادلة الاتجاه العام، (أي أنه كلما تقدم العام الدراسي، يزداد احتمال ارتفاع الرقم القياسي العام لمعدل الطلاب).ويمكن عزو الارتفاع المتزايد في الرقم القياسي للنسب المئوية لعدد الطلاب في امتحان الثانوية، والذي بدأ من العام 2016، ووصل ذروته في العام 2019، إلى أسباب عدة، لعل أولها، الارتفاع غير المسبوق في عدد المتقدمين للامتحان، فقد كان قبل ست سنوات، أي في العام 2015، حوالي 85 ألف و965 متقدما، وفي العام 2020، وصل لأكثر من 170 ألفًا و774 متقدما ومتقدمة، بنسبة زيادة بلغت 49 % خلال ست سنوات فقط، بحسب تقارير وزارة التربية والتعليم.

وبالنسبة لارتفاع الأرقام القياسية لنتائج الطلاب في امتحان الثانوية العامة، في السنوات 2016 – 2020، بنسب 2.1 و22.9 و8.4 و25.6 و4.5 على التوالي، مقارنةً بالعام 2015، فتؤكده الدراسات السابقة (Ali, 2013; Johnson, 2003; Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015; Tampieri, 2013)، التي أكدت أن التضخم أضحى ظاهرة سائدة، وسمة مشتركة للأنظمة التعليمية في العديد من البلدان، وتتفشى في معظم الكليات والجامعات. وأن المدارس الثانوية تعاني التضخم في العلامات، مثل دراسة وودروف وزيومك (Woodruff and Ziomek 2004)، التي أظهرت وجود تضخم في العلامات على مدار 13 عامًا (1991 – 2003) في معدل المدرسة الثانوية.

وربما يعزى هذا الارتفاع، إلى التغيرات التي طرأت على نظام الثانوية العامة، وترشيد أسئلة الامتحان، وجعلها مقبولة ضمن عملية إصلاح نظام التوجيهي التي قادها النظام التعليمي في الأردن، وذلك بهدف إعادة الثقة في نظام التوجيهي من جهة، وزيادة ثقة المجتمع الأردني بالنظام التعليمي من جهة أخرى. وهذا يتفق مع دراسة شودري (Chowdhury 2018)، التي خلصت إلى أن النظام التعليمي قد يساهم في تضخم العلامات، من أجل الحفاظ على صورة عامة إيجابية نحو النظام التعليمي في البلد. يضاف إلى ذلك أنّ العام 2017، شهد إقرار نظام جديد من قبل وزارة التربية والتعليم، حُدد فيه تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة رقم (8) لسنة 2017، (وزارة التربية والتعليم، 2017). فقد حددت التعليمات علامة 40 % كحد أدنى لكل مبحث من مباحث الامتحان، إضافة إلى تحديد المجموع العام بـ 1400 علامة، عوضًا عن النظام المئوي السابق. كما أن الوزارة قررت إلغاء وسم «ناجح راسب»، وعقد امتحان التوجيهي في دورة واحدة، وبررت الأمر برغبتها في التخفيف من الضغط النفسي الزائد، الذي يقع على الطالب وأسرته نتيجة عقد الامتحان بدورتين. وهذا يتفق مع دراسة فاينفتر–روزنلخ ليفنسون (Finefter-Rosenbluh & Levinson, 2015)، التي أظهرت أن بعض المعلمين يعترفون بأن الطلاب يواجهون اليوم ضغوطًا أبوية واجتماعية، لتحقيق علامات عالية. لذا، قد يقرر المعلمون أن تضخم العلامات هو الحل الأفضل، لمنع التسبب في ضرر نفسي عميق للطلاب، أو منعهم من تحقيق طموحاتهم المستقبلية.

وتبع ذلك تغيّر تعليمات الامتحان في العام 2018 /2019، واختصار عدد المواد التي يُمتحن فيها الطالب إلى ثماني (8) مواد، يدخل سبع (7) منها في المعدل. ومن الأسباب المؤثرة أيضًا، اعتبار 25 % من المادة الدراسية مطالعة ذاتية لا تدخل في الامتحان، وانخفاض الحدّ الأدنى للنجاح ليصبح 40 % في المادة، وليس 50 %، إلى جانب أن الدورات الامتحانية للطلبة أصبحت مفتوحة وليست مقيدة، ويُحسب للطالب العلامة الأعلى، فأصبح هناك إقبال أكبر من الطلاب. كما أن العام 2019 الذي بلغ فيه الرقم القياسي ذروته بنسبة 25.6 هو العام الذي عاد فيه الامتحان لدورته الواحدة للمرة الأولى منذ 16عامًا.

ولعل الارتفاع غير المسبوق في نتائج الطلاب (في جميع الفروع وفي جميع فئات المعدل) في العام 2019 على وجه الخصوص، والذي بلغ الرقم القياسي العام له 125.6 مسجلًا ارتفاعًا نسبته 25.6، مقارنةً بالعام 2015 يُظهر تضخمًا واضحًا في نتائج الطلاب في جميع فروع الثانوية العامة. وهذا يتفق مع دراسة (Hunt & Gardin 2007)، التي تؤكد أن التضخم يتمثل في زيادة متوسط عدد الطلاب في الفئات العليا للمعدل، عن متوسط السنوات السابقة. كما تتفق مع دراسة شودري (Chowdhury 2018)، التي تُعرف التضخم بأنه تحصيل الطلاب للعلامات العليا، بغض النظر عن زيادة مستوى التحصيل والقدرة لديهم، والذي يعني ببساطة، إعطاء الطلاب علامات أعلى دون إظهارهم مستويات أعلى من التمكن، مما يؤدي إلى تراكم العلامات في قمة التدريج، وبالتالي حصول الطلاب على معدل أعلى، وحصول ما يعرف بتكثف العلامات Grade compression، للتعبير عن تضخم العلامات.

وحول الارتفاع الطفيف في نتائج الطلاب في العام 2016، الذي سجل نسبة 2.1، مقارنةً بالعام 2015. وبالنظر إلى نتائج هذا العام، فإن هناك زيادة في أعداد الطلاب الحاصلين على معدل من 60 % إلى 85 % ، وهو أمر قد يكون إيجابيًا، مع انخفاض واضح في إعداد الطلاب الحاصلين على معدل من 90 % إلى 99 %، وهاتان الفئتان هما عماد الطلاب الذين قد يذهبون إلى التعليم الجامعي. في المقابل، شهد هذا العام انخفاضًا في عدد الطلاب في فئة المعدل من 50 % إلى 60 %، وتمثل فئة الطلاب الذين قد يذهبون إلى التعليم التقني؛ مما يعني أنَّ هناك خللًا في النتائج، وفي توزيع الطلبة على فئات المعدل. وقد يعزى ذلك إلى الإجراءات التي اتخذتها الوزارة، لضبط امتحان الثانوية العامة والتي اسهمت في انخفاض حالات المخالفات لنظام الامتحان بدرجة ملموسة، من خلال فرض أساليب وأدوات جديدة، لإجراء الامتحان وضبط الغش. كما قد يعزى هذا الانكماش في نتائج العام 2016، إلى سياسات إعطاء العلامات، والعمل على خفضها من أجل التأكيد على صرامة النظام التعليمي، في إعطاء العلامات لأسباب عدة، ومنها المحافظة على سمعة النظام التعليمي. وهذا يماهي (يحاكي) مذهب التشدد في إعطاء العلامات، الذي كان سائدًا في الخمسينيات وأوائل الستينيات من القرن الماضي (Birnbaum, 1977). ويتفق مع دراسة آبوت (Abbott, 2008)، التي أكدت على ضرورة خفض العلامات في المؤسسات المحترمة، لحل مشكلة التضخم التي يترتب عليها تسجيل طلاب أقل تأهيلاً، يضر بسمعتها لاحقًا.

السؤال الثاني: ما معدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة، حسب فئة المعدل خلال الأعوام 2015 – 2020 ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، حُسبت النسب المئوية لأعداد الطلاب في جميع فروع الثانوية العامة، ضمن كل فئة من فئات المعدل. والجدول (8) يبين النسب المئوية ومتوسطها العام لأعداد الطلاب، ضمن كل فئة من فئات المعدل، خلال الأعوام 2015 – 2020.

الجدول (8)

النسب المئوية لأعداد الطلاب في امتحان شهادة الثانوية العامة، حسب فئة المعدل خلال الأعوام 2015-2020

فئة المعدل	العام الدراسي						المتوسط
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	(2015-2020)
90 - 100	12.8	9.6	9.5	16.3	25.4	37.4	18.5
80 -89.9	39.6	35.4	31.1	33.7	30	35.1	34.2
70 - 79.9	36.8	39.2	39.3	33.1	30	20.3	33.1
65 – 69.9	10.9	15.8	20.1	16.9	14.6	7.1	14.2

يبين الجدول (8)، أن متوسط نسبة الطلاب الحاصلين على معدل 80 – 89.9، هي الأعلى خلال الأعوام 2015 – 2020، بنسبة 34.2 %، تلاها المعدل 70 – 79.9، بنسبة متوسطها 33.1 %، ثم المعدل 90 – 100، بنسبة متوسطها 18.5 %، وفي المنزلة الأخيرة، جاء المعل 65 – 69.9، بنسبة متوسطها 14.2 %. كما يتبين من بيانات النسب المئوية لأعداد الطلاب، أنها تتناقص ضمن العام الواحد في الفئتين (65 – 69.9؛ 90 – 100)، ثم تعود لترتفع في الفئتين (70 – 79.9؛ 80 – 89.9)، وهذا ينطبق على جميع الأعوام ما عدا العام 2020، الذي شهد ارتفاعًا في نسبة الطلاب عبر فئات المعدل لتبلغ ذروتها في فئة المعدل 90 – 100 بنسبة 37.4.

ولبيان مقدار التضخم أو الانكماش، حُسبت الأرقام القياسية البسيطة للنسبة المئوية، لعدد الطلاب في كل فئة من فئات المعدل، في امتحان الثانوية العامة، وذلك بقسمة قيمة حد سنة المقارنة، على حد سنة الأساس مضروبا بـ 100. إذ تم اعتماد النسبة المئوية لعدد الطلاب في كل فئة من فئات المعدل في العام الدراسي 2015، بأنها سنة الأساس، وأن النسبة المئوية لعدد الطلاب في كل فئة من فئات المعدل في الأعوام 2016، 2017، 2018، ،2019، 2020، على التوالي، هي حد سنة المقارنة. والجدول (9)، يبين الأرقام القياسية للنسب المئوية، لعدد الطلاب في كل فئة من فئات المعدل في امتحان الثانوية العامة.

الجدول (9)

الأرقام القياسية للنسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فئة من فئات المعدل، في امتحان الثانوية العامة خلال الأعوام 2015-2020*

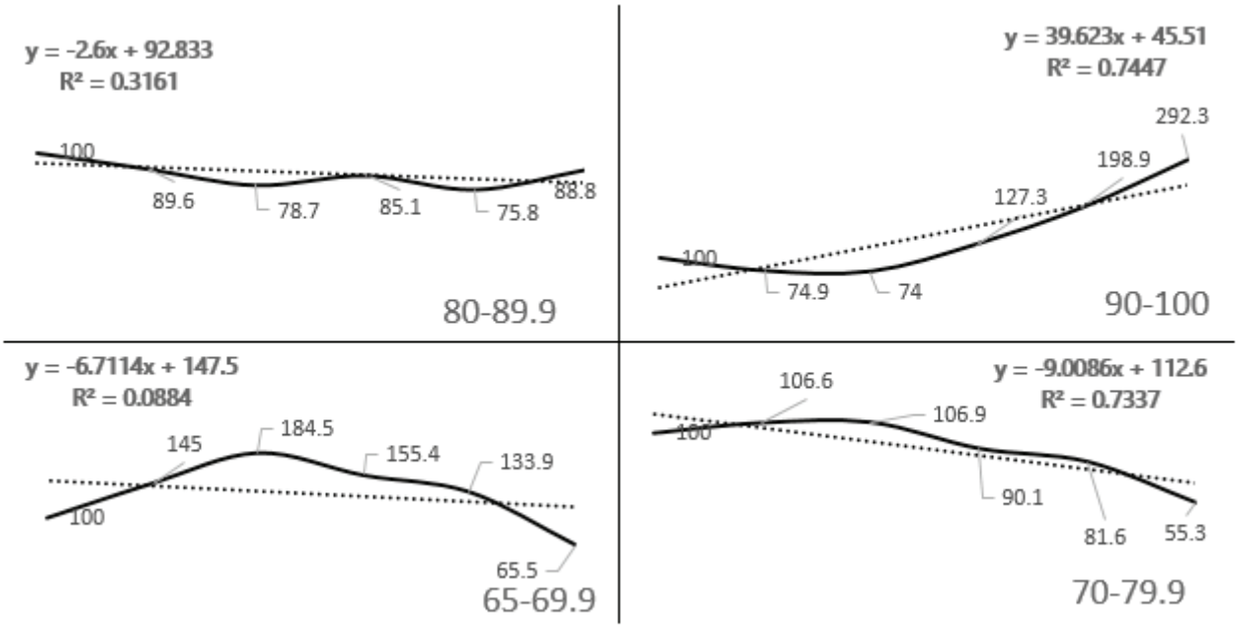
فئة المعدل	العام الدراسي				
	2016	2017	2018	2019	2020
90 – 100	74.9	74	127.3	198.9	292.3
80 –89.9	89.6	78.7	85.1	75.8	88.8
70 – 79.9	106.6	106.9	90.1	81.6	55.3
65 – 69.9	145	184.5	155.4	133.9	65.5

*سنة الأساس (2015)= 100

يتبين من الجدول (9)، انخفاض في الرقم القياسي لفئة المعدل 90 – 100، بنسبة 25.1 و26، في العامين 2016 و2017 على الترتيب، منسوبًا إلى العام 2015. في المقابل، كان هناك تزايدًا ملحوظًا في الرقم القياسي لفئة المعدل ذاته، بنسبة بلغت 27.3 و 98.9، في العامين 2018 و 2019، ليسجل أعلى ارتفاع في العام 2020، والذي سجل 192.3 نقطة، مقارنةً بالعام 2015. أما فئة المعدل 80 – 89.9، فقد لوحظ وجود انخفاض في الرقم القياسي بنسبة 10.4 و 21.3 و 14.9 و 24.2 و 11.2، خلال الأعوام 2016 – 2020 على الترتيب، منسوبًا إلى العام 2015. أما بالنسبة لفئة المعدل 70 – 79.9، فيلاحظ أن هناك تزايدًا في الرقم القياسي 6.6 و 6.9، خلال السنوات 2016 و2017 على الترتيب، في حين انخفض الرقم القياسي لهذا المعدل ليصبح 9.9 و 18.4 و 44.7، في الأعوام 2018 و 2019 و 2020 على الترتيب. وفي فئة المعل 65 – 69.9، والتي يمثل حدها الأدنى معدل القبول في الجامعات الأردنية، فقد أظهرت النتائج تزايدًا في الرقم القياسي لهذا المعدل بمقدار 45 و84.5 و55.4 و33.9، خلال السنوات 2016 – 2019 على الترتيب، لكنه عاد لينخفض في العام 2020، ليسجل 34.5 نقطة. والشكل (2) يوضح الأرقام القياسية لنتائج امتحان الثانوية العامة، ضمن كل فئة من فئات المعدل في امتحان الثانوية العامة، خلال الأعوام 2015 – 2020.

الشكل (2)

الأرقام القياسية لنتائج امتحان الثانوية العامة، ضمن كل فئة من فئات المعدل خلال الأعوام 2015-2020



يُلاحظ من الشكل (2)، أن الاتجاه العام للرقم القياسي للمعدل 90 – 100، في تزايد خلال الأعوام 2018 – 2020، مقارنةً بالعام 2015 (سنة الأساس=100 %)، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= 39.62 x + 45.5 والذي يبلغ (39.62)، وهو مقدار موجب. وبالنسبة للاتجاه العام للرقم القياسي، للمعدل 80 – 89.9، فقد كان في تناقص، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= -2.6 x + 92.83 والذي يبلغ (– 2.6) وهو مقدار سالب. كذلك فقد كان الاتجاه العام للرقم القياسي للمعدل 70 – 79.9، تناقصاً 2017 – 2020، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام هي: Y= -9 x + 112.6. والذي يبلغ (– 9)، وهو مقدار سالب. وجاء الاتجاه العام للرقم القياسي للمعدل 60 – 69.9 متناقصاً، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، هي: Y= -6.7 x + 147.5. والذي يبلغ (– 6.7)، وهو مقدار سالب.

وللتحقق من دلالة هذا الاتجاهات لفئات المعدلات المختلفة، وإمكانية الوثوق بمعادلة الاتجاه العام، تم استخراج معامل الارتباط بين السنة والنسبة المئوية لأعداد الطلاب، في جميع فروع الثانوية العامة، ولكل فئة من فئات المعدل على حدة، باستخدام اختبار مان كيندال Mann-Kendall test. والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

دلالة معادلة الاتجاه لتضخم نتائج امتحان الثانوية العامة، حسب فئة المعدل خلال الأعوام 2015-2020

	مان– كيندال		معادلة الاتجاه		القرار
90 - 100	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	39.6	الاتجاه رتيب بالزيادة
	القيمة الاحتمالية P	0.014	الثابت	45.5	
			مربع معامل الارتباط R^2	0.7	
80 – 89.9	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	-2.6	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	0.014	الثابت	29.8	
			مربع معامل الارتباط R^2	0.3	
	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	-9.0	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	0.014	الثابت	112.6	
			مربع معامل الارتباط R^2	0.7	
	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	-6.7	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	0.014	الثابت	147.5	
			مربع معامل الارتباط R^2	0.1	

α= .05

يلاحظ من الجدول (10) أن جميع قيم معامل الارتباط لاختبار مان–كيندال، كانت دالة إحصائيًا، حيث أن القيمة الاحتمالية (p=0.014) المقابلة لها، أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05). وهذا يبين وجود ارتباط بين الأرقام القياسية لمعدل الثانوية العامة والسنوات الدراسية، باتجاه اطرادي (رتيب) Monotonic trend، وفي كل فئة من فئات المعدل؛ أي بمعنى: وجود اتجاه عام ثابت (بالزيادة) لمعدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة، حسب الزمن في فئة المعدل 90 – 100، ويمكن التنبؤ به من خلال معادلة الاتجاه العام. في المقابل، تظهر النتائج وجود اتجاه عام ثابت (بالانخفاض)، في الأرقام القياسية في نتائج امتحان الثانوية العامة، خلال الأعوام 2015 – 2020، في فئات المعدل (80 – 89.9؛ 70 – 79.9؛ 65 – 69.9)، مما يشير إلى انخفاض معدل التضخم في النتائج في هذه الفئات من المعدل حسب الزمن، ويمكن التنبؤ به من خلال معادلة الاتجاه العام.

ويمكن عزو الارتفاع غير المسبوق في فئة المعدل (90 – 100)، خلال العام 2020، إلى وجود أكثر من 4 آلاف طالبة وطالبة، من المعيدين لغايات رفع المعدل، والتي كانت في العام 2019 أكثر من 90 %، فيما كان 1650 منهم معدلاتهم أكثر من 95 %، الأمر الذي ساهم في ارتفاع المعدل بشكل غير مسبوق في هذا العام. إذ تعد هذه فرصة ثانية للطلاب، مما يجعلهم يركزون بشكل أفضل على المباحث المنوي التقدم إليها مرة أخرى، وإدراكهم كذلك لنقاط قوتهم وضعفهم. كما يمكن القول أنَّ نمط الأسئلة الموضوعية الذي اعتمدته الوزارة في العام 2020، وخلو الامتحان من الأسئلة الإنشائية، وحذف سؤال التعبير باللغتين العربية والانجليزية، وشعور الطلاب بسهولة اجتياز امتحان الثانوية في هذا العام، كانت عوامل مهمة في تحقيق العلامة الكاملة 100 %.

وربما البحث في أسباب التضخم في فئة المعدل (90 – 100) في العام 2020، يتطلب العودة إلى حيثيات الامتحان وكيفية بناء فقراته. إذ أصبح الامتحان مكونًا من 30 أو 40 فقرة، من نوع الاختيار من متعدد. والمتعارف عليه بأن هذا النوع من الأسئلة وبالرغم من شموليتها، وإمكانية تصحيحها بشكل يدوي أو إلكتروني، وفورية النتائج بعد تصحيحها، إلا أنها عرضة للتخمين بحسب عدد بدائل السؤال، وصعوبة صياغتها لقياس مستويات المعرفة العليا، وحاجته إلى وقت كبير في الإعداد، وتوفر كتّاب متخصصين في صياغتها. لذا، ربما ساهم وجود فقرات انتهكت فيها قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد، في حذفها وعدم احتسابها في بعض الامتحانات، أو وجدت فيها أخطاء علمية متعلقة بالمبحث، فتم عدم احتسابها كذلك، إضافة إلى أن عدد الفقرات القليل، ربما ساهم في عدم تغطية بعض المواضيع في المنهاج، وهذا كله ربما شكل ثغرات في الامتحان ساهم بطريقة أو بأخرى، بحصول الطلاب على علامات كاملة في جميع المواد. ويذكر هنا، أن التحوّل إلى الأسئلة الموضوعية في امتحان التوجيهي، تزامن مع بدء انتشار فيروس كورونا (وباء عالمي)، في الأردن في بداية العام 2020، إذ بذل الأردن جهدًا استثنائيًا مكّنه من عقد الامتحان بهذه الظرف. ولعل كل هذه التفسيرات تلتقي مع دراسة بيرنبوم (Birnbaum, 1977)، التي أكدت بأن سياسة إعطاء العلامات في المؤسسة، والتي تسمح بارتفاع معدل الطلاب حتى لو بقيت معايير العلامات دون تغيير، يُعد أحد التفسيرات العامة لظاهرة التضخم في العلامات.

أما فئة المعدل 80 – 89.9، فقد لوحظ وجود انخفاض في الرقم القياسي خلال الأعوام 2016 – 2020، وقد ازداد انخفاض الأرقام القياسية لتبلغ ذروتها في العام 2020 على الترتيب، منسوبًا إلى العام 2015. ويمكن عزو ذلك إلى أن هذه الفئة، تمثل الحد الفاصل بين التميز (90 – 100)، وبين الجيد (70 – 79.9)؛ إذ يميل الطلاب في هذه الفئة إلى المحافظة على المستوى الأكاديمي لهم.

وبالنسبة لفئة المعدل 70 – 79.9، فيلاحظ أن هناك تزايدًا في الرقم القياسي خلال السنوات 2016 و2017 على الترتيب، في حين انخفض الرقم القياسي لهذا المعدل في الأعوام 2018 و2019 و 2020 على الترتيب. ربما يمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج دراسة الطراونة والرواضية (2016)، والتي أكدت بأن العام 2015 الذي شهد مدارس لم ينجح فيها أحد، ارتفعت فيه فئة المعدل 70 – 79.9. كما تُظهر نتائج التوجيهي للعام للأعوام 2015 – 2017 ارتفاع عدد الطلاب في فئات المعدلات التي استهدفها قرار مجلس التعليم العالي، وهي الفئات من 60% إلى 65 % في الجامعات الخاصة، ومن 65 % إلى 70 % في الجامعات الرسمية، عمَّا كان عليه الحال في العام الماضي 2014. في حين انخفض المعدل 70 – 79.9، في السنوات اللاحقة (2018 – 2020)، والذي تؤكده هذه الدراسة. وهذا التفسير يمكن تعميمه على فئة المعل 65 – 69.9، والتي يمثل حدها الأدنى، معدل القبول في الجامعات الأردنية، إذ أظهرت النتائج تزايدًا في الرقم القياسي لهذا المعدل، خلال السنوات 2016 – 2019 على الترتيب، لكنه عاد لينخفض في العام 2020.

السؤال الثالث: ما معدل التضخم في نتائج امتحان الثانوية العامة حسب فرع الثانوية خلال الأعوام 2015 – 2020 ؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت أعداد الطلاب الحاصلين على معدل (65 – 100)، في كل فرع من فروع امتحان الثانوية العامة، وعددها ستة فروع: العلمي؛ الأدبي/ الشرعي/ الفندقي/ المنزلي؛ الزراعي؛ الصناعي؛ المعلوماتية؛ الصحي الشامل). والجدول (11) يبين النسب المئوية ومتوسطها العام، لأعداد الطلاب الحاصلين على معدل (65 – 100) في كل فرع من فروع الثانوية العامة خلال الأعوام 2015 – 2020.

الجدول (11)

النسب المئوية لأعداد الطلاب في امتحان شهادة الثانوية العامة حسب فرع الثانوية، خلال الأعوام 2015-2020

فرع الثانوية العامة	العام الدراسي						المتوسط (2015-2020)
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
العلمي	52.0	48.3	51.8	52.3	52.8	56.3	52.2
الأدبي/الشرعي/ الفندقي/المنزلي	9.7	11.5	34.0	41.9	42.9	42.2	30.4
الزراعي	0.7	1.6	1.8	1.0	1.1	0.6	1.1
الصناعي	11.1	14.8	5.4	2.5	2.8	0.7	6.2
المعلوماتية	25.1	22.6	6.4	2.1	0.4	0.3	9.5
الصحي الشامل	1.4	1.2	0.5	0.1	0.0	0.0	0.5

يبين الجدول (11) أن متوسط نسبة الطلاب الحاصلين على معدل (65 – 100)، في كل فرع من فروع الثانوية العامة، جاءت متذبذبة خلال الأعوام 2015 – 2020 حيث تراوحت بين 0.5 و52.2. وعلى مستوى فرع الثانوية العامة، فقد تراوحت النسبة المئوية للفرع العلمي، بين 48.3 في العام 2016 و56.3 في العام 2020. أما الفرع الأدبي/ الشرعي/ الفندقي/المنزلي فقد تراوحت نسبة المعدل (65 – 100)، بين 9.7 في العام 2015، و42.9 في العام 2019. وتراوحت النسبة للفرع الزراعي، بين 1.0 و1.8. وبالنسبة للفرع الصناعي فقد جاءت النسب معاكسة، إذ تراوحت النسبة بين 0.7 في العام 2020، 11.1 في العام 2016. وكذلك الحال بالنسبة لفرع المعلوماتية، إذ تراوحت النسبة بين 0.3 في العام 2020، و25.1 في العام 2015. وأخيرًا، جاءت نسبة الفرع الصحي في الأعوام 2018 – 2020، لتسجل اخفض نسبة وهي 0.00، في حين كانت قد سجلت في العام 2015 نسبة بلغت 1.4.

ولبيان مقدار التضخم، تم حساب الأرقام القياسية البسيطة للنسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فرع على حدة، وذلك بقسمة قيمة حد سنة المقارنة على حد سنة الأساس مضروبًا بـ 100 وتم اعتماد النسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فرع من فروع الثانوية، في العام الدراسي 2015 هي سنة الأساس، وأن النسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فرع من فروع الثانوية، في السنوات الدراسية 2016، 2017، 2018، 2019، 2020، هي حد سنة المقارنة، والجدول (12) يبين الأرقام القياسية البسيطة لنسب أعداد الطلاب في كل فرع من فروع الثانوية العامة.

الجدول (12)

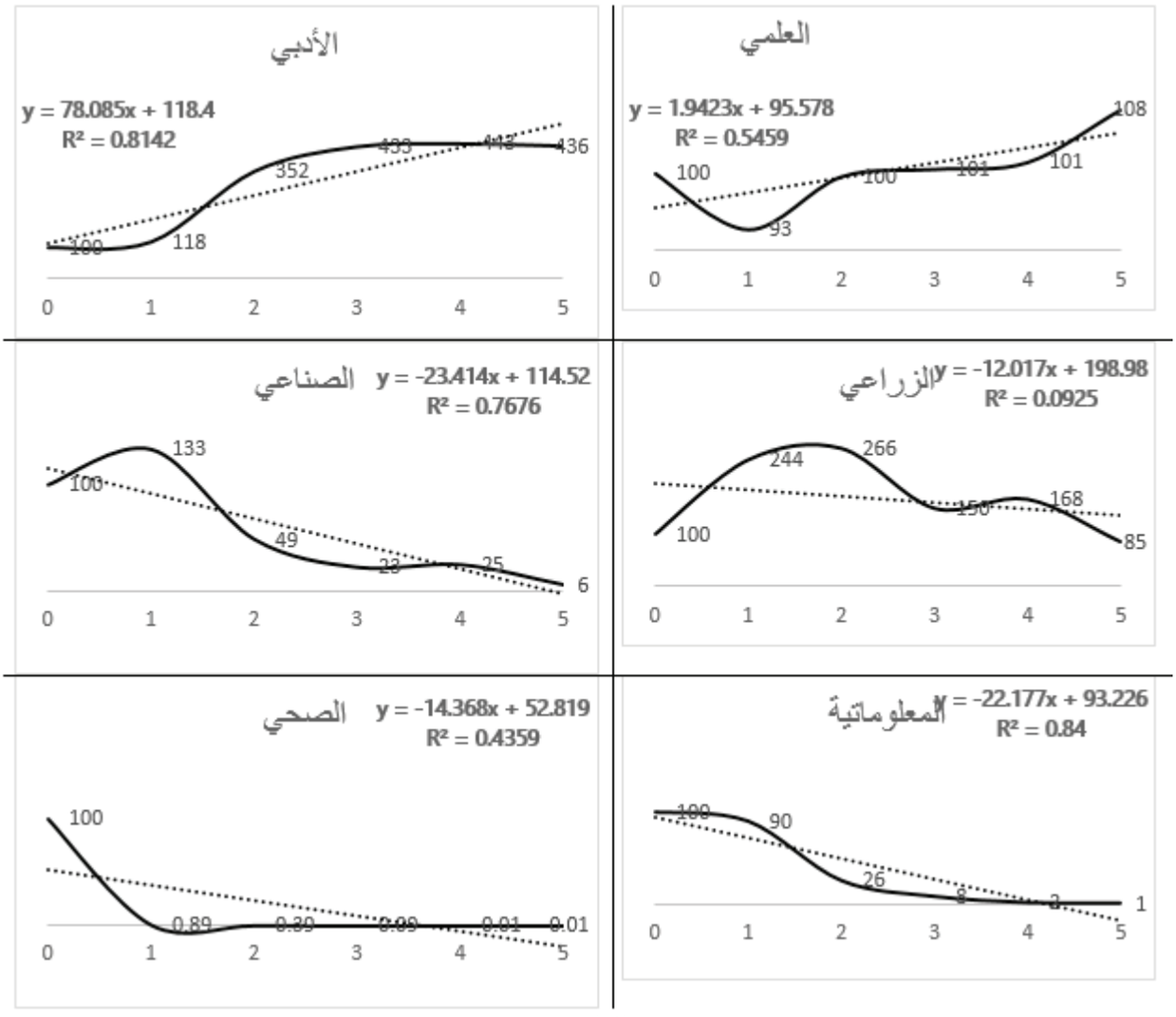
الأرقام القياسية للنسب المئوية لأعداد الطلاب في كل فرع من فروع امتحان الثانوية العامة*

فرع الثانوية العامة	العام الدراسي				
	2016	2017	2018	2019	2020
العلمي	92.8	99.6	100.6	101.4	108.2
الأدبي/الشرعي/الفندقي/المنزلي	118.5	351.5	433.2	442.9	435.6
الزراعي	244.4	266.4	150.0	167.7	85.2
الصناعي	133.2	48.8	22.6	25.1	6.2
المعلوماتية	89.9	25.5	8.4	1.8	1.1
الصحي الشامل	0.9	0.4	0.1	0.0	0.0

*سنة الأساس (2015)= 100

يبين الجدول (12) أنَّ نسبة أعداد الطلاب في الفرع العلمي انخفض في العامين 2016 و 2017 بنسبة 7.2 و 0.4 عن العام 2015، في حين أخذت السلسلة الزمنية للأرقام القياسية بالارتفاع، خلال الأعوام 2108 – 2020، بنسب 0.6 و 1.4 و8.2 على التوالي. وفيما يتعلق بالفرع: الأدبي/ الشرعي/ الفندقي/ المنزلي، فقد شهدت نسبة أعداد الطلاب الذين حصلوا على معدل 65 – 100 ارتفاعًا متصاعدًا بنسبة 18.5 و 251.5 و 333.2 و342.9 و 335.6 خلال الأعوام 2016 – 2020 على التوالي. أما فيما يتعلق بالفرع الزراعي، فقد شهدت أرقامه القياسية ارتفاعًا متذبذبًا، إذ تراوح الرقم القياسي بين 50 في العام 2018 و166.4 في العام

2017، ثم عاد في العام 2020 لينخفض، ومسجلًا انخفاضًا نسبته 14.8. وبالنسبة للفرع الصناعي، فقد شهدت الأرقام القياسية لنسبة أعداد الطلاب الذين حصلوا على معدل 65 – 100، ارتفاعًا فقط في العام 2016 بنسبة 33.2، ثم انخفضت الأرقام القياسية خلال الأعوام 2017 – 2020 بنسبة 51.2 و77.4 و 75 و 93.8 على التوالي. في المقابل، فقد شهدت الأرقام القياسية لنسبة أعداد الطلاب الذين حصلوا على معدل 65 – 100، في فرع المعلوماتية انخفاضًا خلال الأعوام 2016 – 2020، بنسبة 10.1 و74.5 و 91.6 و 98.2 و 98.9 على التوالي. كذلك، فقد شهدت الأرقام القياسية لنسبة أعداد الطلاب الذين حصلوا على معدل 65 – 100، في الفرع الصحي، انخفاضًا حادًا باتجاه العام 2020، إذ جاءت بنسبة 99.1 و 99.6 و 100، و 100 خلال الأعوام 2016 – 2020 على التوالي. والشكل (3) يوضح الأرقام القياسية لنتائج امتحان الثانوية العامة، ضمن كل فرع من فروع الثانوية العامة، ولجميع فئات المعدل خلال 2015 – 2020.



الشكل (3)

الأرقام القياسية لنتائج امتحان الثانوية العامة، ضمن كل فرع من فروع الثانوية العامة خلال الأعوام 2015-2020

يلاحظ من الشكل (3)، أن الاتجاه العام للرقم القياسي لنتائج الفرع العلمي في تزايد، خلال الأعوام 2018 – 2020، مقارنةً بالعام 2015 (سنة الأساس=100)، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= 1.94 x + 95.6، والتي تبلغ (1.94)، وهو مقدار موجب. وبالنسبة للاتجاه العام للرقم القياسي لنتائج الفرع الأدبي، فقد كان في تزايد أيضًا، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= 78.08 x + 118.4 والتي تبلغ (78.08)، وهو مقدار موجب. وكذلك الحال بالنسبة لنتائج الفرع الزراعي، فقد كان في تزايد أيضًا، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= -12.01 x + 198.9 والتي تبلغ (– 12.1)، وهو مقدار سالب. وبالنسبة للاتجاه العام للرقم القياسي لنتائج الفرع الصناعي، فقد كان متناقصًا، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، وهي: Y= -23.41 x + 114.62 والتي تبلغ (– 23.41)، وهو مقدار سالب. كذلك فقد كان الاتجاه العام للرقم القياسي لنتائج فرع المعلوماتية متناقصًا، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام هي:22.18- x + Y 93.23=، والتي تبلغ (– 22.18)، وهو مقدار سالب. وجاء الاتجاه العام للرقم القياسي لنتائج الفرع الصحي الشامل متناقصًا، وهذا يتبين من خلال قيمة معامل المعادلة الخطية للاتجاه العام، هي:

52.82 + Y= -14.37x. والتي تبلغ (– 14.37)، وهو مقدار سالب. وللتحقق من دلالة هذه الاتجاهات لفروع الثانوية العامة، وإمكانية الوثوق بمعادلة الاتجاه العام لها، ثم استخراج معامل الارتباط بين السنة، والنسبة المئوية لأعداد الطلاب في جميع فئات المعدل، ولكل فرع من فروع الثانوية العامة على حدة، باستخدام اختبار مان كيندال Mann-Kendall test. والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول رقم (13)

دلالة معادلة الاتجاه لتضخم نتائج امتحان الثانوية العامة، حسب فرع الثانوية خلال الأعوام 2015-2020

فرع الثانوية العامة	مان– كيندال		معادلة الاتجاه		القرار
العلمي	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	1.94	الاتجاه رتيب بالزيادة
	القيمة الاحتمالية P	.014	الثابت	95.58	
			مربع معامل الارتباط R^2	.55	
الأدبي/الشرعي/ الفندقي/المنزلي	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	78.03	الاتجاه رتيب بالزيادة
	القيمة الاحتمالية P	.014	الثابت	118.4	
			مربع معامل الارتباط R^2	.81	
الزراعي	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	12.02	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	.014	الثابت	198.9	
			مربع معامل الارتباط R^2	.93	
الصناعي	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	23.41	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	.014	الثابت	114.5	
			مربع معامل الارتباط R^2	.77	
المعلوماتية	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	22.7	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	.014	الثابت	93.23	
			مربع معامل الارتباط R^2	.84	
الصحي الشامل	قيمة Kendall's W	1.00*	الميل	14.37	الاتجاه رتيب بالانخفاض
	القيمة الاحتمالية P	.014	الثابت	52.8	
			مربع معامل الارتباط R^2	.44	

* α= 0.05

يلاحظ من الجدول (13)، أن جميع قيم معامل الارتباط لاختبار مان–كيندال، كانت دالة إحصائيًا، حيث إن القيمة الاحتمالية (p= .014) المقابلة لها، أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α= .05). وهذا يبين وجود ارتباط بين الأرقام القياسية لمعدل الثانوية العامة والسنوات الدراسية، باتجاه اطرادي (رتيب) Monotonic trend، وفي كل فرع من فروع الثانوية العامة؛ أي بمعنى، وجود اتجاه عام ثابت (بالزيادة) لمعدل التضخم، في نتائج امتحان الثانوية العامة حسب الزمن، في الفرعين العلمي والأدبي، ويمكن التنبؤ به من خلال معادلة الاتجاه العام. في المقابل، تظهر النتائج وجود اتجاه عام ثابت (بالانخفاض)، في الأرقام القياسية في نتائج امتحان الثانوية العامة، خلال الأعوام 2015 – 2020، في فروع الثانوية الزراعي والصناعي والمعلوماتية والصحي؛ مما يشير إلى انخفاض معدل التضخم في النتائج، في هذه الفئات من فروع الثانوية العامة.

ويمكن عزو ارتفاع الأرقام القياسية لمعدلات الطلاب في الفرعين العلمي والأدبي، بشكل مفاجئ في العام 2020 على وجه الخصوص، إلى انتشار وباء كورونا وما تبعه من تغيرات مفاجئة في القرارات التعليمية؛ إذ وجدت وزارة التربية والتعليم نفسها أمام قرارات عديدة، لم يعتد عليها الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، فكان قرار التعلم عن بعد، وتبعه التقييم عن بعد في المدارس. وعلى مستوى الثانوية العامة، جاء القرار بتعديل امتحان فأصبحت جميع الفقرات فيه اختيار من متعدد، فقد تراوحت أعدادها بين 15 إلى 50 فقرة في مجملها. كما كان لإدارة الامتحان دور في ارتفاع علامات الطلاب، واستخدام الماسح الضوئي في عملية التصحيح، إضافة إلى أن الطلاب أصبحوا يعرفون طبيعة الأسئلة، وطريقة الدراسة الصحيحة، وما يجب التركيز عليه في المواد المنوي التقدم إليها. كما أن طبيعة الامتحان لعبت دورًا مهما في ارتفاع نسبة النجاح العامة، في الفرعين العلمي والأدبي؛ إذ اقتصرت الغالبية العظمى لأسئلة الورقة الامتحانية من المباحث، على الأسئلة الموضوعية، كلك ساهم وجود عدد كبير من الطلاب المعيدين لرفع معدلاتهم،

أي بمعنى آخر، هم طلبة متميزون، حققوا معدلات جيدة في الدورة الماضية، لكنهم أعادوا مبحثًا أو مبحثين لرفع معدلاتهم لتحويل التخصص، أو للتحويل من برنامج الموازي إلى العادي. إذ تشير الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، إلى وجود أكثر من 4 آلاف طالبة وطالبة من المعيدين لغايات رفع المعدل، كانت علاماتهم في العام 2019، أكثر من 90 ، فيما كان 1650 منهم، علاماتهم أكثر من 95، الأمر الذي ساهم في ارتفاع المعدل بشكل غير مسبوق في هذا العام. وهذه تعد فرصة ثانية للطلبة، ما يعني أنّ هناك تركيزًا أفضل على المباحث المنوي التقدم إليها مرة أخرى، وكذلك إدراك نقاط قوتهم وضعفهم.

أما أسباب انخفاض المعدل في الفروع: الزراعي والصناعي والمعلوماتية والصحي، فربما يعزى ذلك إلى وزن المباحث، وهو 200 علامة، وعدم توازن المادة المدرجة في الامتحان، مع العلامة على السؤال الواحد، مما يجعلها كبيرة، بمعنى، أن أي خطأ لدى الطالب سيفقده علامات كثيرة في الامتحان، وهذا من شأنه أن يؤثر في المحصلة المعدل.

التوصيات

خرجت الدراسة بالتوصيات التالية في ضوء نتائجها:

1. ضرورة التفات إدارة الامتحانات المسؤولة عن امتحان الثانوية العامة، لإصدار الأرقام القياسية بشكل دوري، والتوجه نحو توسيع قاعدة استخدام الأرقام القياسية، لتشمل جميع الفروع الأكاديمية والمهنية.

2. القيام بمزيد من الدراسات لتحليل نتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية بفروعه كافة، ولعدة أعوام، من أجل فحص التضخم والانكماش في العلامات على مستوى المباحث (المقررات الدراسية).

3. يؤمل أنْ تخلق هذه الدراسة مزيدًا من الوعي بشأن تضخم العلامات في المدارس، وفي امتحان الثانوية على وجه الخصوص، وتحفيز المزيد من المناقشات من أجل صياغة استراتيجيات جديدة، للتصدي لمشكلة تضخم العلامات، ودراسة تأثيراته السلبية على القبول في الجامعات الرسمية.

المصادر والمراجع العربية:

- جرادات، معن، والعمري، حسّان.(2017). الكشف عن العوامل المساهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث،1(4)، 683 – 708.
- الحجيلي، محمد.(2007). تضخم العلامات في المرحلة الثانوية،–دراسة تقويمية لواقع علامات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمناطق التعليمية: مكة المكرمة؛ المدينة المنورة؛ القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الطراونة، إخليف، والرواضية، صالح. (2016). المدارس الثانوية التي لم ينجح فيها أحد خلال العام الدراسي 2014 /2015: أسباب الإخفاق والعلاج. الجمعية التربوية الأردنية، المجلة التربوية الأردنية، 1(1)، 23 – 63.
- القاضي، هيفا.(2005). تضخم العلامات وارتفاعها: دراسة تحليلية لنتائج طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي 1422 – 1423 هـ. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 65 (26)، 67 – 109.
- الكعابنة، نايل. (2018). تضخم العلامات : دراسة تحليلية لعلامات طلبة جامعة شقراء. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12(3)، 539 – 552.
- وزارة التربية والتعليم.(2017). تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لسنة 2017. استرجع بتاريخ 15 /2 /2020 من الموقع https:// moe.gov.jo/ ar/node/19294.
- وزارة التربية والتعليم.(2020). نسب النجاح في التوجيهي حسب الفرع ذنوع الدراسة. استرجع بتاريخ 15 /2 /2020 من الموقع https://al-ghad.com

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Jaradat, M., & Omari, H. (2017). Exploring the Factors Contributing to Grades' Inflation in Jordanian Universities: Faculty – Oriented View Point, An-Najah University Journal for Research, 1(4), 683-708.*
- *Al-Hujaili, M. (2007). Inflation of grades in the secondary stage - an evaluation study of the reality of the grades of male and female secondary school students in the educational regions: Makkah Al-Mukarramah; Madina El Munawara; Al-Qassim. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.*
- *Al-Tarawneh, I., & Al-Rawadiyah, S. (2016). Secondary schools where no one passed during the 2014/2015 school year: reasons for failure and treatment. The Jordanian Educational Association, The Jordanian Educational Journal, 1(1), 23-63.*
- *Alqadi, H. (2005). Marks inflation and height: an analytical study of the results of high school students in the regions of Riyadh and Medina for the academic year 1422-1423 AH. The Arabian Gulf Message Journal, Arab Education Bureau for the Gulf States, 65, (26), 67-109.*
- *Al-Kaabna, Nayel (2018). Inflation of scores: an analytical study of the scores of Shaqra University students. Journal of Educational and Psychological Studies, 12(3), 539-552.*
- *Ministry of Education. (2017). Instructions for the General Secondary School Certificate Examination for the year 2017. Retrieved on 15/2/2020 from the website https://moe.gov .jo/ ar/node/19294.*
- *Ministry of Education.(2020). Success rates in Tawjihi by branch and type of study. Retrieved on February 15, 2020 from https://alghad.com.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abbott, W. M. (2008). The politics of , a case study. Change: The Magazine of Higher Learning, 40 (1), 32-37.*
- *Ali, H. I. H. (2013). Investigating factors responsible for grade inflation in college education. European Journal of Business and Social Sciences, 2(5), 93-106.*
- *Bachan, R. (2017). Grade inflation in UK higher education. Studies in Higher Education , 42(8), 1580-1600.*
- *Baglione, S.L. & Smith, Z. (2022), Grade inflation: undergraduate students perspective, Quality Assurance in Education, 30 (2), 251-267.*
- *Birnbaum, R. (1977). Factors related to university grade inflation. The Journal of Higher Education, 48(5), 519-539.*
- *Boretz, E. (2004). Grade Inflation and the Myth of Student*

10(2), 181-201.

- *Pattison, E., Grodsky, E., & Muller, C. (2013). Is the sky falling? Grade inflation and the signaling power of grades. Educational Researcher, 42(5), 259-265.*
- *Rojstaczer, S. (2003a, January 28). Where all grades are above average. Washington Post, p. A21.*
- *Stroebe, W. (2020). Student evaluations of teaching encourages poor teaching and contributes to grade inflation: A theoretical and empirical analysis. Basic and Applied Social Psychology, 42(4), 276-294.*
- *Summary, R., & Weber, W.L. (2012).Grade inflation or productivity growth? An analysis of changing grade distributions at a regional university. Journal of Productivity Analysis, 38(1), 95–107.*
- *Tampieri, A. (2013). Students' Social Origins and Targeted Grade Inflation. Quaderni DSE Working Paper No. 801. Available at SSRN :https://ssrn .com/abstract =1974 496*
- *Tyner, A., & Gershenson, S. (2020). Conceptualizing grade inflation. Economics of Education Review, 78,102037.*
- *Wikström, C., & Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: An empirical analysis based on the Swedish upper Secondary schools. Economics of Education Review, 24(3),309-322.*
- *Wood, A. L., Ridley, D. R., & Summerville, R. M. (1999). University Grade Inflation through Twenty Years: An Analytical and Empirical Investigation. ASHE Annual Meeting Paper, San Antonio, TX.*
- *Woodruff, D.J., & Ziomek, R.L. (2003). High School Grade Inflation from 1991 to 2003. Research Report Series 2004-04.*
- *Zhang, Q., & Sanchez, E. I. (2013). High School Grade Inflation from 2004 to 2011. ACT Research Report Series, 2013 (3). ACT, Inc..*

Consumerism. Journal of College Teaching, 52 (2),42-46.

- *Borghans, L., Golsteyn, B. H., Heckman, J. J., & Humphries, J. E. (2016). What grades and achievement tests measure? Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(47), 13354-13359.*
- *Caruth, D. L., & Caruth, G. D. (2013). Grade Inflation: An Issue for Higher Education? Turkish Online Journal Of Distance Education, 14(1), 102–110.*
- *Chowdhury, F. (2018). Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. Journal of Education and Learning ,7(6), 86-92.*
- *Ediger, M. (2001). Grade inflation in higher education. (ERIC opinion paper). From ERIC (EBSCO) database. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452263).*
- *Eiszler, C. F. (2002). College students' evaluations of teaching and grade inflation. Research in Higher Education, 43(4), 483-501. doi:10.1023/A:1015579 817194.*
- *Felton, J., & Koper, P. T. (2005). Nominal GPA and real GPA: a simple adjustment that compensates for grade inflation. Assessment & Evaluation in Higher Education, 30(6), 561-569.*
- *Finefter-Rosenbluh, I., & Levinson, M. (2015). What is wrong with grade inflation (if anything)? Philosophical Inquiry in Education, 23(1), 3-21.*
- *Godfrey, K. E. (2011). Investigating Grade Inflation and Non-Equivalence. Research Report 2011-2. College Board.*
- *Gray, T., & Bunte, J .(2022). The Effect of Grades on Student Performance: Evidence from a Quasi-Experiment. College Teaching, 70(1), 15-28.*
- *Griffin, R., & Townsley, M. (2021). Points, Points, and More Points: High School Grade Inflation and Deflation when Homework and Employability Scores are Incorporated. Journal of School Administration Research and Development, 6(1), 1-11.*
- *Hernández-Julián, R., & Looney, A.(2016). Measuring inflation in grades: An application of price indexing to undergraduate grades. Economics of Education Review, 55, 220-232.*
- *Hunt, T., & Gardin, F. (2007). What's in a grade: Faculty responsibility for grade inflation. International Journal of Athletic Therapy and Training, 12(3), 19-22.*
- *Jephcote, C., Medland, E. & Lygo-Baker, S. (2020). Grade inflation versus grade improvement: Are our students getting more intelligent? Assessment & Evaluation in Higher Education, 46,(4), 547-571.*
- *Johnson, V. E. (2003). Grade inflation: A crisis in college education. New York, NY: Springer.*
- *Juola, A. (1980). Grade Inflation in Higher Education - 1979. Is it over? ERIC Document Reproduction Service, No EDI89129.*
- *Keith, S. (2008). The Issue of Grade Divergence in higher Fields of Education between Business and Their Fields of Study: An Analysis of Grade Inflation, Proceedings of The Academy of Educational Leadership, 12 (1), 50 – 77.*
- *Kohn, A. (2002). The dangerous Myth of Grade Inflation. The Chronicle of Higher Education, 49 (11), 7 – 30.*
- *Kostal, J. W., Kuncel, N. R., & Sackett, P. R. (2016). Grade inflation marches on: Grade increases from the 1990s to 2000s. Educational Measurement: Issues and Practice,35(1),11-20.*
- *McPherson, M., & Jewell, R. (2012). Instructor-Specific Grade Inflation: Incentives, Gender and Ethnicity. Social Science Quarterly,93(1), 95-109.*
- *Müller-Benedict,V & Gaens, T. (2020). A new explanation for grade inflation: the long-term development of German university grades. European Journal of Higher Education,*

الخوف من التقييم السلبي كمنبئ بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا

Fear of Negative Evaluation as a Predictor of Cognitive Biases for Post-Graduate Students

نجوى علي بهلول
طالبة دكتوراه/ جامعة الأقصى/ فلسطين

Najwa Ali Bahlool
PhD. Student\ Al-Aqsa University\ Palestine
na.bahlul@alaqsa.edu.ps

نجاح عواد السميري
أستاذ مشارك/ جامعة الأقصى/ فلسطين

Najah Awad El-Smairy
Associate Professor\ Al-Aqsa University\ Palestine
na.alsumiry@alaqsa.edu.ps

تاريخ الاستلام: 8/ 6/ 2022م، **تاريخ القبول:** 5/ 9/ 2022م.
Received: 8/ 6/ 2022, **Accepted:** 5/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-013-040-015
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية، والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة الدراسات العليا، بلغت العينة (200) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي التنبؤي، والاستعانة بالمقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Leary, 1983)، ومقياس التحيزات المعرفية (العادلي، 2017)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا عند مستوى دلالة (01. ≥α)، وإلى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الخوف من التقييم السلبي التي تفسر (52 %) من التباينات التي تحدث في التحيزات المعرفية، وأسهمت درجات الخوف من التقييم السلبي بنسبة (72.) في التنبؤ بدرجات التحيزات المعرفية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح التوصيات التي من أهمها: عقد دورات توعوية وبرامج إرشادية هادفة، تعمل على خفض الخوف من التقييم السلبي، وتجنب التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: الخوف من التقييم السلبي، التحيزات المعرفية، طلبة الدراسات العليا.

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between fear of negative evaluation and cognitive biases, as well as to detect the extent of predicting of fear of negative evaluation for post-graduate students with cognitive biases. The study sample consisted of 200 male and female, post-graduate students in al-Aqsa University in Gaza Strip. The researchers followed the descriptive analytical correlative predictive method, and used FNE-II (Leary, 1983) and cognitive biases scale prepared by (Al-Adeeli, 2017). The results showed that there was statistically positive correlation between fear of negative evaluation and cognitive biases among post-graduate students at 0.01≥ level, the possibility of predicting cognitive biases for post graduate students through their fear of negative evaluation, which showed that 52% of the differences that occurred in in cognitive biases, and fear of negative evaluation contributed 0.72 to predict of cognitive biases. According to the study results, recommendations were proposed, the most important included conducting awareness sessions and guided counseling programs to reduce fear of negative evaluation and to avoid cognitive biases for post-graduate students.

***Keywords**: Fear of negative evaluation, cognitive biases, post-graduate students.*

المقدمة:

من المتعارف عليه أن التعليم له أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامةً والطالب الجامعي خاصةً، فهو من أهم الوسائل التي تساعد الفرد في تكوين مستقبل مميز، كما أنه يساعد في تأمين مصدر للكسب والحصول على مكانة مرموقة، ولاشك أن الإنسان المتعلم يختلف عن غيره في طريقة التفكير، وأسلوب التعامل، والقدرة على التواصل، والتحدث مع الآخرين، فالإنسان المتعلم تميز في الكثير من المجالات، كما أن التعليم يجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المشكلات التي تواجهه وتجعله قادراً على وضع الحلول المناسبة لها، وأكثر قدرة على الاعتماد على نفسه .

وتعتبر المرحلة الجامعية من أكثر المراحل أهمية في حياة الطالب؛ وذلك لكونها تلعب دور رئيس في صقل شخصية الطالب، كما تعتبر اللبنة الأولى نحو تحديد مستقبله المهني، فهي مرحلة بقدر ما تكون الرعاية بقدر ما يكون الحصاد، فمن أهم سمات النجاح بالنسبة للطالب الجامعي والتي يجب أن توجه إليها سبل الرعاية هي القدرة على التفكير العقلاني، إلا أن هناك عوامل تلعب دوراً كبيراً في التأثير على عمليات التفكير وبالتالي على الأداء الأكاديمي، ومن أهمها الخوف من التقييم السلبي، يهتم الإنسان بالانطباع الذي يتركه على الآخرين، والأهمية هنا تنبثق من أن يكون الانطباع إيجابياً، وخاصة من الأفراد المهمين في حياته، حيث يطور هذا الانطباع ثقة بالنفس وتقديراً عالياً للذات.

معتبر الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evaluation) "نوع من أنواع اضطراب القلق الاجتماعي (SAD Social Anxiety Disorder) ومن أعراضه الخوف من التدخلات، أو المواقف الاجتماعية، أو أن يكون تقييم الفرد سلبياً من الآخرين، مما يقود إلى الشعور بعدم الكفاءة، والإحراج، والانتقاص، والتجنب والانعزال" (الخواجة، 2018: 84).

يرتبط هذا الخوف لدى طلبة الجامعات بمشكلات التوافق الأكاديمي، والشخصي، والاجتماعي، مثل عدم القدرة على التواصل، أو التفاعل الاجتماعي البناء مع البيئة الجامعية المحيطة لدى الفرد، إضافة إلى الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين من الزملاء، والخوف من النقد خلال المشاركات والعروض التقديمية، والخوف من الوضع في مركز الانتباه، أو عند العمل تحت مراقبة الآخرين، أو عندما يطلب منهم التحدث أم

ام الآخرين، فإنهم يشعرون بالقلق الشديد من أنهم سوف يقولون أو يفعلون ما يجعل الآخرين ينتقدوهم بشدة وسلبية، ونتيجة لذلك نجد هؤلاء الأشخاص يتجنبون المواقف الاجتماعية على قدر استطاعتهم، وقد ينخرطون في سلوكيات مواجهة تعويضية، ومراقبة ردود أفعالهم وردود أفعال الآخرين، لتجنب التقييم السلبي (Nonterah, et al., 2015).

إن ظهور مشاعر التهديد لدى الفرد الذي يخشى التقييم السلبي تبدو واضحة في سلوكه ومحاولاته للتجنب، ويمكن أن يعرف الخوف من التقييم السلبي بأنه: "حالة نفسية تعكس الخوف

من تقييم الآخرين للفرد بما يرغبه ولا يفضله، كما تعكس أيضاً الإحساس بالانزعاج والتهديد، والتوقعات بأن الآخرين سوف يقيمونه سلباً، ويرتبط بأبعاد شخصية محددة بالقلق والخضوع والتجنب الاجتماعي، والسعي إما للحصول على درجة كبيرة من موافقة الآخرين، أو تجنب رفضهم، بالإضافة إلى الميل لتجنب كل المواقف التي تضعهم تحت ضغط تقييمات الآخرين" (الخواجة، 2018: 85).

يرتبط الخوف من الآخرين بمشكلات التوافق الشخصي الاجتماعي، مثل "عدم القدرة على التواصل أو التفاعل الاجتماعي البناء مع البيئة المحيطة لدى الفرد، إضافة إلى الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين، والأفراد ذوي الخوف الاجتماعي قد يشعرون بضيق عندما يكونون منتقدين، أو في مراكز الانتباه، أو عندما يعملون عمل ما تحت مراقبة الآخرين، أو عندما يطلب منهم التحدث أمام الآخرين، فإنهم يشعرون بالقلق الشديد من أنهم سوف يقولون أو يفعلون ما يجعل الآخرين ينتقدوهم بشدة وبسلبية؛ ولذلك نجد هؤلاء الأشخاص يتجنبون الاندماج في المواقف الاجتماعية" (الدغيم والعجمي، 2015: 420).

إن الأفراد الذين يعانون من ارتفاع في مستوى القلق الاجتماعي يطورون لديهم نمط من التفكير المبني على التفسيرات لكل قضايا التواصل الاجتماعي مع المحيط، "كما أن هذه التحيزات الشخصية (Biases) التي من خلالها يركز الفرد اهتمامه على جزئية من الموقف العام الذي يعترضه تزيد من معاناته وخوفه من التقييم؛ فالتضخيم لأهمية ما يقال عن الفرد من نقد وتقييم من الآخرين، ربما تعكس التفسير السلبي للموقف، وبالتالي ينشأ هذا النوع من الخوف" (الخواجة، 2018: 84).

السعي إلى الحصول على موافقة اجتماعية، أو تجنب رفض الآخرين، وتجنب المواقف الاجتماعية التي يخضع فيها الفرد لتقييمات الآخرين، أو حتى للتدقيق، والملاحظة من قبل الآخرين، إن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الخوف من التقييم السلبي قد يصلوا إلى مرحلة تفسيرات غير دقيقة للتقييمات المحايدة، مما يؤدي بدوره للتحيزات المعرفية.

إن الطالب يكون للمرة الأولى مسؤولاً عن تفاصيل حياته بشكل دائم وكامل، فهو الآن في بيئة جديدة عليه التأقلم مع الغرباء، وتكوين صداقات، إيجاد حلول لمشاكله، لذا فلا بد من فهم طبيعية هذه المرحلة جيداً، ومتطلباتها، ومتغيراتها، والفروق بينها وبين ما قبلها من مراحل دراسية، وهذا التأقلم ترتبط به مدى قدرة الطالب على التوافق مع هذه المرحلة مما يرتبط ارتباط وثيق باستقرار الطالب نفسياً وأسرياً، يتعرض الطلبة خلال مسيرتهم التعليمية لكم هائل من المعلومات والمعارف من خلال المواقف الحياتية التي يمرون بها، بالإضافة إلى ما تقدمه المؤسسات التعليمية المختلفة، وهذا بدوره يولد لديهم مخزون معرفي يمكنهم من التعامل مع البيئة المحيطة بهم، وهذا الخزين المعرفي قد لا يكون خالياً من السلبيات والتشوهات؛ مما يؤدي إلى تعرضهم للانحراف عن المسار الصحيح، وللانحيازيات المعرفية.

يعد مفهوم التحيزات المعرفية من الموضوعات الحديثة في مجال علم النفس، وقد نال اهتمام كثير من علماء النفس في الآونة الأخيرة، فهو «مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ في عملية التفكير أو التذكر والتقييم ومعالجة وتغيير المعلومات، مما يؤدي إلى آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه المدركات الحية وتفسيرات غير منطقية وواقعية، ويحدث التحيز المعرفي من خلال قناعة وإيمان، وتوقعات سابقة وراسخة في عقل الإنسان يتمسك بها دون الاكتراث إلى أي معلومة جديدة، أو مغايرة التي قد تكون أكثر واقعية وعقلانية» (العادلي، 2017: 30).

فالتحيزات المعرفية تعتبر نمط من الانحراف في اتخاذ الأحكام، فيحدث في حالات معينة، ويؤدي إلى تشويه لإدراك الحسي، أو حكم غير دقيق أو تفسير غير منطقي، إذ يؤثر التحيز المعرفي بشكل أو بآخر على عملية معالجة المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى إصدار أحكام سريعة، ومن ثم عدم الوصول إلى الحلول الصحيحة للمشكلات التي يواجها الفرد (عزيز وصالح، 2019).

وقد حدد النواجحة (2021) ثلاثة أسباب أساسية للتحيزات المعرفية، وهي: الحد من الشعور بعدم اليقين، وتعزيز تقدير الذات، وتأكيد المعنى الوجودي.

نحن نعلم أن الناس قد لا يتبعون المنطق أو معيار محدد في اتخاذ القرار، ويمكن أن تكون للتحيزات السلبية التأثير على نتائج القرار، تم طرح مصطلح «التحيز المعرفي» في السبعينيات؛ لوصف أنماط الناس المنهجية، وللرد على مشاكل الحكم والقرار، كما تحدث التحيزات المعرفية لأن الإنسان تكون لديه قدرات محدودة في الإدراك ومعالجة المعلومات المتوفرة بشكل صحيح (Behimehr & Jamali, 2020).

وأوضحت العادلي (2017) أن أهم مجالات التحيز المعرفي هي:

أحكام غير منطقية «لاعقلانية»: هي أفكار لا منطقية يحكم الفرد من خلالها على الأحداث في أغلب الظروف، وهي تخلو من المنطق السليم، وتتعارض مع ما هو مألوف في المجتمع.

التوقعات الذاتية الشخصية: مجموعة من الآراء والمعتقدات ذات الطابع المعرفي المتحيز ذاتياً، والتي تصب في مصلحته ومنفعته الشخصية.

تشويه الإدراك الحسي: الاستجابة المشوهة للإدراكات البصرية، والسمعية، والحسية، وتعمل على إعاقة الأحكام الموضوعية.

العجز النفسي: شعور الفرد بالافتقاد للدعم النفسي، وعجزه عن اتخاذ القرارات، وشعوره بعدم إمكانية السيطرة على الأحداث التي تقوده للاستسلام.

ومن خلال إطلاع الباحثتين على الأدبيات السيكولوجية وجدت أن النماذج النظرية التي حاولت تفسير مفهوم التحيزات لملمعرفية تتلخص في الآتي: نظرية التوقع لفيكتور فرووم (Vic-tor Fromm)، فقد قدمت فكرة مفادها أن الفرد ينحاز إلى وجهة نظر معينة، أو سلوك معين تبعاً للنتائج المترتبة على هذا السلوك، أو المنافع، والفوائد المتوقعة، أما رؤية ليون فستنجر (Leon Vestinger) مضمونها أن الفرد ينحاز إلى المجموعة التي تؤيد أو تتوافق مع معتقداته ومفاهيمه، ومن ثم يقوم الفرد بتقييم الأفراد الذين هم في مجموعته، والأفراد الذين خارج مجموعته، ويميل إلى مجموعته بشكل أفضل، وأشار جامس جولمان (James Coleman)

إلى أن متخذو القرارات لابد أن يقعوا في بعض التحيزات المعرفية، نظراً لما تتأثر به عملية اتخاذ القرار بعوامل الخبرة الشخصية، والبيئة المحيطة، ومعالجة المعلومات (النواجحة، 2021).

هناك بعض العوامل التي تؤثر في عملية التحيزات المعرفية، من ضمنها: التركيز، عامل التأطير، تأثير الهالة، الميول والتحيزات الذاتية، الحالة المزاجية التي يمر بها الفرد، بالإضافة إلى الخبرات السابقة (الحربي، 2022).

في الماضي اعتمد الإنسان على بعض الاستراتيجيات المبسطة، مثل الاستدلال لاتخاذ القرار، ويشير التحيز إلى الميل اللاواعي نحو نتيجة، أو معتقد معين يؤثر في كيفية بحث الأفراد عن المعلومات ومعالجتها، ومن الصعب التخلص من التحيزات.

إن الإنسان بطبيعته السيكولوجية متحيز، فهو يميل إلى الأشخاص الذين يشبهونه في خصائصه، ويميل إلى الأفكار، والقرارات التي تلائمه حسب المواقف التي يتعرض لها، بلا شك كلنا نفضل القرارات التي تناسبنا وفقاً للمشكلات التي تصادفنا في حياتنا، فعند التعرض للمشكلات نسعى للحصول على المعلومات التي تؤيد آرائنا وانطباعاتنا، والكثير يحل مشكلاته بناءً على التوقعات والمعتقدات السابقة، فكثيراً ما نعبر عن هذه المعتقدات في عبارات مثل: (أنا أعتقد أن)، فنجد أن التحيز المعرفي راسخ في القرارات التي نتخذها، وهذا ممكن أن يجعلنا نتخذ قرارات غير صائبة وغير عقلانية، وعلى الرغم من وجود التحيزات المعرفية، إلا أنه من الصعب على الأفراد الاعتراف بوجود هذا التحيز في تفكيرهم.

وبالتالي يمكن القول بأن القدرة على اتخاذ القرارات تصبح مشوهة في حالة وجود تحيز معرفي واضح لدى الفرد، وأن التحيز ليست حالة سيئة، بل هو ظاهرة نفسية طبيعية بشرية تنتاب جميع البشر العاديين والباحثين المحنكين، فالتحيز المعرفي مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ في عملية التفكير، أو التذكر، والتقييم، ومعالجة، وتغيير المعلومات، مما يؤدي إلى آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة، وتشويه المدركات الحية، وتفسيرات غير منطقية وواقعية، ويحدث الانحياز المعرفي من خلال قناعة وإيمان، وتوقعات سابقة وراسخة.

إن دراسة التحيزات المعرفية مهمة في مجال التعليم العالي؛ حيث إنها تؤثر بشكل في الممارسات الحياتية، والتكيف الاجتماعي، والسلوك المعرفي، وتعد المرحلة الجامعية مرحلة تحول مهمة في حياة الطلبة؛ لأنها تمثل المرحلة التي تعدهم للمستقبل، "تنتج التحيزات المعرفية بشك عام في حال وجود اختيارين متناسقين وغير متكافئين في قيمتها الانفعالية، فهي استنتاج سلبي لثلاث عمليات استدلالية في التمثيل الذي يقصد به نزعة الفرد إلى تخيل أن ما يراه هو ما يمكن أن يحدث، لذا يكون لنا تصوراً على أنه مفهوم سلبي وضد الموضوعية والعقلانية" (الحربي، 2022: 1944).

ونظراً لأهمية كل من متغيري الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية، فقد سعت الباحثتان بالبحث عن دراسات ذات علاقة بمتغيري الدراسة للكشف عن العلاقة بينهما، وتناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية وعلاقتها مع متغيرات أخرى، وإن كان كل متغير بشكل مستقل عن الآخر.

حيث قام كيوكنس وآخرون (Geukens, et al., 2022) بدراسة هدفت كشف العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي، واحترام الذات، والشعور بالوحدة على عينة من المراهقين الهولنديين قوامها (1174) الصفوف من (7 – 10) استخدم مقاييس الخوف من التقييم السلبي، واحترام الذات، ومقاييس راسخة للوحدة، أشارت النتائج أن المراهقين سجلوا درجات عالية في الشعور بالوحدة، ودرجات عالية من الخوف من التقييم السلبي، ودرجات منخفضة في تقدير الذات، العلاقة إيجابية بين الشعور بالوحدة والخوف من التقييم السلبي وعكسية مع احترام الذات، وتشير النتائج إلى أن الخوف من التقييم السلبي وتدني احترام الذات يلعب دوراً في تنمية الشعور بالوحدة والحفاظ عليه.

وبحثت دراسة بريستون وآخرون (Preston, et al., 2021) العلاقة بين التفكير الانتحاري والخوف من التقييم السلبي، وما إذا كانت الصفات الشبيهة بالاندفاع قد خففت العلاقة بينهم، لدى عينة من (1816) طالباً من 10 جامعات، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير الانتحاري والخوف من التقييم السلبي، وأن هناك عوامل تزيد من قوة التفكير السلبي مثل الإلحاح السلبي العالي، والمثابرة الأقل، وهناك دور موجب للاندفاع في العلاقة بين المتغيرين.

وسعت دراسة بوزداج (Bozdag, 2021) فحص العلاقة بين خوف طلاب الجامعة من التقييم السلبي، وميولهم الأكاديمية المضللة، استخدمت الدراسة نموذج المعلومات الشخصية، ومقياس ميول الكذب الأكاديمي، والخوف الموجز من مقياس التقييم السلبي على عينة من (306) طالباً من طلاب جامعة يوزغات يوزوك في تركيا، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والأبعاد الفرعية لمقياس عدم الأمانة الأكاديمية من حيث الجنس، ووجود علاقة إيجابية منخفضة المستوى بين خوف طلاب الجامعة من التقييم السلبي وميلهم إلى عدم الأمانة.

وأجرى دونج وآخرون (Downing, et al., 2020) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي، وقلق الطلاب في مقررات علوم التعلم النشط في كلية المجتمع، أجرى الباحثون مقابلة مع 29 طالباً، مسجلين في تسع كليات مجتمعية في جنوب غرب الولايات المتحدة؛ لاستكشاف العوامل التي تزيد من قلقهم في دورات علوم التعلم النشط، باستخدام الترميز الاستقرائي، أشارت النتائج إلى أن قلق الخوف من التقييم السلبي كان البناء الأساسي الكامن وراء قلق الطلاب في التعلم النشط، وأن قلق الطلاب انخفض عند تعزيز أنشطة التعلم النشط من خلال التزود بطرق متعددة للتعلم، وإتاحة فرصة التعلم من الآخرين.

أما دراسة جام ويرلكايا (Cam &Yerlikaya,2020) هدفت إلى اختبار صحة البناء لثلاثة أشكال مختلفة من مقياس الخوف من التقييم السلبي، تم تطبيق الخوف الموجز من مقياس التقييم السلبي، والخوف الموجز من التقييم السلبي المباشر، ومقياس التقييم السلبي المنفتح، على عينة مكونة من (652) طالباً جامعياً وطلبة ثانوية من الذكور والإناث، تم إجراء تحليل عامل التأكيد، وإجراء تحليل العنصر؛ لمقارنة الخصائص السيكومترية للعناصر التي تم تسجيلها بشكل مباشر وعكس الدرجات، وتم التحقق من

معاملات الاتساق الداخلية للمقاييس، وتوصلت النتائج أن مقياس BFNE-S النسخة الإنجليزية الأصلية هي الأداة المناسبة لقياس الخوف من التقييم السلبي لطلبة المدارس والجامعات في تركيا بسبب أساسها النظري.

كما قام الخواجة (2019) بدراسة هدفت تطوير برنامج إرشاد جمعي قائم على المنهج الانتقائي، واستقصاء مدى فاعليته في خفض مستوى الخوف من التقييم السلبي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى بلغت (13 مجموعة تجريبية و13 مجموعة ضابطة)، استعمل الباحث مقياس الخوف من التقييم السلبي (Leary 1983)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض مستوى الخوف من التقييم السلبي لدى طلاب الجامعة.

وفي نفس السياق دراسة الخواجة (2018) هدفت التعرف على العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي، والضغط النفسي لدى عينة من (157) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة نزوى، استعمل الباحث مقياس الخوف من التقييم السلبي (Leary 1983)، أشارت النتائج بوجود علاقة طردية بين الخوف من التقييم السلبي، والضغط النفسي، ووجود فروق دالة في مستوى الخوف من التقييم السلبي والضغط النفسي لصالح الإناث.

بينما اختبر شفيق وجل وراسيد (Shafigue, Gul & Raseed, 2017) نموذجاً للعلاقة بين كل جانب من جوانب الكمال (التكيف وغير التكيف) والإجهاد المتصور يتوسطه الخوف من التقييم السلبي، قامت الدراسة على عينة من (300) طالب من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا من جامعات إسلام أباد، أشارت النتائج أن الكمال غير القادر على التكيف يرتبط بشكل كبير بالإجهاد الملحوظ، والخوف من التقييم السلبي، وأن الخوف من التقييم السلبي يفسر العلاقة المباشرة بين الكمال غير القادر على التكييف والإجهاد المتصور، لا توجد علاقة ارتباطية بين الكمال التكيفي والخوف من التقييم السلبي والإجهاد المتصور، وأيضاً أن الخوف من التقييم السلبي يعرض الأفراد للتوتر، وذلك يؤدي إلى الاضطراب النفسي.

في حين أن دراسة الدغيم والعجمي (2015) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى عينة من (128) طالبة جامعية، استخدم الباحثان مقاييس الكفاءة المهنية، ومقياس الطموح، واختبار الخوف من التقييم السلبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات المعلمات المتفوقات، وغير المتفوقات في الكفاءة المهنية، ومستوى الطموح، في حين لم توجد فروق بينهم في الخوف من التقييم السلبي، ووجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة المهنية ومستوى الطموح، وعلاقة سالبة بين الكفاءة المهنية والخوف من التقييم السلبي، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال مستوى الطموح.

وعلى الصعيد الآخر قامت الحربي (2022) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التحيزات المعرفية والكشف عن القدرة التنبؤية للتحيزات المعرفية من خلال أساليب اتخاذ القرار ومعرفة طبيعة العلاقة بين التحيزات المعرفية وأساليب اتخاذ القرار لدى عينة قوامها (247) من طالبات جامعة ام القرى، استخدمت الباحثة مقياس داكويز للتحيزات المعرفية، ومقياس أساليب اتخاذ القرار، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية، ووجود علاقة دالة موجبة بين التحيزات المعرفية وأساليب اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة وفقاً للتخصص والسنة الدراسية والفئة العمرية، كما أظهرت النتائج قدرة التحيزات المعرفية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.

بينما دراسة شهدة (2022) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، بلغت العينة (41) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية تربية خاصة، استعملت الباحثة مقياس التحيز إعداد العادلي(2017)، ومقياس حل المشكلات إعداد شاهين (2013)، أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين مقياس التحيز المعرفي ومقياس حل المشكلات، ووجود فروق دالة للتحيز المعرفي تعزى لمحل السكن، وعدم وجود فروق دالة تعزى للتخصص، وأيضاً عدم وجود فروق دالة على مقياس حل المشكلات تعزى لمحل السكن وللتخصص.

وأجرى عبد الحميد وقاسم (2022) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى انتشار صدمة الطفولة والتحيز المعرفي والأعراض الاكتئابية والكشف عن النموذج البنائي للعلاقات بينهم على عينة من طلاب الجامعة، تكونت العينة من (316) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة سوهاج، تم استخدام مقياس صدمة الطفولة إعداد (Bernstein et al. 2003)، ومقياس التحيز المعرفي إعداد (VanDer Gaag et al. 2013) ومقياس بيك للاكتئاب الإصدار الثاني: ترجمة غريب (2000)، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من صدمة الطفولة والتحيز المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة، والتحيز المعرفي يتنبأ بالأعراض الاكتئابية، وتتنبأ صدمة الطفولة بالتحيز المعرفي، وهناك نموذج بنائي يفسر العلاقة بين صدمة الطفولة والأعراض الاكتئابية في وجود التحيز المعرفي كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة عبيد وآخرون (Obeid, et al., 2021) تقييم الوصمة الضمنية والتحيزات المعرفية على عينة من (943) طالباً جامعياً، تم عرض قرص مضغوط مقترناً بصورة لطفل أسود أو أبيض مصاباً بالتوحد أو اضطراب السلوك، كان القرص المضغوط موصوماً بشكل ضمني وصريح أكثر من المقالات القصيرة، أشارت النتائج إلى أن تحديد القرص المضغوط أدى إلى مزيد من وصمة العار، المشاركون الذين تم تحديدهم على أنهم أبيض كانت لهم تحيزات عنصرية ضمنية نحو الطفل الأبيض المصاب باضطراب طيف التوحد، ولوحظ وجود تحيزات في الاتجاه العكسي بين المشاركين السود، وكانت التحيزات المعرفية الضمنية والصريحة غير ذات صلة.

وفي نفس السياق هدفت دراسة لازارد وبول (Lassard &Puhl, 2021) معرفة التحيزات المعرفية السلبية للوزن لدى المعلمين تجاه الطلاب ذوي الوزن المرتفع، وما إذا كان إدراج وزن الجسم في سياسات مكافحة التنمر في المدارس يرتبط بمستويات أقل من التحيز في الوزن بين المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (246) من معلمي ومديري المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، أشارت

النتائج إلى أنه على الرغم من أن المعلمين يصدرون أحكاماً سلبية في المتوسط حول الطلاب ذوي الوزن المرتفع، إلا أن هذه التحيزات كانت أقل بالنسبة للمعلمين الذين تضمنت سياسة مكافحة التنمر في المنطقة التعليمية الخاصة بهم تعداد وزن الجسم، وتشير النتائج إلى أن الإشارة الصريحة إلى الوزن في سياسات مكافحة التنمر في المدرسة قد تمثل آلية مجدية؛ لتقليل التحيز الواضح في الوزن بين معلمي المدارس في الولايات المتحدة.

وسعت دراسة إنك وآخرون (Enke, et al., 2021) التعرف إلى أثر الحوافز الكبيرة على التحيزات المعرفية، تكونت العينة من (1236) طالباً جامعياً في نيروبي، درس الباحثون تأثير ثلاثة مستويات من الحوافز: عدم وجود حوافز، حوافز مختبرية قياسية، وحوافز عالية جداً على ثلاثة أنواع من التحيزات المعرفية: إهمال المعدل الأساسي، فشل التفكير الطارئ، والتفكير البديهي في اختبار الانعكاس المعرفي، أشارت النتائج زيادة استجابة أداء الطلاب بنسبة 40 % مع الحوافز العالية جداً، ومن ناحية أخرى، يتحسن الأداء بشكل معتدل أو لا يتحسن على الإطلاق مع زيادة الحوافز، وأنه لا توجد مخاطر عالية جداً في أي من المهام كافية لنزع التحيز لدى المشاركين.

بينما أجرى النواجحة (2021) دراسة على (260) طالباً للتعرف على مستوى التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، قام الباحث باستخدام مقياس التحيزات المعرفية إعداد دافوس (2013)، ومقياس الكفاية التواصلية إعداد الخزاعي (2017)، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التحيزات المعرفية دون المتوسط، ومستوى الكفاية التواصلية مرتفع، ووجود علاقة سلبية بين التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية، وعدم وجود فروق في التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية وفقاً لمتغير الجنس، والتوجه الحزبي.

وسعت دراسة حمودة (2021) إلى التوصل إلى نموذج يفسر الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط ومعرفة مستوى التضليل والبخل المعرفي لدى عينة مكونة من (500) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الوادي الجديد، أعد الباحث مقياس التضليل المعرفي، ومقياس التفكير المنفتح النشط، واستخدم مقياس التحيز المعرفي تقنين الحموري (2017)، وأشارت النتائج إلى أن مستوى التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي متوسط، ووجود فروق في التضليل المعرفي لصالح الإناث، وأن التحيزات المعرفية تقوم بدور وسيط جزئي في العلاقة بين البخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط وأبعاد التضليل المعرفي حول كورونا.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة علي (2021) إلى خفض التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا من خلال برنامج للتفكير السابر عبر منصة Zoom، بلغت العينة (22) طالباً (13 مجموعة تجريبية و9 مجموعة ضابطة) من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية جامعة الأزهر، تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، ومقياس التحيز المعرفي إعداد الباحث، بالإضافة إلى برنامج للتفكير السابر عبر منصة Zoom، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس التحيز المعرفي.

حين هدفت دراسة بهيمهر وجامالي (Behimehr &Jama-li, 2020) التعرف إلى التحيزات المعرفية التي تنطوي عليها بعض جوانب سلوك المعلومات والدور الذي تلعبه في سلوك المعلومات واستخدامها، تم إجراء 25 مقابلة مع طلاب الدراسات العليا الذين كانوا في مرحلة بحث أطروحتهم، أشارت النتائج عن وجود 28 تحيزاً في مراحل مختلفة من سلوك المعلومات، إضافة إلى ذلك تحيز التوافر، التحيز المتعمد، تأثير التثبيت، التحيز التأكيدي، والتحيز الداعم إلى الاختيار، تأثرت جميع مراحل البحث عن المعلومات ببعض التحيزات، خلص البحث للنتيجة: قد تؤدي التحيزات إلى عدم الوضوح في تحديد الاحتياجات من المعلومات، ومن ثم الفشل في البحث عن المعلومات الصحيحة، وسوء تفسير المعلومات، وعلى طريقة تقديم المعلومات.

وأجرى سليمان (2020) دراسة هدفت إلى نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي واتخاذ القرار، على عينة بلغت (457) من طلاب الجامعة بكلية التربية جامعة حلوان، أعد الباحث مقاييس الدراسة (مقياس التحيز المعرفي، مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس اتخاذ القرار)، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالي في اتخاذ القرار، وفي تحيزات الذاكرة، وتحيزات إصدار الأحكام، وتحيزات التفسير.

سعت دراسة عزيز وصالح (2019) هدفت التعرف إلى مستوى التحيز المعرفي ومستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي ومعرفة العلاقة بينهما لدى عينة بلغت (100) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تكريت، وقد استعمل الباحثان مقياس الياسري (2017) للتحيز المعرفي، ومقياس الجباري (2007) لمستوى الطموح، وأسفرت النتائج عن أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من التحيز المعرفي، ولا يوجد فروق في التحيز المعرفي تبعاً للجنس والتخصص، وكذلك أن طلبة الجامعة لديهم مستوى من الطموح، ووجود فروق دالة في مستوى الطموح لصالح الذكور، ولصالح التخصص العلمي.

وأعدت العلواني والعتوم (2019) برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة لتقصي أثره في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا، وتم تطبيق مقياس الاستقواء ومقياس التحيزات المعرفية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة للتحيزات المعرفية البعدية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى استقرار أثر البرنامج بشكل عام، وكذلك التحسن في فعالية البرنامج، أي انخفاض مستوى التحيزات المعرفية.

وعلى عينة من (198) من طلاب علم النفس من ثلاث جامعات في جنوب تشيلي هدفت دراسة كاسترو وآخرون (Cas-tro, et al., 2019) وصف مستوى التحيز المعرفي التمثيلي والتحيز التأكيدي لدى طلاب علم النفس، اعتمد الباحثون على مهمتين معرفيتين مشتقتين من المهمتين اللتين تم تقيمهما، تم تحليل البيانات من خلال الإحصاء الوصفي وتتبع الفروق، كما أشارت النتائج إلى مستوى عالٍ من التحيز في مجموعات الطلاب، ويظهر التحيز التمثيلي الاختلافات بين الجامعات فقط في المهمة الفرعية ((1، وكذلك في المهمة (2) المتعلقة بالتحيز التأكيدي، وهناك اختلافات في تحيز التمثيل حسب العمر والجنس.

وحاولت دراسة الحموري (2017) الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة من (496) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، استعمل الباحث مقياس دافوس (2013)، أسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية، وأن مجال الانتباه إلى المهددات جاء بالمرتبة الأولى، تلاه مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة، ومن ضمن النتائج أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لصالح الذكور، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح تباين أهدافها، وقد أفادت الباحثتان من مطالعتهما للدراسات السابقة في تحديد موقع الدراسة الحالية، وما يميزها عن الدراسات، بالإضافة إلى الإفادة في إعداد أدوات الدراسة، وكذلك في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، كما ساهمت مطالعة الدراسات السابقة في تحديد وصياغة مشكلة الدراسة الحالية.

ويتضح في ضوء العرض السابق للدراسات لاحظت الباحثتان أن معظم الدراسات قد أجريت على طلبة الجامعة، وكان الاهتمام البحثي لطلبة الدراسات العليا نادراً، وافتقار الأدب العربي والأجنبي لدراسات سابقة –في حدود علم الباحثتين– تناولت الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، وعليه تأتي أهمية إجراء هذه الدراسة على اعتبار أن للخوف من التقييم السلبي دور في تنمية التحيزات المعرفية: لذا تنفرد هذه الدراسة في هذا الجانب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من المبررات التي حفزت الباحثتين لإعداد الدراسة الحالية، التحقق من دور وتأثير الخوف من التقييم السلبي على التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، وما يعانيه طلبة الدراسات العليا، حيث يواجه طلبة الدراسات العليا الفلسطينيون العديد من الضغوط اليومية في حياتهم من أجل إكمال دراستهم العليا، تشمل هذه الضغوطات، على سبيل المثال لا الحصر نقص التكنولوجيا في قطاع غزة، الحصار والحروب المتتالية، وارتفاع تكلفة التعليم العالي في قطاع غزة مع انعدام الدعم المالي للطلبة، هذا كله يجعل الطالب يواجه العديد من المخاوف منها الخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين المرتبط بالخوف من انخفاض الأداء الأكاديمي.

يتطلب النجاح في المساقات الدراسية من طلبة الدراسات العليا تقديم عرض في مشروع، أو بحث أمام الطلبة والأستاذ ومناقشته، كما يتعرض الطلبة إلى إصدار تقييم وتقويم تجاه أداءهم المختلف ومناقشاتهم الصفية، وربما يتعرضون إلى إصدار أحكام تقيمية لسلوكهم سواء من قبل أقرانهم أو أساتذتهم، ونظراً لاختلاف ردود فعل الطلبة تجاه هذه التقييمات والتي يتصف بعضها بأنه سلبياً، وإذا ما نظرنا إلى أن البعض منهم لديه خوف مرتفع من التقييم السلبي، ويحاول جاهداً ما استطاع أن يتجنب ولا يتعرض إلى مواقف ومشاهدات تتطلب تقييم أدائه أو كلامه أو أعماله وأمام الآخرين، فإنه لربما تزداد معاناته ويقع تحت وطأة التشوهات المعرفية، وعلى اعتبار أن التحيزات المعرفية ظاهرة كامنة ومتأصلة في النفس الإنسانية، فقد يكون لها انعكاسات سلبية على المجتمع ككل، فقد تزعزع إرادة التفاهم والتعايش والحوار بين أفراد المجتمع الواحد، مما يهدد عملية الاستقرار والوئام والسلام العام والخاص، كما تنعكس تداعياتها على حياة الطالب العملية والعلمية وخوفه من التقييم السلبي بصورة خاصة، فالمتحيز لذاته غالباً ما يواجه المعارضة من قبل المحيطين، الأمر الذي يجعله يخاف من التجمعات، فينطوي على نفسه؛ لتجنب المواجهة، والتقييمات الاجتماعية السلبية، ومن ثم تؤثر على صحتهم وتوافقهم النفسي، فهناك ندرة في البحث الذي يدرس التأثير المباشر للخوف من التقييم السلبي على التحيزات المعرفية لهذه الفئة، **وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التساؤلات الآتية:**

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة؟

هل يمكن التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

معرفة وتفسير العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى.

فهم وتفسير القدرة التنبؤية ودرجة المساهمة للخوف من التقييم السلبي بالتحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى.

أهمية الدراسة

إن موضوع التحيزات المعرفية وعلاقتها بالتقييم السلبي ذات أهمية بالغة؛ لأنها تعد عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي هذا السياق يأتي اهتمام الباحثتين بموضوع التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا فتنطوي دراسة العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية على أهمية كبيرة؛ لما لها من دور في الكشف بوضوح نوعية التركيبة العقلية للأفراد، **وتعد مؤشرات توفر دلائل على شخصية الفرد، هناك أهمية نظرية للدراسة تكمن في:**

وتكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم صورة تشخيصية للعلاقة التي تربط بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية، وتتمثل الأهمية التطبيقية في:

تقدم الدراسة أدوات قياس للمكتبة النفسية في قياس الخوف من التقييم النفسي والتحيزات المعرفية، يمكن توظيفها مستقبلاً في إجراء بحوث أخرى.

المساهمة في تقديم مؤشرات علمية من أجل تلبية الحاجات الإرشادية لدى هذه الفئة من الطلبة.

الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج ودورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا؛ لمواجهة الضغوط النفسية التي

يواجهونها؛ مما يؤدي إلى خفض درجات الخوف من التقييم السلبي وأيضاً التحيزات المعرفية لديهم.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

أولاً: الخوف من التقييم السلبي

Evaluation Negative of Fear

قام ديفيد واتسون ورونالد فريز (Watson &Friend, 1969: 449) بتعريف هذا البناء النفسي الخوف من التقييم السلبي: هو القلق بشأن تقييمات الآخرين، والضيق بسبب تقييماتهم السلبية، وتجنب المواقف التقييمية، وتوقع التقييم السلبي من قبل الآخرين.

تعرف الباحثتان الخوف من التقييم السلبي أنه خوف الطالب من الحكم السلبي من قبل الآخرين، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الخوف من التقييم السلبي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: التحيزات المعرفية **Cognitive Biases**

عرفتها العادلي (2017: 26): الانحياز المعرفي نظرياً بأنه مجموعة الأحكام غير المنطقية، التي يتخذها الفرد والمسندة إلى تصورات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون الالتفات إلى التغيرات المناسبة، منتجاً تشويهاً في الإدراك الحسي واتخاذ قرارات تخدم منفعته الشخصية.

تعرف الباحثتان التحيزات المعرفية: أنه نمط من الانحراف يعانيه الطالب في تحليل وتفسير وعرض المعلومات، ومن ثم في إصدار الأحكام، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التحيزات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

ثالثاً: طلبة الدراسات العليا Post-Graduate Students

يقصد بهم الطلبة الذكور والإناث المنتظمين في الدراسة بجامعة الأقصى من ذوي تخصصات أكاديمية نظرية، وتخصصات أكاديمية علمية، وذلك بمرحلة الدراسات العليا.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على دراسة القدرة التنبؤية للخوف من التقييم السلبي على التحيزات المعرفية، والعلاقة بينهما، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام (2021 /2022م)، وكما اقتصرت على أداتين هما: مقياس الخوف من التقييم السلبي، ومقياس التحيز المعرفي، وتتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات المرتبطة بأدواتها، مما يحدد تعميم النتائج على بيئات أخرى.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي التنبؤي الذي يعتمد على الوصف والتحليل والمقارنة؛ بهدف وصف ما هو موجود في الوقت الحاضر وكما هي الظاهرة في الواقع، ومن ثم تفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا الماجستير المسجلين بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021 /2022م) في جامعة الأقصى، وقد بلغ العدد (914) طالباً وطالبةً، وفق البيانات الصادرة من عمادة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة قسمت عينة الدراسة إلى:

1. **العينة الاستطلاعية**: قامت الباحثتان بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً وطالبةً من طلبة الماجستير المسجلين بجامعة الأقصى للفصل الدراسي الثاني من العام (2021 /2022م) من خارج عينة الدراسة، وقد تم اختيارهم كيفما تيسر من الطلبة موضع الدراسة.

2. **العينة الفعلية**: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً من طلبة الماجستير، وقد تم اختيارهم بالطريقة العرضية؛ أي دون ترتيب سابق، لأن هذا ما توفر وأتيح للباحثتين، وللتعرف على توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة، قامت الباحثتان بتوضيحها من خلال الجدول الآتي:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئة المتغير	العدد
الجنس	ذكر	68
	انثي	132
	المجموع	200
التخصص	علمي	86
	إنساني	114
	المجموع	200
العمل	يعمل	177
	لا يعمل	23
	المجموع	200
العمر	أقل من30 سنة	75
	31 – 40 سنة	81
	أكثر من 41سنة	44
	المجموع	200

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II

وصف المقياس

استعانت الباحثتان بالمقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Leary,1983) FNE-II، حيث تم تطويره من مقياس

واتسون وفرند (Watson & Friend (1969 لتقييم المخاوف والقلق بخصوص التقييمات السلبية من الآخرين، ويتألف المقياس من (12) عبارة، تتم الإجابة عنها وفق ثلاث بدائل (أوافق، أوافق لحد ما، لا أوافق)، وتم وضع الدرجات على التوالي (1–2–3)، الفقرات السالبة عددها (3) فقرات؛ التي لا يشعر المستجيب بقلق حيالها، وهي: (2،7،10)، الفقرات الموجبة عددها (9) فقرات؛ التي يشعر المستجيب بقلق حيالها، وهي (1،3،4،5،6،8،9،11،12)، وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (12 – 36)؛ حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستويات مرتفعة من قلق التقييم السلبي، وقد تم تطبيقه الكترونياً، وذلك لصعوبة مقابلة جميع أفراد العينة.

إعداد الصورة العربية للمقياس وإجراءات التطبيق

تم ترجمة المقياس في صورته الأصلية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم التأكد من المطابقة بين الترجمتين بعرضه على (5) من ذوي الاختصاص باللغة العربية، وتم عرض النسخة العربية من المقياس على (9) من المحكمين بقسم علم النفس، وتم الأخذ بنسبة موافقة (80 %)، وفي المرحلة الأخيرة في مجال إعداد الصورة المعربة للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الدراسات العليا، وذلك بهدف التأكد من وضوح فقرات الصورة المعربة.

ثم قامت الباحثتان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

1. صدق المقياس

أ. صدق المحتوى:

وتم عرض النسخة العربية من المقياس على (9) من المحكمين بقسم علم النفس؛ للتأكد من صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها، ولم تستبعد أي فقرة من فقرات المقياس، كما عدلت صياغة بعض الفقرات بناء على توصية المحكمين بنسبة 85%؛ لتتناسب مع موضوع وأهداف الدراسة، وخصائص أفراد العينة، وأجمع الجميع على أن المقياس بصورته الحالية يمكن استخدامه كما هو في الدراسة الحالية.

ب. صدق البناء:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس على العينة الاستطلاعية

والجدول الآتي، يوضح نتائج حساب صدق البناء للمقياس.

جدول (2)

معاملات الارتباط لفقرات مقياس الخوف من التقييم السلبي مع الدرجة الكلية للمقياس.

م	فقرات المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أنزعج من أفكار الآخرين عني، مع علمي أنه لن يحدث أي أذى لي.	.71	.01
2	أشعر باللامبالاة لو علمت أن الآخرين لديهم انطباعًا سلبياً عني.	.42	.01
3	أخشى من ملاحظة الآخرين عيوبي.	.65	.01
4	نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين.	.67	.01
5	أخشى ألا يوافقني الآخرون.	.72	.01
6	أخشى اكتشاف أخطائي من قبل الآخرين.	.64	.01
7	آراء الآخرين عني لا تزعجني.	.85	.01
8	أشعر بالقلق عند الحديث مع الآخرين حيال رد فعلهم.	.67	.01
9	أقلق حيال ما قد يفكر الآخرين بشأني.	.66	.01
10	إذا علمت أن هناك من يحكم على فلا أتأثر.	.39	.01
11	أحياناً أهتم بآراء الآخرين عني.	.61	.01
12	أخشى كثيراً من قول أو فعل أشياء خاطئة.	.78	.01

ويتضح من خلال الجدول (2) تراوح معامل الارتباط ما بين (39. – 85.)، وثبت بأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (01. ≥α)؛ مما يدل على تميز الفقرات بالصدق.

2. ثبات المقياس

وللتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية:

أولاً: الاتساق الداخلي

جدول (3)

معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس.

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	.88	دالة عند01.

ويتضح من خلال الجدول (3) أن جميع فقرات المقياس دالة عند(01. ≥α)، وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما طمأن الباحثتين إلى إمكانية استخدام المقياس على عينة الدراسة.

ثانياً: طريقة إعادة الاختبار

قامت الباحثتان بتطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور شهر على تطبيق المقياس الأول على نفس عينة الصدق، ثم قامتا بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للدرجة الكلية للمقياس.

مجالات المقياس	معامل ثبات الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	.80	دلالة 01.

يتضح من الجدول (4) بأن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية؛ مما مكن الباحثتين من استخدامه على عينة الدراسة.

ثالثاً: مقياس التحيز المعرفي

وصف المقياس

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات النفسية التي تناولت التحيز المعرفي، وجدت الباحثتان مقياساً يتناسب مع عينة وأهداف البحث الحالي، وهو مقياس (العادلي، 2017)، استندت الباحثة معدة المقياس على نظرية التوقع لفكتور فروم (1964) في تحديد مفهوم ومجالات الانحياز المعرفي، حيث تكون المقياس من (41) فقرة موزعة على أربع مجالات، هي (أحكام غير منطقية ،التوقعات الذاتية الشخصية، تشويه الإدراك الحسي، العجز النفسي)، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان الفقرات أُعطيت الفقرات تقديرات (1،2،3) لمقياس ثلاثي التدرج (أوافق، أوافق لحد ما، لا أوافق)، وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (41 – 123).

ثم قامت الباحثتان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتي:

1. صدق المقياس

ولأجل التأكد من صدق المقياس؛ تم استخدام طرق عدة، هي:

أ. صدق المحتوى:

قامت الباحثتان بعرض المقياس المكون من (41) فقرة على (9) من ذوي الاختصاص؛ للحكم على فقراته، من حيث صياغتها ومناسبتها وملائمتها لقياس التحيز المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا، وبعد جمع الآراء أكد الجميع صلاحية المقياس.

ب. صدق البناء:

أ. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس:

لاختبار صدق البناء قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات مقياس التحيزات المعرفية مع الدرجة الكلية للمقياس، وحصلت الباحثتان على مصفوفة الارتباط التالية:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.

**دالة عند (α≤0.01) *دالة عند (α≤0.05) /// غير دالة

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (.79 – .87)، وجميعها دالة عند(.01 ≥α)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية، وأنه صالح لقياس ما وضع من أجله.

ب. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

لاختبار صدق البناء قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مجال مقياس التحيزات المعرفية والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

1. مجال أحكام غير منطقية (لا عقلانية)

حساب معاملات الارتباط بين فقرات مجال أحكام غير منطقية (لا عقلانية) والدرجة الكلية للمجال:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول والدرجة الكلية للمجال.

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أحرص على تحقيق رغباتي مهما كان الثمن.	.63	عند.01
2	أنتقد أي فرد لا يحقق أهدافه بشكل مطلق.	.72	عند.01
3	أرفض نتائج الأعمال غير المتوقعة.	.52	عند.01
4	أتجنب أي عمل لا يتقبله الآخرون.	.57	عند.01
5	أتكل على نفسي في أغلب الأمور رغم احتمال الفشل بها.	.38	عند .05
6	أعبر عن مشاعري في المرح والمزاح دون الاكتراث لاحترام زملائي.	.61	عند.01
7	يمكن إرضاء الناس جميعاً.	.69	عند.01
8	أتقبل التعامل مع الجنس الآخر بمقدار تحقيق مصالحي.	.59	عند.01
9	أدع نجاحي وفشلي إلى الحظ.	.67	عند.01
10	أؤيد معاقبة الآخرين دون تبين الأسباب.	.74	عند.01

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال دالة عند (.01 ≥α)، ماعدا فقرة (3) دالة عند (.05 ≥α).

2. التوقعات الذاتية

جدول (7)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني والدرجة الكلية للمجال.

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أعتقد أن آرائي صحيحة والآخرون على خطأ.	.48	عند .01
2	أتخذ القرار على أساس ما ينفعني.	.68	عند .01
3	أرى أن الكثير من فئات المجتمع يجب عدم الإنصات لرأيها.	.69	عند .01
4	أعتقد أن كثرة الصداقات تعيق منفعتي الشخصية.	.78	عند .01
5	عندما أكون فكرة عن شخص ما فإنني لا أغيرها بسهولة.	.72	عند .01
6	أتمسك بقراراتي مهما كانت النتائج.	.64	عند .01
7	أتجنب المناقشات في أغلب الموضوعات التي لا تخدم مصالحي الشخصية.	.64	عند .01
8	أصر على عدم تغيير نمط حياتي مهما كانت الظروف.	.64	عند 01.
9	أنا متأكد من كل أحكامي.	.89	عند .01
10	أتجنب تجربة كل جديد.	.59	عند .01

يتضح من الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال دالة عند (.01 ≥α).

3. **تشويه الإدراك الحسي**

جدول (8)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث والدرجة الكلية للمجال.

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أرى أني فرد سيء في نظر الآخرين.	.75	عند.01
2	أعتقد أن كل ما أسمعه هو صحيح.	.69	عند.01
3	أهمل الصور التوضيحية في المقالات.	.50	عند.01
4	النقد الموجه لي يعرقل أدائي.	.77	عند.01
5	أدرك أن يأسي يقودني إلى الفشل.	.45	عند.01
6	تتأثر أنشطتي اليومية بخبرات الآخرين الفاشلة.	.80	عند.01
7	أعتقد ان ما يعجبني يعجب الآخرين.	.60	عند.01
8	خيانة البعض تشككني بالجميع.	.65	عند.01
9	أحكم على الأفراد على وفق ما يراه الآخرون.	.47	عند.01
10	أفكر بسلبياتي أكثر من إيجابياتي.	.54	عند.01

يتضح من الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال دالة عند (.01 ≥α).

4. **العجز النفسي**

جدول (9)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع والدرجة الكلية للمجال.

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أشعر بالعزلة.	.79	عند.01
2	من الصعب علي تحمل مسؤولية عائلتي.	.55	عند.01
3	أظن السوء بالآخرين.	.58	عند.01
4	أشعر باليأس من المستقبل.	.84	عند.01
5	علاقتي بالآخرين دون المستوى المطلوب.	.72	عند.01
6	أجد نفسي عاجزاً عن التركيز في أي عمل أريد إنجازه.	.80	عند.01
7	أشعر بضعف قدرتي على قيادة الأمور.	.65	عند.01
8	أهمل مظهري الخارجي.	.66	عند.01
9	أشعر بالانزعاج من الالتزام.	.69	عند.01
10	أقصر في أداء واجباتي.	.81	عند.01
11	أشعر بالنبذ من الآخرين.	.65	عند.01

يتضح من الجدول (9) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال دالة عند (.01 ≥α).

يتضح من الجداول السابقة تراوحت معاملات الارتباط لدرجة مجال أحكام غير منطقية ما بين (.38 – .74)، ومجال التوقعات الذاتية الشخصية ما بين (.48 – .89)، ومجال تشويه الإدراك الحسي ما بين (.45 – .80)، ومجال العجز النفسي ما بين (.55 – .84)، وذلك يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق؛ والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

2. ثبات مقياس

وقد قامت الباحثتان بحساب الثبات عن طريق حساب:

أولاً: معامل الفا كرونباخ

تم حساب معامل الثبات مقياس التحيزات المعرفية عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ Alpha على عينة الصدق نفسها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10)

معامل الثبات الفا كرونباخ لكل مجال من مجالات مقياس التحيزات المعرفية.

المجالات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
أحكام غير منطقية (اللاعقلانية)	.86	دالة عند .01
التوقعات الذاتية الشخصية	.88	دالة عند .01
تشويه الادراك الحسي	.78	دالة عند .01
العجز النفسي	.84	دالة عند .01
الدرجة الكلية	.82	دالة عند .01

يتضح من الجدول (10) أن معامل الثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (.01 ≥α)؛ مما يؤكد على تميز مجالات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: طريقة إعادة الاختبار

قامت الباحثان بتطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور شهر على التطبيق الأول على نفس عينة الصدق السابقة، ثم قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (11)

معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لكل مجال من مجالات مقياس التحيزات المعرفية.

مجالات المقياس	معامل ثبات الارتباط	مستوى الدلالة
أحكام غير منطقية (اللاعقلانية)	.86	دالة عند .01

مجالات المقياس	معامل ثبات الارتباط	مستوى الدلالة
التوقعات الذاتية الشخصية	.77	دالة عند 01.
تشويه الادراك الحسي	.67	دالة عند 01.
العجز النفسي	.75	دالة عند 01.
الدرجة الكلية	.74	دالة عند 01.

يتضح من الجدول (11) أن معامل الثبات لمجالات مقياس التحيزات المعرفية تراوحت ما بين، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة(01. ≥α)؛ مما يؤكد على تميز مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بدرجة مرتفعة من الثبات؛ مما طمأن الباحثتين إلى إمكانية استخدام المقياس.

تصحيح المقياس تم اعتماد المعيار كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (12)

المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط الحسابي		الوزن النسبي المقابل له		المستوى
من	إلى	من	إلى	
1	1.66	0%33	%55	ضعيف
1.67	2.33	%56	%77	متوسط
2.34	3	%78	%100	مرتفع

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثتان على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثتان درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، معامل الانحدار البسيط، وقد اختيرت هذه الأساليب في ضوء متغيرات الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وحجم العينة، وطبيعة الأدوات.

نتائج الدراسة

السؤال الاول: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة؟

وللإجابة هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف إلى العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس الخوف من التقييم السلبي ومجالات مقياس التحيزات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، وحصلت على النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (13)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الخوف من التقييم السلبي ومجالات مقياس التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى (ن=200).

البيان	أحكام غير منطقية (اللا عقلانية)	التوقعات الذاتية الشخصية	تشويه الادراك الحسي	العجز النفسي	الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية
الدرجة الكلية لمقياس الخوف من التقييم السلبي	.53**	.55**	.65**	.70**	.72**

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية لمقياس الخوف من التقييم السلبي ومجالات مقياس التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى.

تتفق النتيجة مع دراسة (Preston, et al., 2021) فإن الخوف من التقييم السلبي يجعل الفرد يتعثر، ويشعر بالتهديد، فيدفعه ذلك إلى زيادة قوة التفكير السلبي، والانخراط في استبعاد النتائج الاجتماعية الإيجابية، وتجنب الأفكار الإيجابية، ومن ثم التعلق بالتشوهات المعرفية كوسيلة لتهدئة النفس، فالتحيزات المعرفية في نظر الخائف من التقييم السلبي تعمل كاستراتيجية أمان اجتماعية، فالتحيزات المعرفية تؤدي إلى تحيز الخوف من معلومات التقييم، والخوف من التقييم السلبي يزيد من تعقيد التحيزات.

وبينت دراسة (Downing, et al., 2020) أن الأفراد الذين يعانون من قلق اجتماعي مرتفع لديهم بعض الأفكار والمعتقدات المختلة فيما يتعلق بسلوكياتهم وطرق الآخرين في الحكم على تلك السلوكيات، تتسبب طريقة التفسير هذه في حدوث أخطاء معرفية من خلال تفسير تجارب الفرد بشكل منهجي وتشويه التفسيرات.

وترى الباحثتان أن الطالب الذي يعاني من التقييم السلبي في مجالات حياته المختلفة سواء الاجتماعية أو الأسرية أو التعليمية تجعله يميل إلى إظهار الآراء التي تتسم بالتحيز المعرفي لذاته والدفاع عنها؛ لأن التحيزات تعمل كميكانزم دفاع لكي يؤكد لنفسه وللآخرين على أنه قادر على فعل أشياء كثيرة إيجابية.

السؤال الثاني: هل يمكن التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال

الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام معادلة الانحدار الخطي البسيط التالية y=a+bx+e، المتغير المستقلY= المتغير التابع X=، ثابت الانحدار =A، ثابت = B، المتبقي (خطأ)=E حيث المتغير التابع هو التحيزات المعرفية، والمتغير المستقل هو الخوف من التقييم السلبي، ويوضح الجدول الآتي ملخص تحليل الانحدار:

جدول (14)

يوضح تحليل الانحدار الخطي البسيط (ن=200).

النموذج	المتغير المستقل	المتغير التابع
معامل الارتباط R	.72	
معامل التحديد R2	.52	
مربع معامل الارتباط R2	.51	
معامل B	.60	
معامل Beta	.72	
الخطأ المعياري للتقدير	.037	
قيمة (ت)	15.57	
قيمة (ف)	242.31	
مستوى الدلالة	.00	

يتضح من جدول (14) أن قيمة (ف) لنموذج الانحدار الخطي تساوي (242.31) وعند مستوى دلالة (.01 ≥α)؛ مما يدل على وجود دلالة إحصائية لنموذج الانحدار الخطي البسيط الذي تم توفيقه مع المتغير التابع التحيزات المعرفية بدلالة الخوف من التقييم السلبي عند مستوى دلالة(.01 ≥α)، وتبين كذلك أن قيمة معامل الارتباط هي (.72)، وعند تربيعها أصبحت قيمة معامل التحديد تساوي (.52)، وهذا يدل على أن النموذج يفسر (52 %) من التباين الكلي للتحيزات المعرفية.

وأيضاً يتضح من الجدول إسهام متغير التقييم السلبي في تفسير وتباين درجات التحيزات المعرفية؛ كما يلي:

يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخوف من التقييم السلبي في التحيزات المعرفية، حيث بلغت قيمة "ت"(15.57) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.00)، وبلغت قيمة معامل بيتا (.72)، وتشير هذه النتيجة إلى أنه في حال زيادة الخوف من التقييم السلبي درجة واحدة فسيقابلها زيادة في التحيزات المعرفية بمقدار (.72)، وهذه تعتبر نسبة مرتفعة.

تتفق النتيجة مع دراسة (الخواجة، 2018)، إن الأفراد الذين يعانون من ارتفاع القلق الاجتماعي يطورون لديهم نمط من التفكير المبني على التفسيرات السلبية لكل قضايا التواصل الاجتماعي مع المحيط وهذه التفسيرات السلبية تؤدي إلى التحيزات المعرفية.

ويمكن للباحثتين تفسير النتيجة بأن الأفراد يخشون من التقييم بشكل عام، فالخوف من التقييم السلبي خاصية جوهرية تؤثر في اضطراب القلق الاجتماعي، والخوف من التقييم السلبي سمة لذوي اضطراب القلق الاجتماعي، وأن الاتجاهات المرتكزة اجتماعياً نحو الخوف من التقييم السلبي قد تغير من طبيعة القلق الاجتماعي، ومن ثم تغير من شخصية الفرد، واتجاهاته وأفكاره.

الخوف من التقييم السلبي تنزع ثقة الفرد فيما حوله، وبذلك تقوقعه في أفكاره واتجاهاته، ومن هنا تتكون التحيزات المعرفية، وترى الباحثتان أن الأفراد الذين يعانون من الخوف من التقييم السلبي أكثر عرضة للتحيزات المعرفية، فالشخص الخائف من التقييم السلبي يظل قلق اجتماعياً، غير واضح، فبدلاً من السعي للحصول على الموافقة ينحصر في أفكار لاعقلانية وهذا يفسر دور الخوف من التقييم السلبي في التنبؤ بالتحيزات المعرفية.

تتفق النتيجة مع نتائج دراسة (النواجحة، 2021)؛ حيث كان للتحيزات المعرفية الأثر الموجب على الخوف والقلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة، وأوضحت الدراسة بأن الفرد المتحيز لذاته يشعر بالوحدة ويتجنب المواجهة، وهي سمات الفرد الذي لديه قلق اجتماعي وخوف من التقييم السلبي.

وترى الباحثتان في ضوء هذه النتيجة أن العلاقة الموجبة بين الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية والدرجة للخوف من التقييم السلبي، ترجع إلى أن طلبة الدراسات العليا هي شريحة تواجه الكثير من المشكلات والتحديات، كما يقع على عاتقهم تنمية المجتمع وتطويره.

وبالإمكان إرجاع النتيجة إلى أن الخوف من التقييم السلبي يعتبر تحيزات شخصية كما أوضحت دراسة (الخواجة، 2018)، وهي نوع من التحيزات المعرفية، وتؤثر التحيزات المعرفية في العديد من العمليات المعرفية كالانتباه والتفكير والاستدلال واتخاذ القرار ومعالجة المعلومات، وبالتالي فهي تؤثر على قدرة الأفراد في التعامل مع من حولهم، وخاصة عندما يتعرض الفرد لكثير من مواقف التقييم والتي قد تكون سلبية، والتي قد لا يتمكن من تجنبها، لذلك يميل الفرد إلى لوم نفسه أو لوم الآخرين بدلاً من ذلك، وربما يطيل على مشاعره بتأمل الأحداث، أو ربما يحاول قبول الموقف، أو إعادة تقييمه إيجابياً، مما قد ينتج عن ذلك حدوث التحيزات المعرفية، حيث يرى علماء النفس أنها ليست سلبية رغم الواقعية الفردية ومحدودية القابلية العقلية في معالجة المعلومات نتيجة الضغوط التي يتعرض لها الفرد، فهي تهدف إلى تحقيق التوافق الشخصي للفرد في معالجته السريعة للمعلومات الفاعلة والحيوية (Centeno, 2001).

فالتحيزات المعرفية ومن خلال الإطار النظري تكشف وبوضوح نوعية التركيبة العقلية للأفراد الذين يحاولون إخفاء ذواتهم ولديهم قلق اجتماعي وخوف من التقييمات السلبية، فهو مؤشر على مشاعر النقص والفشل، والتعصب الفكري والتطرف، وتلك مؤشرات سلبية توضح رؤى وأفكار والتوجهات الاجتماعية لشخصية حدية تبعد الفرد عن المنطق والعقلانية والموضوعية، ومن جانب آخر إن الخوف من التقييم السلبي يفسر التباين في التحيزات المعرفية، بمجرد تنشيط هذه المخاوف تصبح مشوهة من خلال أنماط التفكير و"تصبح معلومات الخوف متحيزة بسبب المخاوف من الانتقام الاجتماعي، واستبعاد النتائج الاجتماعية الإيجابية" (Lorraine, et al., 2017).

إن الخوف من التقييم السلبي مدعوم من خلال التحيزات المعرفية، ويمكن أن تفسر الباحثتان درجة إسهام الخوف من التقييم السلبي في التنبؤ بالتحيزات المعرفية، بالأفكار التلقائية المشوهة مثل (لا يحبونني، أبدو أحمق، أنا غير مهم، يفكرون بي بشكل سيء، أنا دون المستوى، أنا غير مهم، أنا ممل، أنا شخص فاشل) التي يعاني منها الأفراد الذين يعانون من الخوف من التقييم السلبي، وتلك الأفكار مراحل ابتدائية لمعتقدات تحيزيه أكثر عمقاً وتعقيداً.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

1. تدريب الطلبة على التعبير عن أفكارهم ومعتقداتهم الإيجابية والسلبية؛ وذلك لضمان تقليص التحيزات الفكرية لديهم، ومساعدتهم في التكيف مع الواقع المعاش.

2. توفير الظروف التعليمية الداعمة في الجامعات، والتعرف على الطلبة الذين لديهم مخاوف من التقييم السلبي، وتلبية حاجاتهم الإرشادية في هذا المجال.

3. على المختصين في مجال الإرشاد النفسي، عقد ندوات أو برامج إرشادية ووقائية، تهدف إلى تسليط الضوء على موضوع التحيزات المعرفية، مع توضيح آثارها الضارة على فئة الطلبة.

4. توصي الباحثة بإعادة النظر في الخطط والمناهج الدراسية بالجامعة، وإثراء المناهج الدراسية بمهارات الاستدلال الفعالة؛ لتنمية التفكير العقلاني المنطقي، والبعد عن التحيزات المشوهة.

5. إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة التقييم السلبي المباشرة والغير مباشرة بعدد من الخصائص والسمات النفسية لدى الطلبة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ترى الباحثتان أنه يمكن إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بالموضوع ومنها:

- فاعلية برنامج تدريبي لخفض الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة الدراسات العليا.
- المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى عينة من الطلبة.
- التحيزات وعلاقتها بكل من التفكير السلبي وأساليب مواجهة الضغوط.
- علاقة التحيزات المعرفية بالإبداع وتنظيم الانفعالات.
- دراسة الكفاءة الذاتية المدركة كمنبئ في التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

المصادر والمراجع العربية:

- الحربي، حنان. (2022). القدرة التنبؤية للتحيزات المعرفية من خلال أساليب اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 3(93)، 1941 – 1984.
- حمودة، حمودة. (2021). الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 31(110)، 131 – 210.
- الحموري، فراس. (2017). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(1)، 1 – 14.
- الخواجة، عبد الفتاح. (2018). الخوف من التقييم السلبي وعلاقته بالضغط النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى. جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (68)، 83 – 102.
- الخواجة، عبد الفتاح. (2019). فاعلية الإرشاد الجمعي الانتقائي في خفض مستوى الخوف من التقييم السلبي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى. جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (75)، 71 – 89.
- الدغيم، محمد والعجمي، حمد. (2015). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديمياً. جامعة الأزهر–كلية التربية، 3(162)، 411 – 436.
- سليمان، هاني. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربوية، (76)، 2308 – 2353.
- شهدة، دعاء. (2022). التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية–جامعة بور سعيد، (37)، 457 – 486.
- العادلي، عذراء. (2017). الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني–التجريدي) لدى طلبة الجامعة. جامعة القادسية–كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- عبد الحميد، هبه وقاسم، نعمات. (2022). النموذج البنائي بين صدمة الطفولة والتحيز المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 37(1)، 1 – 78.
- عزيز، أوان وصالح، عامر. (2019). التحيز المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 26(10)، 249 – 272.
- العلواني، وفاء والعتوم، عدنان. (2019). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16(2)، 37 – 71.
- علي، أحمد. (2021). فعالية برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM في التحيز المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة كورونا. جامعة الأزهر–كلية التربية، 1(190)، 175 – 222.
- النواجحة، زهير. (2021). التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية لدى

طلبة الجامعة ذوي التوجهات الحزبية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 35(3)، 480 – 508.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al-Harbi, H. (2022). The Predictive Ability of Cognitive Biases through Decision-Making Style for Female Students of Umm Al-Qura University in Makah. Educational Journal, Sohaj University, 3(93), 1941-1984.*
- *Hamouda, H. (2021). The Mediating Role of Cognitive Biases in the Relationship between Cognitive Misinformation about COVID-19, Cognitive Miserliness and Actively Open-minded Thinking on a Sample of University Students. Egyptian Society of Psychological Studies, 31(110), 131-210.*
- *Al-Hamouri, F. (2017). Cognitive Biases Among Yarmouk University Students in Relation to Gender and Academic Achievement. Jordanian Journal of Educational Sciences, 13(1), 1-14.*
- *Alkhawaja, A. (2018). Fear of Negative Evaluation and its Relationship with Psychological Stress among Students at Nizwa University. University of Ammar Thealegi in Elagwat, (68), 83-102.*
- *Alkhawaja, A. (2019). Effectiveness of Eclectic Group Counseling in Reducing Fear of Negative Evaluation among Students at Nizwa University. University of Ammar Thealegi in Elagwat, (75), 71-89.*
- *Al-Dgheem, M. &Al-Ajammi, H. (2015). Professional Efficacy and its Relationship with Level of Aspiration and Fear of Negative Evaluation among Academic Gifted and Non-gifted Students Teachers. Al-Azhar University-Faculty of Education, 3(162), 411-436.*
- *Suliman, H. (2020). Modeling the Causal Relationships between Emotional Intelligence, Cognitive Bias and the Decision-Making for a Sample of University Students. Journal of Education, (76), 2308-2353.*
- *Shahda, D. (2022). Cognitive Bias and its Relationship with The Ability to Solve Problems among University Students in the light of some Variables. Faculty of Education Journal-Port Said University, (37), 457-486.*
- *Al-Adeeli, A. (2017). Cognitive Bias and its Relationship to Cognitive-Style (Abstract-Concrete) among University Students. University of Al-Qadisyia, College of Education, Master Thesis.*
- *Abedl Hamid, H. & Qassem, N. (2022). The Structural Model of the Relationships Between Childhood Trauma, Cognitive Bias, and Depressive Symptoms among University Students. Journal of Education and Psychology Research, 37(1), 1-78.*
- *Aziz, A. &Saleh, O. (2019). Cognitive Bias and Its Relation to the Level of Ambition among University Students. Journal of Tikrit University for Humanities, 26(10), 249-272.*
- *Alwani, W. &Atoum, A. (2019). The Effect of a Training Program Based on Meta-Cognitive Thinking Skills on Reducing Cognitive Bias among a Sample of Libyan Bulling Students. Journal of Elsharqa University for Human and Social Sciences, 16(2), 37-71.*
- *Ali, A. (2021). The Effectiveness of a Program for Probe Thinking via Zoom Platform on Cognitive Bias among University Students with Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) during the Coronavirus Pandemic. Al Azhar University-Faculty of Education, 1(190), 175-222.*
- *Elnawajha, Z. (2021). Cognitive Biases and the Communicative Competencies among University Students with Partisan Orientation. Journal of An-Najah University for Researches (Humanities), 35(3), 480-508.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Behimehr, S. &Jamali, H. (2020). Cognitive Biases and Their Effects on Information Behaviour of Graduate Students in Their Research Projects. Journal of Information Science Theory and Practice, 8(2), 18-31.*
- *Bozdag, B. (2021). Examination of University Students Fear of Negative Evaluation and Academic Dishonesty Tendencies. Participatory Educational Research, 8(3), 176-187.*
- *Cam, S. &Yerlikaya, E. (2020). A Study on the Construct Validity of the Brief Fear of Negative Evaluation Scales (BFNE). European Journal of Education al Sciences, 7(4)m 40-56.*
- *Castro, A., Hernandez, Z., Riquelme, E., Ossa, C., Aedo, J., Da Costa, S. & Paez, D. (2019). Level of Cognitive Biases of Representativeness and Confirmation in Psychology Students of three Bio-bio-Universities. Journal of Educational Psychology- Propositors y Representaiones, 7(2), 225-239.*
- *Centeno, L. (2001). Clinical Psychologist Rid Wood New Jersey. WWW.LINDACENTENO.COM .*
- *Downing, V., Cooper, K., Cala, J., Gin, L. &Brownell, S. (2020). Fear of Negative Evaluation and Student Anxiety in Community College Active-Learning Science Courses. CBE-Life Science Education, 19(2), 1-16.*
- *Enke, B., Gneezy, U., Hall, B., Martin, D., Nelidov, V., Offerman, T. &VandeVen, J. (2021). Cognitive Biases: Mistakes or Missing Stakes? The Review of Economics and Statistics, 1-45, NBER Working Paper No. 28650 doi: https://doi.org/10.1162/rest_a_01093.*
- *Geukens, F., Maes, M., Spithoven, A., Pouwels, L., Danneel, S., Cillessen, A., Van, B., Yvonne, M. & Goossens, L. (2022). Changes in Adolescent Loneliness and Concomitant in Fear of Negative Evaluation and Self-Esteem. International Journal of Behavioral Development, 46(1), 10-17.*
- *Lassard, l. &Puhl, R. (2021). Reducing Educators Weight Bias: The Role of School-Based Anti-Bullying Polices. Journal of School Health, 91(10), 796-801.*
- *Leary, M. R. (1983). A brief Version of The Fear of Negative Evaluation Scale. Personality and Social Psychology Bulletin, 9, 371-376.*
- *Lorraine, F. Pauline, D. Jeffrey, R.&. Peter, M. (2017). Cognitive Bias as a Mediator in the Relation Between Fear-Enhancing Parental Behaviors and Anxiety Symptoms in Children: A Cross-Sectional Study, child psychiatry hum dev, (48), 82-93.*
- *Nonterah, C., Hahn, N., Utsey, S., Hook, J., Abrams, J., Hubbard, R. &Opare-Henko, A. (2015). Fear of Negative Evaluation as a Mediator of Relation between Academic Stress, Anxiety and Depression in a Sample of Ghanaian College Students. Psychology and Developing Societies, 27(1), 125.*
- *Obeid, R., Bisson, J., Cosenza, A., Harrison, A., James, F., Saade, S. &Gillespie, K. (2021). Do Implicit and Explicit Racial Biases Influence Autism Identification and Stigma? An Implicit Association Test Study. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(1), 106-128.*
- *Preston, E., Villarosa-Hulocker, M., Raposa, E., Pearson, M., Bravo, A. &Protective Strategies Team. (2021). Fear of Negative Evaluation and Suicidal Ideation among College Students: The Moderating Role of Impusivity-Like Traits. Journal of American College Health, DOL: 10.1080/0744848 1.2021.1891919.*
- *Shafigue, N., Gul, S. &Raseed., S. (2017). Perfectionism and Perceived Stress: The Role of Fear of Negative Evaluation. International Journal of Mental Health, 46(4), 312-326.*
- *Watson, D. &Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluative Anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33(4), 448-457.*

كيفية التعامل المدرسي مع طالبات المرحلة الأساسية الدنيا اللواتي تعرضن للعنف الأسري في المدارس الحكومية: دراسة نوعية

How the School Deals with Lower Elementary Students who Have Been Subjected to Domestic Violence in the Governmental Schools: A Qualitative Study

Nadia Murad Hanoun
PhD student\ Al-Quds Open University\ Palestine
nadiammhh@gmail.com

نادية مراد حنون
طالبة دكتوراه/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Yasmeen Nabil Jawabrah
PhD student\ Al-Quds Open University\ Palestine
yasmennable@gmail.com

ياسمين نبيل جوابرة
طالبة دكتوراه/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Sanaa Ibrahim Abu Daqqa
Professor\ The Islamic University\ Palestine
sabudagga@gmail.com

سناء إبراهيم أبو دقة
أستاذ/ الجامعة الإسلامية/ فلسطين

Received: 6/ 7/ 2022, **Accepted:** 24/ 9/ 2022.
تاريخ الاستلام: 6/ 7/ 2022م، **تاريخ القبول:** 24/ 9/ 2022م.
DOI: 10.33977/1182-013-040-016
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن ماهية العنف الأسري الممارس على طالبات من المرحلة الأساسية الدنيا، وكيفية التعامل المدرسي معه، وذلك بالوقوف على أشكاله، وأسبابه، وآثاره، والخبرة المدرسية في التعامل مع العنف المدرسي، وتقييم هذه الخبرة بتسليط الضوء على مؤشرات النجاحات والصعوبات في التعامل مع العنف المدرسي، واتبعت الدراسة المنهج النوعي بطريقة الاستقصاء الظاهراتي، باستخدام أداة المقابلة المعمقة، وتم اختيار عينة معيارية قصدية بلغت خمساً من المشاركات في الدراسة من أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية العاملات مع طالبات المرحلة الأساسية الدنيا المعنفات أسريًا في مدرسة (الحاج عبد اللطيف هواش الأساسية للبنات)، وهن: المعلمة مسؤولة التعليم الجامع، ومعلمة غرفة المصادر، ومديرة المدرسة، ومرشدتان تربويتان، وقد استغرقت مدة الدراسة أربع شهور، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (MAXQDA)، خلصت نتائج الدراسة إلى خمسة محاور رئيسة، أشارت إلى تعرض الطالبات المعنفات أسريًا إلى أشكال متنوعة من العنف أبرزها العنف اللفظي، والجسدي؛ لأسباب تعود للأهل بصورة رئيسة، وأظهرت النتائج واقع الآثار النفسية، والسلوكية، والاجتماعية، والأكاديمية للعنف الأسري على الطالبات، وخبرة أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، والإرشاد التربوي في التعامل مع العنف الأسري بدءًا بوقف العنف الممارس، وصولًا إلى إرشاد ومتابعة الحالات المعنفة، ونجاحات وإخفاقات هذا التدخل، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب العاملين في المدارس حول التعامل مع الطلبة المعنفين أسريًا.

الكلمات المفتاحية: العنف الأسري، طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، دراسة نوعية ، التعامل المدرسي ، المقابلات

Abstract:

The current study aims to reveal the nature of domestic violence practiced on female students from the lower basic stage, and how the school deals with it. The study followed the qualitative approach in a phenomenological survey method, using the in-depth interview tool, and a purposeful normative sample of five participants in the study was selected from the members of the administrative and teaching staff working with female students of the lower primary stage who were domestically abused, at the Haj Abdul Latif Hawash Basic School for Girls. The sample of the five participants included the responsible teacher for inclusive education, the resource room teacher, the school headmistress, and two educational counselors. The duration of the study lasted four months. The data collection and analysis were completed using the (MAXQDA) program. The results of the study showed that domestically abused student are exposed to various forms of violence, most notably verbal and physical violence attributed for reasons that mainly belong to the parents, and the reality of the psychological, behavioral, social, and academic effect of domestic violence on female students, the experience of members of the administrative and teaching staff, and educational guidance in dealing with domestic violence, and the successes of And the failures of this intervention, and the study recommended the need to train school staff on dealing with domestically abused.

***Keywords**: Family violence, interviews, qualitative study, school d, primary graders.*

المقدمة وخلفيتها النظرية:

الطفولة ثمرة الأسر ورصيدها، وحاضر المجتمعات، ومستقبلها، تلك الأنامل الصغيرة سترسم الغد المنشود، إنهم ثروة هائلة إذا ما أشربوا الحب والرعاية، ووبال عظيم إذا ما أهملوا وأسيء إنشاؤهم، كيف لا! وقد أجمع الخبراء التربويون على أهمية هذه المرحلة من حياة الإنسان، في تشكيل إدراكات الطفل وشخصيته، وتأثير البيئة المحيطة بالطفل – خاصة البيئة الأسرية – في تشكيلسلوك الطفل الاجتماعي والتفاعلي، إن واقع الحال لا يشير دوماً إلى إدراك المجتمعات والأسر لهذه الثروة؛ فقد يتعرض الأطفال لكثير من المخاطر، التي تعرقل نموهم السوي كالعنف مثلاً.

العنف ضد الطفل سلوك يقوم على القسوة، ويتميز بالقهر والعدوانية، ومن مظاهره: الشتم، والضرب، والحرمان من الحقوق، ويتدرّج ليصل إلى الخطف، والاغتصاب، والقتل في أقسى صوره، وقد تمارس الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع الكبير العنف بحق الطفولة، فالطفل المُعنَف من قبل أسرته معرّض للعقاب الجسدي المتمثّل في الضرب المبرح والحرق، كما أنّه معرّض للأذى النفسي كالسخرية، والإهانة من قبل والديه، أو من يقوم على رعايته؛ وفي المدرسة معرّض للتعنيف من قبل معلميه سواء أعنفًا جسديًا كان كالضرب، أم عنفًا نفسيًا كالتهديد والسخرية أمام زملائه؛ مما يؤثر تأثيرًا بالغًا في شخصيته، كما أنّه معرّض للعنف من زملائه في المدرسة، وبخاصة الأكبر منه سنًا، وفي المجتمع الكبير هو أيضًا ضحية للعنف بأشكاله كالتحرُش والاغتصاب، الذي يترك جرحًا عميقًا في نفس الطفل(المزوغي، 2017).

فعالميًا، يتعرض طفل واحد من أصل طفلين ممن تتراوح أعمارهم بين (2 – 17) عامًا لشكل من أشكال العنف سنويًا، ويعاني حوالي (300) مليون طفل في جميع أنحاء العالم، من بين أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين (2 – 4) أعوام لأساليب التأديب العنيف من مقدمي الرعاية لهم (منظمة الصحة العالمية، 2020). وفي سياق الدراسات التي تناولت انتشار الظاهرة، تبين أن العنف الجسدي، والعاطفي في أمريكا اللاتينية والكاريبي منتشر لدى جميع الأعمار في مرحلة الطفولة، بنسبة تتراوح بين (30 ٪ – 60 ٪) وتزداد هذه النسبة كلما قل عمر المبحوثين من الأطفال (Devries, 2019).

وعربيًا، فقد حاولت بعض الدراسات الكشف عن إحصائيات العنف الممارس في بلدانهم بحق الطفولة، من خلال إجراء مسوحات

ودراسات وطنية شاملة، ففي الإمارات أجريت دراسة كمية على (2939) طفلاً من سبع إمارات، حول العنف ضد الأطفال، ليتبين أن (22)% من الأطفال يتعرضون للعنف المنزلي كالصفع والضرب،و (19)% يتعرضون لإساءة لفظية ونفسية (البحر وآخرون، 2015). وفي السياق نفسه أجرت اليونيسيف مسحاً للعنف في مصر (2015)، والأردن (2021) لتظهر نتائج المسحين ـ اللذين اتبعا أسلوب المنهج المختلط مع التركيز على المنهج الكمي ـ ارتفاع نسب العنف الممارس بحق الأطفال في تلك الدولتين (اليونيسيف، 2015،2021).

أما فلسطينياً، أشار الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني إلى ارتفاع العنف الأسري الممارس بحق أطفالنا؛ حيث إن (68.3)% من الذكور، و(61.5)% من الإناث، في عمر (11) سنة فأقل تعرضوا للعنف الجسدي، و(26.1)% من الذكور، و(18.4)% من الإناث تعرضن للعنف الجسدي الحاد، كما وارتفعت نسبة تعرض الأطفال للعنف النفسي لتصل إلى (79)% لدى الإناث، و(74.4)% من الذكور (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019). وفي العام نفسه أظهرت نتائج دراسة البسطامي (2019) انخفاضاً نسبياً في درجة شيوع العنف بين طلبة المرحلة الأساسية، في محافظة نابلس بشكل عام، في حين ارتفعت درجة شيوع العنف اللفظي بينهم، في مقابل انخفاض كبير في العنف الالكتروني لدى هذه الفئة الطلابية، من وجهة نظر معلميهم.

وفي القدس العربية، أشارت إحصائيات مكاتب الشؤون الاجتماعية أن (4056) طفلًا تعرضوا على الأقل لنوع واحد من أنواع العنف، من قبل المسؤولين عنهم في العام (2018)، مقابل(4448) طفلًا في العام (2019)، وقد تم إيداع (342) طفلًا بمؤسسات داخلية؛ لحمايتهم من العنف الأسري الممارس (عثمان، 2020)، ما ذكر ليس الأسوأ! فالأطفال الفلسطينيون عرضة دائمة لانتهاكات الاحتلال الإسرائيلي؛حيث أشار تقرير سنوي للأمم المتحدة عام (2020) أن (340) طفلًا أصيبوا في الضفة الغربية، والقدس الشرقية، وقطاع غزة خلال العام الماضي، وتضمنّت الانتهاكات اعتقال (361) طفلًا، وقد تعرض العشرات منهم لعنف جسدي من قبل قوات الاحتلال، كما اتهم التقرير إسرائيل بقتل (9) أطفال في الضفة الغربية (وكالة وفا للأنباء، 2021).

ومع هذه الإحصائيات وغيرها، نستطيع القول أن قضية العنف ضد الأطفال ـ بغض النظر عن ممارسيها ـ من القضايا الهامة التي ينبغي أن يُسلط الضوء عليها، لما تخلفه من آثار على شخصية الأطفال وسلوكاتهم، من بينها: القلق، والغضب، والعدوانية، والاكتئاب، واضطرابات النوم، والآلام الجسدية، والانحرافات السلوكية، وتعرضهم لخطر الانتحار، وهو مايعد مثابة عامل مهدد لاستقرار المجتمع، وإعاقة المجهودات المبذولة في تحقيق التنمية الاجتماعية الشاملة (خليفة، 2018).

لقد تعددت المقاربات النظرية، التي تناولت ظاهرة العنف بالتحليل والتفسير، أبرزها النظرية التحليلية المتأثرة بتوجه فرويد، التي تدعي أن العنف سلوك شعوري واعي، ينجم عن التعارض بين ثنائية الموت والحياة، وأن الشخصية الإنسانية تبنى أساسًا على ثلاثة عناصر متصارعة ومتناقضة وهي:الهو، والأنا، والأنا الأعلى، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك الإجرامي يرجع إلى ضعف الأنا الأعلى، أو انعدامه، فيما يرى أصحاب المقاربة السلوكية أن العنف سلوك مُتعلم يخضع لمبدأ المثير، والاستجابة، والتعزيز،والإشراط (بن زيان، 2020)، أما منظري نظرية الاحباط والعدوان، فيعتقدون أن الإحباط هو المولد للعنف(الشهري، 2009)، حيث يظهر العنف لعجز الفرد عن الوصول إلى طريقة لتفريغ الإحباطات لديه (الطيار، 2005)، فيما يرى مؤيدو النظرية المعرفية أن العنف يمارس بسبب الأفكار والبنى المعرفية الخاطئة لدى المعنفين؛ لاعتقادهم أنه وسيلة وحيدة لتحقيق الأهداف، بينما يعتقد أصحاب النظرية البيولوجية بأن مسببات العنف تعود لعوامل بيولوجية؛ حيث يختلف التكوين الجسدي للمجرمين عن الأسوياء (العقاد، 2001)، وتعتقد الباحثات أن المقاربات النظرية المفسرة للعنف تعين الباحثين في فهم الظواهر الاجتماعية والسلوكيات الإنسانية، غير أن هذه الظواهر لا يمكن فهمها إلا باكتشاف معانيها لدى المشاركين فيها.

لقد حاولت بعض الدراسات تسليط الضوء على العوامل المعززة للعنف، ويرى بن زيان(2020) أن العنف محصلة مجموعة من العوامل المتفاعلة فيما بينها، بعضها ذاتي، والآخر يعود إلى ظروف الحياة، التي نعيشها بما يتخللها من إحباطات، وصراعات، كما وأن التنشئة الاجتماعية، التي يتعرض لها الشخص من مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية،من العوامل المؤثرة في ممارسة العنف.

وحول العوامل المعززة للعنف، احتل الوضع الاقتصادي مرتبة مرتفعة كعامل رئيس في دراسة جوزة (2021) المتعلقة بتحليل الأدب النظري للدراسات حول العنف ضد الأطفال في زمن جائحة كورونا؛ حيث تبين أن الطفل الجزائري خاصة المنتمي للطبقات المهمشة والفقيرة كان ضحية لعنف وإيذاء متعدد الأشكال، مورس عليه من قبل الأفراد المقربين منه داخل الأسرة، أو الغرباء. وتلتقي هذ الدراسة في نتائجها مع دراسة لفتة (2021) حول العنف ضد الأطفال في العراق؛ حيث تبين تأثير الوضع الاقتصادي المتدني للأسر في تعنيف الأطفال بنسبة (44)%، وفي تنزانيا أظهرت دراسة نوعية اعتمدت على المجموعات البؤرية لست مجموعات نقاش مع قادة مجتمع ورجال دين في هذه الدولة أن الفقر وتعاطي الآباء للمخدرات والكحول، وقلة الثقافة لدى الآباء كلها عوامل معززة للعنف(Abeid et al 2014.)، وفي السياق نفسه، بينت دراسة الكساب والعشا (2015) أن دوافع ممارسة العنف الأسري ضد الأطفال متعددة ومتداخلة أحداها الدوافع الذاتية، والاقتصادية، والاجتماعية، كما وأظهرت النتائج أنّ العنف الاجتماعي هو الأكثر ممارسة على الأطفال، يليه العنف الجسدي، ثم النفسي، كما وكشفت دراسة العمار (2019) عن علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري ضد الأولاد، والعنف المدرسي بين طلبة الصف السابع والثامن، وذلك في دراسته الوصفية على عينة من (410) طالب وطالبة من الصف السابع والثامن في مدينة درعا، وتبين أن الأخ يمارس أكثر أشكال العنف.

إن مواجهة العنف الأسري ضد الأطفال ممكن؛ فالسياسات المجتمعية، والحكومية، والتوعوية قادرة على التخفيف من وطأته، ومنها تعزيز التفاعلات والعلاقات الإيجابية بين الوالدين والطفل؛ فلقد أجريت دراسة تحليلية لحيثيات (44) من الدراسات السابقة

حول هذا الموضوع في البلدان متوسطة ومنخفضة الدخل في جنوب آسيا ووسطها، أثبتت نتائجها فاعلية تعزيز هذه التفاعلات في خفض العنف على الأطفال (McCoy 2020)، كما أن المجتمع بكل هيئاته المتخصصة يستطيع التقليل من خطورة هذه المشكلة، ففي دراسة (Baird 2019) التيهدفت للكشف عن العنف المنزلي لدى المحولين إلى إحدى المستشفيات الاسترالية من (16) منطقة متعددة، بينت نتائجها إيجابية هذا الدور في التبليغ عن حالات العنف، على الرغم من كشف هذه الدراسة لأوجه من القصور في تقديم المساعدة اللازمة للمعنفين أسريًا، كما خلصت دراسة القحطاني (2021) إلى أهمية دور المدرسة الابتدائية في التبليغ عن حالات العنف الأسري بين الطلبة، ومواجهة الآثار المترتبة عنها، ويؤكد النقبي (2021) على أهمية حماية الأطفال في دولة الإمارات من العنف بوضع تشريعات وقوانين صارمة بحق مرتكبيها.

وفي سعيها لمواجهة كافة أشكال الإساءة بحق الطفولة، سنّت السلطة الفلسطينية قانون الطفل في يناير/ كانون الثاني (2005) الذي يمثل الحقوق الأساسية الاجتماعية، والثقافية، والصحية، التي يضمنها لأطفال فلسطين داخل الأسرة والمجتمع الفلسطيني؛ ومن أبرز سمات هذا القانون إنشاء آلية للإبلاغ عن العنف، من خلال إحداث مديرية حماية الطفولة في وزارة الشئون الاجتماعية، والموكلة بضمان عدم تعرض الأطفال للعنف في الأماكن العامة والخاصة (هيومنرايتسووتش، 2006).

وعطفًا على ما طُرح أعلاه، فقد أفادت الباحثات من الدراسات السابقة العربية والأجنبية،في صياغة الإطار النظري، والتعرف إلى حجم مشكلة العنف، وأسبابها، وآثارها، وتحديدًا دراستي بن زيان (2022) وجوزة (2021)، وحول الخبرات المدرسية في التعامل مع العنف الأسري تمت الإفادة من دراسة القحطاني (2022) في صياغة أسئلة المقابلات.

وفي المجمل، فإن الدراسات التي تناولت العنف الأسري ضد الأطفال قليلة لا سيما المحلية منها، واتبع قسم منها الجانب التحليلي للأدبيات السابقة دون تسليط الضوء على واقع الممارسة، كما أن الدراسات التي كشفت عن واقع ممارسة العنف اتبعت المنهج الكمي، لذلك أتت هذه الدراسة؛ لتسد تلك الفجوة المنهجية، خاصة مع التوجه البحثي البنائي لدى الباحثتين، الذي يؤكد على أن الحقيقة نسبية يبنيها الفرد من خلال تفاعله مع المجتمع، فالطريقة الوحيدة لفهم الظواهر الإنسانية تتم من خلال فهم إدراكات المشاركين (المبحوثين) لها (العبد الكريم،2012). وهذا ما يتأتى باتباع المنهج النوعي باستخدام المنهج الاستقصائي الظاهراتي، الذي يهدف إلى فهم تصورات المشاركين عن الظاهرة محل الدراسة، ويسلط الضوء على الظاهرة بعمق (كريسيول، 2018)، وعليه تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ بأنها تسعى للكشف عن ماهية العنف الأسريّ الممارس على طالبات المرحلة الأساسية بشكل عميق، بتسليط الضوء على أشكاله، وأسبابه، وآثاره، والخبرة المدرسية في التعامل مع العنف المدرسيّ، وتقييم هذه الخبرة باستخدام المنهج النوعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحظى قضايا الطفولة بأهمية كبيرة نابعة من أهمية هذه المرحلة من حياة الانسان، وتأثيرها في النسق الشخصي، والنفسي، والاجتماعي للفرد، حيث يؤثّر التعرّض للعنف في مرحلة الطفولة في التمتّع بالصحة والعافية طوال العمر (WHO, 2019). ولأن أطفال اليوم هم مستقبل الأوطان؛فإنّ نشأتهم السليمة تعني مجتمعًا سليمًا.

إن تعرض الأطفال للعنف الأسري من أكثر المشكلات التي قد تهدد المجتمعات؛ حيث أن أي مجتمع أو جماعة يسودها العنف تصبح عرضة للتصدع والانحلال،وتنتشر فيها الصراعات، مما يبعدها عن المعاني الإنسانية الداعية إلى التكافل، والتراحم، والتعاون، فالعنف مشكلة لها العديد من الآثار على الفرد، والأسرة، والمجتمع بأكمله (خليفة، 2018).

ومن هذا المنطلق، فإن الباحثات ستوضح ماهية العنف الأسري الممارس بحق طالبات من المرحلة الأساسية الدنيا، والخبرة المدرسية في التعامل معه، وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس لهذا البحث وهو: **ما طبيعة العنف الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا؟ والذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:**

- **ما أشكال العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المرشدة التربوية وأعضاء من الهيئة الإدارية والتدريسية؟**
- **ما أسباب العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المرشدة التربوية وأعضاء من الهيئة الإدارية والتدريسية؟**
- **ما آثار العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المرشدة التربوية وأعضاء من الهيئة الإدارية والتدريسية؟**
- **ما الخبرة المدرسية في التعامل مع الطالبات المعنفات؟**
- **ما الإنجازات (النجاحات) والصعوبات في التعامل مع الطالبات المعنفات وكيفية التغلب عليها؟**

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى استكشاف ماهية العنف الأسري الممارس على طالبات من المرحلة الأساسية الدنيا، والخبرة المدرسية في التعامل معه.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بجانبين: الجانب النظري، والجانب التطبيقي.

ـ الأهمية النظرية

تأتي أهمية الدراسة الحالية من خلال تسليط الضوء على مشكلة العنف الأسري الممارس بحق طالبات من المرحلة الأساسية الدنيا، لما للعنف من تأثير في النمو النفسي، والانفعالي، والاجتماعي بشكل سلبي.

تتميز الدراسة بالجدة والأصالة من حيث منهج البحث

المستخدم والمعرفة المستقاة؛ فالدراسات التي تناولت العنف الأسري ضد الأطفال، وتحديداً في فلسطين قليلة، وحتى الدراسات التي أجريت حول موضوع العنف تصنف ضمن المنهج الكمي، ولكن قلة هي الدراسات التي تناولت العنف الممارس على الأطفال، بشكل معمق ضمن منهج البحث النوعي.

ـ الأهمية التطبيقية

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية القائمين على برامج حقوق الطفل، والإرشاد النفسي، ومسؤولي غرف المصادر، ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا، في إيجاد آلية تحدد كيفية التعامل مع الطالبات المعنفات أسريًا.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

1. **حدود المجال الجغرافي**: طبقت الدراسة في مدرسة (الحاج عبد اللطيف هواش الأساسية للبنات) التابعة لمديرية التربية والتعليم – نابلس.

2. **حدود المجال الزمني**: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي 2021 /2022م.

3. **حدود المجال البشري**:طبقت الدراسة على العاملات مع الطالبات المعنفات أسريًا في مدرسة (الحاج عبد اللطيف هواش الأساسية للبنات)التابعة لمديرية التربية والتعليم – نابلس، وهن: المعلمة المسؤولة عن التعليم الجامع، ومعلمة غرفة المصادر، ومديرة المدرسة، ومرشدتان تربويتان.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المدارس الحكومية: أي مؤسسة تعليمية تديرها وزارة التربية والتعليم، أو أي وزارة، أو سلطة حكومية (الإحصاء المركزي الفلسطيني، 2018 /2019).

المرحلة الأساسية الدنيا:هي المرحلة التعليمية التي تشكل القاعدة الأساسية للتعليم النظامي، ومدتها أربع سنوات، وتعنى بتلاميذ مرحلة الطفولة، التي تبني فيها شخصياتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم،وتبدأ من عمر (6 – 10)سنوات (مخامرة، 2020: 7).

العنف الأسري ضد الأطفال:الإساءة ضد الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن (18) عامًا، سواء ارتكبها الآباء أو غيرهم من مقدمي الرعاية، وتترك آثارًا نفسية وجسدية عميقة جدًا، وقد تستمر للمستقبل مُحدثةً تشوهات بدنية ونفسية للطفل مدى الحياة، ومن الممكن أن تتسبب في الوفاة، وهي ظاهرة مُنتشرة في جميع أنحاء العالم(WHO, 2017).

التعامل المدرسي: مجموعة الإجراءات التي تقوم بها المدرسة من خدمات ترتبط بشكل مباشر، أو غير مباشر بالطالبات من دعم تعليمي، وإرشاد لتيسير تعليم الطالبات في جو ملائم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

عمدت الباحثات في البحث الحالي إلى اتباع الفلسفة البنائية من خلال المنهج النوعي بطريقة الاستقصاء الظاهراتي ـ كأحد مداخل البحث النوعي الذي يصف ماتعنيه الظاهرة للأفراد المشاركين كما تتبدى في خبراتهم (كريسويل، 2018)، فالظاهراتية كمنهج تسعى لإظهار الخبرة البشرية، بالتعرف إلى طبيعة الظاهرة كما يشعر بها ويدركها المبحوث ويتيح هذا المنهج دراسة الظاهرة دون أحكام مسبقة (العبد الكريم، 2012).

عينة الدراسة

عينة الدراسة تتضمن المشاركات فيها من العاملات مع الطالبات المعنفات من المرحلة الأساسية الدنيا، في مدرسة عبد اللطيف هواش الأساسية، وعددهن خمس وهن: (المعلمة المسؤولة عن التعليم الجامع، ومعلمة غرفة المصادر، ومديرة المدرسة، ومرشدتان تربويتان)واللواتي تم اختيارهن بطريقة قصدية؛ لعدة معطيات أبرزها ما يتمتعن به من خبرة واسعة في التعامل مع الطالبات المعنفات أسريًا من طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، وعلاقتهن المهنية بالباحثات، تلك العلاقة التي يسرت إجراء المقابلات دون أي معيقات تذكر، واتسام المبحوثات بسمات شخصية هامة كالتعاون والإيمان بأهمية البحث العلمي، والانفتاح، وقدرتهن على الحديث والتواصل الإيجابي مع الآخرين، والجدول التالي يوضح بعضًا من الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (1)

الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة

الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة		العدد
الجنس	ذكر	0
	أنثى	6
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	0
	5 - 15 سنة	2
	أكثر من 15 سنة.	4
المستوى الأكاديمي	بكالوريوس	1
	ماجستير	5
الحالة الاجتماعية	متزوجة	5
	عزباء	1
مكان السكن	مدينة	1
	قرية	2
	مخيم	3

أداة الدراسة

لأغراض الدراسة الحالية،استخدمت أداة المقابلة المعمقة،

ولتنفيذ المقابلات مع المشاركات في الدراسة، تم مخاطبة أفراد العينة هاتفيًا وإرسال بطاقة الملاحظة لهن عبر البريد الالكتروني؛ لتوضيح أهداف هذه المقابلة، وأخذ موافقتهن على إجرائها، وتحديد مكان إجراء المقابلة وموعدها، بالتوازي مع التنسيق الرسمي لإجرائها، وبلغت مدة المقابلة من (30 – 40) دقيقة،وقد حرصت الباحثات على إنجاح المقابلات المنجزة، بدءًا بالإعداد الجيد للمقابلة، وليس انتهاءً بالالتزام بقواعد المقابلات البحثية واجراءاتها، ومنها: الحرص على طمأنة المبحوثات حول سرية البيانات المجمعة، وإبراز الهدف من جمعها، والتواصل الإيجابي الفعال مع المشاركات، وتشجيعهن على الكلام للإجابة على الأسئلة البحثية، واستخدام لغة جسد مناسبة، مع الحرص على الاستيضاح أكثر عن بعض الإجابات بطريقة استقرائية، **وباستخدام أسئلة مفتوحة منسجمة مع الأسئلة البحثية، وهي تتضمن الآتي**:

أ. **القسم الأول**: (البيانات الأساسية) اشتمل هذا القسم على أسئلة حول: مكان السكن، وسنوات الخبرة، ومكان العمل، والمؤهل العلمي.

ب. **القسم الثاني**: تضمن أسئلة حول ماهية العنف الأسري الممارس على طالبات من المرحلة الأساسية الدنيا، بالاستفسار عن أشكاله، وأسبابه، وآثاره، والخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري، وتقييم هذه الخبرة (مؤشرات النجاح والصعوبات في التعامل مع العنف المدرسي).

إن ما ذكر آنفًا، يقودنا للحديث عن شرط أساسي لجودة البحث الحالي، وهو التحقق من الموثوقية للبحث من خلال عمليات جمع البيانات وتحليلها، ولقد حرصت الباحثات على تحقيق المعايير الأربعة للموثوقية وهي: المصداقية، والانتقالية، والاعتمادية، والتطابقية (العبد الكريم، 2012)، ونستطيع القول إن المصداقية في الدراسة تحققت باستخدام طرائق ومنهجية بحث علمية في مراحل البحث كافة أثناء جمع البيانات، وتوثيقها بالتسجيل الصوتي، أو بوجود باحث مرافق للتسجيل أثناء المقابلات، مع ووثيق تفاصيل المقابلات، وترميزها باستخدام برنامج (MAX-QDA)، وكذلك التأكد من جمع بيانات كافية؛ للوصول إلى حالة التشبع، كما وتم الاستشهاد بأقوال المشاركات أثناء عرض النتائج لتحقيق هذا الهدف، وحول معيار الانتقالية، فلقد تبين أن نتائج البحث من الممكن أن تعمم على حالات أخرى، وفق سياق اجتماعي وجغرافي مشابه، أما شرط الاعتمادية (الثبات) فقد تحقق من خلال انسجام الكثير من هذه النتائج مع ما توصلت له الدراسات السابقة، علمًا بأن البحث القائم يستهدف الكشف بالدرجة الأولى، ولكن ذلك لا يلغي إمكانية مطابقة نتائج الدراسة المرتقبة بالتراث الأدبي حول الموضوع، كما أن تحليل الباحثتين للبيانات بشكل منفصل والمطابقة بين نتائج تحليلاتهما من العوامل التي أسهمت في الثبات، ولتحقيق شرط التطابقية أي الموضوعية العلمية قامت الباحثات بتوثيق المقابلات بموضوعية؛ بعيدًا عن الذاتية والتحيز، وعليه يمكن القول إن الباحثات التزمتا المنهجية العلمية في مفاصل البحث كافة.

وقبل الانتقال إلى الحديث عن تحليل البيانات، لا بد من التنويه إلى التزام الباحثتين بالاعتبارات الأخلاقية، وهذه مسألة هامة؛لحساسية موضوع العنف، وحفاظًا على خصوصية المشاركات، فلم تذكر الباحثات أي معلومات صريحة حول هوية المشاركات أو المعنفات، وانتماءاتهن الأسرية، مع العلم أن المشاركة في هذه الدراسة لم ولن تسبب أي مخاطر للمشاركات إطلاقًا، إضافة إلى أن المقابلات التي أنجزت كانت طوعية، وليست إجبارية، واستخدمت معلوماتهالأغراض البحث العلمي فقط، كما وحرصت الباحثات على الموضوعية طوال الدراسة في استخدام الاقتباس في النص، والاستشهاد بجميع مراجع الدراسات، والأدبيات السابقة باستخدام نظام التوثيق APA (الجمعية الأمريكية لعلم النفس).

تحليل البيانات

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات، والأبحاث، والمقالات التربوية في مجال العنف الأسري، تم تفريغ بيانات المقابلات، وإعادة قراءتها مرات عدة؛ تمهيدًا لترميزها باستخدام برنامج (MAXQDA)، حيث بلغ عدد الترميزات كافة (111) ترميزًا، وتم التوصل إلى خمسة محاور وهي: أشكال العنف، وأسبابه، وآثاره العنف، والخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري، وتقييم هذه الخبرة (مؤشرات النجاح والصعوبات في التعامل مع العنف المدرسي) وهذه المحاور هي إجابات للأسئلة البحثية (المذكورة سابقًا)، والجدول الآتي يوضح هذه المحاور:

جدول رقم (2)

محاور الدراسة بحسب نتائج ترميز المقابلات وتكرارها

عدد المحاور الرئيسة	المحور	عدد الترميزات
1	أشكال العنف	19
2	أسباب العنف	13
3	آثار العنف	26
4	دور المدرسة في التعامل مع العنف المدرسي	40
5	مؤشرات النجاح في التعامل مع العنف المدرسي	8
6	صعوبات في التعامل مع العنف المدرسي	5
	المجموع	111

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد تطبيق الدراسة وتحليلها باستخدام برنامج (MAXQDA)، تم استخلاص نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية المنبثقة عن السؤال الرئيس الآتي، والمتمثل في ماهية طبيعة العنف الممارس على طالبات المرحلة الأساسية،وتم تضمين النتائج فيخمس محاور، وهي كالآتي:

المحور الأول: أشكال العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا

بينت نتائج الدراسة بخصوص أشكال العنف الممارس على طالبات المرحلة الأساسية تنوعًا في أشكال هذا العنف،بحسب استجابات المشاركات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح أشكال العنف الأسري، بحسب تكرار ترميز المقابلات (نسب، وتكرارات مئوية)

أشكال العنف الأسري	التكرارات	النسبة المئوية
العنف اللفظي	7	%31.82
العنف الجسدي	6	%27.27
الحرمان	3	%13.64
الإهمال	3	%13.64
العنف النفسي	2	%9.09
العنف الظاهر وغير الظاهر	1	%4.54
المجموع	22	%100

يتضح من الجدول السابق، أن العنف اللفظي احتل المرتبة الأولى من بين أشكال العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية بنسبة (31.82)%، يليه العنف الجسدي بنسبة (27.27)%، في حين ظهرت ممارسات الحرمان والإهمال لدى الأسر بنسبة (13.64)% بحسب استجابات المبحوثاتمن المرشدات، ومن أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية.

ولكن كيف يمارس هذا العنف الأسري على الطالبات؟ تتحدث المبحوثات عن أشكال من العنف اللفظي: كالسب، والشتم، واللعن، واستخدام الألقاب المزعجة، والصراخ، والنعت بكلمات بذيئة لا تخلو من الإيحاءات الجنسية أحيانًا، تقول إحدى المعلمات: «في حالات فيها عنف لفظي، سب وشتم، وصراخ متكرر، ونعت البنات بكلمات بذيئة فيها إيحاءات جنسية». بعض الطالبات المعنفات أبرزن أسلوبًا شائعًا في العنف اللفظي يمارس من قبل أمهاتهن، وهو الدعاء على الأبناء! تشتكي إحدى الطالبات للمرشدة بالقول: «أمي تدعي علي دعاوي مش طبيعية».وحول العنف الجسدي الممارس على الطالبات الصغيرات في المرحلة الأساسية ظهرت ممارسات كالضرب بأدوات مختلفة، وشد الشعر، بل والهجوم بأدوات حادة! تقول إحدى المرشدات: «البنات المعنفات يتعرضن لعنف جسدي، ضرب بالعصيّ (العصا)، والبربيش (خرطوم المياه)، وإحدى الحالات أبوها هجم عليها بالسكين».

هذا وأظهرت النتائج أشكالًا من الحرمان والإهمال الممارس بحق الطالبات، تجسد الحرمان بمنع المصروف، أو وجبة الإفطار في المدرسة، والرعاية الطبية للطالبة، في حين تجسد الإهمال في لا مبالاة الآباء بتربية أبنائهم، وتصف إحدى المرشدات هذه الممارسات بالقول: «الأم ما بتصدق تخلص شغلها وعلى الجوال، وبتترك ابنها أو بنتها على الجوال أمام الشاشات بالساعات، هاد (هذا) كمان (أيضًا) اسمه إهمال، وعنف، وتقصير بحق الأبناء، والأب نفس الشي (الشيء)... على الرغم أن الأم اليوم تعلمت، بس (لكن) ما عندها الصبر في التربية».

وفي سياق متصل، أظهرت نتائج الدراسة أشكالًا من العنف النفسي الممارس على الطالبات، تمثّل بالتهديد، والتخويف، والإذلال، ويزداد هذا النوع من العنف بحسب نتائج الدراسة في حالات انفصال الوالدين، وتفسر الباحثات ذلك بأن الطفل يعيش مع أحد الآباء؛ حيث تقل فرصة الحماية له من العنف بأشكاله،ولقد تحدثت إحدى المرشدات عن شكل آخر للعنف الأسري ـ بحسب مستوى ظهوره ـ بتصنيفه إلى عنف ظاهر ومبطن، تقول إحداهن: «كل أنواع العنف موجودة، في شيء من هذا العنف ظاهر وفي شيء مبطن، الظاهر اللي (الذي) نشوفوا (ندركه) أمامنا نقدر نعالجه، بس (لكن) للأسف الشغلات (الأمور) المبطنة أكثر بكثير».

وترى الباحثات أن أشكال العنف الواردة في هذه الدراسة، قد وردت في الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة،مثل دراسة (اليونيسيف، 2021؛ والسعيد وموسى، 2021؛ والبسطامي، 2019؛ والجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019؛ والبحر وآخرون، 2015؛ اليونيسيف، 2015) غير أن الاختلاف بين الدراسات يتمثل في نسبة انتشار هذه الأشكال من العنف، وتفسر الباحثات هذا التباين؛ باختلاف سياقات البيئة الجغرافية والخصائص الاجتماعية للمبحوثين.

المحور الثاني: أسباب العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا

أظهرت نتائج الدراسة بخصوص أسباب ممارسة العنف الأسري على طالبات المرحلة الأساسية تنوعًا في تلك الأسباب، والجدول الآتي يوضح أسباب العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، بحسب نتائج ترميز المقابلات،كما يأتي:

جدول (4)

يوضح أسباب العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا

عدد المحاور الرئيسة	المحور	نسب مئوية
1	أسباب تعود للأهل	%77.2
2	أسباب اقتصادية	%7.6
3	أسباب تعود للطالبة	%7.6
4	أسباب سياسية	%7.6
	المجموع	100

من الجدول السابق،تتضح أربعة عوامل معززة لممارسة العنف الأسري على الطالبات، أبرزها الأسباب التي تعود للأهل بنسبة (77.2)%، والأسباب الاقتصادية، والسياسية، وتلك التي تعود للطالبة بنسبة (7.6)%.

هذا وتشمل الأسباب المعززة للعنف الأسري، التي تعزى للأهل عدم تحملهم لمسؤولياتهم تجاه أبنائهم، ويتجلى بسلوكيات إدمان الآباءلمواقع التواصل الاجتماعي، وهروب الزوج من البيت، وعدم تحمله لمسؤولياته تجاه أسرته، وتفسر الباحثات ذلكبقلة الوعي لدى الزوجين بمسؤولياتهم الأسرية؛ بسبب غياب التأهيل الزواجي لكليهما، تقول إحدى المرشدات: «بشوف السبب الرئيس لهذه الممارسات بحق الأولاد؛ هو قلة الوعي، والتأهيل للزواج، والمسؤوليات الأسرية، خاصة الأم».وفي السياق ذاته، برزت عوامل مسببة للعنف ضد الأبناء، تعود لتوتر العلاقات الزوجية، وتظهر في الخلافات الدائمة بين الزوجين، ومحاولة أحدهما السيطرة على الآخر؛ لغياب لغة الحوار، والتفاهم بينهم،هذا وتعتقد بعض الأسر أن العنف أسلوب تربوي، تقول إحدى المرشدات:»الأم بتفكر أنه إذا

غلطت بنتها ما تتعلم، إلا إذا ضربت وعنفت بنتها».وتعزو الباحثات هذا المعتقد إلى الثقافة المجتمعية المهيمنة، التي ترى في ضرب الأبناء أسلوب تربوي فعال «فالعصا لمن عصا».

وقد بينت الدراسة أيضًا، أناضطراب أحد الوالدين، أو إصابتهم بأمراض نفسية، ومعاناتهم من الضغوطات الاجتماعية (خلافات مع الأقارب مثل أم الزوج) والضغوطات الاقتصادية، من العوامل المشجعة على ممارسة العنف بحق الأبناء!تقول إحدى المعلمات: «أنا بشوف أنه الأب والأم بنفسوا (من تنفيس انفعالي) عن متاعبهم وضغوطهم بأسلوب العنف مع أبنائهم»، وترى الباحثات أن هذه النتيجة تتسق مع نظرية العدوان والإحباط، المفترضة أن العنف يتولد بسبب التعرض للعدوان أو الضغوطات الحياتية، التي تعمل كمتغيرات خارجية تؤثر في بعض العمليات النفسية، مما قد تدفع الشخص إلى السلوك العدواني، تحديدًا نحو أفراد أسرته (البحر وآخرون، 2015)، غير أن إحدى المرشدات لها رأي آخر، تقول: «فش (لا يوجد) مبرر للعنف، فش (لا يوجد) سبب بخلي (يجعل) الواحد يضرب، ويصرخ، ويكسر نفسية ابنه مطلقًا».

عامل آخر مسبب لممارسة العنف الأسري يتمثل في انحدار المستوى الأخلاقي للأب وتعاطيه للمسكرات،»أبوها بسكر وأخلاقه سيئة»هذه العبارة تعبر عن معاناة الطالبة من عنف والدها؛ جراء تعاطيه للمواد المخدرة، التي تفقده الاتزان والتفكير السويّ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بوراس (2017) التي خلصت إلى أن تعاطي المواد المخدرة والكحول من عوامل الخطورة المسببة للعنف على الأطفال.

إن كل ما تم إيراده يتعلق بالأسباب التي تعود للأهل والمعززة لممارسة العنف، غير أن نتائج المقابلات أظهرتعوامل اقتصادية معززة للعنف الأسري، حيث تفشي الفقر والبطالة في الأسر المعنفة لأبنائها، إن هذه النتيجة تتفق مع دراسة الجوزة (2021)، ودراسة لفتة (2021)، ودراسة (Abied et al., 2014) التي ترى أن الوضع الاقتصادي المتدني مسبب رئيس للعنف الأسري ضد الأطفال.

كما وأظهرت النتائج أسبابًا معززة للعنف تعود للطالبة؛تعزى لسماتها الجسدية، والسلوكية، وقدراتها العقلية، والتي قد تعزز العنف بحقها، مثل: تدني التحصيل الأكاديمي، والتمييز ضدها؛ لعدم تمتعها بالسمات الجمالية! تقول إحدى المرشدات: «في إحدى البنات فرجتني (شاهدت) كيف أمها عجبت (عنفتها) عليها بالسبك (الحزام)؛ لأنها نقصت علامات في مادة الرياضيات، واشتكت من تمييز ضدها في المعاملة؛ لأنها أقل جمالًا من خواتها (أخواتها)»

ولإتمام تحليلنا للعوامل المسببة للعنف الأسري، لا بد من التعريج علىالأسباب السياسية، والتي تجلت باعتداءات الاحتلال الصهيوني المتكررة، تقول إحدى المرشدات: «العنف يتطور عند الأهل نتيجة عنف الاحتلال».وتفسر الباحثات ذلك بما يولده عنف الاحتلال من نشر لثقافة العنف بين أبناء شعبنا الفلسطيني، الأمر الذي قد ينعكس على ممارسة العنف الأسري، كما أن الضغوطات النفسية التي يسببها الاحتلال قد تجعل الآباء أكثر عنفًا، وأقل صبرًا في تعاملهم مع أبنائهم.

المحور الثالث: آثار العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا

لا شك أن للعنف الممارس بحق الأطفال آثار متعددة، ظهرت في استجابات المشاركات في المقابلات؛ حيث رصد (26) ترميزاً في المقابلات حول تلك الآثار، وصنفت الباحثات هذه الآثار إلى: آثار نفسية، وسلوكية، واجتماعية، وأكاديمية، وجسدية، ويشير الجدول الآتي إلى تلك الآثار:

جدول (5)

يوضح آثار العنف الأسري الممارس على طالبات المرحلة الأساسية الدنيا (نسب مئوية)

عدد المحاور الرئيسة	المحور	نسب مئوية
1	آثار نفسية	%38
2	آثار سلوكية	%31
3	آثار اجتماعية	%15
4	آثار أكاديمية	%8
5	آثار جسدية	%4
6	آثار أخرى	%4
المجموع		100

من الجدول السابق يتضح أن الآثار النفسية احتلت المرتبة الأولى، من بين آثار العنف الأسري الأخرى،بحسب ما أوردته المشاركات في البحث، لتصل إلى نسبة (38)%، تليها الآثار السلوكية بنسبة (31)%، ومن ثم الآثار الاجتماعية، والأكاديمية، والجسدية بنسبة (15)%، و (8)%، و (4)% على التوالي.

تجلت الآثار النفسية من خلال ما يظهر على الطالبة المعنفة من أعراض: الخوف والقلق، وضعف الشخصية، وشرود الذهن، والانطواء من خلال عدم التفاعل مع المجتمع المدرسي، والصمت، وتقدير متدنٍ للذات، تقول إحدى المرشدات: «المعنفة عندها عدم ثقة بنفسها، وتدني بمستوى تقدير الذات عندها، تشعر دائمًا أنها مش (غير) مرغوبة، الكل بضربها، الكل بضغط عليها، بدهاش (لا تريد) تعيش، بدهاش (لا تريد) الحياة بدها (تريد) تموت، وصار عندها كثير أفكار وسواسية، وسلبية جدًا عن حالها، صار عندها تقدير ذات كثير متدني». إن هذه النتيجة تتفق مع دراسة الشعراوي وآخرون (2013)، وعثمان (2020) في أن العنف الأسري بأشكاله المتعددة، يولد أبناء سلبيين غير قادرين على التوافق أو اتخاذ أي قرار في حياتهم، وعادة ما يفقد ضحايا العنف الأسري ثقتهم بأنفسهم، وينتابهم الشعور بالعجز، والقلق، والاكتئاب الذي قد يتطلب لاحقًا تدخلًا طبيًا ونفسيًا؛ لعلاج الآثار المترتبة على العنف، وتفسر الباحثات ذلك في أن الطالبات المعنفات لم يجدن من ينمي صلابتهن النفسية منذ الصغر، مما يجعلهن عرضة لاضطرابات ومشاكل نفسية متعددة، غير أن الأكثر خطورة من وجهة نظر الباحثات في التعود على التعرض للعنف، واعتباره أمر اعتيادي؛ لا بأس من التعرض له! تقول إحدى المرشدات: «في حالات لما ما تتعرض للعنف صارت تؤذي حالها! (...) صار عندها العنف سلوك متأصل؛ لأنها تعودت عليه بحياتها».إن هذه النتيجة تتفق ودراسة

اليونيسيف (2015)، التي ترى أن الأطفال يصبحون أقل حساسية؛ بسبب تعرضهم للعنف وأكثر تعودًا عليه.

وحول الآثار السلوكية للعنف الأسري برزت سلوكات سلبية لدى المعنفات؛ بسبب تعرضهن للعنف، أبرزها ممارسة العنف على الغير من أخوة وزميلات، وتجلى ذلك في الألفاظ، والتصرفات، واللعب، وحتى المزاح، تقول أحد المرشدات: «العنف اللي (الذي) يمارس على البنت في البيت، بتسقطه هون (هنا) بالمدرسة في تعاملها مع زميلاتها».إن هذه النتيجة متسقة مع نظرية التعلم الاجتماعي في تفسيرها للسلوك العنيف؛ حيث تفترض أن العنف متعلم من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهو ما يعني احتمالات مرتفعة في أن يصبح الأطفال عدوانيين، ومع الزمن يتربى الأبناء على أن العنف هو الأسلوب الأمثل؛ لحل المشكلات، والحصول على الاحتياجات (النجداوي وكفاوين، 2015)،إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة بعضًا من الآثار السلوكية السلبية لدى المعنفات؛ بسبب التعرض للعنف الأسري كالسرقة، وكراهية الأخوة والزميلات، والسخرية من الآخرين، والغيرة، وآثار هذا العنف تمتد لتظهر على شكل سلوكات غريبة وشاذة في الأكل، والنوم، والسلوك الاجتماعي بوجه عام،والذوق العام للمعنفة، حيث تميل إلى مشاهدة أفلام العنف بكافة أشكاله، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السعيد (2021).

هذا وأظهرت نتائج الدراسة بعضًا من الآثار الاجتماعية للعنف الأسري لدى المعنفات، من خلال صعوبات في التواصل الاجتماعي لدى المعنفةمع محيطها الأسري والمدرسي، وتوتر العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ولكن الأكثر خطورةمن وجهة نظر الباحثات، هو انتشار ثقافة مجتمعية حاضنةومشرعنة لكافة السلوكات العنيفة، تقول إحدى المرشدات: «المراحل الأولى من عمر الطفل بحسب العلماء كثير هامة؛ في تشكيل شخصية سليمة متكيفة مع المجتمع، بالعنف يصير (يصبح) للأسف جيلاً سلبياً، خاضعاً أو متمرداً، وكارهاً لمجتمعه، وبجوز (يمكن) لو تدققي في ثقافة العربدة (الفوضى) اللي (التي) بالمجتمع بشكل عام، رح (سوف) تلاقي أنه العنف صار ثقافة بين قطاعات واسعة من الناس، بتعاملهم مع بعض».وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجوزة (2021)، والسعيد (2021).

وبنسب أقل من الآثار السابقة، تبين أن العنف الأسري الممارس يترك تداعيات سلبية على المستوى الأكاديمي للطالبات، ودافعيتهن للدراسة والتحصيل، تقول إحدى المعلمات:»صار يأثر على المستوى الأكاديمي إلها (لها)، صارت تبطل (لا ترغب) تدرس». هذا بالإضافة إلى الآثار الجسدية المتمثلة بعلامات العنف الممارس على جسد الصغيرات، وما قد تخلفه هذه الإصابات الجسدية من اعتلالات مستقبلية.

إن ما ورد من آثار أكاديمية وجسدية يتفق مع ما أشار إليه تقرير منظمة الصحة العالمية (2019)بأن التعرّض للعنف في مرحلة عمريّة مبكرة يمكن أن يُضعف النمو العقلي، وأن يضرّ بأجزاء أخرى من الجهاز العصبي، فضلًا عن الغدد الصمّاء، والدورة الدموية، والنسيج العضلي الهيكلي، والأجهزة التناسلية، والتنفّسية، والمناعيّة، مع ما يترتّب على ذلك من عواقب ممتدّة طيلة العمر، مما قد يؤثّر سلبًا في النمو الإدراكي، ويؤدي إلى ضعف مستوى التحصيل الدراسي.

المحور الرابع: الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري

في هذا المحور، ستتم مناقشة النتائج المتعلقة بالخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري، بحسب استجابات المشاركات، حيث أظهرت النتائج ستة أنماط من الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري، كما في الجدول الآتي:

جدول (6)

يوضح الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري بحسب تكرار ترميز المقابلات (نسب، وتكرارات مئوية)

العدد	أنماط الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف المدرسي	تكرار الترميزات	النسبة المئوية
1	أدوار المرشدة التربوية في المدرسة	12	%30.77
2	أدوار الهيئة الإدارية والتدريسية	12	%30.77
3	التواصل مع أهالي الطالبات المعنفات	5	%12.82
4	الدور المجتمعي	5	%12.82
5	دور قسم الإرشاد والتربية الخاصة	4	%10.26
6	دور الأقران	1	%2.56
	المجموع	39	%100

يتضح من الجدول السابق، ستة أنماط للخبرة المدرسية في التعامل مع العنف المدرسي، أبرزها يتعلق بدور كل من المرشدة التربوية والهيئة الإدارية والتدريسية في المدرسة بنسبة (30.77)%من استجابات المبحوثات، والتواصل مع أهالي الطالبات المعنفات والدور المجتمعي بنسبة (12.82)% لكليهما، ودور قسم الإرشاد والتربية الخاصة، ودور الأقران بنسبة (10.26)%، و(2.56)% على التوالي.

وبالحديث عن دور المرشدة التربوية في التعامل مع العنف الأسري، بينت نتائج الدراسة أن الهدف الرئيس من هذا التدخل هو حماية الطالبة المعنفة، بوقف العنف الممارس بحقها فورًا من خلال إجراءات عدة، أولاها يتمثل بالإرشاد الفردي للطالبة؛ لمساعدتها على التفريغ النفسي، ولإكسابها مهارات في حماية الذات، والتواصل الإيجابي مع الأهل والآخرين (كالمعلمات والزميلات)، وتعديل سلوكها؛ تمهيدًا لدمجها مع الأقران في الصف، وإشراكها في الأنشطة الإرشادية المتنوعة، تقول إحدى المرشدات،معقبةً على الأهداف من الإرشاد الفردي للطالبات المعنفات، بالقول:»تعليم البنت مهارات في التواصل الإيجابي، واحترام الآخرين، والابتعاد عن مصادر الخطر قدر الإمكان، وحماية ذاتها، بساعد كثير، والأهم أنها لازم (يجب) تعرف أنها إنسانة، وتستحق معاملة أفضل، المهم تحس (تشعر) من جوا (داخلها) أنها إنسانة ما تفقد إنسانيتها، ويضل عندها أمل في الحياة».

لا يشير الواقع إلى نجاح هذه الأساليب وحدها، فقد يستمر العنف على الطالبة، وفي هذه الحالة قد تلجأ المرشدة التربوية إلى التعامل مع الأهل، بعد تبليغ مديرة المدرسة، أو تبليغ قسم الإرشاد والتربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم، مع الحرص على

موافقة الطالبة المعنفة على هذه الخطوة، تقول إحدى المرشدات: «إذا استمر العنف الأسري على البنت، هون (هنا) أضطر أحكي مع الأهل بشكل مباشر بأسلوب مناسب، وأبلغ المديرة تتدخل مع الأهل، وإذا استمر العنف أحوّل المشكلة لقسم الإرشاد، بعد ما أستنفذ كل الطرق اللي (التي) أشتغل فيها».إضافة إلى ما ذكر، تنشط المرشدات التربويات في التوعية حول العنف وآثاره، بأساليب متنوعة كالمحاضرات، وورش العمل مع الأهل، وجلسات الإرشاد الصفية الوقائية، وتعتقد الباحثات أن هذه الإجراءات بشقيها الوقائي والعلاجي الإرشادي مهمة للغاية؛في الكشف عن العنف الأسري، والحد منه، والتوعية بآثاره.

بما لايقل أهمية عن الخبرة المدرسية السابقة، يبرز دور الهيئة الإدارية والتدريسية في التعامل مع الطالبات المعنفات؛ بحكم التواصل اليومي خلال عملية التعلم الصفي، **ويمكن حصر هذا الدور الهام بحسب استجابات المشاركات، بالنقاط الآتية:**

1. الكشف عن العنف الممارس، والحرص على استمرار انتظام دوام الطالبة المعنفة؛ لمنع تسربها.

2. استدعاء أولياء أمور الطالبات المعنفات في حال الكشف عن العنف الأسري؛ لحماية الطالبة المعنفة، تقول إحدى المديرات: «تقوم المدرسة بدورها بالاستماع للطالبة التي تعرضت لعنف أسري، كما وتستدعي ولي أمرها، وغالبًا الأم؛ للتعرف إلى مشكلة الطالبة، وتقديم التوجيه لها، ومحاولة المساعدة قدر الإمكان بعد التعرف إلى الظروف المحيطة بالطالبة».

3. إشراك الطالبة المعنفة في أنشطة مدرسية؛ لتعزيز ثقتها بذاتها، وحل مشكلاتها السلوكية، وتطويرها أكاديميًا.

4. ظهر دور الهيئة الإدارية والتدريسية في تحويل حالات الطالبات المعنفات (تحديدًا الحالات المتطرفة) إلى مراكز خاصة بالإرشاد النفسي، والعلاج الوظيفي (في حال وجود إعاقات معينة لدى هؤلاء المعنفات).

5. برز دور الهيئة الإدارية والتدريسية في تعزيز الطالبات المعنفات في حال تغير سلوكهن، أو تحسن مستواهن الأكاديمي.

6. التنسيق مع المرشدة التربوية؛ لتوحيد أسلوب التعامل مع المعنفات، ومنع حدوث أي انتكاسات مع الحالة المعنفة.

وفي السياق نفسه، برزت خبرة مدرسية هامة في التعامل مع العنف الأسري وهي التواصل مع الأهل بشكل فردي أو جماعي، وهذا أمر طبيعي؛ بحكم أن بؤرة العنف الممارس بحق الطالبات من الأسرة، واتخذ هذا الإجراء أهداف عدة، وهي الوقف الفوري للعنف الممارس بحق الطالبات، وتوعية الأهالي بسلبيات ممارسة العنف على الأبناء، والحصول على معلومات تفيد في تقدم العمل الإرشادي مع الحالة المعنفة، تصف إحدى المرشدات حرصها الشديد على التواصل مع الأهل، بالقول: «ما بحكي للأهل أنه بنتكم شكت عليكم إنها انضربت، حتى ما أخسر كل شغلي معها، أحاول أوصل لهم فكرة أنه قديش (كم) العنف يترك آثار سلبية على البنت، يعني بوصل الفكرة للأهل بشكل غير مباشر».

ولتشعب مشكلة العنف الأسري، وامتداد خيوطها إلى ما وراء الأسر، فإن التواصل المجتمعي؛ لمواجهة هذا العنف أمر في غاية الأهمية، وهو ما أظهرته نتائج تحليل المقابلات مع المشاركات، حيث برز ذلك لغايتين هما الوقاية والمواجهة، ففي الجانب الوقائي التوعوي تنشط المدرسة بكل كوادرها (خاصة المرشدة) في توزيع نشرات التوعية، وعقد المحاضرات، وورشات العمل الوجاهية والالكترونية بالتعاون مع الهيئات المحلية؛ للتنفير من ممارسة العنف الأسري، أما مواجهة العنف فتجلت بالتعاون مع مؤسسات المجتمع، من خلال إجرائين هما التحويل لمؤسسات مجتمعية لرعاية المعنفات ودعم أسرهن، والتشبيك مع المؤسسات المعنية بحماية الطفولة، ولعل هذا الإجراء يتفق مع ما توصلت له دراسةالنقبي (2021)، وعثمان (2020)،و (McCoy 2020)، و(Baird 2019) حول أهمية حملات التوعية بالعنف الأسري سواء في المدارس، أو الجامعات، أو المراكز المجتمعية؛ من أجل الحديث عن هذه الآفة، والحد منها، وتقديم العون والمساعدة للمعرضين لها.

بعد استنفاد الوسائل كافة، في حماية الطالبات المعنفات (خاصة في حالات العنف المتطرفة) يتم اللجوء إلى إبلاغ قسم الإرشاد والتربية الخاصة؛لحمايتهن واتخاذ الإجراءات القانونية المناسبة بحق الآباء المعنفين؛ حيث يعمد هذا القسم بالتشبيك مع المؤسسات ذات الصلة كالشرطة، ووزارة التربية والتعليم، والشؤون الاجتماعية، تقول إحدى المرشدات: «في حال عجزت ادارة المدرسة عن إيجاد حلول للطالبات اللّواتي يتعرضن لعنف أسري نعلم قسم الإرشاد والتربية الخاصة، من خلال رفع كتاب رسمي بالحالة والاجراءات التي اتبعتها إدارة المدرسة».وينسجم هذا الدور مع ما توصلت له دراسة القحطاني (2021) في أن التدخل السريع مع حالات الإيذاء والعنف الشديد، والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة من أهم أدوار المؤسسات الاجتماعية في الحد من العنف ضد الأبناء، وبواقع خبرة الباحثات فإن هذا الإجراء هام جدًا ليس في حماية المعنفات فحسب، بل في حماية المرشدة ومديرة المدرسة؛ بإخلاء المسؤولية القانونية والأدبية الملقاة على عاتقهن، خاصة إذا كان العنف الأسري الممارس يشكل خطرًا على الصحة النفسية والجسمية للطالبة بصورة كبيرة، وربما قد يهدد حياتها.

وفي سياق الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري، نشير إلى دور هام، ولكنه لم يتكرر بصورة مباشرة في استجابات المشاركات إلا مرة واحدة، وهو دور الأقران في التعامل مع المعنفات أسريًا، تشير المرشدة التربوية إلى ذلك بالقول: «دعم الأقران رقم واحد في التخفيف من آثار العنف على البنت؛فالدمج الاجتماعي يعزز انسانيتها وذاتها، كمان (أيضًا) دمجها بأنشطة مجتمعية طلابية كثير منيح (جيد)».وترى الباحثتان بأهمية تكامل الأدوار المدرسية في التعامل مع الطالبات المعنفات؛ للحد من العنف الأسري الممارس عليهن، ومعالجة آثاره، مع الحفاظ على سرية وخصوصية الطالبات.

المحور الخامس: تقييم التدخلات المدرسية

في الواقع يرتبط هذا المحور بسابقه؛ كونه يقيّم الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري، بتسليط الضوء على مؤشرات النجاح والصعوبات (الإخفاقات) في التعامل مع المعنفات أسريًا، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7)

يوضح تقييم التدخلات المدرسية بحسب استجابات المبحوثات (نسب مئوية)

	المؤشرات	النسبة المئوية
مؤشرات النجاح في التدخلات المدرسية	مؤشرات اجتماعية	%56
	مؤشرات سلوكية	%11
	مؤشرات نفسية	%11
	مؤشرات أكاديمية	%11
	وقف العنف الممارس بحق الطالبة	%11
	المجموع	%100
مؤشر الصعوبات في التعامل مع العنف الأسري	صعوبات تعود للأهل	%66.8
	استمرار العنف بحق الطالبة	%16.6
	صعوبات واقعية	%16.6
	المجموع	%100

من الجدول السابق، يتضح أن الخبرة المدرسية في التعامل مع العنف الأسري تحمل في طياتها الكثير من النجاحات والإخفاقات، واحتلت المؤشرات الاجتماعية المرتبة الأولى من ضمن مؤشرات النجاح في التدخلات المدرسية بنسبة (56)%، تليها المؤشرات السلوكية، والنفسية، والأكاديمية، ومؤشر وقف العنف الممارس بحق الطالبات المعنفات بنسبة (11)% لكل منهم، أما الصعوبات في التعامل المدرسي مع الطالبات المعنفات أسريًا فقد كانت متعددة، وأظهرت النتائج أن أبرزها يعود للأهل بنسبة (66.8)%، والإخفاق في وقف العنف الممارس بحق الطالبات، والصعوبات الواقعية بما نسبته (16.6)% لكليهما.

حول مؤشرات النجاح في التدخلات المدرسية أفادت النتائج أن المشاركات من المرشدات وأعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية قد عبرن عن نجاح تلك التدخلات في الحد من العنف الأسري، وظهر ذلك من خلال مؤشرات عدة، تمثلت أولاها في وقف العنف الممارس بحق الطالبات المعنفات أسريًا، إضافة إلى مؤشرات نفسية ظهرت في تحسن الحالة النفسية لهن، ومؤشرات سلوكية تمثلت في تعديل سلوكهن في المدرسة، وأخرى أكاديمية حول تحسن مستواهن الأكاديمي، إضافة إلى المؤشرات الاجتماعية التي تظهر من خلال اندماجهن اجتماعيًا مع زميلاتهن في مجتمع المدرسة، ومؤشرات أخرى برزت في تقدير الطالبات المعنفات وذويهن للجهود الإرشادية المبذولة، تقول إحدى المرشدات واصفة حجم السعادة التي تغمرها حين يتم تقدير جهودها: «لمن (عندما) بسمع منها كلمة شكرًا؛ لأنك حدي (بجانبي) وتسمعيني، هون (هنا) بحس (أشعر) قديش (توصف الحجم) مهم اللي (الذي) نعمله معهن»، إن هذه النتائج تتفق مع دراسة القحطاني (2021) التي أبرزت أهمية الأدوار المدرسية في الحد من العنف.

وعلى النقيض من ذلك، تحدثت بعض المشاركات عنإخفاقات في التعامل مع المعنفات، تجلت في استمرار العنف الممارس بحق الطالبات لعوامل تعود إلى الأهل بصورة رئيسة؛بسبب عدم تعاونهم مع المدرسة (تحديدًا المرشدة) وإصرارهم على ممارسة العنف بحق بناتهم، مما يسبب حدوث انتكاسات في العملية الإرشادية مع الحالة المعنفة، وصعوبات أخرى تجلت في التواصل مع الأهل، توضح ذلك إحدى المرشدات: «عندي مشكلة بالتواصل مع الأهل؛ لأنه البنت ما بدها (لا تريد) إياني أحكي مع الأهل اللي (الذين) يعنفونها، تخاف أنهم يزيدوا العنف عليها، وبالتالي أضطر أتعامل مبدئيًا مع البنت لحالها».

ويمكن القول في ختام حديثنا عن صعوبات التعامل مع العنف الأسري، إن الواقع الأسري الذي تعيشه الطالبة بكل تجلياته هو المسبب للعنف، وبالتالي يصعب في كثير من الحالات تغييره، ليبقى التدخل المدرسي في حدود التكيف مع هذا الواقع، تقول إحدى المرشدات: «الموضوع بخص (يخص) عنف ممارس من الأسرة، للأسف مش (ليس) دائمًا بطلع بايدنا (يدينا) نغير الواقع (..) وهذا إخفاق؛ لأنه مش هاد (هذا) هو هدفنا بس (ولكن) هون (هنا) يحدث مع البنت شيء بسميه التكيف السلبي مع الواقع، بمعنى أنه أرشد البنت كيف تحمي حالها من العنف، وتتجنب تكون في مواقف تعرضها للعنف».وتفسر الباحثات هذه الإخفاقات المدرسية في الحد من العنف الأسري إلى أن جذور المشكلة تكمن في الأسرة، وهي خارج سيطرة المدرسة، ويعتبر التدخل في شؤونها من الممنوعات لدى بعض الأسر في ظل ثقافة مجتمعية تعتبر الأطفال ملكًا لآبائهم، ولهم كامل الصلاحيات في اختيار ما يرونه مناسبًا من الأساليب التربوية في تعاملهم مع أبنائهم.

التوصيات

بناء على عرض النتائج، قدمت الباحثات مجموعة من التوصيات منها:

1. تنفيذ برنامج تدريبي موجه للعاملين في المدارس الحكومية حولآلية التعامل مع الطلبة المعنفين أسريًا.
2. ضرورة التعاون بين العاملين في المدارس في الكشف عن حالات الطلبة المعنفين أسريًا وحمايتهم، مع إلزام مدير المدرسة بوضع خطة؛ لحماية الطلبة المعنفين منذ بداية العام الدراسي.
3. الحرص على تعيين مرشدين تربويين في المدارس كافة؛ لتقديم الخدمة الإرشادية المتخصصة للطلبة، وتفعيل دورهم في مواجهة تداعيات العنف الأسري على الطلبة، من خلال إعداد برامج تعافي من العنف الأسري للطلبة المعنفين في المدارس.
4. تقديم خدمات الإرشاد الزواجي والأسري للمقبلين على الزواج؛ لزيادة وعيهم بالمسؤوليات الأسرية.
5. تثقيف المجتمع بالأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع الأبناء، وبدور المدرسة في حمايتهممن العنف الأسري من خلال وسائل الإعلام بأشكاله كافة.
6. الحرص على التواصل بين المدرسة والأهالي؛ لمتابعة

قضايا الطلبة، وتضمين ذلك في خطة الإدارة المدرسية.

7. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول العنف الأسري الممارس على الأطفال؛ للتعرف على خبرة العنف كما يراها الأطفال المعنفون أنفسهم، وحول سبل التغلب على المعيقات المثبطة للجهود المدرسية في مواجهة العنف الأسري.

المصادر والمراجع العربية:

- البحر، منى ونصار، خلف ودرويش، عبد الحميد والأنوتي، فاطمة وأمير، طه وآل علي، عمر والمغيربي، فدوى. (2015). العنف وسوء معاملة الأطفال دراسة على عينة من الأطفال المواطنين في الامارات. دبي: مؤسسة دبي لرعاية النساء والأطفال.
- بن زيان، مليكة .(2020). العنف والمقاربات النظرية المفسرة له، مجلة الخلدونية للعلوم النفسية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، جامعة سكيكدة، 2(12): 65 – 80.
- البسطامي، سلام راضي. (2019). درجة شيوع مظاهر العنف بين طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين (محافظة نابلس – دراسة حالة)، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، 114 (114): 23 – 40.
- بوراس، آسية. (2017). واقع ممارسة العنف ضد الأطفال وآثارها النفسية والسلوكية عليهم، مجلة الإبراهيمي للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بشير- برج بوعريريج، العدد 1: 154 – 173.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2019). مسح العنف في المجتمع الفلسطيني، استرجع من موقع الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني: https://www.pcbs.gov.ps/PCBS-Metadata-ar-v4.3/index.php/catalog/671.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2019). الكتاب الاحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2019/2018، استرجع من موقع وكالة وفا: http://info.wafa.ps/userfiles/server.pdf.
- جوزة، عبد الله. (2021). العنف ضد الأطفال في زمن جائحة كورونا (كوفيد 19 المستجد) والإغلاق الشامل ـ أطفال الجزائر أنموذجًا، مجلة القياس والدراسات النفسية، جامعة البليدة، 1(3): 64 – 107.
- خليفة، ابتسام سالم. (2018). مظاهر العنف الأسري ضد الأطفال وأثره على المجتمع واستراتيجيات الحد من هذه الظاهرة، مجلة كليات التربية بجامعة الزاوية، العدد 12: 90 – 110.
- السعيد، نواف وموسى، علا. (2021). مفهوم العنف والآثار المترتبة عليه من وجهة نظر لأمهات أطفال الروضة، مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية، العدد 15: 25 – 42.
- الشعراوي، علاء وأبو المعاطي، وليد وعيسى، محمد. (2013). العنف الأسري العدوان وتوكيد الذات لدى الأبناء، مجلة مذكرات التربية، 2013 (30): 140 – 185.
- الشهري، علي. (2009). العنف لدى طالب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الطيار، فهد. (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- العبد الكريم، راشد. (2012). البحث النوعي في التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- عثمان، رشا. (2020). ورقة حقائق حول دور وفعالية مكاتب الشؤون الاجتماعية العاملة في القدس الشرقية في توفير الحماية للنساء والأطفال من العنف الأسري والدور المأمول من مؤسسات المجتمع المدني للفلسطينية العاملة في نفس المجال، استرجع من موقع:-https://act conflictresolution.org
- العقاد، عصام. (2001). العوامل الاجتماعية الاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 34(1): 73 – 83.
- العمار، خالد يوسف. (2019). دراسة العلاقة بين العنف الأسري ضد الأولاد والعنف المدرسي لدى طلبة الصف السابع والثامن في مدارس مدينة درعا، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 35(2): 143 – 182.
- القحطاني، علياء مصطفى. (2021). ظاهرة العنف المدرسي بين الطالبات دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بشرق مدينة الرياض. مجلة الدراسات والدراسات الاجتماعية، 1(1): 257 – 274.
- القحطاني، سالم بن ثلاب. (2021). دور المدرسة الابتدائية في حماية الطفل المعنف «تصور مقترح». مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، 37(12): 105 – 130.
- كريسويل، جون. (2018).منهج البحث النوعي المداخل الخمسة (ترجمة هالة السنوسي وإيمان أحمد وعلياء إبراهيم). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الكساب، علي عبد الكريم وعشا، انتصار خليل. (2015). واقع العنف الأسري ضد الأطفال في المجتمع الأردني من وجهة نظر الأطفال أنفسهم، مجلة الطفولة العربية، 15(64): 33 – 62.
- لفته، كريم. (2021). العنف ضد الأطفال دراسة استطلاعية، مجلة القادسية، كلية التربية، جامعة القادسية، 1(3): 81 – 108.
- مخامرة، غادة. (2020). دور معلمي الصفوف الأساسية الدنيا (1 – 4) في توعية الطلاب بمفاهيم التثقيف الصحي في مديرية التربية والتعليم في يطاوطرق تحسينها من منظورهم (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.
- المزوغي، ابتسام سالم. (2017). العنف الأسري ضد الأطفال مفهومه دوافعه أشكاله الآثار المترتبة عنه، مجلة كلية الآداب، 2(24): 47 – 54.
- منظمة الصحة العالمية. (2020). تقرير الحالة العالمية بشأن منع العنف ضد الأطفال لعام 2020، استرجع من موقع: https://www.who.int/ar/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020
- النجداوي، آن وكفاوين، محمود. (2015). أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 42(2): 1487 – 1508.
- النقبي، مانع. (2021). حماية الأطفال من العنف والاستغلال في دولة

الإمارات، مجلة حولية كلية الآداب – جامعة عين شمس، مجلد 49: 396 – 411.

- هيومنرايتسووتش. (2006). مسألة أمن العنف ضد النساء والفتيات الفلسطينيات، استرجع من موقع هيومنرايتووتش: https://www.hrw.org/legacy/arabic/reports/2006/opt1106/op-t1106arweb.pdf
- وكالة وفا للأنباء. (2021). تقرير أممي: اسرائيل ترتكب انتهاكات جسيمة ضد أطفال فلسطين، استرجع من موقع: https://www.wafa.ps/Pages/Details/27065
- اليونيسيف. (2015). العنف ضد الأطفال في مصر. استرجع من موقع اليونيسيف:.https: //www. unicef.org/egypt/ar
- اليونيسيف. (2020). الدراسة الوطنية حول العنف ضد الأطفال في الأردن. استرجع من موقع اليونيسيف: https://www.unicef.org/jordan/ar

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al-Bahr, Mona and Nassar, Khalaf and Darwish, Abdul Hamid and Al-Anouti, Fatima and Amir, Taha and Al Ali, Omar and Al-Mughirbi, Fadwa. (2015). Violence and child abuse: A study on a sample of Emirati children. Dubai: Dubai Foundation for Women and Children.*
- *Ben Zian, Malika. (2020). Theory and Theoretical Approaches Explaining It, Khalduniyah Journal of Psychological Sciences, Deanship of Scientific Research, Skikda University, 2 (12): 65-80.*
- *Bastami, Salam Radi. (2019). The degree of prevalence of manifestations of violence among primary school students in Palestine (Nablus governorate - a case study), Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 114 (114): 23-40.*
- *Boras, Asia. (2017). The reality of violence against children, studies, Journal of Al - Ibrahimi social & sciences studies, University of Mohamed Bachir Bordj Bou Arreridj, No. 1: 154-173.*
- *Palestinian Central Bureau of Statistics. (2019). Survey of Violence in Palestinian Society, retrieved from the Palestinian Central Bureau of Statistics website: https://www.pcbs.gov.ps/PCBS-Metadata-ar-v4.3/index.php/catalog/671.*
- *Palestinian Central Bureau of Statistics. (2019). The annual educational statistical book for the academic year 2018/2019, retrieved from the Wafa Agency website: http://info.wafa.ps/userfiles/server.pdf.*
- *Joza, Abdullah. (2021). Violence against children in the time of the Corona pandemic (Covid 19) and the comprehensive closure - children of Algeria as a model, Journal of Measurement and Psychological Studies, University of Blida, 1 (3): 64-107.*
- *Khalifa, Ibtisam Salem. (2018). Manifestations of domestic violence against children and its impact on society and strategies to reduce this phenomenon, Journal of Faculties of Education at Zawiya University, No. 12: 90-110.*
- *Al-Saeed, Nawaf and Musa, Ola. (2021). The concept of violence and its consequences from the point of view of mothers of kindergarten children, Journal of the College of Specific Education for Educational Studies, Issue 15: 25-42.*
- *Al-Shaarawy, Alaa and Abu Al-Maati, Walid and Issa, Muhammad. (2013). Domestic violence, aggression and self-assertion among children, Education Memoirs Journal, 2013 (30): 140-185.*
- *Shehri, Ali. (2009). Violence among middle school students in the light of some psychological and social variables in the city of Jeddah (unpublished master's thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Al-Tayar, Fahad. (2005). Social factors leading to violence among secondary school students (unpublished master's thesis), Naif Arab University for Science, Science, Riyadh, Saudi Arabia.*
- *Al-Abed Al-Karim, Rashid. (2012). Qualitative Research in Education, Riyadh: King Saud University.*
- *Osman, Rasha. (2020). An action paper on the effectiveness of social affairs offices in East Jerusalem in providing protection for children from family violence and the expected role of Palestinian civil society institutions in the same field, Retrieved from: https://actconflictresolution.org*
- *Akkad, Essam. (2001). Socio-economic and academic factors affecting the tendency toward aggressive behavior among Hashemite University students, Journal of Educational Sciences Studies, 34 (1): 73-83.*
- *Al-Ammar, Khaled Youssef. (2019). A study of the relationship between family violence against boys and school violence among seventh and eighth grade students in Daraa city schools, Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 35 (2): 143-182.*
- *Al-Qahtani, Alia Mustafa. (2021). The phenomenon of school violence among female students: A field study on a sample of secondary school students in eastern Riyadh. Journal of Social Studies and Studies, 1 (1): 257–274.*
- *Al-Qahtani, Salem bin Thalab. (2021). The role of the primary school in protecting the abused child "a suggested scenario". Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 37 (12): 105-130.*
- *Cresole, John. (2018). The qualitative research method, the five approaches (translated by Hala Al-Senussi, Iman Ahmed and Alia Ibrahim). Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.*
- *Al-Kassab, Ali Abdel-Karim and Asha, Intisar Khalil. (2015). The reality of domestic violence against children in Jordanian society from the point of view of the children themselves, Journal of Arab Childhood, 15 (64): 33-62.*
- *Gesture, Karim. (2021). A study against children A prospective study, Al-Qadisiyah Journal, College of Education, University of Al-Qadisiyah, 1 (3): 81-108.*
- *Makhmara, Ghada. (2020). The role of teachers of the lower basic grades (1-4) in educating students about the concepts of health education in the Directorate of Education in Yatta and its methods from their perspective (published master's thesis), College of Education, Hebron University, Hebron, Palestine.*
- *Al-Mazoughi, Ibtisam Salem. (2017). Family violence against children, its concept, its motives, its forms, its turbines, Journal of the College of Arts, 2 (24): 47-54.*
- *World Health Organization. (2020). Global Status Report on Preventing Violence against Children 2020, retrieved from: https://www.who.int/ar/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-z-children -2020*
- *Al-Najdawi, Ann and Kafawin, Mahmoud. (2015). Causes of aggressive behavior in children from their point of view, Journal of Human Sciences Studies, 42 (2): 1487-1508.*
- *Naqbi, Manea. (2021). Protecting Children from Violence and Exploitation in the UAE, Journal of the Faculty of Arts - Ain Shams University, Volume 49: 396-411.*
- *Human Rights Watch. (2006). An issue related to South*

Palestinian Women, back from the Rework website: https://www.hrw.org/legacy/arabic/reports/2006/opt1106/opt1106arweb.pdf

- *Wafa News Agency. (2021). UN report: Israel commits grave violations against Palestinian children, retrieved from: https://www.wafa.ps/Pages/Details/27065*
- *Unicef. (2015). Violence against children in Egypt. Retrieved from the site of the top: https://www.unicef.org/egypt/ar/*
- *Unicef. (2020). The national study on violence against children in Jordan. Retrieve from the top site: https://www.unicef.org/jordan/a*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abeid, M., Muganyizi, P., Olsson, P., Darj, E., &Axemo, P. (2014). Community perceptions of rape and child sexual abuse: a qualitative study in rural Tanzania. Journal of BMC international health and human rights, 14(1), 1-13.*
- *Baird, K., Carrasco, A., Gillespie, K., & Boyd, A. (2019). Qualitative analysis of domesticviolence detection and response in a tertiary hospital. Journal of primary health care, 11(2): 178-184.*
- *Devries, K., Merrill, K. G., Knight, L., Bott, S., Guedes, A., Butron-Riveros, B.,Hege, C.,Petzold, M., Peterman, A.,Cappa, C., Maxwell, L., Williams, A., Kishor, S.,& Abrahams, N. (2019). Violence against children in Latin America and the Caribbean: What do available data reveal about prevalence and perpetrators?, Journal of Pan American Journal of Public Health, 15(43):1-11.*
- *McCoy, A., Melendez-Torres, G. J., & Gardner,F. (2020). Parenting interventions to prevent violence against children in low-and middle-income countries in East and Southeast Asia: a systematic review and multi-level meta-analysis. Journal of Child Abuse Negl,103: 351-365*
- *WHO. (2017). Child Abuse. Retrived fromhttps://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment*
- *WHO. (2019). Violence against children. Retrived from https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children*

النضج المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط

Professional Maturity and its Relationship to Achievement Motivation Among Arab Secondary School Students in Rahat City

ريم حماد أبو حماد
طالبة ماجستير/جامعة الخليل/ فلسطين

Reem Hammad Abu Hammad
Master Student\ Hebron University\ Palestine
reem0548076494@gmail.com

نبيل جبرين الجندي
أستاذ دكتور/ جامعة الخليل/ فلسطين

Nabil Jebreen Jndi
Professor\ Hebron University\ Palestine
jondin@hebron.edu

تاريخ الاستلام: 12/ 7/ 2022م، **تاريخ القبول:** 21/ 9/ 2022م.
Received: 12/ 7/ 2022, **Accepted:** 21/ 9/ 2022.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-013-040-017
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى النضج المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط، كما وهدفت لفحص الفروق في مستوى النضج المهني وفقا للجنس، والصف، والفرع الدراسي، وطبق المنهج الوصفي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة طبقية قوامها (400) طالب وطالبة، وتم تطوير مقياس النضج المهني ومقياس لدافعية الإنجاز، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، وأسفرت الدراسة عن أن مستوى النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط كان متوسطاً، ومستوى دافعية الإنجاز كان مرتفعاً، وأسفرت كذلك عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين النضج المهني ودافعية الإنجاز، كما وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، والصف. ووجود فروق على مقياس النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفرع الدراسي، لصالح طلبة الفرع العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتدريب الطلبة على مهارات النّضج المهني من خلال توظيف برامج متخصّصة في الإرشاد الفردي والجمعي في مراحل الدراسة المختلفة.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز، النضج المهني، المرحلة الثانوية، مدينة رهط.

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between professional maturity and achievement motivation among Arab secondary school students in Rahat city. The study examines the differences of professional maturity according to gender, grade, and field of study, using the descriptive approach. The professional maturity questionnaire and the achievement motivation questionnaire were developed, the psychometric properties were confirmed and applied on a stratified sample of 400students. The study revealed that the level of professional maturity was medium, and the level of achievement motivation was high. The findings of the study showed a positive correlation between professional maturity and achievement motivation. Also, there were no differences in professional maturity due to the student's gender, and grade. In addition, there were differences in the professional maturity among secondary school students due to the academic branch in favor of the scientific branch students.

The study came with some recommendations such as the need to train students to acquire the skills of professional maturity through conducting various meaningful counseling workshops.

***Keywords**: Achievement motivation, professional maturity, secondary stage, Rahat city.*

المقدمة:

يشكل اختيار المهنة لدى طلبة الثانوية في ظل تلك التّغيرات السّريعة تحدياً ذا تأثير مرتفع في حياة الأفراد، فالمهنة وسيلة لبناء مسيرة الشّخص أو وسيلة هدم له، ولهذا يعدّ النّضج المهنيّ، من الأمور المهمة التّي تساعد الطّلبة في مواجهة التطوّرات في العالم، كما وتعدّ الدّوافع، سيما دافعية الإنجاز من محرّكات هذا النّضج المهني وتسهم في الاختيار السّليم لمهنة المستقبل، فهو على أساسها يستطيع أن يحدّد مساره الأكاديمي الجامعي بما يخدم تلك المهنة التّي اختارها بناء على نضجه المهني، ودافعيته للإنجاز. وقد بين الشديفات (2018) أن النّضج المهني يعدّ المدخل الأساس لاتخاذ القرار المهني، ويعزز استعداد الفرد للتّعامل مع المهام المحددة لميول الفرد واتجاهاته المهنية، ويعدّ استجابة متعلمة تعبّر عن حب أو كره لنشاط محدد، ويرى شلبي (2018) أن النّضج المهني تعبير عن التّوجه المهني لدى الفرد، ومدى استعداده للتّعامل مع مهنته، مع الوعي بالذّات والمهنة، وما يتطلبه اتخاذ القرار المهني.

وقد يواجه طلبة المرحلة الثانوية وهي المرحلة الختامية لتعليم الطّالب المدرسيّ من ظهور مواقف حياتيه تجعلهم أمام عديد الاختبارات في مجالهم التّربوي، التي تتعلق بمشروعهم الدّراسيّ والمهنيّ المستقبليّ، وتلك الاختبارات تؤثر في درجة النّضج المهني لديهم الذي يشكّل أساس ركائز حياتهم المستقبلية (الحاج، 2017).

ويرى صوالحة (2017) أن النضج المهني مرتبط بشكل كبير بالاتجاهات نحو الحياة المهنية، والكفايات الضرورية لتطوير الحياة المهنّية؛ حيث إن الاتجاهات يمكن أن تقود إلى التّخطيط المهنيّ للمستقبل ويظهر في القدرة على التّخطيط المهني، والعلم بالمهن والأعمال المفضلة له، وهذا يتطلب وجود دوافع واستعـــدادات تمكّنه من النّجاح والتّفوق.

ويرى الحاج (2017) أن توجيهات الوالدين تؤدي دوراً هاماً في الاختيار المهني، إذ أن لتوجيهات الوالدين أثر بشكل مرتفع في الاهتمامات المهنيّة لدى الأبناء، كما وأكدت بلعابد (2016) على أثر الإرشاد والإعلام المهنيّ، في إعداد الأفراد وتوجيههم مهنياً.

ولعل النضج المهني يتعلق بدوافع الفرد، قد بيّن المصري وفرح (2020) أنّ دافعية الإنجاز تعد سمة افتراضية تظهر من خلال سلوكيّات معينة من طرف الفرد، ولذلك فإنّ أثرها في الفرد في مجالات العمل يظهر من خلال سلوكيّات معيّنة أثناء أدائه للعمل، وهي تشتمل على المهام، والرّضا عن الأداء، والجهد المبذول لدى الشّخصين ودرجة الإنجاز التي يمارسونها لتحقيق أهدافهم.

ويرى جواد (2018) أن أي سلوك بشريّ لا يحدث إلا من خلال ما يحركه من دوافع توجهّه، إذ إن الدّوافع تعدّ من خصائص السّلوك البشري، وهي طاقات نفسية داخليّة تنسق بين تصرفات الأفراد وسلوكهم خلال الاستجابة لمواقف البيئة المحيطة وتأثيراتها، وتشتمل هذه الطّاقات على الرّغبات والحاجات والتّوقعات التي ينشد الأفراد إشباعها، وبالتالي فإن معرفة الدّوافع تساعد في التنبؤ بالسلوك الإنساني، ذلك أن معرفة الدوافع تعدّ مؤشراً على

أفعال الشّخص وسلوكياته المستقبليّة، وهذا الأمر يجعل الإنسان يحكم مسبقاً على سلوكيات حياة الفرد وأنماطها إذا استطاع أن يتعرف إلى دوافعه وميوله (قوراري، 2014).

وقد بيّن مويسات (2016) أن الدافعية تشتمل على ثلاثة مكوّنات هي: الحافز المعرفي الذي يشير إلى محاولة الشّخص إلى إشباع حاجاته من خلال تكوين المعرفة الجديدة، وتوجيه الذّات الذي يتمثّل في رغبة الفرد في الوصول إلى المكانة المنشودة من خلال أدائه، وهذا يعد محركاً للدّافعية للإنجاز، ودافع الانتماء الذي يشير أن الفرد يسعى إلى تحقيق تقبل الآخرين ويكون ذلك من خلال إقناعهم بالأعمال الواجب تنفيذها، وبالإنجازات الّتي حققها، فيتحدّى الصّعاب كي يحظى بالاحترام والتّقدير من قبل الناس الذين يعززون ثقته بنفسه عن طريق دافعيته للإنجاز.

مما سبق يتضح أن اختيار المستقبل المهني لدى الشباب وبخاصة طلبة المرحلة الثانوية يعتمد على المخزون المعرفي لديهم حول المهنة التي يرغبون فيها، بالتالي فإن ذلك يتطلب العمل على رفع مستوى النضج المهني لديهم، من خلال إرشادهم وتوعيتهم وتعزيز هواياتهم، وهذا بدوره يحفزهم ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق ذواتهم ويزيد من دافعيتهم للإنجاز، لذا جاءت الدراسة الحالية للبحث في النضج المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط.

وتناولت عديد الدراسات العلاقة بين النضج المهني ودافعية الإنجاز، فقد هدفت دراسة إسماعيل وآخرين (Ismail, et al., 2018) إلى فحص مستوى النّضج الوظيفي وآثاره على الحياة المهنية، كما حاولت فحص الفروق في النضج الوظيفي وفقاً للجنس والعرق ومسار الدراسة والتحصيل الأكاديمي والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وطبقت الدراسة 1060 مشاركاً ومشاركة اختيروا عشوائيا من مدارس منطقة (تيرنجانو) طبق عليهم مقياس النضج الوظيفي، وأسفرت النتائج عن درجات النضج الوظيفي كانت منخفضة، وأن هناك فروقاً في النضج الوظيفي وفقا لمتغيرات الجنس لصالح الإناث، ونوع الدراسة لصالح العلمي، والتحصيل الأكاديمي لصالح التحصيل المرتفع، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة لصالح المتوسطة والمرتفعة.

وهدفت دراسة السفاسفة والضلاعين (2018) لفحص العلاقة بين مستوى استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لمواقع التواصل الاجتماعي، وبين نضجهم المهني، في منطقة عمان الثانية، وتم تطبيق مقياس التّواصل الاجتماعي ومقياس النّضج المهني على عينة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وأسفرت النتائج عن أن مستوى استخدام طلبة الصف العاشر لمواقع التواصل الاجتماعي جاء بدرجة عالية، وأن درجة نضجهم المهني متدنية، كما وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية بين مستوى التواصل الاجتماعي ومستوى النّضج المهنيّ.

وعنيت دراسة المجالي وعبد الجبار (2018) بالكشف عن كل من النّضج المهنيّ واتخاذ القرار، والاتجاه نحو التّعليم المهني في مناهج التربية المهنية في المدارس الأردنية، وتم تطبيق قائمة بالمفاهيم المقترحة، وشملت عينة الدراسة (61) مفهوماً، موّزعة على مجالات عدة، وقد خلصت الدراسة إلى أن المفاهيم التي تغطيها كتب التّربية المهنية هي: النّضج المهني واتخاذ القرار، والاتجاه نحو التّعليم المهني.

وهدفت دراسة الشيفات (2018) للكشف عن أثر برنامج الإرشاد المهني في تحسين مستوى النضج المهني، والميول المهنية لدى طلبة الصّفّ العاشر في المدارس الأردنية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها (45) طالبا، ومجموعة ضابطة من (51) طالباً، وقد قام الباحث بإخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج في الإرشاد المهني، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة في كل من النّضج المهني والميول المهنية بين المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وعنيت دراسة عطية (2020) بالكشف عن مستوى النّضج الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى مديرات المدارس في مدارس عمان وتم توظيف المنهج الارتباطي، وتمّ تطبيق أداتين هما: أداة النّضج الوظيفي، وأداة الالتزام التنظيمي، على عينة قوامها (241) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى النّضج الوظيفي لدى المديرات كان مرتفعا، وكذلك وجود علاقة طردية بين مستوى النضج الوظيفي ودرجة الالتزام التّنظيمي، وكذلك عدم وجود فروق في مستوى النّضج الوظيفي تعزى للتّخصّص العلمي، ووجود فروق تعزى للمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس فما دون.

وهدفت دراسة أبو جراد (2020) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز ودرجة كل من الانتماء الوظيفي من ناحية، والرضا الوظيفي من ناحية أخرى لدى المرشدين التربويين بمحافظات قطاع غزة، كما وهدفت إلى معرفة فيما إذا كانت توجد فروق بين (مرتفعي–منخفضي) الانتماء الوظيفي وبين (مرتفعي–منخفضي) الرضا الوظيفي في دافع الإنجاز، وقد تكوّنت العينة من (302) مرشدا ومرشدة، وتبين أن درجة الانتماء الوظيفي لدى المرشدين كانت مرتفعة، وأن درجة رضاهم الوظيفي جاءت مرتفعة، وتوصّلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين مقياس الانتماء الوظيفي بجميع أبعاده ودرجته الكلية ومقياس الرّضا الوظيفي بجميع أبعاده ودرجته الكلية، ووجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية على مقياس الانتماء الوظيفي والدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز، وكذلك عدم وجود فروق في درجة دافعية الإنجاز وفقا للجنس، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السّكن، وجهة العمل، والدّخل الشهري.

وهدفت دراسة أبدين وآخرين (Abidin, et al, 2021) للبحث في النّضج الوظيفي حول دراية الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين لمهنهم المستقبلية في ماليزيا. وتم قياس مستوى النضج الوظيفي قائمة جرد النّضج الوظيفي (CMI) وتكونت العينة من 2500 مستجيب من ماليزيا، وأسفرت عن وجود اختلاف في النضج المهني بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الموهوبين، وكذلك فروق وفقا للجنس لصالح الذكور، كما لم تسفر النتائج عن فروق وفقاً للمستوى التعليمي.

وهدفت دراسة الحاج أحمد (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الدّافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدّراسيّة والمهنيّة وعلاقتها بالنّضج المهني لدى طلبة سنة أولى ثانوي، وللكشف عن هذه العلاقة اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على الأسلوب الارتباطي والأسلوب المقارن؛ حيث تم إجراء الدّراسة على عينة مقدرة ب(521) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بأسلوب العينة

العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدّافعية نحو بناء المشاريع الدّراسية والمهنية وتحقيقها والنّضج المهنيّ لدى طلاب سنة أولى ثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الدّافعية نحو بناء المشاريع الدّراسيّة والمهنية وتحقيقها تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في درجات الدافعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النّضج المهني تعزى لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً في درجات النضج المهني تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح مشترك علوم وتكنولوجيا.

وتعقيبا على الدراسات السابقة يمكن القول إن هناك تقاطعاً مع هذه الدراسة في مجموعة من النقاط من حيث إنّ الدّراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات حول موضوع النضج المهني، مثل دراسة عطية (2020)، وبعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي، مثل دراسة الشديفات (2018)، وتبين من نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط بين النّضج المهني ودافعية الإنجاز، كذلك من حيث إن الدراسات السابقة هدفت لفحص الفروق في النضج المهني وفقاً للصف والمستوى الدراسي والجنس، وقد انفردت هذه الدراسة في بيئتها البحثية التي لم يسبق أن أجري عليها دراسات تربط متغير النضج المهني بمتغيرات أخرى وهي بيئة طلبة المرحلة الثانوية في مدينة رهط، كما أنه أمكن الإفادة من الأدب والدراسات في بناء أدوات الدراسة، عدا عن أن هذه الدراسة تأتي استكمالا لجهود الباحثين في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تؤثر دافعية الإنجاز لدى الطّلبة في المرحلة الثّانويّة في جعلهم يختارون المهن المستقبليّة الّتي يعملون فيها، وكذلك تساعد في تحديد الاتجاهات وتسهم في بلورة النّضج المهني للطّلبة في المرحلة الثّانوية؛ حيث أشارت الدّراسات إلى أنَّ الطّلبة الذّين لديهم دافعية إنجاز يكون لديهم نضج مهنيّ، أمّا الطّلبة الذّين ليس لديهم دافعية إنجاز يختارون مهنًا لا تناسب ميولهم واتجاهاتهم ومما يؤكّد على أنّهم ليس لديهم نضج مهني (إسماعيل وآخرون، 2018)، ومن الملاحظة الميدانية للطلبة، وخبرة الباحثين في التعليم لوحظ أن الطلبة ليس لديهم الوعي الكافي حول المهنة التي يفكرون في اختيارها، وبعضهم حتى لا يفكر بنوع المهنة بسبب تدني مستوى الدّافعية لديهم، وبعضهم أظهر تذمراً من المهنة الّتي سوف يعمل بها في سوق العمل في المجتمع البدويّ في مدينة رهط، ولذا انبثقت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين النضج المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز في المجتمع العربيّ في مدينة رهط في المرحلة الثانوية، **وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:**

1. ما مستوى النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانويّة العرب في مدينة رهط؟
2. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثّانويّة العرب في مدينة رهط؟
3. ما العلاقة بين دافعية الإنجاز والنّضج المهنيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة العرب في مدينة رهط؟
4. ما دلالة الفروق في متوسطات درجات النّضج المهنيّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة العرب في مدينة رهط تعزى لمتغير الجنس، والصف، والفرع الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى النّضج المهنيّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة في المجتمع العربيّ في النقب.
2. التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في المرحلة الثانوية في المجتمع العربي في النقب.
3. التعرف إلى طبيعة العلاقة بين النّضج المهنيّ ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.
4. التعرف إلى دلالة الفروق في النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المجتمع العربي في النقب تعزى للجنس، والصّفّ والفرع الدّراسيّ.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية:

1. من المؤمل أن تكون هذه الدراسة مرجعًا مهمًا في النقب، هذه البيئة التي تفتقر للمراجع النظرية وذلك ضمن السياقات الصعبة التي تعيشها هذه المنطقة، كي يرجع لها المهتمون بدراسة الظاهرة.
2. الوقوف على العوامل التي قد تساعد في زيادة دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط.

الأهمية العملية:

1. من الناحية العملية تنبع أهمية الدراسة من خلال طبيعة الظّاهرة المدروسة والعينة المستهدفة بالدّراسة وقيمتها العلميّة؛ حيث إن توعية طلبة المرحلة الثانوية بالنسبة لاختياراتهم المهنية يساعد في تقليل نسبة البطالة من خلال توجيههم لاحتياجات سوق العمل.
2. يمكن الإفادة منها من خلال توظيف المقاييس التي تم بناؤها في هذه الدراسة لدراسات أخرى.
3. كذلك اقتراح بعض الأساليب التي قد تساعد على تزويد الطلبة بمعلومات جديدة تساعدهم في اختيارهم المهني.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

1. **الحد البشري:** طلبة المرحلة الثانوية العرب.
2. **الحد الزمني:** الربع الأول من العام 2021م.
3. **الحد المكاني:** المجتمع العربي في مدينة رهط.
4. **الحد الموضوعي:** العلاقة بين النّضج المهني ودافعية الإنجاز.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

النّضج المهنيّ: مدى تمكّن الفرد من مهام الارتقاء الملائمة لمرحلته المهنيّة، وتشمل المعرفة والاتجاهات، ويتمثّل البعد المعرفي في اتخاذ القرار المهنيّ، بينما يتجسد البعد الوجداني في الاتجاهات نحو عملية صنع القرار المهنيّ (البادري، 2011).

ويعرف النضج المهني إجرائيا: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس النضج المهني المستخدم في الدراسة.

دافعية الإنجاز: تعرف على أنها استعداد الفرد للسعي في سبيل تحقيق التّفوق والاقتراب من النّجاح والرّغبة في الأداء الجيّد، والمثابرة والتّغلّب على الصّعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التّميّز (عوض، 2008).

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائيًا مجموع الدّرجات التّي يحصل عليها المفحوص من خلال استجابته على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديميّ، المعد في الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط والبالغ عددهم (8218) طالباً وطالبة موزعين على ثماني مدارس في مدينة رهط وذلك وفق إحصائيات بلدية مدينة رهط.

عينة الدراسة

طبقت الدراسة على عينة مكّونة من (400) طالب وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط، وكانت نسبتهم بالنسبة لمجتمع الدراسة حوالي (48 %) تم اختيارهم بالطّريقة العشوائية المتيسرة والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة:

الجدول (1)

خصائص أفراد العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	219	54.8
	أنثى	181	45.2
	المجموع	400	100.0
الصف	العاشر	115	28.8
	الحادي عشر	163	40.8
	الثاني عشر	122	30.4
	المجموع	400	100.0
الفرع الدراسي	علمي	181	45.3
	أدبي	144	36.0
	غير ذلك	75	18.8
	المجموع	400	100.0

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس النّضج المهنيّ

وصف المقياس

أمكن تطوير مقياس النّضج المهني، من خلال العودة لكثير من الدّراسات منها: دراسة الحاج (2017)، ودراسة السفاسفة والضلاعين (2018)، ودراسة المجالي وعبد الجبار (2018)، وتكوّن المقياس في صورته الأولية من (61) فقرة، وأعطي البديل (موافق بشدة) 5 درجات، والخيار (موافق) 4 درجات، والخيار (محايد) 3 درجات، والخيار (معارض) درجتين، والخيار (معارض بشدة) درجة واحدة.

صدق المقياس

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس، لغايات تحديد مدى وضوح الفقرات، ودقّة الصّياغة اللّغوية، وانتمائها للمقياس، وطلب منهم إبداء أية ملاحظات حول الفقرات بالحذف أو التعديل، أو الموافقة على صحتها، وتم الأخذ بالملاحظات الّتي اتفق عليها المحكمون.

وفي ضوء تعديلات المحكمين تم إعادة الصّياغات، وأصبح المقياس مكوناً من (53) فقرة.

صدق الاتساق الدّاخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدّرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (2)

الجدول (2)

نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	(ر)	الرقم	(ر)	الرقم	(ر)	الرقم	(ر)
	.47**		.51**		.49**		.47**
	.51**		.60**		.48**		.43**
	.67**		.41**		.46**		.45**
	.48**		.42**		.63**		.48**
	.42**		.49**		.48**		.59**
	.43**		.59**		.47**		.62**
	.45**		.45**		.45**		.44**

الرقم	(ر)	الرقم	(ر)	الرقم	(ر)	الرقم	(ر)
	.44**		.48**		.55**		.56**
	.54**		.57**		.66**		.46**
	.61**		.51**		.50**		.67**
	.57**		.46**		.43**		.62**
	.57**		.65**		.59**		.68**
	.60**		.57**		.55**		.55**
	.58**						

** دالة إحصائياً عند (01. ≥α).

تبين قيم معاملات الارتباط في الجدول (2) إلى أنّ جميع فقرات المقياس ترتبط مع الدّرجة الكليّة ارتباطاً دال إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي للفقرات.

ثبات مقياس النضج المهني

حسب الثبات عن طريق الاتساق الدّاخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكذلك بطريقة التجزئة النّصفية، وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا (86.)، وبلغ معامل ارتباط جتمان (75.)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيّدة من الثبات.

تصحيح المقياس:

يحصل المستجيب على (5) درجات عندما يجيب (موافق بشدة)، و (4) درجة عندما يجيب (موافق)، و (3) درجات عندما يجيب محايد، و(درجتين) عندما يجيب معارض و(درجة واحدة) عندما يجيب معارض بشدة، هذا بالنسبة للفقرات (4، 6، 7، 10، 12، 17، 22، 24، 25، 26، 30، 31، 32، 33، 44، 45، 51)، بينما تم تصحيح الفقرات (1، 2، 3، 5، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 21، 23، 27، 28، 29، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 46، 47، 48، 49، 50، 52، 53) بعكس أوزانها، وتم حساب فئات المقياس الخماسي كما يأتي: تعتبر درجة الموافقة منخفضة إذا قل المتوسط الحسابي عن 2.33 ومتوسطة إذا وقع المتوسط الحسابي في الفترة (3.672-33)، ومرتفعة إذا زاد المتوسط الحسابي عن 3.67.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

وصف المقياس:

أمكن تطوير مقياس دافعية الإنجاز، وذلك بالإفادة من بعض الدراسات مثل دراسة الساكر (2015)، ودراسة الغامدي (2009)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (35) فقرة، فقد أعطي الخيار (موافق بشدة) 5 درجات، والخيار (موافق) 4 درجات، والخيار (محايد) 3 درجات، والخيار (معارض) درجتين، والخيار (معارض بشدة) درجة واحدة.

صدق المقياس:

صدق المحتوى

عرض المقياس على (5) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في التدريس الجامعي والمجال السيكولوجي، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وأصبح المقياس مكوناً من (35) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي

أمكن التّحقّق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما في الجدول (3).

الجدول (3):

نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	معامل ارتباط بيرسون	الرقم	معامل ارتباط بيرسون	الرقم	معامل ارتباط بيرسون
	.57**		.53**		.61**
	.54**		.45**		.60**
	.65**		.57**		.58**
	.66**		.58**		.55**
	.63**		.61**		.64**
	.62**		.57**		.56**
	.67**		.63**		.56**
	.68**		.58**		.60**
	.60**		.63**		.51**
	.69**		.56**		.61**
	.55**		.55**		.49**
	.55**		.52**		

** دالة إحصائياً عند (01. ≥α).

بالإشارة للجدول (3) يظهر أن قيم معامل ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكليّة للمقياس دالة إحصائياً، وهذا يؤشر على صدق بناء المقياس، وأن فقراته تشترك معا في قياس دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز

أمكن حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا (94.)، وتم كذلك التحقّق من الثبات بطريقة التّجزئة النّصفية، وبلغ معامل ارتباط جتمان (91.). وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثّبات.

تصحيح المقياس:

يعطى المستجيب (5) درجات عندما تكون إجابته (موافق بشدة)، و(4) درجة عندما يجيب (موافق)، و(3) درجات عندما يجيب محايد، و(درجتين) عندما يجيب معارض و(درجة واحدة) عندما يجيب معارض بشدة، هذا بالنسبة للفقرات الإيجابية، بينما الفقرات (21، 22) فتم تصحيحها بعكس أوزانها.

وتعد درجة المواقفة منخفضة إذا قل المتوسط الحسابي عن

2.33 ومتوسطة إذا وقع المتوسط في الفترة بين 2.33 – 3.67 وتعد الدرجة مرتفعة إذا زاد المتوسط الحسابي عن 3.67.

الأساليب الإحصائية

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار كرونباخ ألفا، ومعامل الارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ السّؤال الأول: **ما مستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط؟**

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط، كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
1	4.39	1.06	87.8	مرتفع	14	3.71	1.16	74.2	مرتفع
40	4.30	0.86	86.0	مرتفع	17	3.67	1.39	73.4	متوسط
28	4.28	1.03	85.6	مرتفع	18	3.62	1.26	72.4	متوسط
3	4.26	1.09	85.2	مرتفع	11	3.51	1.34	70.2	متوسط
23	4.26	0.95	85.2	مرتفع	33	3.46	1.32	69.2	متوسط
10	4.26	1.13	85.2	مرتفع	32	3.46	1.22	69.2	متوسط
41	4.24	0.94	84.8	مرتفع	37	3.42	1.42	68.4	متوسط
49	4.22	1.06	84.4	مرتفع	12	3.41	1.30	68.2	متوسط
39	4.18	0.95	83.6	مرتفع	51	3.41	1.29	68.2	متوسط
30	4.13	1.10	82.6	مرتفع	26	3.40	1.37	68.0	متوسط
50	4.11	1.08	82.2	مرتفع	16	3.37	1.47	67.4	متوسط
24	4.10	1.09	82.0	مرتفع	8	3.33	1.34	66.6	متوسط
43	4.10	1.17	82.0	مرتفع	2	3.30	1.38	66.0	متوسط
6	4.08	1.18	81.6	مرتفع	4	3.27	1.32	65.4	متوسط
53	4.07	1.21	81.4	مرتفع	9	3.27	1.36	65.4	متوسط
29	4.05	1.09	81.0	مرتفع	21	3.20	1.41	64.0	متوسط
48	4.05	1.02	81.0	مرتفع	31	3.17	1.24	63.4	متوسط
22	3.99	1.16	79.8	مرتفع	44	3.12	1.27	62.4	متوسط
42	3.99	1.03	79.8	مرتفع	45	3.12	1.29	62.4	متوسط
52	3.95	1.23	79.0	مرتفع	46	3.11	1.43	62.2	متوسط
25	3.93	1.16	78.6	مرتفع	19	3.03	1.46	60.6	متوسط
7	3.90	1.20	78.0	مرتفع	47	2.85	1.36	57.0	متوسط
15	3.88	1.22	77.6	مرتفع	36	2.80	1.41	56.0	متوسط
13	3.82	1.10	76.4	مرتفع	34	2.66	1.31	53.2	متوسط
20	3.76	1.28	75.2	مرتفع	27	2.57	1.48	51.4	متوسط
38	3.75	1.31	75.0	مرتفع	35	2.45	1.36	49.0	متوسط

ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
5	3.73	1.38	74.6	مرتفع					
الدرجة الكلية لمستوى النضج المهني						3.65	.43	73.0	متوسط

تبين من خلال المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على فقرات المقياس الواردة في الجدول (4) أن طلبة المرحلة الثّانوية العرب لديهم مستوى نّضج مهني متوسط، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لنّضج المهني (3.65) ونسبة مئوية (73.0%). وأن الفقرات (يهمني الأجر الجيّد مهما كانت طبيعة المهنة)، التي نصها (تقرر الصدفة امتهاني لمهنة ما) حصلت على أعلى متوسطات حسابية بالنسبة لمستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط.

بينما حصلت الفقرات (أهتمّ بالحصول على المعلومات عن المهن من مصادر موثوقة)، و(عندما أختار مهنة ما، لن أتمكّن من تغيير اختياري) على أقل متوسطات حسابية بالنسبة لمستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطّلبة في المرحلة الثّانوية لم يتمكّنوا من النّضج المهني اللّازم لاختيار مهنة المستقبل، حيث أنّ الطّلاب في مثل سنهم يكونوا يستكشفون المهن ويبحثون عن مهن تناسبهم في المستقبل، ممّا جعل إجاباتهم تشير إلى أن نضجهم كان متوسطًا، رغم أن هناك بعضَ الطلبة قد يكونوا قادرين على اختيار مهنهم المستقبلية، ولديهم نضج مهني أكثر من غيرهم نتيجة توافر لديهم استقلالية في صنع القرار وهذا نابع من التّربية الأسريّة وتشجيع المعلّمين في المدرسة، إضافةً أن لديهم انهماك في الاختيار وبذل الجهد في التّفكير في اختيار المهنة بشكل جدّي، وأن عملية الاختيار للمهنة واضحة المعالم، وتكوين اتجاه إيجابي نحو العمل، وعوامل التّفضيل في الاختيار المهني، وهذا ما يجعلهم قادرين على الاختيار المهني، وهذا الأمر غير متوافر لكافة الطّلبة، وربما تكون متوفرة لدى البعض بشكل نسبي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صوالحة (2017) التي أشارت إلى أن النضّج الوظيفي بين الطّلاب بلغ مرتبة منخفضة إلى متوسط المستوى، ودراسة إسماعيل وآخرين (Ismail, & et al, 2018) التي توصّلت إلى أن مستوى النضج المهني تراوح ما بين (منخفض إلى متوسط) لدى أفراد عينة الدّراسة في النّضج المهني.

وتختلف مع نتائج بعض الدّراسات مثل دراسة السفاسفة والضلاعين (2018) الّتي أشارت إلى أن نضجهم المهني جاء بدرجة متدنيّة، ودراسة (عطية، 2020) الّتي أشارت إلى أن مستوى النّضج الوظيفيّ لدى مديرات المدارس الأساسيّة جاء بدرجة مرتفعة.

◄ السؤال الثاني: **ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط؟**

للإجابة عن السّؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النّسبية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط، كما هو موضّح في الجدول (5).

الجدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة في مدينة رهط، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
14	4.38	1.09	87.6	مرتفع	29	3.95	1.12	79.0	مرتفع
23	4.32	1.07	86.4	مرتفع	34	3.94	1.24	78.8	مرتفع
33	4.29	1.07	85.8	مرتفع	22	3.93	1.30	78.6	مرتفع
2	4.23	1.01	84.6	مرتفع	5	3.90	1.18	78.0	مرتفع
25	4.23	1.04	84.6	مرتفع	10	3.90	1.17	78.0	مرتفع
24	4.20	1.21	84.0	مرتفع	4	3.89	1.20	77.8	مرتفع
35	4.20	1.17	84.0	مرتفع	3	3.89	1.16	77.8	مرتفع
28	4.19	1.14	83.8	مرتفع	9	3.88	1.22	77.6	مرتفع
12	4.17	1.08	83.4	مرتفع	6	3.87	1.26	77.4	مرتفع
13	4.16	1.05	83.2	مرتفع	16	3.77	1.39	75.4	مرتفع
11	4.09	1.07	81.8	مرتفع	8	3.76	1.22	75.2	مرتفع
1	4.06	1.17	81.2	مرتفع	15	3.54	1.55	70.8	متوسط

ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	ر. ف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
32	4.05	1.13	81.0	مرتفع	26	3.51	1.57	70.2	متوسط
30	4.05	1.02	81.0	مرتفع	27	3.48	1.54	69.6	متوسط
31	4.04	1.14	80.8	مرتفع	18	3.32	1.62	66.4	متوسط
19	4.00	1.11	80.0	مرتفع	17	3.29	1.64	65.8	متوسط
20	3.98	1.26	79.6	مرتفع	21	3.15	1.68	63.0	متوسط
7	3.97	1.18	79.4	مرتفع					
الدرجة الكلية لمستوى دافعية الإنجاز						3.92	.72	78.4	مرتفع

أظهرت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس المبينة في الجدول (5) أن طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط يتمتعون بدافعية للإنجاز بمستوى مرتفع، حيث تبين أن المتوسط الحسابي لمستوى دافعية الإنجاز لديهم بلغ (3.92) ونسبة مئوية (78.4%). وقد حصلت الفقرات (أنظم وقتي للدّراسة من بداية العام الدراسي لتحقيق التفوق)، و(أحرص على وضع خطّة لمستقبلي) على أعلى متوسطات حسابية بالنسبة لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط.

بينما حصلت الفقرات (يزعجني ضعف عزيمتي)، و(أسعى لإنجاز العمل في الوقت المحدد له) على أقل متوسطات حسابية بالنسبة لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في المرحلة الثانوية لديهم دافعية للإنجاز؛ حيث إنهم وصلوا إلى سن يمكنهم فيها التّركيز على إنجاز الأعمال الخاصة بهم، وربما تأتي هذه الدّافعية من خلال تشجيع الأهل لهم في الأسرة، ومنحهم بعض المسؤولية باعتبار أنّهم أصبحوا غير صغار، وقادرين على التمييز بين ما ينفعهم وما يضرهم، لذلك تكون دافعية الإنجاز لديهم مرتفعة؛ حيث إن دافعية الإنجاز تتولد لدى الأفراد نتيجة دافع داخلي مصدره الذّات والرغبة في الإنجاز، والثّاني نتيجة المؤثرات الخارجية المتمثلة بالقدر الذي تمتحه الأسرة لأبنائها أو المعلّمين في المدرسة، وتعزيزهم وتنمية دوافعهم وميولهم.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة اليوسف (2016) التي أشارت إلى أن طلبة الدّراسات العليا يمتلكون مستوى مرتفع من الدّافعية للإنجاز، ودراسة مولود ورفاقه (2018) الّتي توصّلت إلى أنّ مستوى دافعيّة الإنجاز الرّياضي مرتفعة لدى لاعبي كرة القدم، في حين اختلفت نتيجة الدّراسة مع بعض نتائج الدّراسات السابقة والتي من بينها دراسة الأحمد (2017) الّتي أشارت إلى أنّ مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة متوسط، ودراسة جواد (2018) الّتي أشارت إلى أن طالبات المرحلة الإعدادية يتمتعن بدافع إنجاز أكاديمي جيد.

◄ نتائج السّؤال الثالث: **هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والنّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط؟**

من أجل فحص طبيعة واتجاه العلاقة بين دافعية الإنجاز من جهة وبين النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب مدينة رهط، استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Cor-relation)، وقد بلغ معامل الارتباط للعلاقة بينهما (.544) بدلالة إحصائية (.001)، وهذا يعني أنه كلما زادت دافعية الإنجاز زاد النّضج المهنيّ لدى الطلبة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطّلبة في المرحلة الثانوية الّذين يمتلكون مستوى عالٍ من الدّافعية للإنجاز، يمتلكون مستوى عالٍ من النّضج المهني، ويكون الطّالب قادراً على اختيار أو التّخطيط لاختيار المهنة الّتي يريد أن يمتهنها في المستقبل، فدافعية الإنجاز تحرك لدى الفرد القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار، وتكوين اتجاه إيجابيّ نحو المهنة الّتي يريدها والدّافعية المرتفعة للإنجاز تساعد الفرد في أن يكون موقفاً إيجابي نحو المهنة الّتي يريد، وتزيد من النّضج المهني لديه.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أنجوم (Anjum ,2020) التي أشارت إلى أن جميع الجوانب والمؤشرات كانت قادرة على الانعكاس وتشكيل بناء النّضج الوظيفيّ، ودراسة بالطاهر (2018) الّتي أشارت إلى وجود علاقة ذات دالة إحصائيًا بين النّضج المهني والدّافعية للإنجاز لدى المعلمين، ودراسة الحاج (2017) الّتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين الدّافعية نحو بناء المشاريع الدّراسية والنّضج المهني.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط تبعاً لمتغيرات (الجنس، والصف، والفرع الدراسي)؟

للإجابة عن السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الثلاثي كما هو موضّح في الجدول (6)

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروق في متوسطات النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف، والفرع الدراسي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	النضج المهني	.02	1	.02	.11	.74
الصف	النضج المهني	.54	2	.27	1.53	.22
الفرع الدراسي	النضج المهني	2.96	2	1.48	8.39	.00**
الخطأ	النضج المهني	69.45	394	.18		
المجموع	النضج المهني	5398.63	400			
المجموع المعدل	النضج المهني	73.76	399			

** دالة إحصائياً عند (α≤ .01)، * دالة إحصائياً عند (α≤ .05)

أظهرت النتائج التي تم التوصل إليها المبينة في الجدول (6) ما يأتي:

عدم وجود اختلاف في مستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط تعزى لمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة إلى أن لدى الطّلبة في المرحلة الثّانوية مستوى متوسط من النّضج المهنيّ، ولا يوجد أي اختلافات بين الجنسين؛ إذ يعيش الذكور والإناث في نفس الظّروف الحياتيّة والدراسيّة، ولا يوجد ما يجعل النضج المهني يتفاوت، فالأسرة تربي الذكور والإناث بالطريقة ذاتها فيما يخص النّضج المهني، وهذا ينطبق على المدارس والمعلمين الذين يكسبون الطّلاب والطّالبات نفس الأفكار الّتي تخصّ النّضج المهني، مما انعكس ذلك على إجابات أفراد العينة على فقرات المقياس. وتختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة أبو جراد (2020) الّتي بينت وجود فروق دالة وفقاً للجنس لصالح الذكور.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في مستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط تعزى لمتغير الصف الدراسي، وتعزى هذه النتّيجة إلى أن الطّلبة في الصّفوف الثّانوية يمتلكون مهارات النّضج المهنيّ بنفس المستوى، ولا يتميّز صف دون الأخر في مستوى النّضج المهنيّ؛ حيث إنّهم استطاعوا خلال هذه الفترة الدّراسيّة الّتي أمضوها في الدّراسة كفيلة بأن تكون لديهم مستوى من النّضج المهني وتحدد لديهم المستوى الّذي وصلوا إليه من النّضج المهني.

في حين توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في مستوى النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثّانوية العرب في مدينة رهط تعزى لمتغير الفرع الدراسي.

ولإيجاد مصدر الفروق، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية للفروق كما يظهر في الجدول (7)

الجدول (7)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات النضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الفرع الدراسي

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	أدبي	غير ذلك
النضج المهني	علمي	3.74	.16*	.21*
	أدبي	3.58	-----	.05
	غير ذلك	3.53	-----	-----

* الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (.05).

أشارت نتائج المقارنات الثنائية المبينة في الجدول (7) إلى أن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس النّضج المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية العرب في مدينة رهط تعزى لمتغير الفرع الدّراسي، كانت بين طلبة العلمي من جهة وطلبة الأدبي من جهة أخرى، لصالح طلبة العلميّ الّذين كان النّضج المهني عندهم أعلى.

ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن الطلبة في الفرع العلمي لديهم قدرات عقلية، ويستطيعون الحكم على الأمور بمنطلق علمي عقلي، فهم أيضا يتميّزون عن أقرانهم من الفروع الأخرى بالقدرات العلمية والعقلية الكفيلة بتكوين مستوى من النّضج المهنيّ أعلى من غيرهم، وأن هذا يجعل التّفاوت في مستويات النّضج المهني لدى الطّلبة بناء على التّخصص الدراسي، أو الفصل الدراسي سواء أعلمياً كان أم غيره من التخصّصات الأخرى.

التوصيات

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يأتي:

1. تدريب الطلبة على مهارات النّضج المهني، باستخدام برامج متخصّصة في الإرشاد الفردي والجمعي في مراحل الدراسة المختلفة.
2. تفعيل خدمات الإرشاد المهني لإرشاد الطّلبة المراهقين نحو اختيار المهنة المناسبة وتحديد اتجاهات المهنيّة في وقت مبكّر، وتزويد الطّلبة بمعلومات مهنية عن الجامعات والتخصّصات العلمية المتاحة وحاجة سوق العمل لأهم التخصّصات.

3. تطوير مواد التّوجيه المهنيّ في مختلف المراحل الدّراسيّة وخاصة المرحلة الثّانوية لرفع مستوى النّضج المهني.

4. تعزيز مستوى دافعية الإنجاز لدى الطّلبة من خلال البرامج التوعوية في المدارس الثانوية.

5. إجراء مزيد من الدراسات ذات العلاقة بالنضج المهني ودافعية الإنجاز في مناطق أخرى في الوسط العربي في الداخل الفلسطيني.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو جراد، خليل. (2020). الانتماء والرضا الوظيفي وعلاقتهما بدافعية الإنجاز لدى المرشدين التربويين بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.
- الأحمد، أمل. (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (15)، 2، 14 – 53.
- البادري، سعود. (2011). تطبيقات علم النفس، مهنة وتطبيق، الإمارات، دار الكتاب الجامعي، العين.
- بالطاهر، فاطمة. (2018). النضج المهني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.
- بلعابد، عبد القادر. (2016). تشكيل البروفيل المهني على ضوء مفهوم النضج المهني، مقارنة مفاهيمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26، 350 – 365.
- جواد، عادل. (2018). دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، بحث مقدم إلى كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة القادسية، العراق.
- الحاج أحمد، حبيبة. (2017). الدافعية نحو بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية وعلاقتها بالنضج المهني لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.
- الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر.
- السفاسفة، إبراهيم والضلاعين، أنس. (2018). مستوى استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالنضج المهني، مجلة دراسات العلوم التربوية،4 (45)، 463 – 477.
- الشديفات، سمير. (2018). أثر برنامج الإرشاد المهني في تحسين مستوى النضج المهني والميول المهنية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 19(1)، 12 – 25.
- شلبي، مراد. (2018). فعالية برنامج إرشاد جمعي مهني في تحسين الاختيار المهني لدى طلاب الصف العاشر، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- صوالحة، عبد المهدي. (2017). مستوى النضج المهني والطموح وعلاقتهما ببعض المتغيرات دراسة ميدانية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة المنارة، 4(23)،181 – 219.
- عطية، صفاء. (2020). النضج الوظيفي وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مديرات المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عوض، أحمد. (2008). الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الغامدي، سعيد. (2009). الدافع للإنجاز والذكاء للمتأخرين دراسيا والعاديين من الطلاب في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، علم النفس.
- قوراري، حنان. (2014). الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أطباء الصحة العمومية، دراسة ميدانية على أطباء الصحة العمومية الدوسن، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- المجالي، إيمان وعبد الجبار، سيناريا. (2018) مفاهيم النضج المهني واتخاذ القرار والاتجاه نحو التعليم المهني المتضمنة في كتب التربية المهنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 1(26)، 458 – 485.
- المصري، طارق وفرح، علي. (2020) دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 260 – 289.
- مويسات، لندة. (2016). العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية في المناطق النائية، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
- اليوسف، رامي. (2016). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Jarad, K. (2020) Affiliation and job satisfaction and their relationship to achievement motivation among educational counselors in the governorates of Gaza, unpublished master's thesis, Gaza, Palestine.*
- *Al-Ahmad, A. (2017) The relationship between achievement motivation and superstitious thinking among a sample of students of the Faculty of Education at the University of Damascus, Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, (15), 2, 14-53.*
- *Al-Badri, S. (2011) Psychology applications, the profession of the engineer, Emirates, University Book House, Al Ain.*
- *Al-Ghamdi, S. (2009) Motivation for achievement and intelligence for the academically late and ordinary students in the secondary stage in the city of Taif. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, College of Education.*
- *Al-Masry, T & Farah, A. (2020) Achievement motivation and its relationship to strategic intelligence among students of King Faisal University in Saudi Arabia, The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies. 28(3), 260-289.*
- *Al-Safasfa, I & Al-Dhalayin, A. (2018) The level of tenth grade students' use of social networking sites and its relationship to professional maturity, Journal of Educational Sciences Studies, 4 (45), 463-477.*
- *Attia, S. (2020) Job Maturity and its Relationship to Organizational Commitment among Principals of Private Basic Schools in the Capital Governorate Amman from the*

Female Teachers' Point of View. Master's Thesis, Middle East University, Jordan.

- *Awad, A. (2008) Psychological Burnout and the Organizational Climate in Schools. Amman, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.*
- *Al-Youssef, R. (2016) The motivation for achievement among postgraduate students at the Jordan University in Light of some variables, Master's Thesis, Jordan University, Jordan.*
- *Belabed, A. (2016) Forming a professional profile in the light of the concept of professional maturity, a conceptual comparison, Journal of Humanities and Social Sciences, 26, 350-365.*
- *Beltaher, F. (2018) Professional Maturity and its Relationship to the Motivation for Achievement among Teachers, Master Thesis, University of Hamma Lakhdar, El Wadi, Algeria.*
- *Ibrahim, A. (2003) Educational Guidance, its concept, characteristics and nature, Jordan, Dar International Scientific House for Publishing and Distribution.*
- *Jawad, Adel. (2018). Motivation of academic achievement among middle school students, research submitted to the College of Education, Department of Educational and Psychological Sciences, University of Al-Qadisiyah, Iraq.*
- *Haji A., Habiba. (2017). Motivation towards building and achieving academic and professional projects and its relationship to professional maturity among first year secondary students, Master's thesis, University of Martyr Hamma Lakhdar, El-Oued, Algeria*
- *Majali, I & Abdel-Jabbar, S. (2018) Concepts of professional maturity, decision-making, and direction towards vocational education included in vocational education books for the upper basic stage in Jordan, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 1 (26), 458-485.*
- *Moissat, L. (2016) Factors affecting achievement motivation from the point of view of primary school teachers in remote areas. Master's Thesis, Mohamed Boudiaf University of M'sila, Algeria.*
- *Qourari, Hanan. (2004). Occupational pressure and its relationship to achievement motivation among public health physicians, a field study on public health physicians, Master's thesis, University of Mohamed Khider, Biskra, Algeria.*
- *Saker, R. (2015) Achievement motivation and its relationship to self-efficacy among students of the third year of secondary school. Master's thesis, University of Hamma Lakhdar in the Valley, Algeria.*
- *Sawalha, A. (2017) The level of professional maturity and ambition and their relationship to some variables, a field study among students of the upper basic stage in Jordan, Al-Manara Journal, 4(23), 181-219.*
- *Shalaby, M. (2018) The Effectiveness of a Professional Group Counseling Program in Improving Vocational Choice for Tenth Grade Students. Master Thesis, An-Najah National University, Nablus.*
- *Shdeifat, S. (2019) The Impact of the Career Guidance Program on Improving the Level of Professional Maturity and Professional Inclinations for Tenth Grade Students in Jordan, Al-Zarqa Journal for Research and Human Studies, (19) 1, 12-25.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abidin, M., Amat, S., Subhan, M., & Mahmud, I. (2021) Career maturity among gifted and talented students in Malaysia. International Journal of Engineering & Technology, 7 (2.10) (2018) 74*
- *Anjum, S. (2020) Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan, Future Business Journal, 6(2), 1-13.*
- *Ismail, S., Siti, A., Ismail, M., & Mohamad, Z. (2018). Student's Career Maturity: Implications on Career Counseling, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences (8), 4, 8 -22*
- *Lyndon, P. Marcus A., Hussain A., Sanjeev, K., Irene, Z., Tzu-Chieh Y., & Andrew G. (2017) Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach, Prospect Med Edu, 6,108–114.*

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 Dawoud 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
Prof. 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
Prof. 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

Prof. Abed El-Raaof Saleh Khireiwish
Dr. Ahmad Suliman Bsharat

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center