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. محمد أحمد شاهين

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

د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
د. زاهر محمد حنني
د. أحمد سليمان بشارات

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

رؤية الجامعة

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

رسالة الجامعة

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

القيم التي تؤمن بها الجامعة

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

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

المجلة

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

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

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

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

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

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

ثالثاً ـ شروط النشر:

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

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.
2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي:

https:// journals. qou. edu/ index. php/ nafsia بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (*16*) غامق للعنوان الرئيس، و (*14*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (*14*) غامق للعنوان الرئيس، و (*13*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- المسافة بين الأسطر: مفردة.
- الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:
  - *(2)* سم للأعلى و *(2.5)* للأسفل، و *(1.5)* سم للجانبين الأيمن والأيسر.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

رابعاً ـ التوثيق:

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

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

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

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

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

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

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

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

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

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

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

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

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

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

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (14) – العدد (41)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ. هيام عاهد يونس أ.د. عدنان يوسف العتوم	نموذج سببي للعلاقات بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز	1
2	أ.د. باسم محمد شلش	الأنماط الإدارية لمديري المدارس وفقاً لنظرية "ليكرت" وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين	17
3	أ. سميرة حسن مصاروة أ.د. عدنان يوسف العتوم	نموذج سببي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل	29
4	أ. عمر محمد علي أصلان	أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها	46
5	أ. زاهر صدقي محمد موسى	فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	58
6	أ. حنان حامد محمد عبيد الله أ.د. مجدي علي زامل	مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفيَّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية المُعاصرة وسُبل تفعيلها في المدارس الفلسطينية	73
7	د. إيلاف هارون رشيد شلول	مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية في ظل جائحة (كورونا كوفيد- 19) في ضوء متغيري الجنس والتخصص	90
8	أ. أنس محمد شحادة	المعتقدات الهازمة للذات وعلاقتها بمستوى الإنهاك النفسي لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس مدينة دمشق الرسمية	102

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
9	أ.د. محمد سليمان بني خالد د. عمر عطا الله العظامات أ. أحمد محمد بني خالد	القدرة التنبؤية لمرونة (الأنا) بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت	117
10	د. عادل فايز السرطاوي أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي د. علي زهدي شقور	جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (دراسة نوعية)	128
11	د. أمجد محمد المفتي أ. سمية رمضان صباح	الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية وسبل تفعيلها (دراسة مطبّقة على مراكز الصحة النفسية المجتمعية الحكومية بقطاع غزة)	140
12	د. شريف عبد الرحمن السعودي د. إبراهيم بن سعيد الوهيبي أ. هدى علي السنيني	الخصائص (السيكومترية) لمقياس دوافع الإنجاز المختصر (AMS- R) في البيئة العُمانية	157

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*Investigating Higher- Order Thinking Skills (HOTs) in English for Palestine 12th Grade Textbook and EFL Teachers' Perspectives towards HOTs*	*Dr. Khaled Abdel- Jaleel Dweikat* *Mrs. Hanan Ismail Abu Al-Hasan*	*1*
2	*The Effectiveness of the Individual Support Plan (ISP) in Enhancing the Adaptive Behaviour of Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities*	*Dr. Ruwida Mohammed Aalatawi*	*16*

نموذج سببي للعلاقات بين كلٍّ من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز

A Causal Model of the Relationship Between Social Emotional Competence, Mindfulness, Academic Help Seeking and Achievement Motivation

هيام عاهد يونس
طالبة دكتوراة/ جامعة اليرموك/ فلسطين

عدنان يوسف العتوم
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Hiyam Ahed Younis
PhD Student\ Yarmouk University\ Jordan
yhiyam@yahoo.com

Adnan Yousef Al-Atoum
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
atoum@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 14/ 8/ 2022م، **تاريخ القبول:** 21/ 9/ 2022م.
Received: 14/ 8/ 2022, **Accepted:** 21/ 9/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-014-041-001
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز من خلال نمذجة سببية مقترحة ترتكز إلى أسس معرفية تبنت أسلوب تحليل المسار لتفسير دافعية الإنجاز. ولتحقيق ذلك تألفت عينة الدراسة من (384) طالبًا عربيًا في حيفا. استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لزاهو وإي (Zhou & Ee, 2012)، تعريب الباحثين ومقياس اليقظة العقلية لباير وآخرون (Baer et al. , 2006) المعرّب (أبو حسان، 2019)، ومقياس طلب المساعدة الأكاديمية (أبو غزال، 2013)، ومقياس دافعية الإنجاز (عثمان وصبحي، وشاهين، 2014). أسفرت النتائج عن استخراج أفضل نموذج حقق حسن مطابقة مع النموذج الافتراضي، والذي تضمن تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا عند مستوى (01.) لكلٍ من أبعاد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي على طلب المساعدة الأكاديمي. ولكلٍ من أبعاد الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديميّ على اليقظة العقلية، ولكلٍ من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية على دافعية الإنجاز. ووجود تأثيرات غير مباشر دالة إحصائيًا لكلٍ من أبعاد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي على اليقظة العقلية، ولكلٍ من أبعاد الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وإدارة العلاقات والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي على دافعية الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز، الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية، طلب المساعدة الأكاديمية.

Abstract:

This study aimed to reveal the causal relationships between social emotional competence (SEC) , mindfulness, academic help seeking (AHS) and achievement motivation through a proposed causal modeling based on cognitive principles using path analysis to explain achievement motivation. The study sample consisted of 384 Arab students in Haifa. For the purposes of the study, a set of tools were used including SEC Scale by Zhou and Ee (2012) , scale of mindfulness by Baer et al. (2006) , translated by Abu Hassan (2019) , AHS Scale developed by Abu Ghazal (2013), achievement motivation scale based on the study of Othman et al. (2014). The results extracted the best model that achieved a good fit with the suggested model, which included direct positive effects that were statistically significant at the level 0. 01 for social awareness, relationship skills and self- awareness domains on AHS. And for self- management,

self- awareness domains and AHS on mindfulness. In addition to AHS, mindfulness on achievement motivation. There are statistically significant indirect effects for social awareness, relationship skills, and self- awareness on mindfulness, in addition to social awareness, self- management, relationship skills, self-awareness, and AHS on achievement motivation.

***Keywords**: Achievement motivation, social-emotional competence, mindfulness, academic help seeking.*

المقدمة:

تعتبر مرحلة الجامعة من أهمّ المراحل في حياة المراهقين؛ إذ يواجه فيها الطالب تحديات كثيرة في القرن الواحد والعشرين، من كثرة المعلومات والتقنيات، في ظل مجتمعات متعددة الثقافات ومعقدة اجتماعيًا وانفعاليًا. ولم تعد الكفاءة المعرفية وحدها التي تتنبأ بالنجاح، بل زاد في الآونة الأخيرة– خاصة بعد جائحة كورونا– تسليط الضوء على دور الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وأهميتها بالتنبؤ بالنجاح. وتُعد الدافعية للإنجاز من أهم المخرجات من عملية التعليم، فكل ما ينجزه ويحصّله ويحققه الطالب يحتاج إلى دافع يدفعه نحو تحقيق أفضل أداء، وكذلك تحقيق ذاته ساعيًا إلى النجاح، متجنبًا للفشل.

تعدّ دافعية الإنجاز من أهم المفاهيم التي كانت وما زالت حاضرة بقوة في الأبحاث، فهي المحرك لتحقيق الأهداف وتحقيق الذات في مجالات شتى، ويعدّ دافع الإنجاز لطلبة الجامعة من أهم الدوافع والعوامل التي تؤدي دورًا حاسمًا في النجاح أو الفشل، فهو حالة داخلية انفعالية تولد لدى الطالب شعورًا بالتنافس، وله اتصال مباشر بتوجيهه نحو التخطيط للعمل، وتحقيق إنجازه وصولًا للتفوق (Albert, 2005). وعرفها موراي (Murray, 1938) بأنها رغبة الفرد في تخطي العقبات، وميله لممارسة المثابرة والكفاح والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلّما أمكن ذلك، وبطريقة تجعل الفرد راضيًا عن نفسه (خليفة، 2000). وعرفها ماكيلاند وزملاؤه (1953) بأنها استعداد ثابت بشكل نسبي في الشخصية، يحدد مدى تطلع الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح يترتب عليه نوع من الرضا، وأنه ثمرة الصراع بين هدفين: تحقيق النجاح، وتجنب الفشل (خليفة، 2000).

والأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة يعزون نجاحاتهم السابقة إلى قدراتهم، ويعزون فشلهم إلى عوامل وقوى خارج سيطرتهم، ويختارون المواقف التي تنطوي على معايير تنافسية (نقود، درجات، كسب لعبة معينة) ويتخيرون المهمات المتوسطة الصعوبة والواقعية، أما ذوو دافعية الإنجاز المنخفضة فلديهم دافع تجنب الفشل أقوى من دافع الإنجاز، ويختارون المهام السهلة، أو الصعبة جدا التي يفشل بها معظم الناس (أبو غزال 2015).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Social Emotional Competence) محصلة التعلم الاجتماعي الانفعالي (Social Emotional Learning) الذي يعتبر لغة عالمية جديدة واتجاه نحو التعلم في السنوات القادمة. اختلف الباحثون في تعريفها وقياسها، حيث أشار دورلاك (Durlak et al., 2011) إلى أنها تطبيق انتقائي للمهارات الاجتماعية والانفعالية بطرق متنوعة، يتم تعلمها عن طريق النمذجة التي يقوم بها الكبار والأطفال، مما يتيح الفرصة لممارستها في مواقف مختلفة. بينما يعرفها

جونز وآخرون (Jones et al., 2017) بأنّها المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والشخصية المطلوبة للنجاح في المدرسة، في مكان العمل، في العلاقات وفي الحياة المدنية. أما إلياس فزاد بأنها الكفاءات التي تشكل الأساس للتفاعل البشري (Elias, 2019).

وتقسم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية إلى ثلاثة مكونات: القدرة على وضع أهداف طويلة المدى، والقدرة على العمل مع الآخرين والقدرة على إدارة المشاعر. (OECD, 2015). ويعتمد مفهوم الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على أطر نظرية مختلفة، مثل: عوامل الشخصية الخمسة، وعلم النفس الإيجابي، والدافعية، وغيرها (OECD, 2021). وفي هذه الدراسة، اخترنا أشهر نموذج، **وهو نموذج الأبعاد الخمسة للكفاءة الاجتماعية الانفعالية لكاسيل (CASEL, 2020)**، **وهي**: الوعي الذاتي (Self- Awareness): هو القدرة على فهم انفعالات الفرد وأهدافه الشخصية وقيمه، والتقييم الدقيق لنقاط قوته وضعفه. عندما يمتلك الطلبة هذا الوعي فإنهم يكونون قادرين على فهم كيف تؤثر أفكارهم ومشاعرهم في سلوكهم. الإدارة الذاتية (Self- Management): هي قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته وأفكاره وسلوكياته في المواقف المختلفة بنجاح. الوعي الاجتماعي (Social Awareness): هو القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين والتعاطف معهم على اختلاف خلفياتهم وثقافاتهم. مهارات العلاقات (الصحية) (Relationship Skills): هي قدرة الطلبة على بناء علاقات هادفة وصحية مع الآخرين والحفاظ عليها، رغم الاختلاف. اتخاذ القرار المسؤول (Making Responsible Decision): هو كيفية اتخاذ قرارات بناءة ومسؤولة ومدروسة مع مراعاة القواعد والمعايير الأخلاقية، وتقييم العواقب والنظر في السبب والنتيجة، وتقييم الموقف، والنتائج المحتملة، والتأثير في الآخرين، والتفكير الذاتي.

يؤثر اكتساب الكفاءة الاجتماعية الانفعالية على المدى القصير، في إدراك الطلبة لذاتهم وإدارة أنفسهم، واعتبار وجهات نظر الآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وبناء علاقات أفضل مع الآخرين، وأقل مشاكل سلوكية وتهور، ولديهم إنجازات أفضل وحضور ومشاركة في التعليم (Durlak et al., 2011). أما على المدى الطويل، فتزيد تنمية الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من فرصة إنهاء الثانوية بنجاح، والاستعداد الأفضل للجامعة، والنجاح في العمل، والصحة النفسية والسعادة، والمواطنة الصالحة (Hawkins et al., 2008).

أما متغير اليقظة العقلية، فقد كان مفهوما فلسفيًا بوذيًا تناوله علماء النفس بوصفه مفهوما نفسيًّا يرتبط بعلم النفس الإيجابي من جهة، وبوصفه عاملا يسهم في علاج الأمراض من جهة أخرى (أبو حسان، 2019). يراها البعض ترتبط إيجابيًا مع الخصائص والسمات النفسية الإيجابية، أو سلبًا مع عوامل الخطر الناتجة عن القلق والغضب والاكتئاب، حيث من الممكن أنّ تكون حالة عابرة بدرجة مرتفعة من الوعي تتحقق من خلال التأمل (Kettler, 2013).

واليقظة العقلية هي مهارة لحل المشكلات كما رآها باير وآخرون (Baer et al., 2006) هي المراقبة المستمرة للخبرات، وتسليط الضوء على الخبرات الراهنة بدلا من التركيز على الماضي أو المستقبل، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام. وقد عرفتها حموري وأبو غزال (2021) بأنّها قدرة الفرد على جعل عقله في حاله تأهب واستعداد دائم لتقبل واستيعاب التجارب والخبرات الجديدة والحالية، وتقبلها بدون إصدار أحكامه بالسلب أو الإيجاب؛ مما يساعده على الانفتاح على الخبرة وتقبل الخبرات الجديدة. واشتملت اليقظة العقلية عند باير وآخرين (Baer et al. , 2006) على خمسة مكونات هي: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل.

تسهم اليقظة العقلية في تركيز الطلبة على المهمة التي يقومون بها، وإظهار كل ما لديهم من كفاءة ومهارة؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على تلبية احتياجاتهم المختلفة في البيئة الأكاديمية، والاستمرار في إتمام المهمة (بني يونس، 2007). وذكر جونز (Jones, 2011) مجموعة من الفوائد لليقظة العقلية منها: الوعي بالإحساسات، والتحكم الإيجابي، وتنظيم الانفعالات، والقبول وعدم الحكم، وتنظيم الانتباه. بينما انعدام اليقظة العقلية يولد نظرة أحادية الاتجاه، وقطعية للأحداث (Mandal, et al., 2012).

وتساعد اليقظة العقلية الطالب الجامعي في أن ينظم ذاته، حيث يعتبر طلب المساعدة الأكاديمي من أحد أهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الذي يحتاجه الطالب في القرن الـ 21، لكن من أكثر ما يمنعه من ذلك هو الاتصاف بوصمة العار، فتعينه كفاءته الاجتماعية الانفعالية كي يترفع عن هذا الشعور، ويطلب المساعدة التكيفية التي يحتاجها (Black & Allen, 2019). ويلتقي طلب المساعدة الأكاديمية في متغير دافعية الإنجاز في تحسين تعلم الطلبة الجامعيين، ومقاومة التهديد المدرك من القدرة المنخفضة والشعور بالعجز الأكاديمي (Newman, 1994).

يعود الفضل إلى نيلسون ديغول (Nelson- LeGell, 1981) بتغير النظرة السلبية لطلب المساعدة إلى سلوك إيجابي ناضج يعكس الكفاءة. فقد عرّفها بأنّها إستراتيجية لحل المشكلات تسمح للطلبة بالتوافق مع الصعوبات الأكاديمية من خلال كسب المساعدة من الآخرين، بينما عرفتها الجراح (2016) بأنّها إستراتيجية يستخدمها الطالب عن طريق توجيه الأسئلة للمعلم، أو الزملاء أثناء العملية التعليمية للحصول على المساعدة التي تُكسبه المعلومات والمهارات. فسرت العديد من النظريات سلوك طلب المساعدة مثل نظرية العزو، فمن لديهم نمط عزو خارجي يتوقع تجنبه لطلب المساعدة، لأنّ هناك عوامل خارجية تتحكم فيه، أما الفرد ذو العزو الداخلي فمتوقع أن يطلب المساعدة أكثر (Ames & Lau, 1982). وتدعي نظرية تقدير الذات أنّ الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يشعرون بالتهديد نتيجة طلب المساعدة أمام الآخرين؛ لأنهم غير قادرين على إتمام المهمة، ويلجؤون إلى الانسحاب وتعلم السلبية وتجنب طلب المساعدة (Ruth & Coleman, 1996).

وميز نيلسون لي جال بين شكلين من طلب المساعدة: طلب المساعدة الوسيلي (التكيفي): وهو بحث الطالب عن المساعدة الضرورية فقط لتعلم أو إكمال المهمة بنجاح، ويرتبط إيجابيا بالدافعية والإنجاز. وطلب المساعدة التنفيذي (اللا تكيفي) وهو الطلب من الآخرين إكمال المهمة بشكل نهائي بدلا منه، حتى عندما لا يحتاجها، ويتضمن تجنب المساعدة الضرورية ويرتبط سلبيا بالدافعية والإنجاز، ويقلل من الجهد المبذول (أبو غزال، 2013).

ويتأثر الاتجاه نحو طلب المساعدة الأكاديمية بالفوائد المدركة من حيث إن طلب المساعدة الأكاديمية إستراتيجية مفيدة في تحسن التعلم. والتهديد المدرك يكمن في أنّ طلب المساعدة دليل على القدرة المنخفضة والشعور بالعجز (Rayan & Pintrich, 1997; Newman, 1994). كما يتأثر طلب المساعدة بالخصائص الشخصية (العمر، الجنس، الثقة بالنفس...)، والأهداف والدوافع والتفاعل الاجتماعي، وبيئة التعلم (Black & Allen, 2019).

العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز: يتضح من خلال الأدب النظري أنّ المتغيرات الأربعة ترتبط فيما بينها كونها تنهل من علم النفس الإيجابي التي تحمل النظرة المتفائلة تجاه الطالب وترتبط بتطلعاتها نحو طالب القرن الـ 21، فزيادة الكفاءة الاجتماعية والانفعالية تشجع الطالب على طلب المساعدة التكيفية، وعلى التأمل وتركيز الانتباه من خلال تطوير اليقظة العقلية لديه؛ مما يدفعه لتحقيق الإنجاز والنجاح في التعلم والحياة. وترتبط الكفاءة الاجتماعية الانفعالية وطلب المساعدة ودافعية الإنجاز معًا، كونها تحدث في سياق اجتماعي كما أشار باندورا، وتتأثر بالتفاعل الاجتماعي والبيئة الاجتماعية (Black & Allen, 2019). وتفسر نظرية العزو أيضا ارتباطا بين المتغيرات فمن يملك نمط عزو داخلي يطور كفاءته الانفعالية الاجتماعية، ولا يهاب طلب المساعدة (Ames & Lau, 1982). وتساعده اليقظة على التأمل الداخلي؛ مما يجعله من ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة. ترتبط المتغيرات أيضًا وتتداخل في بعض معانيها ومركباتها.

أشار الإطار النظري إلى وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، فكلّما تمتع الطالب الجامعي بكفاءة اجتماعية انفعالية أكثر، وكان واعيًا لذاته ومنظمًا لانفعالاته، وواعيًا للسياق الاجتماعي الذي يعيشه، ويدير ذاته بتناغم، ويستطيع اتخاذ القرارات المسؤولة، ويبني علاقات مع زملائه والمحيطين به، كلّما زادت دافعيته نحو الإنجاز، وزادت مثابرته وشغفه وطموحه، فقد أشار هوانج وكونغشاروين وغينيا (Mandal, et al., 2012) إلى أنّ الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز في السياق الأكاديمي يشتركان مع بعضهما بوصفهما من مكونات النجاح الأكاديمي لدى الطالب.

ومن خلال ارتباط الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز ارتباطًا مباشرًا بمفهوم الفرد عن قدراته، ومن ثم تأثير ذلك في أدائه في مواقف الحياة المختلفة، يمكن القول إنّ تمايز إدراك الطلبة لمستوى كفاءتهم يقف خلف تباين مستوى إنجازهم، ويتشكل إدراك وأفكار الطالب حول نفسه جراء عمليات تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية، وتتأثر بخبرات النجاح والفشل الي يعيشها (النملة، 2016). ومن جهة أخرى، يرى أوم وآخرون (Um et al., 2012) أنّ انفعالات الطالب تتعلق بدافعية الإنجاز لديه، حيث تتوسط هذه الانفعالات كفاءة الطلبة ودافعيته لتعلم مادة ما، وأنّ تنشيط المشاعر الإيجابية يُعزز الدافع الداخلي والخارجي للتعلم، ويحسن المهارات المعرفية المطلوبة، مثل الإبداع والقدرة على حل المشكلات. وقد أشار بيتري وجفورن (Petri & Govern, 2012) إلى أنّ نظرية دافعية الإنجاز أثبتت أنّ الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الاجتماعية تتشكل لديهم دافعية إنجاز عالية.

وكشفت العديد من الدراسات عن وجود العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، كما في دراسة النملة (2016)، ودراسة مهدي ومحمد (2017)، ودراسة فيلز ودورنالي (Filiz & Durnali, 2020)، وعلى سبيل المثال فقد أجرى كيم وشين (Kim & Shin, 2021) دراسة للكشف عن تلك العلاقة لدى عينة من (195) من طلبة الجامعة يدرسون التمريض في أربع جامعات في كوريا الجنوبية. وطُبق على العينة مقياس الكفاءة الاجتماعية والانفعالية، ومقياس دافعية الإنجاز. وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، حيث إنّ معالجة الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تسهم في تحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أما بالنسبة للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، فقد ارتبط المتغيران ارتباطًا قويًا كما ظهر في الأدب النظري (شعيب، 2020)، فبعضهم يرى أنّ اليقظة العقلية إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الاجتماعي الانفعالي، وهناك من يرى أنّ الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تتنبأ باليقظة العقلية، فالطالب الذي يملك كفاءة اجتماعية انفعالية يكون يقظًا أكثر، فالكفاءة الاجتماعية الانفعالية تساعد على الوصول لليقظة العقلية دون تشويش انفعالي بحيث يركز الطالب انتباهه لما يعيشه في اللحظة دون إصدار حكم؛ مما يزيد في تفكيره العميق، والإبداعي، والناقد، والتفكير عالي الرتبة.

ققد أشار براون ورايان وكريسويل (Brown, Ryan & Cre-swell, 2007) إلى أنّ اليقظة العقلية تشترك مع المكونات الأساسية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية في العديد من القواسم المشتركة، فاليقظة هي الملاحظة المتعمدة للتجربة الداخلية والخارجية للفرد، وتنمي وعي الأفراد بالأفكار والعواطف. ويرى (Kabat- Zinn, 1990) أنّ هذا يتماشى مع مكون الوعي الذاتي للمهارات الاجتماعية والانفعالية، والذي يتضمن تحديد المشاعر وتصور الذات بدقة.

بينما تطرق هوايت وآخرون (Zoogman et al., 2015) إلى أنّ اليقظة تقلل من اجترار التجارب السابقة غير السارة، وتعطل أنماط التفكير السلبية، وتعزز التنظيم العاطفي من خلال إعادة تقييم إيجابية للتجارب السلبية، وهذا يتوافق مع الإدارة الذاتيّة التي تعدّ من مهارات الكفاءات الاجتماعية الانفعالية المهمة للطالب. ويرى مانسوف وآخرون (Manusov et al., 2020) أنّ اليقظة العقلية ترتبط بمهارات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية الأخرى، كالتعاطف والوعي الاجتماعي. كما يشير جونز وهانسن (Jones & Hansen, 2015) إلى ارتباط اليقظة العقلية بالمهارات الاجتماعية، والتعبير الاجتماعي. وترتبط أيضا مع مكون اتخاذ القرار المسؤول، حيث تسمح اليقظة بالإبداع والاستبصار في مكونات المشكلة؛ مما يساعد باتخاذ القرار الصحيح.

كما لفتت العديد من الدراسات على طلبة في مراحل تعليمية مختلفة إلى ارتباط الكفاءة الاجتماعية الانفعالية باليقظة العقلية، كنتائج دراسة شعيب (2020)، ودراسة لو وآخرون (lu, et al., 2005)، ودراسة نبيزادا (Nabizadeh et al., 2021)، فمثلًا أجرى دي كارفالهو وآخرون (De Carvalho, et al., 2017) دراسة للكشف عن فاعلية برنامج في التعلم الاجتماعي الانفعالي (Mind up) في تحسين مستويات اليقظة العقلية، حيث

تكونت عينة الدراسة من (454) طالبًا من الصفوف الثالث والرابع في البرتغال، بالإضافة إلى (20) معلمًا، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية. وقد أظهرت النتائج أثر برنامج التعلم الاجتماعي الانفعالي في زيادة مستويات اليقظة العقلية عند الطلبة، حيث أصبحوا أكثر قدرة على تنظيم المشاعر، وتجربة المزيد من التأثير الإيجابي، وأكثر تعاطفًا مع الذات.

إنّ الكفاءة الاجتماعية والانفعالية تشجع الطالب على طلب المساعدة التكيفية، فقد أشار باندورا إلى أنه يمكن تطوير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، وطلب المساعدة الأكاديمية التكيفية من خلال بيئات التعلم التعاوني والنمذجة الاجتماعية، فيعمل تطوير الوعي الاجتماعي ومهارة بناء العلاقات الصحية التي هي من مكونات الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، على زيادة طلب المساعدة الأكاديمي التكيفي عند الطالب (أبو غزال، 2015).

في المقابل فإنّ انخفاض الكفاءة الاجتماعية الانفعالية تجعل من الطالب يطلب المساعدة اللا تكيفية، أو يحجم عن طلب المساعدة حتى وإن كان محتاجًا إليها. كذلك يرتبط المتغيران من خلال نظرية العزو، فمن يملكون الكفاءة الاجتماعية الانفعالية المرتفعة، والعزو داخلي لديهم أكثر، يتوجه لطلب المساعدة التكيفي. وأشار بلاك وألين (Black & Allen, 2019) إلى أنّ الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لها تأثيرٌ كبيرٌ في طلب المساعدة الأكاديمية.

وارتبطت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مع طلب المساعدة كما جاء في دراسة دغيم وآخرين (Daeem et al., 2016) ودراسة سليمي (Salimi et al., 2021). فمثلًا أجرى كياروشي وآخرون (Ciarrochi et al., 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الكفاءة الانفعالية في طلب المساعدة للمراهقين الفقراء مع مشاكل شخصية وانفعالية ويراودهم تفكير انتحاري. تم اختيار عينة مكونة من (217) مراهقًا، وطُبقت عليهم مقاييس الكفاءة الانفعالية وطلب المساعدة واليأس والدعم الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى أنّ المراهقين منخفضي الكفاءة الانفعالية لديهم نوايا أقل لطلب المساعدة من مصادر غير رسمية (مثل العائلة والأصدقاء) ومن بعض المصادر الرسمية (مثل أخصائي الصحة العقلية)، ولديهم رغبة شديدة في تجنب طلب المساعدة.

أشار الأدب النظري إلى أنّه كلّما كان الطالب الجامعي مركزًا انتباهه على دراسته وتحصيله، زادت دافعيته وزاد إنجازه، وزادت اليقظة من التركيز الشديد على المهمة؛ مما يزيد من الشغف والمثابرة وبذل الجهد والطموح من أجل الإنجاز، كما تزيد اليقظة العقلية من التأمل لتوصله لبناء تصور لأهدافه وخططه كي يحقق الإنجاز، فقد أشار ألبرت (Albert, 2005) إلى أنّ دافعية الإنجاز تولد لدى الطالب شعورًا بالتنافس، ومثل هذا الدافع لا يمكن التحلي به وتنميته دون الوعي بالذات واليقظة العقلية، كما أوضحت حموري وأبو غزال (2021) أنّ اليقظة العقلية تؤثر في دافعية الإنجاز، وتسهم في تكوينها لدى الطالب.

أما الدراسات التي تربط بين اليقظة العقلية ودافعية الإنجاز فقد أظهرتها نتائج دراسة محمد (2020)، ودراسة فيو وآخرون (Fu, Wu, & Liu, 2021). فمثلاً هدفت دراسة حموري وأبو غزال (2021) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (998) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك. تم استخدام مقياس لليقظة الذهنية، ومقياس للتوجهات الهدفية، وتطوير مقياس لدافعية الإنجاز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية لليقظة الذهنية، والتوجهات الهدفية بمتغير دافعية الإنجاز.

يساعد طلب المساعدة الأكاديمية التكيفية الطالب على زيادة ثقته بنفسه وشعوره بالكفاءة والفاعلية الذاتية؛ مما يدفعه للإنجاز. على عكس ذلك يزيد طلب المساعدة اللا تكيفي على قلة المثابرة وبذل الجهد. ويلتقي طلب المساعدة الأكاديمية في متغير دافعية الإنجاز في تحسين تعلم الطلبة، ومقاومة التهديد المدرك من القدرة المنخفضة والشعور بالعجز الأكاديمي. (Newman, 1994).

في حين تبين دراسة هاشمي وآخرين (Hashemi et. al, 2017)، عن أثر فعالية التدريب على إستراتيجيات طلب المساعدة في تحسين الضغط الأكاديمي والأداء ودافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لأنماط العزو بين الطلاب. تم اختيار (60) طالبًا ثانوياً في مناطق تبريز الخمس في إيران وتم تقسيمهم إلى مجموعتين من أنماط العزو الداخلية والخارجية وفق استبانة أنماط العزو، وقد أكملوا مقياس الإجهاد الأكاديمي وتقييم دوافع الإنجاز الأكاديمي، وتم التدرب من خلال (12) لقاء تدريبي. وقد أظهرت النتائج أنّ التدريب على إستراتيجيات طلب المساعدة فعال في تحسين الضغط الأكاديمي والأداء ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ويمكن لأساليب العزو أن تخفف من تأثير هذه الطريقة على الضغط الأكاديمي، ودافعية الإنجاز.

في ضوء ما سبق، تم بناء مسوغات تصور نموذج للعلاقة السببية بين المتغيرات الأربعة في هذه الدراسة حيث جاءت الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأبعادها الخمسة كمتغير مستقل من جهة، والدافعية للإنجاز كمتغير تابع من جهة أخرى واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي كمتغيرات وسيطة كما هو موضح في الشكل (1) في النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأتي هذه الدراسة في فترة تاريخية حرجة من جائحة كورونا (كوفيد 19) وما تلاها من مراحل تكيفية، والتي أدت إلى ابتكار طرق جديدة لتمكين الطلبة من مواصلة التعلم في بيئة آمنة وداعمة، خلال فترة الإغلاق وما بعدها. وعلى الرغم من جهود لملمعلمين وأولياء الأمور للتخفيف من آثار التدابير التقييدية لـ CO-VID- 19 في الطلبة، الا أنّ الدراسات أظهرت انخفاضًا في الدافعية للإنجاز الأكاديمي للطلبة خاصة مع انخفاض مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية (Subakthiasih & Putri, 2020; Zaccoletti et al. , 2020). من هنا جاء الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز عند طلبة الجامعات ودراسة العوامل المؤثرة فيها. وتم اختيار طلبة الجامعات كونهم في جيل من اكتمال النمو الجسدي مع بلورة للهوية ورسم الأهداف والتوجه نحو الإنجاز.

وفي ضوء عدم وجود دراسة للعلاقات بين هذه المتغيرات بحسب علم الباحثين، جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقات الارتباطية بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية، طلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات، وتحديد الآثار المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات من

خلال نمذجة سببية مقترحة للعلاقات، وتتمحور مشكلة الدراسة بالإجابة عن التساؤل التالي: ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي ودافعية الإنجاز؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة النظرية في محاولتها الكشف عن طبيعة العلاقة السببية بين متنبئات الدراسات الحالية، وهي الكفاءة الاجتماعية واليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية في المتغير التابع، وهو دافعية الإنجاز، مما يعني فهمًا أعمق للعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز خاصة بعد جائحة كورونا. وهذه الدراسة هي الأولى التي تجمع بين هذه المتغيرات الأربعة عالميًا وعربيًا على حد علم الباحثين وفق نموذج سببي. وتُقدم الدراسة الحالية قاعدة نظرية تساعد الباحثين في وضع دراسات مستقبلية، بالإضافة لإثراء المكتبة العربية بالأدب النظري حول متغيرات الدراسة.

وتنطلق أهمية الدراسة التطبيقية من تناولها شريحة مهمة في المجتمع وهم طلبة الجامعة، ودراسة المتغيرات ذات الصلة بحياتهم الأكاديمية والاجتماعية، والتي تؤدي إلى لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس والإدارات الجامعية إلى هذه المتغيرات، وكيفية تنميتها لديهم من خلال بناء البرامج والورش والدورات لزيادة دافعية الإنجاز. كما تُمكن الباحثين من استخدام مقاييس الدراسة وإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر نتائج الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة التخنيون العرب في حيفا.
- الحدود المكانية: طبقت الدارسة في معهد التخنيون في حيفا.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/ 2022م.
- حدود الدراسة: يَتوقّف تعميم نتائج الدّراسة على طبيعة مقاييس المتغيرات الأربعة، وخصائصها السيكومترية، ودرجة دِقّة إجابات المُستَجيبين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **دافعية الإنجاز (Achievement Motivation)**: "وهي رغبات الفرد الداخلية في تحقيق أداء جيد، والسلوك الخارجي للوصول للتفوق، وهما عنصران لتحقيق النجاح (عثمان، وصبحي، وشاهين، 2014). وتعرّف إجرائيًا بدرجة طلبة الجامعة التي ستظهر من خلال إجابتهم على مقياس دافعية الإنجاز المطور من قبل عثمان وصبحي وشاهين (2014)، والمستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الكفاءة الاجتماعية الانفعالية (Social- Emotional Competencies)**: هي الكفاءة التي تمكن الراشدين من التصرف بفاعلية عالية خلال المواقف التي يتعرضون فيها للأزمات والشدائد، ومن أهم كفاءاتها: القدرة على الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرار المسؤول، والإدارة الذاتيّة، ومهارات العلاقات الصحية (Zhou & Ee, 2012). وتعرّف إجرائيًا بأنها درجة طلبة الجامعة التي ستظهر من خلال إجابتهم على مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية المعدّ من قبل زاهو وإي (Zhou & Ee, 2012)، والمستخدم في هذه الدراسة.

◄ **طلب المساعدة الأكاديمية (Academic Help Seeking)**: "هو السلوكيات التي يقوم بها الطالب عندما يحتاج المساعدة الأكاديمية» (أبو غزال، 2013، 94). ويعرّف إجرائيًا بدرجة طلبة الجامعة التي ستظهر من خلال إجابتهم عن مقياس طلب المساعدة الأكاديمية المطور من قبل أبو غزال (2013)، والمستخدم في هذه الدراسة.

◄ **اليقظة العقلية (Mindfulness)**: عرفها باير (Baer, 2003) المشار إليه في حسان (2019) بأنها: المراقبة المستمرة للمثيرات التي تنشأ داخليًا وخارجيًا دون إصدار الأحكام. وتعرّف إجرائيًا بأنّها درجة طلبة الجامعات التي ستظهر من خلال إجابتهم عن مقياس اليقظة العقلية المعرّب من قبل أبو حسان (2019)، والمستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analyses) لمناسبته لطبيعة الدراسة، عبر تطبيق المقاييس الأربعة للكشف عن العلاقة السببية بين المتغيرات، وذلك من خلال استخدام أدوات الدراسة وتحليلها كميًا وصولًا إلى النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة العرب في معهد التخنيون في حيفا المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي 2021/ 2022م، والبالغ عددهم (600) طالب وطالبة حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل. واختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة المتيسرة، حيث تم التواصل مع جميع الطلبة، وتمت الاستجابة من قبل (384) طالبًا وطالبة وبما يعادل نسبة (64%) من مجتمع الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على:

- المتغير المستقل: أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية.
- المتغيرات الوسيطة: اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمية.
- المتغير التابع: دافعية الإنجاز.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة تم استخدام هذه الأدوات:

◄ **أولًا: مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية:** تم استخدام

مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية من إعداد زاهو وإي (Zhou & Ee, 2012)، والذي يتكون من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة العلاقات، وصنع القرار المسؤول)، بواقع (5) فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس، وبنيت جميعها بالاتجاه الموجب. وتمت الإجابة من خلال تدرج ليكرت خماسي، حيث 5 (كبيرة جدا) وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (25 – 125) درجة والدرجة الكلية لكل بعد (5 – 25)، ودلت الدرجة المرتفعة على أن الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مرتفعة. وقام الباحثان بإعداد الصورة العربية للمقياس بعد ترجمته، ثم التحقق من صدق الترجمة بالترجمة العكسية وإجراء التعديلات.

واستكمل التحقق من مؤشرات الصدق والثبات الأصلية للمقياس، وتم استخراج مؤشرات جديدة على مجتمع الدراسة الحالي. ولأغراض صدق المحكمين، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (17) من المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي بهدف قياس الصدق الظاهري، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء اعتماد معيار الاتفاق (80%) من المحكمين كحد أدنى لقبول أو تعديل أو حذف الفقرة، عُدلت صياغة (19) فقرة.

ولقياس مؤشرات صدق البناء، استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا ومن خارج عينة الدراسة)، وتبين أنَّ معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مع أبعادها والدرجة الكلية تراوحت ما بين (45.– 90.)، وهي درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

وللتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ومجالاته وفق بيانات عينة الصدق السابقة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية. وتبين أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ما بين (63.– 91.)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (91.)، والتجزئة النصفية (94.) وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (89.) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

◄ **ثانيًا: مقياس اليقظة العقلية**: تم استخدام مقياس اليقظة العقلية المستخدم في دراسة أبو حسان (2019)، والمترجم عن مقياس الوجوه الخمسة لليقظة العقلية لباير وآخرين (Baer et al. , 2006). ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (38) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المراقبة (8 فقرات)، والوصف (8)، والعمل بوعي (8)، وعدم إصدار الأحكام (7)، وعدم التفاعل (7). وتكون المقياس بعد قياس الصدق والثبات من (28)، فقرة موزعة على خمسة مجالات منها (10) فقرات سالبة، وتراوحت درجات المفحوصين على المقياس بين (38–190) درجة على تدرج ليكرت الخماسي.

بعد الاطلاع والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات في المقياس الأصلي، تم التحقق من صدق المقياس الظاهري، وذلك بعرض مقياس اليقظة العقلية على (17) من المحكمين المختصين. وبعد الأخذ برأي أغلبية (80%) من المحكمين، تم تعديل صياغة (24) فقرة وحذف (10) فقرات. ولقياس صدق البناء استخدِم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا ومن خارج عينة الدراسة)، وتبين أنّ معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة العقلية مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (35.– 90.)، وهي درجات مقبولة ودالة إحصائيًا ليصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (28) فقرة.

وللتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية على بيانات العينة الاستطلاعية، واتضح أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس اليقظة العقلية ما بين (62.– 91.)، وأنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (77.)، والتجزئة النصفية (85.). وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (71.) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

◄ **ثالثًا: مقياس طلب المساعدة**: تم استخدام مقياس طلب المساعدة الأكاديمية المطوّر من قبل أبو غزال (2013)، ويتألف المقياس من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: طلب المساعدة الوسيلي، وطلب المساعدة التنفيذي، وفوائد طلب المساعدة، وتجنب طلب المساعدة. وطريقة الإجابة عنه وفق تدريج ليكرت الخماسي.

بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس الأصلي، استخرجت مؤشرات الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بصورته الأولية على (17) من المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي بهدف قياس الصدق الظاهري، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء اعتماد معيار الاتفاق (80%) من المحكمين كحد أدنى لقبول أو تعديل أو حذف الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، عُدلت صياغة 12 فقرة وحذف واحدة.

ولقياس صدق البناء استخدِم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا)، ولوحظ أنّ معاملات ارتباط فقرات مقياس طلب المساعدة تراوحت ما بين (36.– 92.)، وهي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا. وتكون المقياس بعد قياس الصدق من (23) فقرة موزعة على أربعة مجالات منها (14) فقرة سالبة.

للتأكد من ثبات مقياس طلب المساعدة ومجالاته، وزع المقياس على العينة الاستطلاعية (40 طالبًا)، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، حيث استخدمت معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية. كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، واتضح أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس طلب المساعدة ما بين (80.– 95.)، ولوحظ أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (85.)، والتجزئة النصفية (94.) وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة

سبيرمان براون (.88) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق. وهي قيم تفي بأغراض الدراسة الحالية.

◄ **رابعًا: مقياس دافعية الإنجاز**: فقد طور الباحثان مقياس دافعية الإنجاز استنادًا إلى دراسة عثمان وصبحي وشاهين (2014)، والذي يتكون من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي: (المثابرة، وتحديد الهدف، ومستوى الطموح، والكفاءة المدركة)، وطريقة الإجابة عنه وفق تدريج ليكرت الثلاثي (تنطبق (3) درجات، تنطبق إلى حد ما (2)، لا تنطبق (1))، وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (24 – 120) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من دافعية الإنجاز.

بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات في المقياس الأصلي، عرض المقياس بصورته الأولية على (17) من المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي بهدف قياس الصدق الظاهري، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها. وفي ضوء اعتماد معيار الاتفاق (80%) من المحكمين كحد أدنى لقبول أو تعديل أو حذف، عُدلت صياغة (15) فقرة وتم حذف فقرتين.

واستُخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس على عينة استطلاعية (40 طالبًا) لقياس صدق البناء، وتبين أنّ معامل ارتباط الفقرة واحدة كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائيًا، لذلك تم حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30 – .82)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا وبذلك أصبح المقياس يتكون من (21) فقرة.

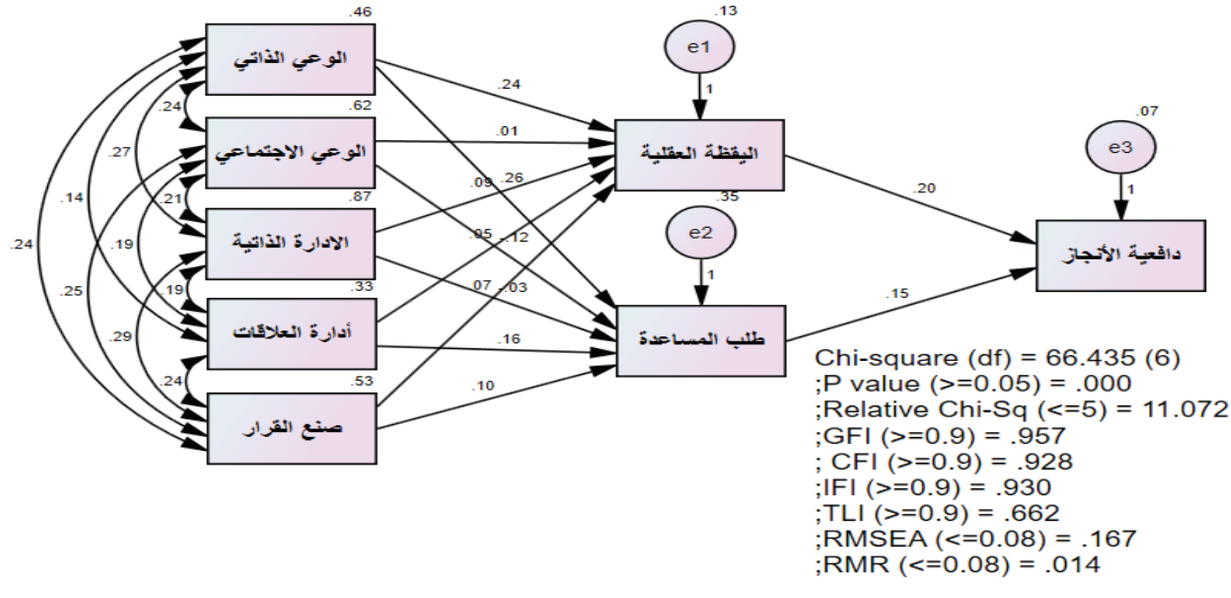
وللتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ومجالاته، وزع المقياس على العينة الاستطلاعية (40 طالبًا)، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا على بيانات العينة الاستطلاعية، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، واتضح أنّ قيم ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية لمجالات مقياس دافعية الإنجاز ما بين (.60 – .75)، ولوحظ أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (.74)، والتجزئة النصفية (.79) وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (.73) وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق. وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات قام الباحثان باتباع أسلوب تحليل لملمسار، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum like-lihood estimation) ومؤشرات جودة المطابقة واختبار معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي. وكذلك اختبار الأثر المباشر والأثر غير المباشر، والآثار الكلية، للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة للوصول للنموذج السببي الأمثل للعلاقة بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي ودافعية الإنجاز، فجرى بناء نموذج سببي، بناءً على أساس نظري بالاعتماد على المسوغات المنطقية ونتائج الدراسات السابقة المشار إليها في الفصل الأول؛ إذ اقترح النموذج اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي كمتغيرات وسيطة بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، ولتحقيق هذا الغرض استُخدم أسلوب تحليل المسار، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى، وذلك عن طريق استخدام برنامج (AMOS, 24)، بهدف رسم النموذج المقترح، وفحص مدى مطابقة البيانات مع هذا النموذج من خلال مؤشرات المطابقة، وذلك على النحو الآتي



شكل (1)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المقترح

يلاحظ من الشكل (1) الذي يقترح أنّ اليقظة العقلية وطلب المساعدة الأكاديمي يعدان من المتغيرات الوسيطة بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز، كما يوضح الشكل (1) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المقترح. والجدول (1) يوضح مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة.

الجدول (1)

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر $\chi 2$	66.435		
عدد العزوم المميزة للعينة	36		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	30		
درجات الحرية	6		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
$df / \chi 2$	11.072	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
GFI	.957	أكبر من أو يساوي .90	مطابق
CFI	.928	أكبر من أو يساوي .90	مطابق
IFI	.930	أكبر من أو يساوي .90	مطابق
TLI	.662	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
RMSEA	.167	أقل من أو يساوي .80	غير مطابق
SRMR	.014	أقل من أو يساوي .80	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يلاحظ من الجدول (1) أنّ مجموعة من مؤشرات جودة المطابقة قد حققت المعيار المناسب فقد تحقق مؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI)، إذ بلغت قيمته (.957) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، إذ بلغت قيمته (.928) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق مؤشر المطابقة التدريجي (IFI)، إذ بلغت قيمته (.930) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، إذ بلغت قيمته (.014) وهي أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80)، فيما لم تتحقق قيمة الدلالة الإحصائية لمربع كاي إذ بلغت (χ^2 =435 .66)، عند دلالة إحصائيًا ($P <$ .000)، ويذكر أن مؤشر كا^2 (χ^2) يشوبه بعض العيوب، ومنها: التأثر بحجم العينة المستخدمة، كما ويلاحظ عدم تحقق قيمة (χ^2/ df) إذ بلغت (11. 072) وهي عبارة عن قسمة مربع كاي χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية للقبول، والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5)، كما لم تتحقق قيمة مؤشر توكر– لويس (TLI)، إذ بلغت قيمته (.662) وهي أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما لم تتحقق قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)، إذ بلغت قيمته (.167) وهي أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80).

كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللا معيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي

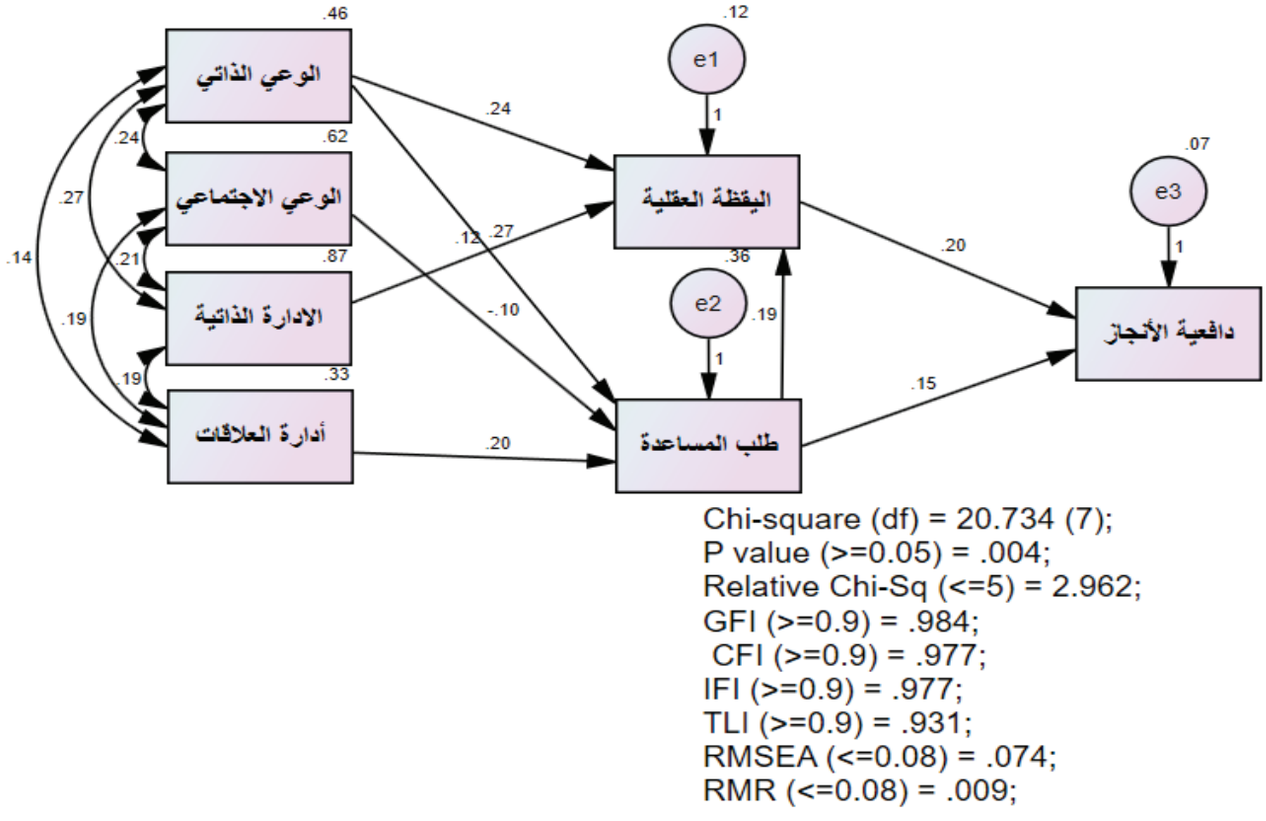
المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
الوعي الذاتي <--- اليقظة العقلية	.244	.366	.035	6.976	.000*
الوعي الاجتماعي <--- اليقظة العقلية	.010	.017	.029	.345	.730
الوعي الاجتماعي<--- طلب المساعدة	- .116	- .142	.048	- 2.416	.016*
الإدارة الذاتيّة <--- اليقظة العقلية	.093	.192	.024	3.911	.000*
الإدارة الذاتيّة <--- طلب المساعدة	- .034	- .050	.039	- .875	.382
إدارة العلاقات <--- اليقظة العقلية	.048	.062	.042	1.141	.254
إدارة العلاقات <--- طلب المساعدة	.157	.142	.070	2.257	.024*
صنع القرار <--- طلب المساعدة	.104	.118	.059	1.763	.078
الوعي الذاتي <--- طلب المساعدة	.262	.278	.057	4.567	.000*

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
صنع القرار <--- اليقظة العقلية	.073	.118	.036	2.044	.041*
اليقظة العقلية <--- دافعية الإنجاز	.198	.292	.032	6.143	.000*
طلب المساعدة <--- دافعية الإنجاز	.147	.307	.023	6.467	.000*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة أقل من (* p <.05)

يلاحظ من الجدول (2) أنّ جميع معاملات الانحدار للمسارات السببية كانت دالة إحصائيًا باستثناء المعاملات بين كل من: (الوعي الاجتماعي واليقظة العقلية، الإدارة الذاتيّة وطلب المساعدة، إدارة العلاقات واليقظة العقلية، وصنع القرار وطلب المساعدة). وبهدف تحسين مطابقة النموذج ولكون تلك المعاملات جاءت غير دالة إحصائيًا؛ فقد حذفت من النموذج، وذلك من أجل الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات، وقد تم الاحتفاظ بـ (8) علاقات دالة إحصائيًا وهي علاقة الوعي الاجتماعي مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (016.)، وعلاقة إدارة العلاقات مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (024.)، وعلاقة صنع القرار مع اليقظة العقلية بدلالة إحصائية (041.)، بينما جاءت علاقة الوعي الذاتي مع اليقظة العقلية وعلاقة الإدارة الذاتيّة مع اليقظة العقلية وعلاقة الوعي الذاتي مع طلب المساعدة وعلاقة اليقظة العقلية مع دافعية الإنجاز وعلاقة طلب المساعدة مع دافعية الإنجاز بدلالة إحصائية أقل من (000.).

ومن أجل الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات من خلال مؤشرات التعديل، وبعد حذف معاملات الانحدار غير الدالة إحصائيًا وإبقاء معاملات الانحدار الدالة، وإضافة مسار بين طلب المساعدة واليقظة العقلية جاءت النتائج كما في الشكل الآتي:



الشكل (2)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي الأمثل بعد التعديل

نجد الشكل (2) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي بعد التعديل وإضافة مسار بين طلب المساعدة واليقظة العقلية، إذ حذفت المسارات غير الدالة في النموذج المقترح بين كل من (الوعي الاجتماعي واليقظة العقلية، الإدارة الذاتيّة وطلب المساعدة، إدارة العلاقات واليقظة العقلية، صنع القرار وطلب المساعدة)، ويلاحظ من الشكل (2) أنّ جميع قيم مؤشرات المطابقة

جاءت وفق القيمة المحكية لها، إذ جاءت مؤشرات كل من: مؤشر حسن أو جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة التدريجي (IFI)، ومؤشر توكر– لويس (TLI)، أكبر من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق كل من: مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)، إذ جاءت أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80)، أما قيمة الدلالة الإحصائية لمربع كاي فقد بلغت (P <. 004)، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من (.05)، إنّ عدم تحقق هذه القيمة لا يؤثر في مطابقة النموذج؛ لأنّ هذا المؤشر يتأثر بحجم العينة، وللخروج من تأثر دلالة مربع كاي بحجم العينة تم الاعتماد على قيمة مربع كاي إلى درجات الحرية (χ^2/ d:) والذي بلغت قيمته (2.962)K وهي عبارة عن قسمة مربع كاي χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة جاءت أقل من القيمة المحكية للقبول والتي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5)، وبهذا فقد تحققت جميع مؤشرات مطابقة النموذج. كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللا معيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، وذلك للنموذج الأمثل بعد التعديل، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الأمثل بعد التعديل

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
الوعي الاجتماعي <--- طلب المساعدة	- .104	- .128	.047	- 2.184	.029*
إدارة العلاقات <--- طلب المساعدة	.202	.182	.062	3.253	.001*
الوعي الذاتي <--- طلب المساعدة	.275	.292	.053	5.143	.000*
الوعي الذاتي <--- اليقظة العقلية	.235	.353	.031	7.524	.000*
الإدارة الذاتيّة <--- اليقظة العقلية	.116	.240	.022	5.308	.000*
طلب المساعدة <--- اليقظة العقلية	.186	.262	.030	6.129	.000*
اليقظة العقلية <--- دافعية الإنجاز	.198	.286	.035	5.718	.000*
طلب المساعدة <--- دافعية الإنجاز	.147	.301	.024	6.011	.000*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة أقل من (* 05.> p)

يلاحظ من الجدول (3) أنّ جميع معاملات الانحدار للمسارات السببية كانت دالة إحصائيًا، حيث جاءت معاملات الانحدار علاقة الوعي الاجتماعي مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (.029). وعلاقة إدارة العلاقات مع طلب المساعدة بدلالة إحصائية (.001). بينما جاءت علاقة الوعي الذاتي مع طلب المساعدة، وعلاقة الوعي الذاتي مع اليقظة العقلية، وعلاقة الإدارة الذاتيّة مع اليقظة العقلية، وعلاقة طلب المساعدة مع اليقظة العقلية، وعلاقة اليقظة العقلية مع دافعية الإنجاز، وعلاقة طلب المساعدة مع دافعية الإنجاز بدلالة إحصائية أقل من (.000).

من أجل التعرف إلى الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات لأبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية كمتغيرات خارجية، أو مستقلة على كل من: طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية ودافعية الإنجاز كمتغيرات داخلية، ووسيطة وتابعة في النموذج المقترح، استخدمت طريقة التمهيد عن طريق برنامج (AMOS) وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية

الأثر		الوعي الاجتماعي	الإدارة الذاتية	صنع القرار	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	طلب المساعدة	اليقظة العقلية
طلب المساعدة	المباشر	*104. -	.000	.000	*202.	*275.	.000	.000
	غير المباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الكلي	*104. -	.000	.000	*202.	*275.	.000	.000
اليقظة العقلية	المباشر	.000	*101.	*072.	.000	*210.	*176.	.000
	غير المباشر	*018. -	.000	.000	*036.	*048.	.000	.000

الأثر		الوعي الاجتماعي	الإدارة الذاتية	صنع القرار	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	طلب المساعدة	اليقظة العقلية
دافعية الإنجاز	الكلي	.018*-	.101*	.072*	.036*	.258*	.176*	.000
	المباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.147*	.198*
	غير المباشر	.019*-	.020*	.014*	.037*	.091*	.035*	.000
	الكلي	.019*-	.020*	.014*	.037*	.091*	.182*	.198*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (* p <.05)

يتضح من الجدول (4) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في طلب المساعدة الأكاديمي. ولكل من الإدارة الذاتيّة وصنع القرار والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي في اليقظة العقلية. ولكل من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية في دافعية الإنجاز. ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في اليقظة العقلية. ولكل من الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وصنع القرار وإدارة العلاقات والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي في دافعية الإنجاز.

ولمعرفة الآثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات في النموذج الأمثل بعد التعديل استخدمت طريقة التمهيد عن طريق برنامج (AMOS, 24)، وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية، والجدول (5) يوضح ذلك

الجدول (5)

قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتها الإحصائية في النموذج الأمثل بعد التعديل

الأثر		الوعي الاجتماعي	الإدارة الذاتية	إدارة العلاقات	الوعي الذاتي	طلب المساعدة	اليقظة العقلية
طلب المساعدة الأكاديمية	المباشر	.104*-	.000	.202*	.275*	.000	.000
	غير المباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الكلي	.104*-	.000	.202*	.275*	.000	.000
اليقظة العقلية	المباشر	.000	.116*	.000	.235*	.186*	.000
	غير المباشر	.019*-	.000	.038*	.051*	.000	.000
	الكلي	.019*-	.116*	.038*	.286*	.186*	.000
دافعية الإنجاز	المباشر	.000	.000	.000	.000	.147*	.198*
	غير المباشر	.019*-	.023*	.037*	.097*	.037*	.000
	الكلي	.019*-	.023*	.037*	.097*	.184*	.198*

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (* p <.05)

يتضح من الجدول (5) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في طلب المساعدة الأكاديمي. ولكل الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي على اليقظة العقلية، ولكل من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية على دافعية الإنجاز. ووجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في اليقظة العقلية، ولكل من الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وإدارة العلاقات والوعي الذاتي وطلب المساعدة الأكاديمي في دافعية الإنجاز.

مناقشة النتائج

أسفرت النتائج عن استخراج أفضل نموذج حقق حسن مطابقة مع النموذج الافتراضي، يمكن من خلاله التعبير عن العلاقات السببية بين المتغيرات، والذي تضمن تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا عند مستوى (.01) لكل من أبعاد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي في طلب المساعدة الأكاديمي. ويمكن القول إنّ هذه النتيجة منطقية، فكما جاء بالأدب النظري فإنّ طلب المساعدة يعدّ سلوكًا ذا طابع اجتماعي يحتاج لكفاءة اجتماعية للشخصية، وأنّ الاتصاف بوصمة العار الاجتماعية تعتبر سببًا قوياً لتجنب طلب المساعدة الأكاديمية (Black & Allen, 2019) لذلك ارتبط بقوة ببعد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، فالطالب الجامعي والواعي اجتماعيًا يملك القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين؛ مما يقلل من تأثيرهم في سلوكه في طلب المساعدة، أما من يملك القدرة على بناء علاقات هادفة وصداقة مع الآخرين والحفاظ عليها، فلا يهاب طلب المساعدة بين الأصدقاء. بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى الوعي الذاتي، فالطالب الذي لديه القدرة على فهم انفعالاته وأهدافه الشخصية وقيمه، والإدراك الدقيق لنقاط قوته وضعفه. عندما يمتلك الطلبة هذا الوعي فإنهم يكونون قادرين على

فهم كيف تؤثر أفكارهم ومشاعرهم في سلوكهم في طلب المساعدة. وربما يبدأ بالوعي الذاتي بوصفه مرحلة أولى من مراحل طلب المساعدة، حيث وعي الطالب بحاجته لطلب المساعدة وإدراكه للفائدة المرجوة والربح من هذا السلوك هو المحرك الأول نحو ذلك السلوك (أبو غزال، 2012). كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما جاء أيضا في نظرية تقدير الذات، فالطالب الذي يشعر بتقدير ذات منخفض، ويشعر بالتهديد من طلب المساعدة يتجنب طلب المساعدة الأكاديمية، بينما كلّما زاد وعي الطالب بذاته، كان أكثر طلبًا للمساعدة عند الحاجة (Ruth & Coleman, 1996).

كما وأظهرت النتائج تأثيرات موجبة دالة إحصائيا لكل من بعدي الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي في اليقظة العقلية، فنتيجة تأثير هذين البعدين من أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية منطقية أيضًا، وتتفق مع ما جاء بالأدب النظري والدراسات السابقة، حيث إنّ الإدارة الذاتيّة والوعي الذاتي تعتبر أبعادًا فردية وشخصية للطالب تساعده على اليقظة العقلية والتأمل الذاتي، كما أشار براون ورايان وكريسويل (Brown, et al., 2007) إلى أنّ اليقظة العقلية هي الملاحظة المتعمدة للتجربة الداخلية والخارجية للفرد تركز على البعد الفردي. ويتماشى هذا مع ما ذكره كابات زين (Kabat- Zinn, 1990) من أنّ اليقظة العقلية هي تحديد المشاعر وتصور الذات بدقة. وتنمي اليقظة وعي الأفراد بالأفكار والعواطف من خلال التعرف إلى السلوك، والأفكار، والانفعالات الذاتية، وتنظيمها. فالطالب الجامعي الواعي ذاتيًّا، متمكن من فهم انفعالاته وتحديد أهدافه وقيمه، ومدرك لنقاط القوة والضعف لديه. فيعي كيف تؤثر أفكاره ومشاعره في سلوكه. بينما تعمل الإدارة الذاتية على تنظيم الطالب الجامعي لانفعالاته وأفكاره وسلوكياته في المواقف المختلفة بنجاح، وهذا يتفق أيضًا مع ما أشار إليه هوايت وآخرون (Zoogman et al., 2015) إلى أنّ اليقظة تقلل من اجترار التجارب السابقة غير السارة، وتعطل أنماط التفكير السلبية، وتعزز التنظيم الانفعالي من خلال إعادة تقييم إيجابية للتجارب السلبية.

وكشفت النتائج عن وجود أثر لطلب المساعدة الأكاديمي على اليقظة العقلية ويمكن تفسير ذلك بأنّ الطالب الجامعي يسلك أو يتوجه لطلب المساعدة الأكاديمية عندما يواجه صعوبات وتحديات وعقبات أكاديمية تعيقه عن التقدم والنجاح، بحيث تصاحب هذه الصعوبات والتحديات الشعور بالتوتر والقلق والضغط الشديد، بحيث تمنعه هذه المشاعر السلبية من أن يكون يقظًا عقليًا متأملًا بذاته، بينما إذا باشر بطلب المساعدة وحصل عليها، هدأت نفسه وشعر بالأمان الأكاديمي، وبالتالي يستطيع أن يتأمل ذاته ويكون يقظًا عقليًا.

ودعمت النتيجة التي مفادها أنّ لكل من طلب المساعدة الأكاديمي واليقظة العقلية تأثيرا موجبا فيً دافعية الإنجاز، ما جاء في الأدب النظري وما جاء في دراسة محمد (2020)، ودراسة حموري وأبو غزال (2021)، ودراسة فيو وآخرين (Fu, Wu, & Liu, 2021)، ودراسة هاشمي وآخرين (Hashemi et al., 2017). فالطالب الجامعي إذا طلب المساعدة الأكاديمية عند مواجهته للتحديات المختلفة في حياته الأكاديمية يزيد ذلك من ثقته بنفسه وشعوره بالتقدير الذاتي والكفاءة والفاعلية الذاتية والنهوض من جديد عن الانتكاسات الأكاديمية؛ مما يدفعه للإنجاز والنجاح. فقد أكدت ذلك دراسة أبو غزال (2013) من قوة العلاقة بين فوائد طلب المساعدة والفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي. على عكس ذلك يزيد تجنب طلب المساعدة الأكاديمية في قلة المثابرة وبذل الجهد واليأس والفشل. ويلتقي طلب المساعدة الأكاديمية في متغير دافعية الإنجاز في إسهامه في تحسين سيرورة تعلم الطالب، ومقاومته التهديد المدرك من القدرة المنخفضة والشعور بالعجز الأكاديمي (Newman, 1994). كما وشكلت اليقظة العقلية دورًا فعالًا في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطالب الجامعي، فالأدب النظري يذكر أن الطالب الجامعي اليقظ عقليًا يزداد تركيزه الشديد على المهمة، وتزداد قدرته على الانتباه وعدم التشتت، وهذا من أهم العوامل في السيرورة التعلمية، وهو مما يزيد من شغف الطالب ومثابرته وبذل الجهد والطموح من أجل الإنجاز، كما تزيد اليقظة العقلية من التأمل لتوصله لبناء نظرة وتصور إيجابي للمستقبل وتحديد أهدافه وخططه كي يحقق الإنجاز، وأشار ألبرت (Albert, 2005) إلى أنّ دافعية الإنجاز تولد لدى الطالب الجامعي شعورًا بالتنافس، ومثل هذا الدافع لا يمكن التحلي به وتنميته دون الوعي بالذات واليقظة العقلية، كما أوضحت حموري وأبو غزال (2021) أنّ اليقظة العقلية تؤثر في دافعية الإنجاز، وترفع في تكوينها لدى الطالب الجامعي. فهي تدعم الاستعداد عند الطالب للتعلم وتخفف من قلقه وتزيد من سلوكياته الإيجابية.

كما ووجدت الدراسة تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات والوعي الذاتي على اليقظة العقلية، وقد أشار الأدب النظري إلى ذلك بارتباط اليقظة العقلية بالمهارات الاجتماعية، والتعبير الاجتماعي والوعي الاجتماعي (Jones & Hansen, 2015; Manusov et al. , 2020).

وكذلك أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الوعي الاجتماعي والإدارة الذاتيّة وإدارة العلاقات والوعي الذاتي (الكفاءة الاجتماعية الانفعالية بأبعادها الأربعة) وطلب المساعدة الأكاديمي على دافعية الإنجاز، وجاء ذلك متسقًا مع الأدب النظري والدراسات السابقة التي ربطت بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز. فكلّما تمتع الطالب الجامعي بكفاءة اجتماعية انفعالية أكثر؛ أي كان واعيًا لذاته ومنظمًا لانفعالاته واعيًا للسياق الاجتماعي الذي يعيشه ويدير ذاته بتناغم ويبني علاقات مع زملائه والمحيطين به، فإنه تزداد دافعيته نحو الإنجاز، وتزداد مثابرته وشغفه وطموحه، وتنشط المشاعر لديه، وتتحسن المهارات المعرفية المطلوبة، مثل الإبداع االقدرة على حل المشكلات. (Hwang, et al., 2017 ;Petri & Gov-ern, 2012 ;Um et al. , 2012). كما وأكدت هذه النتيجة دراسة النملة (2016)، ودراسة مهدي ومحمد (2017)، ودراسة فيلز ودورنالي (Filiz & Durnali, 2020) ودراسة كيم وشين (Kim & Shin, 2021). هذه النتيجة تبين قوّة النموذج الأمثل من حيث الربط بين الكفاءة الاجتماعية الانفعالية ودافعية الإنجاز بوساطة اليقظة العقلية وطلب المساعدة.

وربما يعود سبب خروج بعد صنع القرار المسؤول، وهو من أبعاد الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، من النموذج الأمثل إلى حاجة الطالب الجامعي عند اتخاذه القرار المسؤول، خاصة فيما يتعلق بدراسته، إلى شيءٍ من طلب المساعدة من الآخرين ذوي

الخبرة أو الزملاء ومشاورتهم والاستماع لوجهات نظرهم، بالمقابل يحتاج أيضًا إلى شيء من اليقظة العقلية التي تسمح بالاستبصار في مكونات المشكلة بالإضافة إلى عوامل أخرى، مما يساعده بكيفية اتخاذ قرارات بناءة ومسؤولة ومدروسة مع مراعاة القواعد والمعايير الأخلاقية، وتقييم العواقب والنظر في السبب والنتيجة، وتقييم الموقف، والنتائج المحتملة.

تخرج الدراسة بنظرة متفائلة؛ فقد بات في السنوات الأخيرة؛ وخاصة بعد جائحة كورونا التوجه إلى أهمية التعلم الاجتماعي الانفعالي منذ الطفولة وامتدادًا لمراحل التعليم المختلفة؛ مما يشير إلى أنّ هذه الكفاءة والمهارات قابلة للتعلم، وأنها سوف تثمر عن طالب أكاديمي ذي كفاءة اجتماعية انفعالية تساعده اليقظة والتأمل الذاتي وطلب المساعدة على مواجه التحديات والنهوض الأكاديمي، وتوجيه الأهداف، والنظرة الإيجابية للمستقبل نحو الإنجاز والنجاح وتحقيق الذات، وأن يكون فردًا منتجًا صالحًا في مجتمعه.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. عمل برامج تحضيرية وورشات سابقة لدخول الطلبة الحياة الأكاديمية، وزيادة كفايتهم بالوعي الذاتي والوعي الاجتماعي والإدارة الذاتية وإدارة العلاقات الاجتماعية؛ مما يزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز.

2. وعمل برامج لتطوير الكفاءة والتعلم الاجتماعي الانفعالي للطالب الجامعي عبر استخدام اليقظة الذهنية وزيادة تشجيع طلب المساعدة الأكاديمي لديه حتى نصل إلى الدافعية، وبالتالي إنجاز أكبر للطلبة في المجالات المختلفة.

3. التوصية بإجراء دراسات لاحقة تهدف إلى تطوير النموذج باستخدام أبعاد اليقظة الذهنية، وأشكال طلب المساعدة مع متغيرات أخرى في فئات عمرية وبيئات مختلفة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو حسان، لينا (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة ثنائيي اللغة وأحاديثها: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- أبو غزال، معاوية. (2013). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. مؤتة للبحوث والدراسات– سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، 28، (6)، 85 – 121.
- أبو غزال، معاوية. (2015). علم النفس العام. عمان: دار وائل للنشر.
- بني يونس، محمد. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجراح، أمل. (2016). طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالمناخ الصفي لدى الطلاب المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- حموري، بتول وأبو غزال، معاوية. (2021). القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12، (37)، 146 – 170.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- شعيب، علي محمود. (2020). اليقظة العقلية والمرونة النفسية والذكاء الانفعالي كمتنبئات بالتعلم الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3، (2)، 65 – 104.
- عثمان، كمال وصبحي، سيد وشاهين إيمان. (2014). مقياس دافعية الإنجاز. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (151)، 49 – 74.
- محمد، عُلا عبد الرحمن. (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط، العدد (12)، 1 – 68.
- مهدي، رشا ومحمد، هناء. (2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. مجلة كلية التربية، 33 (6)، 445 – 486.
- النملة، عبد الرحمن بن سليمان. (2016). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض. دراسات، العلوم التربوية، 43، (ملحق)، 1759 – 1772.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Ghazal, M. (2013). Academic help seeking and its relationship to academic self- efficacy and academic achievement. Mutah for Research and Studies- Human and Social Sciences Series: Mutah University, 28, (6) , 85- 121.*
- *Abu Ghazal, M. (2015). General psychology. Amman: Wael Publishing House.*
- *Abu Hassan, L. (2019). The level of mindfulness among bilingual students and their conversations: a comparative study. Unpublished Master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al- Jerrah, A. (2016). Academic help seeking and its relationship to classroom climate among adolescent students. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al- Namla, A. (2016). The relationship between social competence and achievement motivation among high school students who excel academically in the Riyadh region. Studies, Educational Sciences, 43, (Supplement) , 1759- 1772. Albert, T. (2005). Dictionary of Psychology. New York: American Publisher.*
- *Bani Younis, M. (2007). The psychology of motivation and emotions. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Hammouri, B. & Abu Ghazal, M. (2021). The predictive ability of goal orientations and mindfulness in achievement motivation among Yarmouk University students. Journal of Al- Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12, (37) , 146- 170.*
- *Khalifa, A. (2000). The achievement motivation. Cairo: Gharib House for printing, publishing and distribution.*
- *Mahdi, R. & Mohammed, H. (2017). The effectiveness of a*

between Academic Motivation and Social- Emotional Competency in Student- Athletes. I. E.: Inquiry in Education, 12, (2) , 10 – 17.

- *Fu, G. , Wu, D. , & Liu, H. (2021). The Relationship between Youth's Mobile Phone Addiction and Achievement Motivation: The Mediating Effect of Mindfulness. In 2021, 2nd International Conference on Computers, Information Processing and Advanced Education (pp. 10- 14).*
- *Hashemi, T, Bayrami, M, Vahedi, S & Beyrami, N. (2017). The Effectiveness of help- seeking Strategies Training in the Improvement of Academic Stress, Performance and Motivation by the Moderating Role of Attributional Styles among Students. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 5, (8) , 139–158. https:// doi. org/ 10. 22084/ j. psychogy. 2017. 11482. 1423.*
- *Hawkins, J. D. , Kosterman, R. , Catalano, R. F. , Hill, K. G. , & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 162 (12) , 1133- 1141.*
- *Hwang, W- Y, Kongcharoen, C. , & Ghinea, G. (2017). Influence of students' affective and conative factors on laboratory learning: Moderating effect of online social network attention. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13 (3) , 1013- 1024.*
- *Jones, D. (2011). Mindfulness in Schools, The Psychologist, 24, (10) , 736- 739.*
- *Jones, S. , Brush, K. , Bailey, R. , Brion- Meisels, G. , mcintyre, J & Stickle, L. (2017). Navigating from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs. Harvard School of Education and Wallace Foundation.*
- *Jones, S. M. , & Hansen, W. (2015). The impact of mindfulness on supportive communication skills: Three exploratory studies. Mindfulness, 6 (5) , 1115- 1128.*
- *Kabat- Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delacorte.*
- *Kettler, K. M. (2013). Mindfulness and cardiovascular risk in college student, New York. The Eagle Feather, 10 (5).*
- *Kim, S & Shin, S. (2021). Social- Emotional Competence and Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation Analysis Academic Achievement of Nursing Students: A Canonical Correlation. Analysis. Int. J. Environ. Res. Public Health, 18, 1752. https:// doi. org/ 10. 3390/ ijerph18041752*
- *Lu, S. , Huang, C. , Cheung, S. , Rios, J. A & Chen, Y. (2021). Mindfulness and social‐emotional skills in Latino pre‐adolescents in the US: The mediating role of executive function. Health & Social Care in the Community, 29, (4) , 1010- 1018*
- *Mandal, S. , Arya, Y & Pandey, R. (2012). Mental health and mindfulness: Mediational role of positive and negative affect. SIS Journal of Projective Psychology and Mental Health, 19, (2) , 150- 159.*
- *Manusov, V. , Stofleth, D. , Harvey, J. A. , & Crowley, J. P. (2020). Conditions and consequences of listening well for interpersonal relationships: Modeling active- empathic listening, social- emotional skills, trait mindfulness, and relational quality. International Journal of Listening, 34 (2) , 110- 126.*
- *Nabizadeh, S. , Noghabi, R. , Yaghoobi, A & Rashidؤ K. (2021). Comparison of the Effectiveness of Mindfulness- Based Stress Reduction and Mindfulness- Based Social- Emotional Learning on the Components of Social- Emotional Competence and Academic Performance. Research in School and Virtual Learning, 9, (1) , 95–109.*

program based on social- emotional learning competencies in developing learning motivation and social- emotional learning skills. Journal of the College of Education, 33 (6) , 445- 486.

- *Mohammed, O. A. (2020). Mindfulness and its relationship to achievement motivation, test anxiety and the cumulative average of early childhood female students at the university. Journal of Studies in Childhood and Education, Assiut University, No. (12) , 1- 68.*
- *Othman, K. , Sobhi, S. & Shaheen, I. (2014). Achievement Motivation Scale. Journal of Reading and Knowledge, Egypt, Issue (151) , 49- 74.*
- *Shoaib, A. (2020). Mindfulness, psychological flexibility, and emotional intelligence as predictors of social emotional learning among a sample of student teachers at the College of Education. International Journal of Research in Educational Sciences, 3, (2) , 65- 104.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ames, R. , & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help- seeking in academic settings. Journal of Educational Psychology, 74 (3) , 414.*
- *Awang, Z. (2012). Structural equation modeling using AMOS graphic. Penerbit Universiti Teknologi MARA.*
- *Baer, R. , Smith, G. , Hopkins, J. , Krietemeyer, J. , & Toney, L. (2006). Using self- report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13 (1) , 27- 45.*
- *Black, S & Allen, J. D. (2019). Academic Help Seeking. Reference Librarian, 60, (1) , 62–76. https:// doi. org/ 10. 1080/ 02763877. 2018.*
- *Brown, K. , Ryan, R. , & Creswell, J. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological Inquiry, 18 (4) , 211- 237.*
- *CASEL. (2020). Casel'S SEl Framework. Https:// Casel. Org/ What- Is- SEL/ . https:// casel. org/ wp- content/ uploads/ 2020/ 12/ CASEL- SEL- Framework- 11. 2020. pdf*
- *Ciarrochi, J. , Wilson, C. , Deane, F & Rickwood, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help- seeking in adolescence? The role of age and emotional competence in predicting help- seeking intentions. Counselling Psychology Quarterly, 16, (2) , 103–120. https:// doi. org/ 10. 1080/ 0951507031000152632.*
- *Daeem, R. , Mansbach- Kleinfeld, I. , Farbstein, I. , Khamaisi, R. , Ifrah, A. , Sheikh Muhammad, A. , Fennig, S & Apter, A. (2016). Help seeking in school by Israeli Arab minority adolescents with emotional and behavioral problems: Results from the Galilee Study. Israel Journal of Health Policy Research, 5, (1). https:// doi. org/ 10. 1186/ s13584- 016- 0109- 0.*
- *De Carvalho, J. S. , Pinto, A. M & Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness- Based Social- Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: A Quasi- Experimental Study. Mindfulness, 8, (2) , 337–350. https:// doi. org/ 10. 1007/ s12671- 016- 0603- z*
- *Durlak, J. A. , Weissberg, R. P. , Dymnicki, A. B. , Taylor, R. D. , & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. Child Development, 82 (1) , 405- 432.*
- *Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social- emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high- quality SEL. Educational Psychologist, 54 (3) , 233- 245?*
- *Filiz, B & Durnali, M. (2020). Examining the Relationship*

- *Nelson- Le Gall, S. (1981). Help- seeking: An understudied problem- solving skill in children. Developmental Review, 1, (3) , 224- 246.*
- *Newman, R. (1994). Adaptive Help –seeking: A Strategy if Self- Regulated Learning. Hillsadle, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- *OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. http:// dx. doi. org/ 10. 1787/ 9789264226159- en*
- *OECD. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. https:// doi. org/ 10. 1787/ 92a11084- en*
- *Petri, H. L. , & Govern, J. M. (2012). Motivation: Theory, research, and application. Cengage Learning.*
- *Rayan, A & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. Journal of educational psychology, 89, (2) , 329 – 338.*
- *Ruth, J. E. , & Coleman, P. (1996). Personality and aging: Coping and management of the self in later life. In J. E. Birren, K. W. Schaie (Eds.) , Handbook of the Psychology of aging. 4th Ed. , Academic press, Inc. , U. S. A, Ch. 17, PP. 308- 320*
- *Salimi, J. , Mohammadi, S. , & Mohammadian Sharif, keostan. (2021). Study of the Relationship Between Student's Social Intelligence and Academic Help Seeking with Academic Burnout: Explaining of Extraversion Character as Mediator Variable. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 9, (17) , 33–52. https:// doi. org/ 10. 22084/ j. psychogy. 2021. 20754. 2083*
- *Subakthiasih, P. , & Putri, I. G. A. V. W. (2020). An Analysis of Students' Motivation in Studying English During Covid-19 Pandemic. Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal, 4 (1) , 126- 141.*
- *Um, E. , Plass, J. L. , Hayward, E. O. , & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. Journal of Educational Psychology, 104 (2) , 485- 498.*
- *Wang, J. , & Wang, X. (2020). Structural equation modeling: Applications using Mplus (2nd ed.). Wiley.*
- *Zaccoletti, S. , Camacho, A. , Correia, N. , Aguiar, C. , Mason, L. , Alves, R. A. , & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID- 19 lockdown: A cross- country comparison. Frontiers in psychology, 11.*
- *Zhou, M and Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). The international journal of emotional education, 4, (2) , 27 – 42.*
- *Zoogman, S. , Goldberg, S. B. , Hoyt, W. T. , & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. Mindfulness, 6 (2) , 290- 302.*

الأنماط الإدارية لمديري المدارس وفقاً لنظرية (ليكرت) وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين

The Administrative Patterns of School Principals According to "Likert" Theory and its Relationship to the Social Responsibility of Public-School Teachers in Salfit Governorate From the Teachers' Perspectives

باسم محمد شلش

أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Basem Mohammad Shalash

Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine

bshalash@qou.edu

تاريخ الاستلام: 8/ 9/ 2022م، **تاريخ القبول:** 14/ 12/ 2022م.

Received: 8/ 9/ 2022, **Accepted:** 14/ 12/ 2022.

DOI: 10.33977/1182-014-041-002

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط الإدارية السائدة في المدارس الحكومية وعلاقتها بالمسؤولية المجتمعية لدى المعلمين في محافظة سلفيت، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هذا الهدف، واستخدمت استبانتان إحداهما للأنماط الإدارية والأخرى للمسؤولية المجتمعية، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط التشاركي الديمقراطي جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي قدره (4.12) وبمستوى مرتفع، وجاءت المسؤولية المجتمعية لدى المعلمين مرتفعة وبمتوسط حسابي مقداره (4.15).كما أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين الأنماط الإدارية وبين المسؤولية المجتمعية، وأوصى الباحث بضرورة تفويض بعض صلاحيات مديري المدارس الحكومية لمعلميهم.

الكلمات المفتاحية: الأنماط الإدارية، المسؤولية المجتمعية، محافظة سلفيت.

Abstract:

This study aims to identify the prevailing administrative patterns in public schools and their relationship to the social responsibility of teachers in Salfit Governorate. The descriptive correlative approach was used to achieve this goal, where two questionnaires were adopted, entailing one for administrative patterns and the other for social responsibility. The study sample consisted of 400 male and female teachers, the results of the study showed that the participatory democratic style came in the first place with an average of 4.12 and a high level. On the other hand, the social responsibility of teachers was high with an average of 4.15. The results also showed a strong relationship between administrative patterns and social responsibility. The researcher recommended the necessity of delegating some of the powers of government school principals to their teachers.

***Keywords**: Administrative patterns, social responsibility, Salfit Governorate.*

المقدمة:

تشكل المدراس في جميع العصور أهمية بالغة في تطور البشرية؛ إذ تعد من أهم المؤسسات في المجتمع، فبقدر ما توليها المجتمعات أهمية، تسهم المدرسة في تطورها، والمدرسة ليست طلبة فحسب، فهي منظومة متكاملة مكونة من جزأين: هيكلي، وبشري.

ويعد مدير المدرسة أحد العناصر البشرية الهامة فيها، ويقع على عاتقه قيادة التغيير في سياسات المدرسة وخططها نحو الأفضل، ورفع كفاءات العاملين وقدراتهم فيها، لذا كان لزاماً إعداد مدير المدرسة مهنياً، بحيث يصبح قادراً على إدارة مدرسته بكفاءة عالية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وجاء الاهتمام بالمديرين نتيجة القناعة النظرية والتطبيقية لدى العديد من الباحثين، بأن من يُحدث الفرق في مجال فاعلية المنظمات هو قياداتها (السعود، 2009).

وأوردت محمود (2015) ما أشار إليه ليكرت أن مدير المدرسة هو الذي يقرر إلى حد كبير المناخ داخل مدرسته، إذ يختار نمط الإدارة والفلسفة العملية التي تقوم عليها، وقسم ليكرت الأنماط إلى أربعة، تبدأ بالنظام (1) وتنتهي في نظام (4)، ويتميز المدير في النظام (1) بقيامه باتخاذ القرارات بنفسه دون إشراك المرؤوسين معه، ويتبع الأسلوب التسلطي المستبد في تنفيذ المهام الموكلة إلى المرؤوسين، ويتبع صيغة الأمر غير القابلة للنقاش أو التفاوض، إلى جانب اتباع أسلوب الترهيب فقط في التعامل مع مرؤوسيه، وتقييد حرية تصرف الموظفين بحيث يمنع عليهم التصرف أو القيام بأي عمل قبل استشارته وإخباره بذلك.

وفي نظام (2) يتميز بالقلق للمرؤوسين، ولكنه يستخدم المكافآت لتشجيع الأداء المناسب، ويصنف بأنه استبدادي خير، كما يتميز النظام (3) الاستشاري الديمقراطي حيث يبذل المدير جهودًا للاستماع بعناية إلى الأفكار، ويعتبر النظام (4) تشاركي ديمقراطي يدعو هذا النمط من القيادة إلى ضرورة مشاركة المرؤوسين في سائر الأمور المتعلقة بالأفراد والمؤسسة في اتخاذ القرارات والتغييرات، بحيث يكون المرؤوسون راضين عن القرارات والتعليمات والمهام الموكلة إليهم، ويتقبلون أي تغيير دون الاعتقاد بأنه يؤثر على عملهم.

ويقوم مفهوم الإدارة على أساس قدرة المدير على إنجاز الأعمال عن طريق المرؤوسين، وهذا يتطلب من المدير أن يكون له قدرة على التأثير على الآخرين، ويجمع الكثير من الباحثين على أن النظام (4) القائم على التشاركية الديمقراطية هو الأكثر نجاحاً؛ لأنه يقوم على مشاركة المرؤوسين في صنع القرار، ويخلق مناخاً تنظيمياً دافئاً يسهم في تحقيق أهداف المرؤوسين (الغامدي، 2018).

وتتمثل الأطروحة الشاملة لـ Likert في زيادة الإنتاجية، وخلق علاقات عمل استثنائية، وزيادة العائد على الاستثمار، وسوف تحتاج الإدارة إلى اعتماد نوع النظام (4) منهجا للقيادة، وهذا يستلزم التكيف مع أسلوب الإدارة التشاركية مع الثقة المنقولة في جميع مستويات المنظمات، مما يسمح بتوازن صحي للاندماج في المنظمة، وتشجيع ودعم وتمكين الموظفين على جميع مستويات المنظمة، من أجل التعزيز والنمو (Fisk, Levine & Taylor, 2012).

ويعرف النمط الإداري على أنه جميع الأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة وتؤثر في سلوك العاملين معه، والتي تؤدي إلى تحسين العمل، وزيادة الإنتاج من أجل تحقيق الأهداف (اشتيات، 2017).

ويُعرف بأنه "مجموعة من العمليات المتكافئة عند المدخل والمخرج، ومتشابكة في وحدات العمل الأساسية، تتكامل في الممارسات الأدائية والمرتكزات الإجرائية لتحقيق الغايات التربوية، باستخدام طرق التخطيط، والتنظيم والتوجيه والتمويل" (العجارمة، 2012: 43).

وأكثر الأنماط شيوعاً لدى علماء الاجتماع تكمن في النمط الأوتوقراطي، ويعرف بالقيادة الاستبدادية، والنمط الديمقراطي والذي يقوم على أساس احترام شخصيات الأفراد، والنمط الترسلي القائم على إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسباً (الأسطل، 2009).

وتعد المسؤولية المجتمعية عند المعلمين بالغة الأهمية، فمن خلالها يستطيع المعلمون التواصل مع أولياء أمور طلبتهم، كما يمكنهم تحقيق التنمية المجتمعية والنفسية والتعليمية لدى عناصر المدرسة كافة، فالمسؤولية المجتمعية هي حاجة اجتماعية تهم المجتمع والأفراد وتسهم في تقوية الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتعني الوعي والإدراك، والمشاركة (القيسي ونجف، 2011).

وتعرف المسؤولية المجتمعية على أنها مسؤولية الفرد تجاه نفسه وأسرته ووطنه ومجتمعه، من خلال فهمه للدور المنوط به في تحقيق أهداف المجتمع، والاهتمام بالآخرين من خلال علاقات إيجابية ومشاركة أقرانه في البحث عن حلول للمشكلات التي تواجه مجتمعه، وتحقيق الأهداف العامة المرجوة (جميل، 2008).

وتتجلى أهمية المسؤولية المجتمعية كونها صفة من صفات المواطنة الفاعلة للفرد التي تجعله فاعلاً في مجتمعه، قادراً على تحقيق الأهداف وتخطي الصعاب، وتتكون المسؤولية المجتمعية من عناصر مترابطة ومتكاملة تشمل الاهتمام، والفهم، والمشاركة، حيث تشمل التقبل والتنفيذ والتقييم (الزهراني، 2018).

ويرى بيرونان وارك (Bernan & Earqe, 2003) أن المسؤولية المجتمعية فن التعامل بين الأفراد وقدرتهم على المشاركة في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وإيجاد البدائل الإبداعية للمحافظة على المجتمع. ويرى الباحث أن الربط بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والمسؤولية المجتمعية لدى معلميهم يسهم في تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، وجاءت هذه الدراسة لتحقيق هذا الهدف.

وفي هذا السياق جاءت العديد من الدراسات المتعلقة بالأنماط الإدارية والقيادية وكذلك المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية، حيث هدفت دراسة الحربي (2021) التعرف إلى الأنماط الإدارية في مدارس التعلم العام بمنطقة القصيم، وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (368) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم العام بالقصيم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته موضوع وأهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط السائد في مدارس القصيم كان النمط الديمقراطي، وجاء النمط الأوتوقراطي ثانياً، وجاء الاحتراق الوظيفي بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين النمط الإداري والاحتراق الوظيفي، حيث جاءت العلاقة سلبية مع نمط الإدارة الديمقراطي، وإيجابية مع النمط الأوتوقراطي.

كما هدفت دراسة (مقبول، 2021) إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الحكومية وعلاقته بالانغماس الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (520) معلماً ومعلمة في مديريات ضواحي القدس، ورام الله والبيرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأعدت الباحثة لهذا الغرض مقياسين أحدهما لقياس النمط القيادي والآخر لغرض قياس الانغماس الوظيفي لدى المعلمين، وأظهرت النتائج أن النمط السائد في الإدارة المدرسية كان النمط الديمقراطي، وأن درجة الانغماس الوظيفي عند المعلمين جاء مرتفعاً، كما أظهرت أن العلاقة بين النمط القيادي والانغماس الوظيفي عند المعلمين كانت إيجابية.

وفي دراسة أجراها (سموم، 2020) هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك الإداري لمديري المدارس الإعدادية وفقاً لنظرية ليكرت والروح المعنوية للمعلمين في مركز قضاء الكوت، حيث تكونت عينة الدراسة من (248) معلماً ومعلمة في المدارس الإعدادية في قضاء الكوت في العراق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته هذه الدراسة، وأظهرت النتائج أن السلوك المتبع لدى مديري المدارس كان المنهج الديمقراطي، وأن علاقته بالروح المعنوية لدى المعلمين كانت ضعيفة، كما أظهرت النتائج أن متغير الخبرة يؤثر في السلوك الإداري لصالح المعلمين ممن خبرتهم (5 – 10) سنوات.

بينما هدفت دراسة بني عيسى (2019) الكشف عن أنماط سلوك القادة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس العاملون في الجامعات الحكومية والأهلية في شمال المملكة، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية، وقطاع الجامعة، ونوع الكلية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً، واشتملت العينة على (304) من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط سلوك القادة هي التمكيني في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية النمط الديمقراطي، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة النمط الأوتوقراطي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف أنماط سلوك القادة تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، ونوع الكلية، والجنس، والرتبة الأكاديمية، وقطاع الجامعة).

بينما هدفت دراسة فرانسيسكو (Fransico, 2019) التعرف إلى آثار أنماط القيادة التحويلية على الكفاءة الذاتية للمعلمين، ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة مكونة من (260) معلماً بمنطقة بلارديل، واستخدم "استبيان متعدد العوامل لوصف أنماط القيادة التحويلية لمديري المدارس ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين على التوالي"، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستخراج النتائج، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن جميع المجالات الخاصة بأساليب القيادة التحويلية أثرت على الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتباين هذا التأثير واتضح أن الفاعلية والمكافأة الطارئة تؤثران بشكل كبير على الكفاءة الذاتية للمعلمين، إذ يمكن توقع زيادة الكفاءة الذاتية للمعلمين باستخدام هذين المجالين، كما أظهرت النتائج أن بقية المتغيرات تؤثر على كفاءة المعلمين الذاتية ولكن بنسب متفاوتة.

وأجرى حريري وآخرون (Hariri et al., 2018) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين أنماط القيادة وأساليب صنع القرار في المدارس الإندونيسية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، في حين استخدمت الاستبانة أداةً للدارسة، ووزعت على عينة مكونة من (475) معلماً في ست مديريات للتربية والتعليم في لامبونج، وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين أنماط القيادة وأساليب اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، كما أظهرت النتائج أن نمط القيادة التحويلي وأسلوب صنع القرار العقلاني هما الأكثر استخداماً

في المدارس الإندونيسية.

وسعت دراسة أونج (Aung, 2018) تحديد العلاقة بين دوافع العمل والنمط القيادي في جامعة اسامبشون. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات الثمانية الكبرى في مدرسة ABAC للشؤون الإدارية. واستخدم الاستبيان لجمع البيانات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأجري الاختبار على (40) من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين أنماط القيادة ودوافع العمل، ومع ذلك لم يكن هناك علاقة بين دوافع العمل والنمط القيادي إذا أزيلت العوامل البيئية المؤثرة، وكان انخفاض الرواتب من الأسباب التي تجعل المحاضرين يتركون العمل.

وهدفت دراسة كايا وسيلفيتوبو (Kaya & Selvitopu, 2017) فحص العلاقة بين أنماط قيادة المديرين والالتزام التعليمي للمعلم وعلاقته ببعض المتغيرات وتقييم تلك العلاقة في السياق التركي. واستخدم المنهج الوصفي النوعي بتحليل دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة. وأظهرت النتائج العلاقة الإيجابية بين أنماط القيادة والالتزام التعليمي للمعلم، كما بينت النتائج أن تأثير مستويات السلوك الفردي على العلاقة بين القيادة والتزام المعلم أكثر من التأثير التنظيمي لمستويات السلوك.

وفي دراسة أجراها المطيري (2013)، هدفت التعرف إلى أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس في الكويت وفقاً لنظرية ليكرت وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (688) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث استبانتين، وأظهرت النتائج أن النمط الأكثر انتشاراً كان النمط التشاركي الديمقراطي، كما أظهرت أن الطموح الأكاديمي عند المعلمين قد جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين النمط التشاركي الديمقراطي والطموح الأكاديمي، وعلاقة عكسية بين النمط الاستبدادي والطموح الأكاديمي.

وفي دراسة أجراها السعود (2009) هدفت التعرف إلى أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية ليكرت (نظام1 – نظام4)، وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، تكونت عينة الدراسة من (256) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ولغاية تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط انتشاراً كان النمط الاستشاري الديمقراطي، كما أشارت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي لمعلمي المدارس قد جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط طردي بين النمطين (1، 2) والولاء التنظيمي وعلاقة عكسية بين النمطين (3، 4) والولاء التنظيمي عند المعلمين.

وفي دراسة أجرتها عبيدات (2021) هدفت التعرف إلى درجة إسهام مديري المدارس في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، واستخدم المنهج الوصفي لملاءمته أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية، واستخدمت الباحثة الاستبانة، حيث تكونت من (22) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وأظهرت النتائج أن إسهام مديري المدارس في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية جاء بمستوى متوسط.

وفي دراسة أجرتها أبو زينة (2020) هدفت إلى معرفة العلاقة بين المسؤولية المجتمعية والاغتراب النفسي عند عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس في فلسطين، حيث تكونت عينة الدراسة من (329) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة كان منخفضاً، وكان مستوى المسؤولية المجتمعية لديهم مرتفعاً، وأن العلاقة بين المتغيرين كانت سلبية، وأن لا فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس ومكان السكن، وأن هناك فروقاً تعزى لمتغير تقدير الطالب.

كما هدفت دراسة الزهراني (2018) التعرف إلى دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر معلمات المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبيان تحت عنوان "دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها: أن الدرجة الكلية لدور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر معلمات المدارس محل الدراسة كانت درجة متوسطة، كما أوضحت الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (.05) في درجة تقدير دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لمجال المسؤوليات (الذاتية، الدينية، الوطنية، المجتمع، الثقافة، الأسرة)، تبعاً للمؤهل العلمي لصالح الحاصلات على درجة دبلوم، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (.05) في درجة دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية وأبعادها، تبعاً للخبرات التدريسية لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية (15) سنة فأكثر.

وسعت دراسة ملحم (2018) إلى الكشف عن دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة عجلون/ الأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي وبناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبيان، وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (60) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون من العام الدراسة 2017/ 2018، وكشفت النتائج أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس حصل على متوسط عام (3.70) بتقدير (عالٍ)، وعلى مستوى المجالات فقد حصل مجال التعليم على متوسط (3.82)، وحصل مجال المحافظة على البيئة، على متوسط (3.69) وكلاهما بتقدير (عالٍ)، في حين حصل مجال خدمة المجتمع المحلي على متوسط (3.59) بتقدير (متوسط)، ومن جهة أخرى كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري المدارس، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة.

وأجرى آبام (Abam, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المسؤولية المجتمعية على أداء الجامعة الكاثوليكية، واستخدم الباحث المنهج النوعي لأغراض تحقيق أهداف هذه الدراسة، بتحليل مجموعة من الوثائق التي تتعلق بالجامعة الكاثوليكية،

وخلصت الدراسة إلى أن الجامعة الكاثوليكية كمؤسسة ريادية تعمل على الوصول إلى مجتمع أفضل، وأنها من خلال برامجها التطوعية وضعت لها مكاناً مرموقاً في مجتمعها، ومن خلال برامج المسؤولية المجتمعية لديها خلقت تكاملاً اجتماعياً في عملياتها التشغيلية.

وهدفت دراسة نجار (2014) إلى معرفة مستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والصف، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة)، واستخدمت فيها المنهج الوصفي لعينة تكونت من (336) طالبا وطالبة، مستخدمة مقياس المسؤولية المجتمعية، وكانت النتائج أن مستوى المسؤولية المجتمعية جاء متوسطاً، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية المجتمعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة لصالح الإناث.

كما أجرت مقداد (2014) دراسة هدفت إلى معرفة دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية في محافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (402) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة الموجهة نحو الأسرة والمدرسة والمجتمع، وأظهرت النتائج أن مستوى دور المعلم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية جاء جيداً وبنسبة (71.9%)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور المعلمين يعزى لمتغير المنطقة، وكذلك لصالح الأقسام الشرعية.

وفي دراسة أجراها عوض وحجازي (2013) هدفت التعرف إلى تقصي واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وبناء برنامج لخدمة الجماعة وتنميتها، وتحديد أثر (البرنامج الأكاديمي، ومكان السكن، والجنس، والسنة الدراسية) على درجة المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أغراض الدراسة كما أعد الباحثان استبانة لقياس المسؤولية المجتمعية، وأظهرت النتائج أن واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كان كبيراً، وكان مجال المسؤولية الجماعية أعلاها، ولم تظهر الدراسة فروقاً تعزى لمتغيرات الدراسة.

وهدفت دراسة برون وكلوك (Brown & Cloke, 2009) التعرف إلى واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعات المملكة المتحدة، وبيان دور القطاع الخاص في دعم الجامعات والمراكز البحثية، وتكونت عينة الدراسة من (25) جامعة من جامعات المملكة المتحدة، واستخدم فيها الباحثان أسلوب البحث الشامل، وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فكرة المسؤولية الاجتماعية في الجامعات؟ حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك بعض الجامعات فقط تبدي استعداداً حقيقياً للتعامل مع القضايا الجديدة، ومع مفهوم المسؤولية الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التعليم العالي استراتيجية لتفعيل المسؤولية الاجتماعية في جامعات المملكة المتحدة.

ومن خلال ما ورد في الدارسات السابقة يرى الباحث أنها جاءت لتعرف العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ومتغير آخر مثل دراسة (مقبول، 2021) حيث الانغماس الوظيفي، ودراسة (سموم، 2020) حيث العلاقة بالروح المعنوية للمعلمين، كما بينت الدراسات العلاقة بين بعض المتغيرات والمسؤولية المجتمعية، واستخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة (مقبول، 2021) ودراسة (سموم، 2020) ودراسة (أبو زينة، 2020) بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج النوعي مثل دراسة آبام (Abam, 2016)، ويرى الباحث أن هذه الدراسة تتميز عن غيرها كونها– في حدود علم الباحث– الأولى التي تربط بين الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس والمسؤولية المجتمعية لدى معلميهم.

مشكلة الدراسة:

يحظى النمط الإداري عند مديري المدارس بأهمية بالغة، لما يترتب عليه من توجهات المدرسة المستقبلية، وقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية، فالمدير الذي يملك فكراً تربوياً واعياً يكون قادراً على السير بمدرسته مع فريقه نحو تحقيق أهداف مجتمعها وتطلعات أبنائه، وحيث أن المدرسة أصبحت منظمة مجتمعية تحظى بمسؤولية كبيرة من أبناء المجتمع كافة، ولأن العديد من الدراسات السابقة ربطت بين النمط الإداري والعديد من المتغيرات مثل الكفاءة والروح المعنوية، والرضا وغيره، ولعدم عثور الباحث على دراسات تربط الأنماط الإدارية بالمسؤولية المجتمعية، **فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:**

- السؤال الأول: ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس محافظة سلفيت الحكومية وفقاً لنظرية ليكرت؟
- السؤال الثاني: ما مستوى المسؤولية المجتمعية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟
- السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس ومستوى المسؤولية المجتمعية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت وفقاً لنظرية ليكرت؟
- التعرف إلى مستوى المسؤولية المجتمعية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.
- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس ومستوى المسؤولية المجتمعية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي يتعلق بالأنماط الإدارية لمديري المدارس، إذ يعد مدير المدرسة المسؤول عن تنميتها وتحقيق أهدافها وقدرة المعلمين

على تحديد النمط الإداري الذي ينتهجه مديرو مدارسهم، وينعكس على مستوى المسؤولية المجتمعية لدى المعلمين، كما تكمن أهميتها كونها الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي تربط بين النمط الإداري لدى مديري المدارس والمسؤولية المجتمعية عند المعلمين.

♦ **الأهمية التطبيقية:** تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في إمداد المكتبة الفلسطينية بدراسة تربط بين الأنماط الإدارية والمسؤولية المجتمعية، كما تكمن في تعريف أصحاب القرار بالأنماط الإدارية السائدة وبمدى ممارسة المعلمين للمسؤولية المجتمعية.

حدود الدراسة:

♦ الحدود الموضوعية: النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية، وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية لدى المعلمين.

♦ الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

♦ الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2021/ 2022.

♦ الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

مصطلحات الدراسة:

◄ **النمط الإداري:** السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير في سلوك العاملين معه، من تحسين العمل، والإنتاج من أجل تحقيق الأهداف (اشتيات، 2017: 345).

ويعرفه الباحث إجرائياً: تقديرات أفراد عينة الدراسة للنمط الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

◄ **المسؤولية المجتمعية:** وهي كل الأفعال والمهام والواجبات التي يؤديها المعلم سواء كانت شخصية أو أخلاقية أو وطنية، والتي تسهم في حصول مدرسته على مكانه مرموقة في مجتمعه (يعقوب، 2021: 919).

ويعرفه الباحث إجرائياً: مستوى التزام معلمي المدارس بالمهام والواجبات المنوطة بهم، وتواصلهم مع المجتمع المحيط بهم، واهتمامهم بمدرستهم تفاعلاً وتطوعاً ومشاركة.

الطريقة والإجراءات:

♦ **منهج الدراسة:** استخدم المنهج الوصفيّ الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

♦ **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من (1961) من المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

♦ **عينة الدراسة:** تألفت عينة الدراسة من (400) من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، وبنسبة 20% من أفراد المجتمع حيث تم اختيارها حسب معادلة روبيرت ماسون (Robert, 1989)، وتوزعت عينة الدراسة بشكل عشوائي عبر الاستبيان الإلكتروني، وتم اعتماد الاستبيانات الـ (400) الأولى التي تم استلامها.

♦ **أداة الدراسة:** تكونت أداة الدراسة من (50) فقرة، موزعة على مقياسين أولهما الأنماط الإدارية السائدة في المدرسة ويتكون من (4) أنماط هي: (الاستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي، والاستبدادي الخير، والاستبدادي التسلطي)، أما المقياس الثاني فهو مقياس المسؤولية المجتمعية.

– **صدق الأداة** (Validity): عرضت الأداة على مجموعة من أساتذة الجامعات ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الفلسطينية، لإبداء رأيهم في مضمون فقرات الأداة وفاعليتها نحو الفئة المستهدفة وتم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغة أخرى بما يتناسب وهدف البحث.

– **ثبات الأداة** (Reliability): بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومعلمة خارج العينة ومن مجتمع الدراسة، تم حساب معامل الثبات للأداة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للأداة (0.95)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى الأنماط الإدارية السائدة والمسؤولية المجتمعية لدى معلمي مدارس محافظة سلفيت الحكومية، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1 – 5) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)} = 5 - 1}{\text{عدد المستويات المفترضة} = 3} = 1.33$$

وصنف إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (أقل من 2.33)، مستوى متوسط (من 2.33 – أقل من 3.66)، مستوى مرتفع من (3.66 – 5).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ السؤال الأول: **ما الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس محافظة سلفيت الحكومية وفقاً لنظرية ليكرت؟**

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأنماط الإدارية الساندة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت

المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الاستشاري الديمقراطي	4.06	0.65	مرتفع
2	1	التشاركي الديمقراطي	4.12	0.68	مرتفع
3	3	الاستبدادي الخير	3.80	0.56	مرتفع
4	4	الاستبدادي التسلطي	3.57	0.61	متوسط

يتضح من الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لمقياس

الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين، تراوحت ما بين (3.57 – 4.12)، وجاء نمط "التشاركي الديمقراطي" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.12)، ومستوى مرتفع، بينما جاء نمط "الاستبدادي التسلطي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي قدره (3.57)، ومستوى متوسط، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يشعرون المعلمين بالراحة حين يتحدثون معهم، ويعملون على إشاعة روح التعاون بين المعلمين فيعملون معاً بروح الفريق، ويتيحون الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي، ويتبنون الاقتراحات الهادفة التي يقدمها المعلمون، ويشركونهم في تحديد الأهداف وترتيبها حسب أهميتها، مما يشيع روح الانتماء بين المعلمين تجاه العمل الذي يقومون به، كما يساعد المدير المعلمين في حل مشكلاتهم التي تواجههم خلال عملهم، وحصلت الفقرة "يطلب منهم تنفيذ الخطط الموضوعة" في مجال "أسلوب الإدارة التسلطي" على درجة موافقة مرتفعة، وسبب ذلك أن المدير يتقيد بدرجة كبيرة بالأنظمة والقوانين المتبعة وفق السياسات الإدارية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم، بحيث يمتثل للتعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم ويقوم بعكسها من خلال تعليماته للمعلمين للالتزام بها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المطيري، 2013)، حيث كشفت أن النمط الإداري الديمقراطي هو النمط الأكثر استخداماً من مديري المدارس في محافظة عجلون.وكشفت دراسة (سموم، 2020)، أيضاً أن السلوك المتبع لدى مديري المدارس الإعدادية في مركز قضاء الكوت كان المنهج الديمقراطي.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط من الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين كل على حدة، وعلى النحو الآتي:

النمط الاستشاري الديمقراطي

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات النمط الاستشاري الديمقراطي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يهتم مدير المدرسة بمشكلات المعلمين.	4.26	0.78	مرتفع
2	6	يعمل على إشباع الحاجات الاجتماعية للمعلمين.	4.08	0.85	مرتفع
3	2	يعزز إبداعات المعلمين.	4.24	0.79	مرتفع
4	3	يشجع قنوات الاتصال مع المعلمين.	4.21	0.78	مرتفع
5	4	يأخذ ملاحظات المعلمين بعين الاعتبار.	4.15	0.82	مرتفع
6	7	يشرك المعلمين في وضع الخطط المدرسية.	3.94	0.89	مرتفع
7	8	يفوض الكثير من صلاحياته للمعلمين.	3.52	0.96	متوسط
8	5	يوفر التغذية الراجعة للمعلمين.	4.10	0.73	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.06	0.65	مرتفع

يتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للنمط الاستشاري الديمقراطي بلغ (4.06)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الاستشاري الديمقراطي، فقد تراوحت ما بين (3.52 – 4.26)، وجاءت الفقرة: "يهتم مدير المدرسة بمشكلات المعلمين" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.26)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يفوض الكثير من صلاحياته للمعلمين"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، ومستوى متوسط.ويعزو الباحث ذلك أن الإدارة الحديثة تركز بشكل كبير على التفاعل مع المرؤوسين، والسماع لهم، وحل مشكلاتهم، وعدم تقييد أخطائهم وهذا ما تدعو له وزارة التربية والتعليم وإدارة الميدان فيها، وبالرغم من ذلك لايزال تفويض الصلاحيات لا يحظى بالاهتمام الكافي، حيث حصلت الفقرة الدالة على ذلك على متوسط حسابي (3.52) وبمستوى متوسط، ويرى الباحث أن هناك حاجة ماسة إلى تغيير ثقافة المديرين والتي تبنى على تحمل المسؤولية المطلقة وإعادة النظر في دمج المعلمين في القرار الإداري وتفويض الصلاحيات لهم ليكون العمل مبنيا على الفريق وليس الفرد.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات النمط التشاركي الديمقراطي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	يشرك معلميه في وضع سياسة العمل.	3.81	0.89	مرتفع
2	7	ينسق جهود العمل مع معلميه.	4.01	0.80	مرتفع
3	3	يعمل على بث روح التعاون في المدرسة.	4.22	0.80	مرتفع
4	2	يبقى على اتصال دائم مع معلميه.	4.24	0.75	مرتفع
5	1	يجتمع مع المعلمين بانتظام من أجل التشاور في مختلف القضايا التي تواجههم.	4.29	0.78	مرتفع
6	5	يشعر المعلمين بمكانتهم الاجتماعية.	4.12	0.84	مرتفع
7	4	يتيح الفرصة للمعلمين لتطوير النمو المهني لديهم.	4.16	0.73	مرتفع
8	6	يعامل جميع المعلمين بالعدل.	4.08	0.88	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.12	0.68	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للنمط التشاركي الديمقراطي بلغ (4.12)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات النمط التشاركي الديمقراطي، فقد تراوحت ما بين (3.81 – 4.29)، وجاءت الفقرة: "يجتمع

مع المعلمين بانتظام من أجل التشاور في مختلف القضايا التي تواجههم" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.29)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يشرك معلميه في وضع سياسة العمل"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، ومستوى مرتفع.

ويعزو الباحث ذلك إلى خضوع مديري المدارس الفلسطينية للعديد من الدورات القيادية وخاصة (دبلوم القيادة) يجعل منهم قادة في مدارسهم وليس مديرين فقط، حيث أصبح لديهم القدرة على سماع معلميهم وبث الروح المعنوية عندهم، وإشعارهم بمكانتهم الاجتماعية.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات النمط الاستبدادي الخير

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يسمح المدير للمعلمين بممارسة الحرية في العمل.	4.03	0.81	مرتفع
2	6	يحرص على سير العمل سيراً روتينياً.	3.80	0.85	مرتفع
3	7	يلتقي بالمعلمين بشكل محدود.	3.23	1.03	متوسط
4	3	يأخذ بآراء المعلمين في حل مشكلاتهم.	4.04	0.80	مرتفع
5	5	يتجنب حالات الصراع مع المعلمين.	3.93	0.95	مرتفع
6	8	ينسحب عند الاختلاف معه بالرأي.	3.08	0.99	متوسط
7	1	يسمح للمعلمين المشاركة في تطوير المدرسة.	4.14	0.78	مرتفع
8	2	يعزز الأساليب الاشرافية وفقاً للتعليمات.	4.11	0.72	مرتفع
		الدرجة الكلية	3.80	0.56	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للنمط الاستبدادي الخير بلغ (3.80)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الاستبدادي الخير، فقد تراوحت ما بين (3.08 – 4.14)، وجاءت الفقرة: "يسمح للمعلمين المشاركة في تطوير المدرسة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.14)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "ينسحب عند الاختلاف معه بالرأي"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.08)، ومستوى متوسط.وتظهر النتائج أن هذا النمط من الإدارة لا يزال موجودا عند العديد من المديرين وخاصة الذين لا يؤمنون بالتغيير، وبالرغم من أن هذا النمط يأتي ضمن النمط الاستبدادي، إلاّ أنه يحوي العديد من الأمور الخيرة، فهذا المدير بالرغم من تسلطه إلاّ أنه قليلاً ما يفرض أوامره بطريقة فوقية، وكذلك فإن استخدامه للعقاب عند الخطأ محدود، ويعزو الباحث ذلك لوجود العديد من المديرين الذين لم يخضعوا إلى الدورات القيادية، وكذلك إلى عدم إيمانهم بالتغيير، وخاصة احتفاظهم بالسلطات وعدم تفويض الصلاحيات.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات النمط الاستبدادي التسلطي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يضع المدير الخطط بناءً على معرفته الشخصية.	3.51	0.99	متوسط
2	5	يتمسك بمواقفه إزاء العمل.	3.69	0.95	مرتفع
3	3	يحتفظ بالصلاحيات المخولة له.	3.93	0.82	مرتفع
4	4	يستمد سلطته من مركزه الرسمي.	3.73	0.93	مرتفع
5	1	يؤكد على إنجاز العمل في الوقت المحدد له.	4.2	0.71	مرتفع
6	7	يفرض التعليمات على المعلمين بطريقة فوقية.	2.81	1.10	متوسط
7	2	يطلب منهم تنفيذ الخطط الموضوعة.	3.99	0.77	مرتفع
8	8	يستخدم أسلوب العقاب عند أي خطأ.	2.68	1.04	متوسط
		الدرجة الكلية	3.57	0.61	متوسط

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للنمط الاستبدادي التسلطي بلغ (3.57)، ومستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لفقرات النمط الاستبدادي التسلطي، فقد تراوحت ما بين (2.68 – 4.20)، وجاءت الفقرة: "يؤكد على إنجاز العمل في الوقت المحدد له" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.20)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "يستخدم أسلوب العقاب عند أي خطأ"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.68)، ومستوى متوسط.

◄ السؤال الثاني: **ما مستوى المسؤولية المجتمعية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت؟**

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب فقرات المسؤولية المجتمعية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به.	4.58	0.54	مرتفع
2	4	أحرص على تكوين علاقات اجتماعية مع زملائي في المدرسة.	4.51	0.59	مرتفع
3	17	أحرص على عدم التدخل إذا رأيت أحد الزملاء يسبب الأذى.	3.3	0.88	متوسط
4	14	أعترف بأخطائي ولا أعطي مبرراً لممارستي للخطأ.	4.12	0.83	مرتفع
5	2	أشارك زملائي في المناسبات الاجتماعية.	4.53	0.60	مرتفع
6	8	أسهم في الأعمال التطوعية.	4.38	0.63	مرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	5	أحرص على احترام المواعيد مع زملائي.	4.5	0.59	مرتفع
8	18	أشعر بأن دوري في المجتمع محدود لا يقدم أو يؤخر.	2.7	0.65	متوسط
9	9	أهتم بالمشاركة في المناسبات والأعياد الوطنية.	4.35	0.68	مرتفع
10	3	أملك شعوراً قوياً بحب الوطن والإخلاص له والارتباط به.	4.53	0.66	مرتفع
11	13	أسهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.	4.13	0.78	مرتفع
12	15	أفضل ولائي للوطن على ولائي لعائلتي أو تنظيمي.	3.98	0.95	مرتفع
13	6	أحرص على إظهار على اظهار الجانب المشرف لبلدي.	4.48	0.67	مرتفع
14	7	أشعر أن دوري في المجتمع ذو أهمية كبيرة.	4.44	0.71	مرتفع
15	10	أشارك طلبتي أفراحهم وأتراحهم.	4.3	0.68	مرتفع
16	12	أتواصل باستمرار مع أولياء أمور طلبتي.	4.14	0.78	مرتفع
17	11	أحرص على تقديم التغذية الراجعة باستمرار لمدير المدرسة.	4.3	0.68	مرتفع
18	16	أشارك في عضوية العديد من الجمعيات التوعوية.	3.49	0.91	متوسط
		الدرجة الكلية	4.15	0.45	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للمسؤولية المجتمعية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت من وجهة نظرهم بلغ (4.15)، ومستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لفقرات المسؤولية المجتمعية لمعلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، فقد تراوحت ما بين (2.70 – 4.58)، وجاءت الفقرة: "أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.58)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أشعر بأن دوري في المجتمع محدود لا يقدم أو يؤخر"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.7)، ومستوى متوسط، وتفسر هذه النتيجة المرتفعة؛ إلى أن أفراد العينة هم من المعلمين الذين يعيشون واقعاً صعباً غير مستقر نسبياً، سواء من جهة الاحتلال، أو الأوضاع الاقتصادية، والاجتماعية، مما ولد لديهم روح التكافل الاجتماعي، والحرص على تقديم العون لزملائهم وجيرانهم في حال احتاجوا المساعدة والعون، بالإضافة الى مشاركة المعلمين في الأعمال التطوعية، والمناسبات الوطنية، وتقديم المساعدة للجيران، الأمر الذي أسهم في تعزيز روح الانتماء للأسرة وتنميتها، والمجتمع والشعور بالمسؤولية تجاه المدرسة والوطن، ويتضح ذلك من خلال شعور المعلمين بأن الآخرين من الزملاء والطلبة يستحقون نصيباً من اهتمامهم، ويحرصون على إظهار الجانب المشرف لبلدهم بمشاركتهم بالأعمال التطوعية والمناسبات الوطنية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها تتفق مع دراسات (أبو زينة، 2020)، و (ملحم، 2018)، و (عوض وحجازي، 2013)، التي أظهرت جميعها أن مستوى المسؤولية المجتمعيةمرتفع.واختلفت مع دراسات (الزهراني، 2018)، و (نجار، 2014)، التي أظهرت أن نتيجة مستوى المسؤولية المجتمعية كان متوسطاً.

◄ السؤال الثالث: **هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة للنمط الإداري السائد ومستوى المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.**

وللإجابة عن السؤال، لا بد من فحص الفرضية الآتية:

- الفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين النمط الإداري السائد ومستوى المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت.

استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين النمط الإداري السائد ومستوى المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، والجدول (7) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (7):

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين النمط الإداري السائد ومستوى المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت

	الاستشاري الديمقراطي	التشاركي الديمقراطي	الاستبدادي الخير	الاستبدادي التسلطي
المسؤولية المجتمعية	.45**	.46**	.53**	.41**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة01.

يتضح من الجدول (7) وجود علاقة ارتباط موجبة بين أنماط الإدارة السائدة ومستوى المسؤولية المجتمعية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، والتي تراوحت ما بين (0.41) لنمط الاستبدادي التسلطي، و (0.53) لنمط الاستبدادي الخير، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، وتفسر هذه النتيجة المرتفعة؛ أن أفراد العينة من المعلمين يدركون العلاقة الوثيقة ما بين أساليب الإدارة المدرسية الذي يمتلكه مدير المدرسة ومستوى المسؤولية المجتمعية، وأن ممارسة نمط الإدارة المدرسية من قبل مديري المدارس يُعد أحد مظاهر الإبداع الإداري، وأن مدير المدرسة لا يشغل هذا المنصب الاّ بعد أن يكون قد عمل معلماً في المدرسة لمدة لا تقل عن (5) سنوات، مما يكسبه خبرة في أنماط الإدارة المدرسية، أما بالنسبة للمعلم فهو يعيش بين أبناء شعبه ولديه معرفة في الحالة الخاصة التي يعشيها الشعب الفلسطيني على مدار أكثر من سبعين عاماً تحت الاحتلال، وما ترتب عليه من صراع مستمر مع المحتل، ومن سياسات إرهابية، وتعنيفيه، وعنصرية مختلفة بحق الشعب الفلسطيني، من أبرزها

سياسة الحواجز العسكرية، والاعتقالات لبعض الطلبة وزملائه المعلمين، والتهجم على بعض المدارس في مناطق التماس مع المحتل، والحجر على رواتب الموظفين، وصعوبة تأمين لقمة العيش، واضطرار الآباء للبعد عن أبنائهم في الكثير من الأوقات للعمل بالداخل المحتل، أو الهجرة للدول الأخرى، أو بسبب السجن، واضطرار الأم لتحمل الجزء الأكبر من المسؤولية تجاه الأبناء في حال غياب الأب، ومشاركتها أيضاً في مجال العمل لمساعدة الأب في إعالة الأسرة، ومشاركة الأبناء أيضاً في الكثير من الحالات في العمل في هذه المرحلة العمرية، أضف إلى ذلك ما يترتب عليه من مشكلات اجتماعية متعددة تتعرض لها الأسرة والأبناء، مثل حالات الطلاق، والانفصال العاطفي بين الزوجين، وحالات الفقر، وعدم القدرة على توفير متطلبات العيش الآمن والشعور بالأمن والأمان، كل ذلك يدركه المعلم فيتحمل مسؤولية من خلال مشاركته زملاءه في الأعمال التطوعية وجمع المساعدات للمحتاجين من الطلبة والمحيط الذي يعيش به، ويحاول التخفيف عن زملائه بمشاركته لهم في مناسباتهم الحزينة ويشاركهم كذلك في أفراحهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أونج (Aung, 2018)، والتي بينت أن هناك علاقة بين أنماط القيادة ودوافع العمل، ودراسة كايا وسيلفيتوبو (Kaya & Selvitopu, 2017)، والتي أظهرت العلاقة الإيجابية بين أنماط القيادة والالتزام التعليمي للمعلم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. على مديري المدارس تفويض بعض من صلاحياتهم لمعلميهم.
2. إشراك المعلمين في وضع سياسة المدرسة.
3. تعزيز روح العمل الجماعي لدى المعلمين.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو زينة، فاتن. (2020). الاغتراب النفسي وعلاقته بالمسؤولية المجتمعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة نابلس الحكومية. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- الأسطل، أميمة. (2009). فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- اشتيات، سامح. (2017). النمط الإداري لمدير المدارس وعلاقته بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية (35): 342 – 371.
- بارود، خالد. (2015). النمط القيادي لمديري مدارس المرحلة الأساسية الحكومية بقطاع غزة ودوره في التعامل مع الأزمات المدرسية، مجلة البحث العلمي في التربية، (16): 99 – 140.
- بني عيسى، ايمان متعب. (2019). أنماط سلوك القادة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس العاملون في الجامعات الحكومية والاهلية في شمال المملكة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث للدراسات التربوية والنفسية، 10 (27): 194 – 208.
- جميل، قاسم. (2008). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حافظ، محمد صبري والمغيدي، الحسن بن محمد والبحيري، السيد محمود. (2013). القيادة في المؤسسات التعليمية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 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 – 423.
- الزهراني، اعتماد. (2018). دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة (دراسة ميدانية)، مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 54 – 102.
- السعود، راتب. (2009). أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية ونسيس ليكرت (نظام1 – نظام4) وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لمعلمي مدارسهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، 5 (3)، 249 – 262.
- سموم، عبد كاظم. (2020). السلوك الإداري لمديري المدارس الإعدادية وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وعلاقته بالروح المعنوية للمدرسين والمدرسات في مركز قضاء الكوت، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق.
- عبيدات، علا. (2021). درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، مجلة كلية التربية في جامعة أسيوط، 37 (9): 597 – 616.
- العجارمة، موفق أحمد شحادة. (2012). الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعملين في محافظة العاصمة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- عوض، حسني وحجازي، نظمية. (2013). واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 1 (30): 97: 138.
- الغامدي، جمعان بن خلف جمعان. (2011). ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- الغامدي، عزيزة. (2018). الأنماط القيادية لقائدات مدارس منطقة الباحة وفقاً لنظرية «ليكرت» من وجهة نظر المعلمات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (2)، 355 – 369.
- فريال، مقبول. (2021). النمط القيادي لمديري المداس الحكومية وعلاقته بالانغماس الوظيفي لدى معلمي المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في ضواحي القدس ورام الله من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- القيسي، خولة ونجف، أفراح. (2011). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (30): 1 – 21.

- محمود، ديما. (2015). أنماط السلوك الإداري وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت لدى مديري التعليم الثانوي في محافظة دمشق وعلاقتها باتخاذ القرار، مجلة جامعة البعث، سوريا، 37 (10): 189 – 210.
- المطيري، رشدان. (2013). أنماط السلوك الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وفقاً لنظرية ليكرت، وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- مقداد، شيماء. (2014). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ملحم، يحيى سالم. (2018). دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس محافظة عجلون بالأردن، مجلة العلوم التربوية، 2 (24)، أكتوبر، 2018، 113 – 139.
- نجار، إيناس. (2014). مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.
- سالم، يعقوب. (2021). واقع المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي التعليم الابتدائي في مقاطعة البياضة، مجلة جامعة الوادي. 4 (2)، 916 – 930.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Zina, Faten. (2020). Psychological alienation and its relationship to social responsibility among secondary school students in Nablus Governorate public schools, (Unpublished Master's Thesis) College of Educational Sciences, Al- Quds Open University, Palestine.*
- *Al- Astal, Omaima. (2009). The effectiveness of time management and its relationship to the leadership styles of secondary school principals in Gaza governorates, (Unpublished Master's Thesis). The Islamic University, Gaza.*
- *Eshtayat, Sameh. (2017). The administrative style of the school principal and its relationship to the job security of teachers in Irbid Governorate, Journal of the College of Education for Educational and Human Sciences (35): 342- 371.*
- *Barod, Khaled. (2015). The leadership style of primary school principals in the Gaza Strip and its role in dealing with school crises, Journal of Scientific Research in Education, (16): 99- 140.*
- *Bani Issa, Eman Meteb. (2019). Behavior patterns of leaders as perceived by faculty members working in public and private universities in the north of the Kingdom and their relationship to some variables, Al- Quds Open University Journal of Research for Educational and Psychological Studies, 10 (27): 194- 208.*
- *Jamil, Qasem. (2008). The effectiveness of a counseling program for the development of social responsibility among secondary school students, (Unpublished Master's Thesis) , The Islamic University, Gaza.*
- *Hafez, Mohammad Sabri & Al- Meghemdi, Al- Hassan Bin Mohammad & Al- Biheri, Al- Said Mahmoud. (2013). Leadership in the Educational Institutions, World of Books for Publishing and Distribution, Cairo.*
- *Al- Harbi, Nayef. (2021). Administrative leadership styles in public education schools in the Qassim region and their relationship to teacher burnout, The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 29 (3): 403- 423.*
- *Al- Zahrani, Etimad. (2018). The role of the school in developing social responsibility from the point of view of female teachers in Jeddah (a field study) , Journal of Scientific Research in Education, (19) , 54- 102.*
- *Al- Soud, Rateb. (2009). Patterns of administrative behavior of general secondary school principals in Jordan according to the theory of Wansis Likert (System 1- System 4) and its relationship to the level of organizational loyalty of their school teachers, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan, 5 (3) , 249- 262.*
- *Smoum, Abed Kazem. (2020). Administrative behavior of middle school principals according to the theory of Rensis Likert and its relationship to the morale of male and female teachers in the Kut district center, Journal of College of Education, Wasit University, Iraq.*
- *Al- Ajarma, Moafaq Ahmad Shehada. (2012). The prevailing leadership styles of private school principals and their relationship to the level of quality of education from the point of view of workers in the capital governorate Amman, (Unpublished Master's Thesis) , Middle East University, Amman.*
- *Awad, Husni & Hijazi, Nazmiah. (2013). The reality of social responsibility among the students of Al- Quds Open University and a proposal for a program based on community service for its development, Al- Quds Open University Journal, 1 (30): 97: 138.*
- *Al- Ghamidi, Jamaan Bin khalaf Jamaan. (2011). The practice of transformational leadership by general education school principals in Al- Makhwah Governorate, (Unpublished Master's Thesis) , Umm Al- Qura University, Saudi Arabia.*
- *Al- Ghamidi, Aziza. (2018). Leadership styles of school leaders in Al- Baha region according to "Likert" theory from the teachers' point of view, International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (2) , 355- 369.*
- *Ferial, Maqbol. (2021). The leadership style of governmental school principals and its relationship to job immersion among teachers of schools affiliated to the directorates of education in the suburbs of Jerusalem and Ramallah from the point of view of teachers, (Unpublished Master's Thesis) , College of Educational Sciences, Al- Quds Open University, Palestine.*
- *Al- Qaisi, Khawla & Najaf, Afrah. (2011). Social responsibility for the children of private Riyadh, Journal of Educational and Psychological Research, (30): 1- 21.*
- *Mahmoud, Dema. (2015). Patterns of administrative behavior according to the theory of Renaissance Likert among secondary education principals in the governorate of Damascus and its relationship to decision- making, Al- Baath University Journal, Syria, 37 (10): 189_210.*
- *Melhim, Yahia Salem. (2018). The school's role in developing social responsibility among its students from the point of view of the school principals in Ajloun Governorate in Jordan, Journal of Educational Sciences, 2 (24) , October, 2018, 113- 139.*
- *Miqdad, Shaima. (2014). The role of secondary school teachers in promoting social responsibility among their students and ways to develop it in the light of Islamic standards, (unpublished master's thesis) , the Islamic University, Gaza.*
- *Al- Mutairi, Rashdan. (2013). Administrative behavior patterns of public secondary school principals in the State of Kuwait according to Likert theory, and its relationship to teachers' academic ambition, unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Najar, Enas. (2014). The level of social responsibility among secondary school students in the city of Nazareth in the light of some variables, (Unpublished Master's Thesis) , Faculty of*

Educational Sciences, Yarmouk University.

- *Obeidat, Ola. (2021). The degree of the school administration's contribution to promoting social responsibility among social education teachers in the Bani Kenana district, Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 37 (9): 597- 616.*
- *Salem, Jacob. (2021). The reality of social responsibility among primary education teachers in the province of Al-Bayada, Al- Wadi University Journal. 4 (2) , 916- 930.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abam, E. (2016). Examining the corporate Social Responsibility of the catholic university institute of Buea, (CUIB) 5 (242).*
- *Aung, C. M. (2018). The relationship between work motivation and leadership style: An application of the path- goal theory on lecturers in the ABAC School of management. Assumption University of Thailand.*
- *Berman, S, Earqe. (2003). Promising Polices in Teaching Social Responsibility. NY: State University of New York press.*
- *Burcea, Marin & Marinescu, Paul (2011). Student's Perceptions on Corporate Social Responsibility at the Academic Level, Case Study. The Faculty of Administration and Business, University of Bucharest, Amphitheatre Economic, Vol. XIII, No. 29, Romania.*
- *Brown, Ed & Cloke, Jonathan (2009). Corporate Social Responsibility in Higher Education, ACME: An International E- Journal for Critical Geographies, Vol. 8, No. 3.*
- *Fisk, P, Levine, T, &Taylor, M. (2012). Rensis Likert Management System, MGMT 500- Organizational Behavior & Human Resource Management, Retrieved from https:// msm- eportfolio- mtaylor. weebly. com/ uploads/ 2/ 8/ 0/ 0/ 28007201/ artifact_ii. mgmt_500_likert_management_ system. pdf*
- *Fransico, T. (2019). Impact of transformational leadership on follower development and performance: a field experiment. Academy of Management Journal, (45) 3: 735: 744.*
- *Hariri, H. ; Monypenny, R. ; Prideaux, M. (2018). Leadership styles and decision- making styles in an Indonesian school context. School Leadership Management, 34 (3): 284- 298.*
- *Kaya, M. & Selvitopu, A. (2017). Leadership and Organizational Commitment in Educational Context: A Meta Analytic Review, Dicle University Ziya Gokalp Egitim Fakultesi Dergisi, 31, 719- 728.*
- *Robert. L. & Mason, R. F. (1989). Statistical design and analysis of experiments.*

نموذج سببي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل

A Causal Model for the Relationship Between Academic Buoyancy, the Big Five Personality Factors, and Future Time Perspective

سميرة حسن مصاروة
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ فلسطين

عدنان يوسف العتوم
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الاردن

Samira Hasan Masarwy
PhD Student\ Yarmouk University\ Palestine
samirasheeh@gmail.com

Adnan Yousef Al-Atoum
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
atoum@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 30/ 9/ 2022م، **تاريخ القبول:** 3/ 1/ 2023م.
Received: 30/ 9/ 2022, **Accepted:** 3/ 1/ 2023.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-014-041-002
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل من خلال نمذجة سببية مقترحة تعتمد على أسس نظرية ونتائج الدراسات السابقة وذلك باعتماد أسلوب تحليل المسار لتفسير النهوض الأكاديمي. ولتحقيق ذلك، تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من طلاب كلية القاسمي داخل الخط الأخضر، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة. كما استخدم مقياس النهوض الأكاديمي للزغبي (2018)، ومقياس منظور زمن المستقبل الذي أعده زيمباردو (Zimbardo & Boyd, 1999)، وترجمه الربيع وزملاءه (2019)، ومقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى لجرادات وأبو غزال (2014). أشارت النتائج إلى أن جميع مؤشرات مطابقة النموذج قد تحققت بعد تعديل النموذج المقترح. كما وأشارت إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة احصائياً وتأثيرات غير مباشرة دالة احصائياً لبعض عوامل الشخصية الخمس الكبرى على بعض أبعاد منظور زمن المستقبل، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لبعض عوامل الشخصية الخمس الكبرى وبعض أبعاد منظور زمن المستقبل على النهوض الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: النهوض الأكاديمي، عوامل الشخصية الخمسة الكبرى، منظور زمن المستقبل.

Abstract:

The study aimed to reveal the causal relationships between academic buoyancy, the Big Five personality factors and the perspective of the future time perspective through a proposed causal modeling based on theorical foundations and previous research that adopted the path analysis method to explain academic buoyancy. To achieve this, the study sample consisted of (368) male and female students from Al Qasimi College, that was chosen by the available method. Also, the researchers used the Zoghbi Academic Buoyancy Scale (2018) , the Future Time Perspective Scale prepared by Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999) and translated by Al- Rabee and colleagues (2019) , and the Five Big Personality Factors scale for Jaradat and Abu Ghazal (2014). The results indicated that all indicators matching were achieved for the alternative model. They also indicated that there are direct and statistically significant effects of some of the big five personality factors on some dimensions of the future time perspective, and the presence of a statistically significant indirect effect for some of the five major personality factors and some dimensions of the time perspective on academic buoyancy.

***Keywords**: academic buoyancy, the big five personality factors, future time perspective.*

المقدمة:

يُنظر الى الطالب على أنه الاستثمار الحقيقي لكل مجتمع لكونه محور العملية التعليمية، وعليه تُبنى آمال وتطلعات المجتمع المستقبلية، ويُفترض أن قدرات الفرد التي يتفرد ويتميز بها عن غيره قابلة للتطور والنمو، لذا يقع على عاتق البالغين كالأهل والمربين والمدرسين تشجيع الطلاب على التقدم والتميز، ومساعدتهم على مواكبة تغيرات ومتطلبات العصر الذي يتسم بالتقدم التكنولوجي الهائل. ومع تزايد المعارف والمعلومات أصبح من الضروري التعرف على وسائل وآليات واستراتيجيات تمكن الطالب من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات ومعالجتها بشكل فعّال لتحقيق أفضل مستويات من الأداء والتحصيل.

ويعتبر النهوض الأكاديمي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي والذي يركز على النواحي الإيجابية في شخصية الطالب، ليساعده في التغلب على التوتر والقلق والخوف من الفشل من ناحية، واستيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي ومعالجة المعلومات وتحقيق النجاح والتفوق الدراسي من ناحية أخرى (Martin & Marsh, 2006). وهنالك اتفاق عالمي على أن الكثير من خصائص وسمات الشخصية ترتبط بشكل مباشر مع اداء الطلبة في الكثير من المواقف (Novikova & Vorobyeva, 2017).

ويختلف الطلاب فيما بينهم في الأساليب التي يستخدمونها للحصول على مستوى أكاديمي جيد، وهذا الأمر يتعلق بالأهداف التي وضعها الطالب لنفسه ويصبو الى تحقيقها وما يمتلكه من استعدادات شخصية ومعرفية، ومن بين الاستعدادات المعرفية تبرز قدرة الطالب على التعامل مع الزمن والتوجه الزمني الذي يسيطر على تصوراته وتفكيره ويحدد معالم شخصيته، وبالتالي ينعكس ايضا على ادائه وتحصيله وقدرته على التكيف الأكاديمي (Zimbardo & Boyd, 1999).

يشير مصطلح النهوض الأكاديمي (Academic Buoyancy) في علم النفس إلى فكرة ميل الفرد إلى الثبات والحفاظ على هدوئه واتزانه الذاتي عند التعرض لضغوط أو مواقف عصيبة يومية، فضلاً عن قدرته على التوافق الفعال والمواجهة الإيجابية لهذه الضغوط وتلك المواقف الصادمة. ويعرف النهوض الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع التحديات والصعوبات التي تشكل نموذجًا للحياة الأكاديمية اليومية، ويتضمن ذلك فاعلية الذات؛ القدرة على التخطيط؛ المثابرة؛ انخفاض القلق والسيطرة (Martin & Marsh, 2006; Martin, 2014). كما يُعرف على أنه استجابة إيجابية وبناءة وقابلة للتكيف مع العقبات والتحديات اليومية التي يواجهّا الطلاب الأكاديميون (putwain et al., 2012).

ويعرف الباحثان النهوض الأكاديمي بأنه: قدرة الطالب في التغلب بإيجابية ونجاح على العثرات والتحديات الدراسية التي يواجهها في الحياة الأكاديمية بشكل يومي كانخفاض الأداء وقلق الامتحانات ومواعيد تقديم المهام والمنافسة مع الآخرين وضغط الأداء والمهام الصعبة.

ويشير كومرفورد باتيسون وتورمي (Comerford, et al., 2015) إلى ثلاث عوامل أساسية يتم التعامل من خلالها مع مفهوم النهوض الأكاديمي، وهي: (1) مكونات التوقع: والتي تتضمن

فاعلية الذات والقدرة على التخطيط للأعمال والتحكم بالعمل ومجرياته؛ (2) مكونات قيمية: وهي قدرة الطالب على المثابرة والاستمرار بالعمل من أجل تحقيق الهدف الذي يسعى إليه؛ (3) مكونات انفعالية: وهي وجود حالة من القلق المنخفض تجعل الطالب قادرًا على تحمل الصعاب وتجاوزها.

كما أن هنالك مجموعة من العوامل التي تؤثر على النهوض الأكاديمي، وهي:

- العوامل النفسية: وتتمثل في الفاعلية الذاتية والتحكم بالانفعالات والشعور بالهدف والدافع.
- العوامل المرتبطة بالمدرسة: وتتمثل في المشاركة في الغرفة الصفية، الطموحات التعليمية، العلاقة مع المعلمين، استجابة المعلمين، ردود فعل المعلم الفعّالة، الحضور، القيمة المعطاة للأكاديمية، النشاط خارج المناهج التعليمية والمناهج الدراسية الصعبة.
- العوامل المتعلقة بالأسرة والأقران: وتتمثل في دعم الأسرة، الروابط الإيجابية مع أفراد الأسرة والأصدقاء، والتزام الأقران بالتعليم (Martin & Marsh, 2008). كما وتقدم مقاييس النهوض الأكاديمي الحديثة خمسة عوامل مؤثرة على النهوض الأكاديمي، وهي: فاعلية الذات، والسيطرة غير المؤكدة\اهتزاز الثقة، والاندماج الأكاديمي، ومستوى منخفض من القلق، وعلاقة المعلم بالطالب (العظامات والمعلا، 2020).

ويرتبط النهوض الأكاديمي بشكل إيجابي بمجموعة من النواتج التعليمية الإيجابية كالاستمتاع بوقت الدراسة والمشاركة في المناقشات التي تتم داخل الصف، وفاعلية الذات الأكاديمية، والتخطيط والمثابرة، وإدارة الانفعالات (Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a; Martin et al. , 2010) كما أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى عالياً من النهوض الأكاديمي يفسرون المخاوف الأكاديمية على أنها نوع من التحدي (Putwain, et al. , 2015). ويرى بوتوين وسايمز (Putwain & Symes, 2014) أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من النهوض الأكاديمي أكثر قدرة على تقييم مواقف الخوف المرتبطة بالتحصيل بصورة موضوعية ويرونها أكثر تحديًا وأقل تهديدًا، خاصة عندما يتم التعرض لهذه المواقف بشكل أكثر تكرارية من الطلاب ذوي المستويات الأقل في النهوض الأكاديمي. ووفقاً لما يراه مارتن وزملاءه (Matrin, et al. , 2010) فإن تطوير قدرات النهوض الأكاديمي وتحسينها يؤديان إلى زيادة الحصانة النفسية للطلاب تجاه العقبات والتحديات التي تثيرها الحياة الأكاديمية اليومية. ولزيادة النهوض الأكاديمي اليومي، لا ينبغي للباحثين فقط تحديد العوامل المسببة للضغوط والمشكلات الدراسية فقط، بل يجب عليهم أيضا تحديد العوامل الأخرى التي تسهم في تخفيف هذه الضغوط أيضًا، والتي تعمل على تحسين قدرات الطلاب على المواجهة والتعافي وتحقيق الصحة النفسية للطالب.

بدأت في الآونة الأخيرة تظهر تعريفات حديثة لعوامل الشخصية الخمس الكبرى (The Big Five Personality Factors) تظهر فيها قواسم مشتركة لمفهوم الشخصية، فعرفها سانتروك (Santrock, 2003) على أنها الافكار والمشاعر والسلوكيات الثابتة نسبيًا التي تميز طريقة تكيف الفرد مع بيئته المحيطة. أما عبد الرحمن (1998) فيرى أن الشخصية عبارة عن تفاعل الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الفرد وتجعل منه نمطًا فريدًا في سلوكه ومكوناته النفسية. ويمكن القول أن الشخصية تتسم بالثبات النسبي في المواقف المختلفة ومع مرور الوقت، وهذا الثبات يميز الفرد عن الآخرين ويكسبه هويته الفردية، ويمنح الآخرين سهولة التنبؤ بسلوكياته وتوقع ردود أفعاله بدرجة كبيرة (جرادات وأبو غزال، 2014).

أشار مكري وكوستا (McCrae & John,1992) إلى العوامل الخمس الكبرى للشخصية– الأكثر شيوعًا– وهي: (1) الانبساطية أو الاجتماعية (Extroversion): ويقصد بها التوجه نحو الخارج أي خارج الذات، وتمثل مقدار العلاقة التي تربط الفرد بالبيئة الخارجية، وتشير إلى الميل والسعي إلى بناء العلاقات الاجتماعية، والتعامل مع الخبرات والتجارب بشكل إيجابي؛ (2) العصابية أو الانفعالية (Neuroticism): وهي نظام إدراكي للتهديدات الحقيقية أو الوهمية، واليقظة الشديدة لهذه التهديدات، أي أنها نظام لمراقبة الإنتاج الانفعالي والمعرفي السلبي وغير المقبول؛ (3) المقبولية (Agreableness): وتعد المقبولية مرادفاً للتكيف الإجتماعي والتوافق، وتخص طبيعة العلاقات مع الآخرين؛ (4) يقظة الضمير االإنجاز وفقاً لما يمليه الضمير أو الاعتمادية) (Conscientious-ness): وتعرّف بأنها: الالتزام بأداء الواجبات، وبذل جهد من أجل الإنجاز، والقدرة على العمل والاستمرارية، والتفكير والتروي قبل الاقدام على أي عمل؛ (5) الانفتاح على الخبرة (Openness to Ex-perience): ويعرّف هذا البعد على أساس السعي للتحرّر، والارتباط بالقيم والعادات، واحترام الآخرين ومرونة الاتصال، والاعتدال في الرأي.

ويعتبر منظور زمن المستقبل (Future Time Perspective) من المفاهيم المهمة في علم النفس لارتباطه المباشر بأهداف الأفراد وتوجهاتهم، وخططهم في الوقت الحالي، وما يترتب على ذلك من نظرة وتخطيط للمستقبل بكفاءة. ويرتبط بمنظور زمن المستقبل عدد من المفاهيم كمفهوم الزمن النفسي المتعلق بالماضي، والمستقبل، والحاضر وبذلك يتحدد مفهوم المنظور الزمني بآراء الفرد نحو مستقبله، اعتمادا على خبرات الماضي (الربيع وملحم والجراح، 2019). ويشير ليفين (Levin) إلى أن منظور زمن المستقبل يشير إلى الماضي، والحاضر، والمستقبل للشخص؛ أو هو: الانطلاق من الحاضر للنظر إلى الماضي، والاستفادة من التجارب السابقة، وربما توقع المستقبل البعيد بدرجة ما، وبهذا فإن منظور زمن المستقبل هو الدرجة التي يتم فيها توقع المستقبل، ودمجه مع الحالة النفسية الحالية للفرد (Henry, et al. , 2017). أما زمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) فيعرفان منظور زمن المستقبل على أنه الميل المستقر نسبيًا عند الأفراد لتبني إطار عقلي مستقبلي عند اتخاذ القرارات.

ويُعرف الباحثان منظور زمن المستقبل على أنه نزعة الفرد لإدراك أهمية الأهداف المستقبلية، وإدراكه أن تلك الأهداف لا يتم تحقيقها إلا من خلال التخطيط لها والتنظيم والمثابرة والعمل الجاد. ومن التعريفات السابقة تم الحديث عن مفهوم منظور زمن المستقبل من خلال جانبين: (أ) المفهوم المعرفي: ويتمثل في القيم

الأدائية للهدف التي تسهم في إمكانية التنبؤ بتحقيق الأهداف المستقبلية؛ (ب): المفهوم الدافعي: ويشير إلى كفاءة الأهداف العالية وأهميتها والتي على ضوئها تتحدد الأهداف المستقبلية للفرد (Simons, et al. ,2004).

وضع زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1999) خمسة أبعاد رئيسة لمنظور زمن المستقبل، هي: (1) بعد "الماضي الإيجابي" (Past Positive): حيث يتوجه الفرد إلى الخبرات والمشاعر الموجبة في سجله الماضي، وبالتالي يشعر بالرضا والانشراح أمام المواقف الحاضرة؛ (2) بعد "الماضي السلبي" (Past Negative): حيث يتوجه الفرد هنا نحو الماضي بما فيه من خبرات، وعواطف، ومشاعر سلبية يستحضرها؛ وبالتالي تؤثر سلبًا على الحالة النفسية المولدة لحالة التوتر والقلق في حالة ما وعلى حياته ككل؛ (3) بعد "المستقبل" (Future): ويتمثل بتوجه، الفرد إلى تحقيق الأهداف المستقبلية التي يتوقعها، ويخطط ويعمل لتحقيقها وفق ترتيب زمني محدد ومنظم؛ (4) بعد "الحاضر الممتع" (Present Hedonistic): ويتمثل بالبحث عن المشاعر والأحاسيس المؤثرة، والممتعة التي تطغى على الحاضر لتحقيق الرغبة الآنية، ويتمركز على خصائص الموقف الحاضر وتعبر عن وضعية الانقياد والبحث عن الأحاسيس الممتعة؛ (5) بعد "الحاضر الحتمي" (Present Fatalistic): ويتمثل بالتعامل مع الموقف حسب ما يقتضيه الأمر، أو الاستسلام لحتمية وقوع الأحداث الحالية.

من خلال ما ذكر سابقًا تم توضيح العلاقات بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل، حيث يشير الأدب النظري إلى أن جميع الطلاب في المراحل المختلفة وخاصة في المرحلة الجامعية يواجهون ضغوطات ونكسات وتحديات أكاديمية تشكل جزءًا لا يتجزأ من حياتهم الأكاديمية، والكيفية التي يتعامل فيها الطلاب مع هذه التحديات يرتبط بعوامل الشخصية، فكل طالب يتعامل مع التحديات الضغوطات بشكل مختلف ومرتبط بإستراتيجيات التعامل مع حل المشكلات، وهذا يشير إلى الاختلافات في الشخصية، وهنالك أيضًا عوامل شخصية تنبأت بإيجابية وبشكل كبير بالنهوض الأكاديمي مثل يقظة الضمير والمقبولية والانبساطية، وعوامل أخرى مثل العصابية التي تنبأت بعلاقة عكسية (Rohinsa et al. , 2019). وتشكل خصائص الشخصية عاملًا مسؤولًا عن مخرجات التعلم، كما أنها تفسر جزءًا مهمًا من النجاح الأكاديمي، وقد تم اعتبار نموذج عوامل الشخصية الخمس الكبرى (العصابية والانفتاح على الخبرة ويقظة الضمير والانبساطية والمقبولية) أفضل نموذج لوصف الشخصية مقارنة بالنماذج الأخرى، وهي عوامل عالمية تناسب مختلف الثقافات في جميع أنحاء العالم (McCrae & Costa, 1997)، ويُمكن الافتراض أن يقظة الضمير والعصابية على وجه الخصوص هي من العوامل التي تشرح اختلاف النهوض الأكاديمي بشكل كبير. (Martin, 2014)

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أشارت دراسات عديدة إلى وجود علاقات ارتباطية بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى والنهوض الأكاديمي (Soheili et al., 2020)، أما دراسة روهنسا وزملاءه (Rohinsa et al., 2019) فقد أظهرت النتائج أن النهوض الأكاديمي مرتبط باختلافات الشخصية، وأن ثلاث عوامل من عوامل الشخصية تنبأت بإيجابية كبيرة مع النهوض الأكاديمي، وهي يقظة الضمير والمقبولية والانبساطية. فيما تناولت دراسة محبود وخورمعي (Mahbod & Khormai, 2019) دور الوسيط في التعاطف الذاتي بين سمات الشخصية والنهوض الأكاديمي، وأشارت النتائج أن هناك تأثيرات مباشرة للانبساطية والعصابية والمقبولية والانفتاح على الخبرة على التعاطف مع الذات. وبشكل عام، أظهرت النتائج أن التعاطف مع الذات يمكن اعتباره وسيطًا بين عوامل الشخصية والنهوض الأكاديمي.

ويعتبر مفهوم منظور زمن المستقبل سمة شخصية معرفية تحفيزية، إذ أنه لا يؤدي فقط إلى صياغة الأهداف في المستقبل القريب أو البعيد فقط، بل الأهم من ذلك أنه يوجه الأفراد نحو المستقبل، ويمكن أن يكون له نتائج تحفيزية سلوكية في التعامل مع المواقف وأداء المهمات في الوقت الحاضر (Lens et al., 2012). وهذا بدوره يرتبط بالنهوض الأكاديمي من حيث التعامل مع التحديات الأكاديمية اليومية، فالنهوض الأكاديمي يتأثر بالخبرات السابقة والتوقعات والتوجهات نحو المستقبل. وكشفت نتائج دراسة فونج وكيم (Fong & Kim, 2019) أن هنالك علاقة متميزة بين النهوض الأكاديمي ومنظور الوقت المستقبلي، وكشفت نتائج الدراسة أن أبعاد النهوض تنبأت بشكل إيجابي بالمعدل التراكمي للطلاب الأكاديميّن. وأشارت دراسة ايستمان ومودي وجوردون– ولسون (Eastman, et al., 2020) الى علاقة إيجابية مرتفعة بين أبعاد زمن المستقبل والسلوكيات المستدامة. ويتوسط (FTP) تمامًا تأثير عامل الشخصية يقظة الضمير على السلوكيات المستدامة ويتوسط جزئيًا في تأثير عوامل الانفتاح على الخبرة والمقبولية على السلوكيات المستدامة لكبار السن.

وأشارت دراسة هيل وزملاءه (Hill, et al. , 2021) أن بروتوكول نقل الملفات الأوسع كان مرتبطًا بارتفاع مستوى الانبساطية والمقبولية والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير، ولكن انخفاض العصابية في البداية، ومع ذلك، أشارت النتائج إلى أن الارتباطات كانت أقوى للمستقبل وليس للحاضر الحتمي. بالإضافة بينت الدراسات علاقات ارتباطية بين النهوض الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل (Fong & Kim, 2021). أما دراسة ديكونو– غيراسيم ومارداي (Diaconu- Gherasim & Mardari, 2022) فقد أشارت الى العلاقات بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل، وتشير على أهمية منظورات الزمن كعوامل وسيطة لعلاقات سمات الشخصية مع الصحة النفسية للمراهقين والأمراض العقلية. وأجرى العصيمي والحميدي (2022) دراسة هدفت الى فحص علاقة النهوض الأكاديمي بالعزم الأكاديمي والقدرة على التكيف ومنظور زمن المستقبل وأظهرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين مستوى النهوض الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل، مع إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي ومكوناته من خلال منظور زمن المستقبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثان ان العديد من طلاب المرحلة الجامعية يواجهون الكثير من الصعوبات والعقبات والأزمات النفسية

والضغوط، لأنها مرحلة حرجة من أصعب المراحل العمرية التي يحدث فيها صراعات كثيرة داخلية وخارجية. كما لاحظا أنَّ هنالك نسبة من الطلاب يواجهون صعوبة في توقع المستقبل والاستفادة من الخبرات السابقة، أضف الى ذلك الاختلاف في نظرة الطلاب إلى الماضي والحاضر والتباين في سماتهم الشخصية، الشيء الذي من شأنه أن يؤثر على أدائه الأكاديمي وعلى قدرته على النهوض بالمهام الأكاديمية المتوقعة منه.

ومن أجل التقليل من التجارب السلبية التي قد تشكل عائقًا أمام مسار التعلم والإنجاز يشير تاربتسكي (Tarbetsky, et al., 2017) إلى أهمية تنمية النهوض الأكاديمي، حيث يتفاوت الطلاب فيما بينهم في كيفية التعامل مع التحديات اليومية، وفي ردود أفعالهم تجاهها، فقد ينجح البعض ويفشل آخرون، لذلك ركزت دراسات عديدة في الكيفية التي من خلالها يمكن للطالب أن يتجاوز أزماته الانفعالية بكل ثقة، وركزت أيضًا على العوامل التي من شأنها أن تؤثر على قدرة الطالب أو عدم قدرته على التعامل مع التحديات والصعوبات الأكاديمية اليومية والتي بالتالي قد تؤثر على تكيفه الأكاديمي وغير الأكاديمي (الزغبي، 2018).

وعليه فان الدراسة الحالية سعت إلى فحص العلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى ومنظور زمن المستقبل النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الأكاديميين داخل الخط الأخضر (عرب 48). لذلك عملت الدراسة الحالية على اختبار إمكانية نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، بحيث يكون (النهوض الأكاديمي) متغير تابع، وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى كمتغير مستقل، ومنظور زمن المستقبل كمتغير وسيط.

وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة السؤال المركزي الاتي:

- ما هو النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل لدى الطلاب الأكاديميين العرب داخل الخط الأخضر (عرب 48) ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل لدى الطلاب الأكاديميين العرب داخل الخط الأخضر (عرب 48)

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أن هذه الدراسة من تعتبر من الدراسات القليلة التي جمعت بين هذه المتغيرات (النهوض الأكاديمي، منظور زمن المستقبل، عوامل الشخصية الخمس الكبرى، التحصيل الدراسي)، وربما هي الدراسة الاولى التي تناولت هذه المتغيرات الثلاث في نموذج سببي– في حدود إطلاع الباحثان– على المستوى العربي والعالمي مما سيفتح الباب امام دراسات جديدة.

أما من الناحية التطبيقية، فقد يستفيد منها المسؤولين عن العملية التربوية فمن شأنها أن تساعد أعضاء هيئة التدريس بالعمل على تحسين مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب من خلال إكسابهم الإستراتيجيات والأدوات المناسبة التي تساهم في زيادة الوعي الذاتي والإدارة الذاتية، ومساعدة الطالب على معرفة عوامل الشخصية السائدة لديه، وبالتالي تساهم هذه الأمور في رفع مستوى النهوض الأكاديمي لديه الأمر الذي قد يزيد من كفاءته في التعامل مع التحديات والمشكلات الأكاديمية اليومية. كما أن هذه الدراسة من الممكن أن توجه التربويين وتساعدهم على بناء برامج خاصة تعزز النهوض الأكاديمي وتحسنه وبالتالي من الممكن أن تحسن المنظور الإيجابي للمستقبل الأمر الذي من شأنه أن يزيد الدافعية بأشكالها المختلفة.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من الطلاب الأكاديميّن العرب داخل الخط الأخضر (عرب 48).
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي (2021/2022).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على الطلاب الأكاديميّن العرب داخل الخط الأخضر.
- **حدود المقاييس وخصائصها السيكومترية:** اقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على مقياس النهوض الأكاديمي ومكونات مقياس منظور زمن المستقبل، ومقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى والخصائص السيكومترية الخاصة بها من صدق وثبات وإجراءات التطبيق.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

◄ **النهوض الأكاديمي (Academic Buoyancy):** وتعرفه الزغبي (2018) سلوك إيجابي وبناء تكيفي لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي. ويعرفه الباحثان بأنه: قدرة الطالب في التغلب بإيجابية ونجاح على العثرات والتحديات الدراسية التي يواجهها في الحياة الأكاديمية بشكل يومي كانخفاض الأداء وقلق الامتحانات ومواعيد تقديم المهام والمنافسة مع الآخرين وضغط الأداء والمهام الصعبة.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذه الغاية.

◄ **عوامل الشخصية الخمس الكبرى (Big Five Inventory (BFI):** يعرفها جرادات وأبو غزال (2014) بالاعتماد على تعريف جون وزملاءه (John, et al., 2008) أنها العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتي تشتمل على (العصابية، والانبساطية، المقبولية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير). وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذه الغاية.

◄ **منظور زمن المستقبل (Future Time Perspective):** ويعرفه الربيع وزملاءه (2019) هو الميل المستقر نسبيًا عند الأفراد لتبني إطار عقلي مستقبلي عن الزمن عند اتخاذ القرارات. ويُعرفه

الباحثان على أنه نزعة الفرد لإدراك أهمية الأهداف المستقبلية، وإدراكه أن تلك الأهداف لا يتم تحقيقها إلا من خلال التخطيط والتنظيم لها والمثابرة والعمل الجاد. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذه الغاية، ويتكون من خمسة أبعاد: الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي والمستقبل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

◄ **منهجية الدراسة**: من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام أسلوب تحليل المسار (Path Analyses) لمناسبته لطبيعة الدراسة.

◄ **مجتمع الدراسة**: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في أكاديمية القاسمي للتربية داخل الخط الأخضر المسجلين في العام الدراسي الأكاديميّن (2021/ 2022) م والبالغ عددهم (826) حسب البيانات الواردة من دائرة القبول والتسجيل، عدد الذكور (60) طالباً، وعدد الإناث (766) طالبة.

◄ **عينة الدراسة**: تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في أكاديمية القاسمي للتربية بواقع (29) طالباً، و (339) طالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2021/ 2022) م، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة لتمثل (45%) من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس النهوض الأكاديمي:

(Academic Buoyancy Scale (ABS)

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثان على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى المقاييس التي تناولت النهوض الأكاديمي؛]hsjo مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد الزغبي (2018)، حيث تم إعداد وبناء مقياس النهوض الأكاديمي في ضوء نموذج مارتن ومارش (Martin & March, 2006) للنهوض الأكاديمي، وتضمن المقياس (25) فقرة موزعة على الابعاد: فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم. وقد تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات جيدة في صورته الاصلية.

- **اجراءات الصدق والثبات للمقياس**:

– **الصدق الظاهري (Face validity)**: بعد ترجمة المقياس الى العربية وفق اجراءات الترجمة والترجمة العكسية، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم وقد بلغ عددهم (9) محكمين، لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها، وسلامة الفقرات من الاخطاء النحوية. واعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة فقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات ولم يحذف أو يضاف أي فقرة.

– **صدق البناء: Construct Valid** تم التحقق منه من خلال عينة استطلاعية مكونة من (38) طالباً وطالبة من كلية القاسمي للتربية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وبالعلامة الكلية. وقد تبين أن قيمة معامل ارتباط مع المجال ومع الدرجة الكلية للفقرة (2) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتم حذفها، أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتبَاط الفقرة مع المجال ما بين (35.– 81.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية ما بين (35.– 79.) لذلك أصبح عدد فقرات المقياس (24) فقرة.

– **ثبات المقياس**: ،.u المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالباً وطالبة من كليات التربية داخل الخط الأخضر، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، وقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على بيانات العينة الاستطلاعية. واتضح أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس النهوض الأكاديمي تراوح ما بين (66.– 72.)، كما تراوحت قيمة معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (0.46 – 0.58). كما بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا للمقياس الكلي (88.) وثبات الاعادة (0.50)، حيث تعد جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

– **تصحيح مقياس النهوض الأكاديمي**: تكون مقياس النهوض الأكاديمي بعد قياس الصدق من (24) موقف موزعة على خمس مجالات، ويوجد لكل موقف منهم ثلاث بدائل تأخذ التقديرات (1، 2، 3) وفقاً لطريقة تقدير الاستجابة التي قامت بوضعها معدة المقياس، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (24 – 72) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من النهوض الأكاديمي، وتدل الدرجة المنخفضة على معدل منخفض من النهوض الأكاديمي.

ثانياً: مقياس منظور زمن المستقبل

]hsjo مقياس منظور زمن المستقبل الذي أعده زيمباردو (Zimbardo & Boyd, 1999)، والذي وقام الباحثون الربيع وزملاءه (2019) بترجمته إلى اللغة العربية. وقد تكون المقياس في صورته الأصلية من (48) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الحاضر الممتع (14 فقرة)، والماضي السلبي (8 فقرات)، والمستقبل (8 فقرات)، والماضي الإيجابي (8 فقرات)، والحاضر الحتمي (5 فقرات). وقد تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات جيدة في صورته الاصلية.

- **مؤشرات الصدق والثبات للمقياس**:

– **الصدق الظاهري**: عرض مقياس منظور زمن المستقبل على (9) محكمين لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها، وسلامة الفقرات من الاخطاء النحوية، وقد تم التعديل بالحذف أو الإضافة أو تغيير

الصياغة حسب رأي الأغلبية من المحكمين، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناء على ملاحظات المحكمين، تم حذف (5) فقرات وتم نقل الفقرة (48) المتواجدة تحت البعد الحاضر الحتمي لتندرج تحت بعد الماضي الايجابي، وأصبح عدد فقرات المقياس (43) فقرة.

- **صدق البناء**: بناء على بيانات العينة الاستطلاعية المكونة من (38) طالباً وطالبة من كلية القاسمي للتربية داخل الخط الأخضر، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، تم استخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وأظهرت البيانات أن معامل ارتباط الفقرة (18) كانت ذات بدرجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (44.– 85.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، لذلك أصبح عدد فقرات المقياس (42) فقرة.

- **ثبات المقياس**: للتأكد من ثبات مقياس منظور زمن المستقبل ومجالاته، تم توزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (38) من طالباً وطالبة من كلية القاسمي للتربية داخل الخط الأخضر، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمجالات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني. وأوضحت البيانات أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس منظور زمن المستقبل تراوحت ما بين (71.– 91.)، كما تراوحت قيمة معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (51. – 69.)، وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

- **تصحيح مقياس منظور زمن المستقبل**: تكون مقياس منظور زمن المستقبل بعد قياس الصدق والثبات من (42)، فقرة موزعة على خمس مجالات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لكل مجال من مجالات مقياس منظور زمن المستقبل، وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات موافق بدرجة كبيرة جداً (5 درجات)، وموافق بدرجة كبيرة (4 درجات)، وموافق (3 درجات)، وغير موافق بدرجة كبيرة (درجتان)، وغير موافق بدرجة كبيرة جداً (درجة واحدة).

ثالثاً: مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى

تم استخدام مقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى الذي أعده جرادات وأبو غزال (2014)، حيث قام الباحثان باستخدام نسخة مكيَّفة من مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى الذي طوره جون ودوناو وكينتل (John, et al., 1991). ويتكون المقياس من (44)، فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: (الانبساطية، العصابية، المقبولية، يقظة الضمير والانفتاح على الخبرة). وقد تمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات جيدة في صورته الاصلية.

- **اجراءات الصدق والثبات**:

- **الصدق الظاهري**: تم عرض المقياس بصورته الأولية المكونة من (44) فقرة على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وقد بلغ عددهم (9) محكمين، ولمعرفة مدى ملاءمة الفقرات للبعد ولموضوع المقياس الرئيس، والصياغة اللغوية وسلامتها، وسلامة الفقرات من الاخطاء النحوية. واعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة من المحكمين حيث بناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، حيث تم حذف الفقرات (7، 10، 15، 22، 23، 40)، من المقياس الأصلي ليصبح عدد فقرات مقياس عوامل الشخصية الخمس الكبرى بصورته الأولية مكون من (38) فقرة.

- **صدق البناء**: تم تمرير المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالباً وطالبة من كلية أكاديمية القاسمي للتربية داخل الخط الأخضر، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه. وأشارت البيانات الى أن معامل ارتباط الفقرات (2، 5، 20، 32، 37، 38) مع ابعادها كانت ذات درجات غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، مما استوجب حذفها. أما باقي فقرات مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى فقد تراوحت ما بين (34.– 85.)، وهي ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

- **ثبات المقياس**: تم توزيع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (38) من طالباً وطالبة من كلية القاسمي للتربية داخل الخط الأخضر، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني. أشارت البيانات أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لعوامل الشخصية الخمسة الكبرى تراوحت ما بين (06.– 85.)، كما تراوحت قيمة معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس بين (0.51 – 0.75)، وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

- **تصحيح مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى**: تكون مقياس عوامل الشخصية الخمسة الكبرى بعد قياس الصدق من (32)، فقرة موزعة على خمس مجالات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لكل عامل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية حسب طبيعة مفهوم العامل، بينما مثلت الفقرات (9، 19، 21، 24، 26، 30) الاتجاه السلبي، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات: تنطبق بدرجة عالية جداً، وتعطى (5) درجات، تنطبق بدرجة عالية، وتعطى (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، تنطبق بدرجة منخفضة، وتعطى (2) درجات، تنطبق بدرجة منخفضة جداً، وتعطى (1).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والوسيطة والتابعة الآتية:

- **المتغيرات المستقلة**: وهي: عوامل الشخصية الخمس الكبرى.

- **المتغيرات الوسيطة**: وهي: منظور زمن المستقبل.
- **المتغير التابع**: النهوض الأكاديمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة على السؤال الرئيس للدراسة: **ما هو النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل لدى الطلاب الأكاديميّن العرب داخل الخط الأخضر (عرب 48)**؟ تم بناء نموذج سببي (Causal Model)، بناءً على أساس نظري بالاعتماد على المسوغات المنطقية ونتائج الدراسات السابقة المشار إليها في بداية البحث؛ إذ اقترح النموذج أبعاد منظور زمن المستقبل كمتغيرات وسيطة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والنهوض الأكاديمي. ولتحقيق هذا الغرض استخّدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum likelihood estimation) وذلك عن طريق استخدام برنامج (AMOS, 24)، بهدف رسم النموذج المقترح، وفحص مدى مطابقة البيانات مع هذا النموذج من خلال مؤشرات المطابقة وذلك على النحو الآتي:

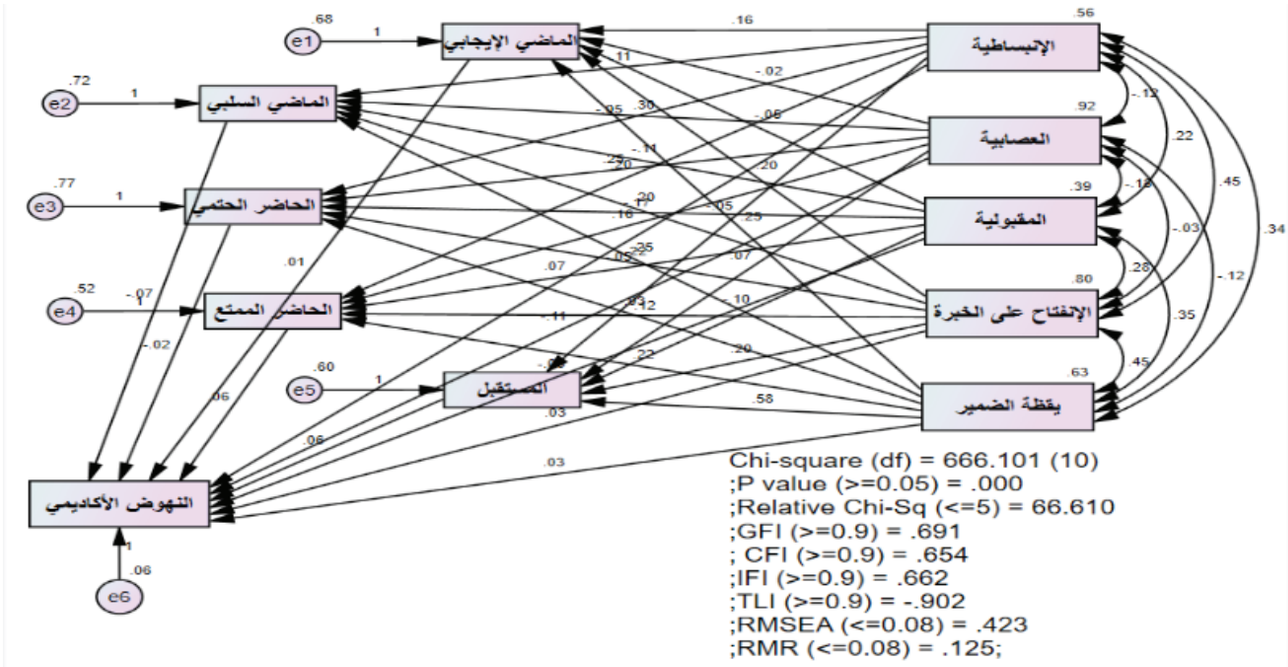
- أولاً: وقبل عملية إجراء التحليل وحساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح وبهدف الحصول على نتائج دقيقة، جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات (Multivariate Normal)، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح، كما في الجدول (1) الآتي:

جدول (1)

قيم الالتواء والتفلطح

المتغيرات	الالتواء (skew)		التفلطح (kurtosis)	
	القيمة	النسبة الحرجة	القيمة	النسبة الحرجة
يقظة الضمير	- .711	- 5.569	- .046	- .181
المقبولية الإنسجام	- .313	- 2.455	- .779	- 3.051
الإنفتاح على الخبرة	- .844	- 6.613	.510	1.996
الإنبساطية	- .588	- 4.602	.028	.108
العصابية	.273	2.138	- .563	- 2.204
الماضي السلبي	- .159	- 1.247	- .450	- 1.761
الماضي الإيجابي	- .366	- 2.865	- .171	- .671
المستقبل	- .459	- 3.594	- .229	- .896
الحاضر الممتع	- .217	- 1.698	- .003	- .010
الحاضر الحتمي	.154	1.210	- .245	- .961
النهوض الأكاديمي	- 1.570	- 12.295	2.903	11.367

يلاحظ من الجدول (1) أن قيم الالتواء جاءت ما بين ((– 1.570) و (.1540)) وقيم التفلطح جاءت ما بين ((2.903) و (– .003))، وهي في حدود مقبولة وفقاً لما أشار إليه فيني ودي ستيفانو (Finney & DiStefano, 2006)، مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. ومن أجل التحقق من النموذج المقترح جرى رسم النموذج وفحص مدى مطابقة البيانات مع هذا النموذج من خلال مؤشرات جودة المطابقة وذلك على النحو الآتي:



شكل (1)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المقترح

يلاحظ من الشكل (1) النموذج المقترح والذي يقترح أن أبعاد منظور زمن المستقبل كمتغيرات وسيطة بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى والنهوض الأكاديمي، كما يوضح الشكل (1) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة كما في الجدول (2) الآتي:

جدول (2)

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر $\chi 2$	666.101		
عدد العزوم المميزة للعينة	77		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	67		
درجات الحرية	10		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
$df / \chi 2$	66.610	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
GFI	.691	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
CFI	.654	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
IFI	.662	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
TLI	.902	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
RMSEA	.423	أقل من أو يساوي 80.	غير مطابق
SRMR	.125	أقل من أو يساوي 80.	غير مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020) يلاحظ من الجدول (2) أن جميع مؤشرات جودة المطابقة باستثناء مؤشر توكر– لويس (Tucker- Lewis Index: TLI)، لم تحقق المعيار المناسب، كما أنه لم يتحقق مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI)، كما لم يتحقق مؤشر المطابقة التدريجي (Incremental Fit Index: IFI)، كما لم يتحقق مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (Root Mean Square Residual: SRMR)، كما ويلاحظ عدم تحقق قيمة ($\chi^{2/}$ df: The Relative Chi Square)، كما لم يتحقق مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA)، بينما تحققت قيمة مؤشر توكر– لويس (Tucker- Lewis Index: TLI).

كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
الإنفتاح على الخبرة<-- الماضي السلبي	.198	.190	.075	2.651	.008*
يقظة الضمير <-- الحاضر الممتع	.220	.216	.076	2.909	.004*
يقظة الضمير <-- الماضي السلبي	.245	.209	.089	2.746	.006*
يقظة الضمير <-- المستقبل	.576	.490	.081	7.081	.000**
الانفتاح على الخبرة<-- المستقبل	.201	.192	.068	2.948	.003*
المقبولية<-- المستقبل	- .096	- .064	.095	- 1.007	.314
المقبولية<-- الماضي الإيجابي	- .053	- .036	.101	- .521	.603
العصابية<-- الماضي السلبي	.303	.311	.049	6.121	.000**
الانبساطية<-- الماضي السلبي	- .111	- .089	.084	- 1.332	.183
الانبساطية<-- الحاضر الحتمي	- .047	- .038	.086	- .547	.585
العصابية<-- الحاضر الحتمي	.252	.260	.051	4.954	.000**
الانفتاح على الخبرة<-- الحاضر الحتمي	.224	.215	.077	2.920	.004*
المقبولية<-- الحاضر الحتمي	- .171	- .115	.107	- 1.598	.110
يقظة الضمير<-- الحاضر الحتمي	.031	.027	.092	.340	.734

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
المقبولية<-- الماضي السلبي	- .106	- .071	.104	- 1.017	.309
الإنفتاح على الخبرة<-- الماضي الإيجابي	.195	.189	.073	2.693	.007*
العصابية<-- الماضي الإيجابي	- .015	- .016	.048	- .320	.749
الإنبساطية<-- الماضي الإيجابي	.155	.126	.081	1.908	.056
الإنفتاح على الخبرة<-- الحاضر الممتع	.120	.133	.063	1.899	.058
المقبولية الإنسجام<-- الحاضر الممتع	- .053	- .041	.088	- .601	.548
العصابية<-- الحاضر الممتع	.156	.185	.042	3.719	.000**
الإنبساطية<-- الحاضر الممتع	.199	.184	.071	2.810	.005*
العصابية<-- المستقبل	.065	.067	.045	1.441	.149
الإنبساطية<-- المستقبل	- .051	- .041	.076	- .671	.502
يقظة الضمير<-- الماضي الإيجابي	.252	.218	.087	2.910	.004*
المستقبل<-- النهوض الأكاديمي	.057	.171	.017	3.363	.000**
الإنبساطية<-- النهوض الأكاديمي	.074	.178	.025	2.947	.003*
المقبولية<-- النهوض الأكاديمي	- .059	- .118	.031	- 1.896	.058
الإنفتاح على الخبرة<-- النهوض الأكاديمي	.030	.085	.023	1.283	.199
يقظة الضمير<-- النهوض الأكاديمي	.031	.078	.029	1.060	.289
الماضي الإيجابي<-- النهوض الأكاديمي	.006	.018	.016	.379	.705
الحاضر الحتمي<-- النهوض الأكاديمي	- .017	- .050	.015	- 1.119	.263
الحاضر الممتع<-- النهوض الأكاديمي	- .067	- .199	.015	- 4.303	.000**
الماضي السلبي<-- النهوض الأكاديمي	- .109	- .333	.016	- 6.730	.000**
العصابية<-- النهوض الأكاديمي	.055	.144	.018	3.041	.002*

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (.05> p)

يلاحظ من الجدول (3) أن (17) من معاملات الانحدار بين المسارات السببية كانت دالة إحصائياً، بينما جاءت (18) من معاملات الانحدار غير دالة إحصائياً، ومن أجل الحفاظ على بنية النموذج وبهدف الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات من خلال مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج والتي تتمثل في نوعين: الأول يقترح أن اعتبار أخطاء القياس (التقدير) بين أبعاد منظور زمن المستقبل مترابطة، وهذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة النموذج إلا أنه لا يضيف إلى النموذج من الناحية النظرية، أما المقترح الثاني فيتعلق بإجراء مسارات بين أبعاد المتغير الوسيط (منظور زمن المستقبل)، وقد تم الأخذ بالمقترح الثاني كما في جدول (4) قيم مؤشرات التعديل:

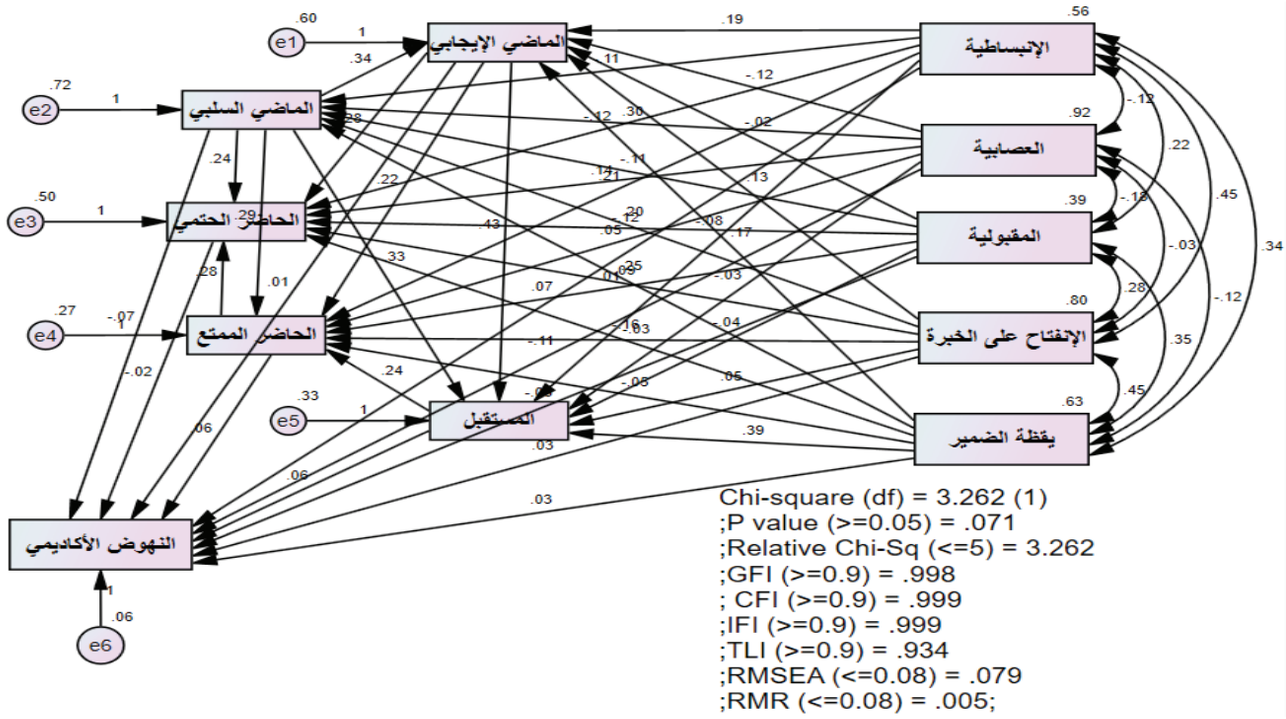
جدول (4):

مؤشرات تعديل (تحسين) النموذج الافتراضي

التعديل المقترح	مؤشر التعديل	مقدار التغير	التعديل المقترح	مؤشر التعديل	مقدار التعديل
الحاضر الحتمي <-- الماضي الإيجابي	4.235	.026	الحاضر الممتع <-- الماضي السلبي	7.200	.029
الحاضر الحتمي <-- الحاضر الممتع	4.154	.028	الحاضر الممتع <-- المستقبل	5.450	.024
الحاضر الحتمي <-- الماضي السلبي	4.636	.029	الماضي السلبي <-- الحاضر الحتمي	5.958	.035
الماضي الإيجابي <-- الحاضر الحتمي	6.153	.034	الماضي السلبي <-- الحاضر الممتع	5.387	.030

التعديل المقترح	مؤشر التعديل	مقدار التغير	التعديل المقترح	مؤشر التعديل	مقدار التعديل
الماضي الإيجابي <-- الحاضر الممتع	4.576	.027	الماضي السلبي <-- المستقبل	4.230	.024
الماضي الإيجابي <-- المستقبل	5.366	.027	المستقبل <-- الماضي الإيجابي	6.701	.029
الحاضر الممتع <-- الحاضر الحتمي	7.135	.032	المستقبل <-- الحاضر الممتع	5.758	.029
الحاضر الممتع <-- الماضي الإيجابي	5.408	.025			

يلاحظ من الجدول (4)، اقتراح مسارات بين أبعاد المتغير الوسيط (منظور زمن المستقبل)، إذ أن ربط تلك المسارات من شأنه أن يخفض قيمة كاي سكوير ويحسن مؤشرات جودة المطابقة، في ضوء ما سبق فقد تم إضافة مسارات بين أبعاد المتغير الوسيط (منظور زمن المستقبل)، وفقاً لمؤشرات التعديل (Modification Indices)، كما في الشكل الآتي:



شكل (2)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج السببي الأمثل بعد التعديل

يلاحظ من الشكل (2) أن جميع قيم مؤشرات جودة المطابقة جاءت متوافقة مع القيمة المحكية لها، إذ جاءت مؤشرات كل من: مؤشر حسن أو جودة المطابقة (Goodness- of Fit Index: GFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI)، ومؤشر المطابقة التدريجي (Incremental Fit Index: IFI)، ومؤشر توكر– لويس (Tucker- Lewis Index: TLI)، أكبر من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (0.90)، كما تحقق كل من: مؤشر نذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (Root Mean Square Re-sidual: SRMR)، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ للتقريبي (Root Mean Square Error of Approximation: RM-SEA)، إذ جاءت القيم أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80)، كما أنه تحققت قيمة الدلالة الإحصائية لمربع كاي فقد بلغت (P =0.071)، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من (0.05)، مما يعني أن النموذج النظري المفترض مطابق للبيانات، كما جاءت قيمة مربع كاي إلى درجات الحرية (χ^2/ df: The Relative Chi Square) أقل من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5)، إذ بلغت (3.262) وهي عبارة عن قسمة مربع كاي $\chi 2$ على درجات الحرية، وبهذا فقد تحققت جميع مؤشرات مطابقة النموذج.

ويعزي الباحثان هذه النتائج الى أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطالب يتعلق بنمط الشخصية السائد لديه، إضافة الى البعد الزمني الأكثر انتشارا لديه والذي يستخدمه عند تعرضه لتحديات أكاديمية يومية، لذلك يلعب منظور زمن المستقبل دور الوسيط بين عوامل الشخصية والنهوض الأكاديمي. حيث يشكل منظور زمن المستقبل سمة شخصية معرفية تحفيزية، فهو لا يساهم فقط صياغة الأهداف في المستقبل القريب أو البعيد، ولكنه يوجه الأفراد نحو المستقبل، وله نتائج تحفيزية سلوكية في التعامل مع المواقف المختلفة وفي أداء المهمات في الوقت الحاضر (Lens et al.

2012 ,). وهذا بدوره يرتبط بالنهوض الأكاديمي من حيث التعامل مع التحديات الأكاديمية اليومية، فالنهوض الأكاديمي يتأثر بالخبرات السابقة والتوقعات والتوجهات نحو المستقبل. ويظهر أن لمنظور زمن المستقبل له أهميته أيضاً في تحسين العملية التعليمية التي ترتبط بعوامل داخلية متعلقة بتصورات الطالب حول اعتقاداته وتطلعاته، ومن بينها نظرته حول مستقبله ومدى ارتباط أهدافه المستقبلية بما يؤديه من مهام تعليمية في الوقت الحاضر، فتخيل وتمثل الأحداث المستقبلية يزيد من دافعية الطلاب وبالتالي تؤثر على سلوكه.

كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار وذلك للنموذج الأمثل بعد التعديل، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5):

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الأمثل بعد التعديل

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
الإنفتاح على الخبرة<-- الماضي السلبي	.198	.190	.075	2.651	.008*
يقظة الضمير <-- الماضي السلبي	.245	.209	.089	2.746	.006*
العصابية <-- الماضي السلبي	.303	.311	.049	6.121	.000**
الانبساطية <-- الماضي السلبي	- .111	- .089	.084	- 1.332	.183
المقبولية<-- الماضي السلبي	- .106	- .071	.104	- 1.017	.309
المقبولية<-- الماضي الإيجابي	- .017	- .012	.095	- .179	.858
الإنفتاح على الخبرة<-- الماضي الإيجابي	.129	.125	.069	1.874	.061
العصابية <-- الماضي الإيجابي	- .117	- .122	.047	- 2.478	.013*
الانبساطية <-- الماضي الإيجابي	.193	.156	.076	2.520	.012*
يقظة الضمير <-- الماضي الإيجابي	.170	.146	.082	2.066	.039*
الماضي السلبي <-- الماضي الإيجابي	.337	.340	.048	7.073	.000**
يقظة الضمير <-- المستقبل	.388	.329	.061	6.334	.000**
الإنفتاح على الخبرة<-- المستقبل	.052	.050	.051	1.017	.309
المقبولية<-- المستقبل	- .038	- .026	.070	- .545	.586
العصابية <-- المستقبل	- .027	- .028	.035	- .774	.439
الانبساطية <-- المستقبل	- .081	- .065	.057	- 1.427	.153
الماضي الايجابي <-- المستقبل	.430	.424	.039	11.134	.000**
الماضي السلبي <-- المستقبل	.327	.326	.038	8.708	.000**
يقظة الضمير <-- الحاضر الممتع	- .047	- .047	.058	- .814	.416
الإنفتاح على الخبرة<-- الحاضر الممتع	- .029	- .033	.046	- .636	.525
المقبولية<-- الحاضر الممتع	.013	.010	.064	.201	.841
العصابية <-- الحاضر الممتع	.055	.065	.032	1.714	.087
الانبساطية <-- الحاضر الممتع	.211	.195	.052	4.064	.000**
الماضي السلبي <-- الحاضر الممتع	.293	.338	.037	7.845	.000**
المستقبل <-- الحاضر الممتع	.244	.282	.047	5.163	.000**
الماضي الإيجابي <-- الحاضر الممتع	.219	.250	.040	5.415	.000**
الانبساطية <-- الحاضر الحتمي	- .118	- .095	.072	- 1.646	.100

المسار السببي	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
العصابية <-- الحاضر الحتمي	.140	.144	.044	3.193	.001*
الإنفتاح على الخبرة<-- الحاضر الحتمي	.089	.085	.063	1.405	.160
المقبولية<-- الحاضر الحتمي	- .116	- .078	.087	- 1.336	.182
يقظة الضمير <-- الحاضر الحتمي	- .159	- .136	.076	- 2.100	.036*
الماضي السلبي <-- الحاضر الحتمي	.242	.243	.053	4.569	.000**
الماضي الايجابي <-- الحاضر الحتمي	.278	.275	.053	5.270	.000**
الحاضر الممتع <-- الحاضر الحتمي	.276	.240	.069	4.009	.000**
المستقبل<-- النهوض الأكاديمي	.057	.174	.024	2.402	.016*
الانبساطية <-- النهوض الأكاديمي	.074	.181	.026	2.887	.004*
المقبولية<-- النهوض الأكاديمي	- .059	- .120	.031	- 1.902	.057
الإنفتاح على الخبرة<-- النهوض الأكاديمي	.030	.086	.023	1.318	.187
يقظة الضمير <-- النهوض الأكاديمي	.031	.080	.028	1.079	.280
الماضي الإيجابي<-- النهوض الأكاديمي	.006	.018	.021	.287	.774
الماضي الحتمي<-- النهوض الأكاديمي	- .017	- .051	.019	- .907	.364
الماضي السلبي<-- النهوض الأكاديمي	- .067	- .202	.020	- 3.314	.000**
العصابية<-- النهوض الأكاديمي	- .109	- .339	.016	- 6.873	.000**
الحاضر الممتع<-- النهوض الأكاديمي	.055	.146	.026	2.146	.032*

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (05.> p)

يلاحظ من الجدول (5) أن (24) من معاملات الانحدار بين المسارات السببية كانت دالة إحصائياً، بينما جاءت (20) من معاملات الانحدار غير دالة إحصائياً.

الأثار المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات في النموذج الأمثل بعد التعديل

استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping) عن طريق برنامج (AMOS) لغاية اختبار التأثيرات المباشرة والغير مباشرة (الوسيطة) والكلية، وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة والغير مباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6):

قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية في النموذج الأمثل بعد التعديل

	الأثر	يقظة الضمير	المقبولية	الإنفتاح على الخبرة	الانبساطية	العصابية	الماضي السلبي	الماضي الإيجابي	المستقبل	الحاضر الممتع	الحاضر الحتمي
الماضي السلبي	المباشر	.245*	- .106	.198*	- .111	.303*	.000	.000	.000	.000	.000
	غير مباشر	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	الكلي	.245*	- .106	.198*	- .111	.303*	.000	.000	.000	.000	.000
الماضي الإيجابي	المباشر	.170*	- .017	.129	.193*	- .117*	.337*	.000	.000	.000	.000
	غير مباشر	.082*	- .036	.067*	- .038	.102*	.000	.000	.000	.000	.000
	الكلي	.252*	- .053	.195*	.155	- .015	.337*	.000	.000	.000	.000

	الأثر	يقظة الضمير	المقبولية	الإنفتاح على الخبرة	الانبساطية	العصابية	الماضي السلبي	الماضي الإيجابي	المستقبل	الحاضر الممتع	الحاضر الحتمي
المستقبل	المباشر	.388*	.038 -	.052	.081 -	.027 -	.327*	.430*	.000	.000	.000
	غير مباشر	.189*	.057 -	.149*	.030	.092*	.145*	.000	.000	.000	.000
	الكلي	.576*	.096 -	.201*	.051 -	.065	.472*	.430*	.000	.000	.000
الحاضر الممتع	المباشر	.047 -	.013	.211*	.029 -	.055	.293*	.219*	.244*	.000	.000
	غير مباشر	.268*	.066 -	.150*	.011 -	.101*	.189*	.105*	.000	.000	.000
	الكلي	.220*	.053 -	.120	.199*	.156*	.482*	.324*	.244*	.000	.000
الحاضر الحتمي	المباشر	.159 -	.116 -	.089	.118 -	.140*	.242*	.278*	.000	.276*	.000
	غير مباشر	.190*	.055 -	.135*	.071	.112*	.226*	.089*	.067*	.000	.000
	الكلي	.031	.171 -	.224*	.047 -	.252*	.469*	.367*	.067*	.276*	.000
النهوض الأكاديمي	المباشر	.031	.059 -	.030	.074*	.109* -	.067* -	.006	.057*	.055*	.017 -
	غير مباشر	.030*	.001	.002	.017*	.012* -	.048*	.036*	.012*	.005 -	.000
	الكلي	.060*	.058 -	.032	.092*	.121* -	.019 -	.042	.069*	.051*	.017 -

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p <.05)

يتضح من الجدول (6) الآتي:

وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لكل من: يقظة الضمير على الماضي السلبي، والماضي الإيجابي، والمستقبل؛ الانفتاح على الخبرة على الماضي السلبي؛ الانبساطية على الماضي الإيجابي والحاضر الممتع والنهوض الأكاديمي؛ العصابية على الماضي السلبي والماضي الإيجابي والمستقبل والحاضر الممتع والحاضر الحتمي والنهوض الأكاديمي؛ الماضي السلبي على الماضي الإيجابي والمستقبل والحاضر الممتع والحتمي والنهوض الأكاديمي؛ الماضي الإيجابي على المستقبل والحاضر الممتع والحتمي؛ المستقبل على الحاضر الممتع والنهوض الأكاديمي؛ الحاضر الممتع على الحاضر الحتمي والنهوض الأكاديمي.

وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً لكل من: يقظة الضمير على الماضي الإيجابي والمستقبل والحاضر الممتع والحاضر الحتمي؛ الانفتاح على الخبرة على الماضي الإيجابي والمستقبل والحاضر الممتع والحاضر الحتمي؛ الانبساطية على النهوض الأكاديمي؛ العصابية على الماضي الإيجابي والمستقبل والحاضر الممتع والحاضر الحتمي والنهوض الاكاديمي؛ العصابية على الماضي الإيجابي والمستقبل والحاضر الممتع والحتمي والنهوض الأكاديمي؛ الماضي السلبي على المستقبل والحاضر الممتع والحتمي والنهوض الأكاديمي؛ الماضي الإيجابي على الحاضر الممتع والحتمي والنهوض الأكاديمي؛ المستقبل على الحاضر الحتمي والنهوض الأكاديمي؛ الحاضر الممتع على الحاضر الحتمي.

أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وغير مباشر لبعض عوامل الشخصية الخمسة الكبرى على النهوض الأكاديمي، حيث تؤثر العصابية والانبساطية بشكل مباشر، ويقظة الضمير بشكل غير مباشر، أما المقبولية والانفتاح على الخبرة فلا يوجد لها تأثير على النهوض الأكاديمي. وهذه النتائج تتوافق بشكل جزئي مع دراسة روهنسا وزملاءه (Rohinsa, et al. , 2019) التي أشارت الى أن ثلاث عوامل من عوامل الشخصية تنبأت بإيجابية كبيرة مع النهوض الأكاديمي، وهي يقظة الضمير والمقبولية والانبساطية. ويعزو الباحثان هذه الاختلاف عن نتائج الدراسة المذكورة لكون العصابية أحد الأبعاد المؤثرة بشكل مباشر على النهوض لطبيعة عينة الدراسة، حيث يعيش الطلاب الأكاديميّن في حالة من القلق والتهديدات الحقيقية والوهمية، وهي بدورها تؤثر على مدى ادراكه ويقظته لها، وبالتالي تؤثر على مستوى نهوضه الأكاديمي.

أما بالنسبة للعلاقة بين منظور زمن المستقبل والنهوض الأكاديمي فأظهرت النتائج أن هنالك أبعاد ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر (الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، والمستقبل)، بينما يرتبط الحاضر الممتع بالنهوض بشكل غير مباشر، أما الحاضر الحتمي فلا ارتباطات له. هذه النتائج تتوافق بشكل جزئي مع دراسة فونج وكيم (Fong & Kim, 2019)، حيث أشارت الى الدور المهم الذي يلعبه منظور الزمن مع النهوض الأكاديمي. فالطالب الذي يظهر مستوى عالي من النهوض الأكاديمي يتأثر من خبرات الماضي السلبي والايجابي ويتعلم منها وهذا بالتالي يؤثر على سلوكه لاحقا، ويساعده على وضع الأهداف والخطط المستقبلية، كما أن وعي الطالب للحاضر الممتع والتجربة الممتعة التي يخوضها واستمتاعه بها يؤثر بشكل غير مباشر على تعامله مع التحديات الأكاديمية اليومية بنجاح، فهذا الطالب يؤمن أن لديه القدرة على السيطرة على الظروف الراهنة وعلى مجريات الأمور وبالتالي لا مكان لتأثير الحاضر الحتمي عليه.

أما بالنسبة للعلاقة بين عوامل الشخصية الخمسة الكبرى ومنظور زمن المستقبل فهنالك أبعاد ترتبط بشكل مباشر مثل يقظة الضمير التي ترتبط بالماضي السلبي والماضي الإيجابي والمستقبل، وأبعاد ترتبط بشكل غير مباشر مثل: الحاضر الممتع

والحاضر الحتمي، وبشكل غير مباشر على النهوض الأكاديمي. هذه النتائج تتوافق بشكل جزئي مع دراسة ديكونو– غيراسيم وماردراي (Diaconu- Gherasim & Mardari, 2022) حيث تم العثور على بعض أوجه التشابه بين مميزات أبعاد منظور زمن المستقبل ومميزات أبعاد عوامل الشخصية الخمس الكبرى، فيقظة الضمير العالية ومنظور زمن المستقبل لهما قواسم مشتركة فيما يتعلق بالتوجه نحو الأهداف والتصميم على تحقيقها. وتتشابه يقظة الضمير المنخفضة مع منظور الزمن الحاضر الحتمي، والإهمال تجاه المستقبل والاعتقاد بأن العواقب لا تتحكم فيها سلوكيات الطالب وحتما ستحدث. وعندما يتعلق الأمر بمنظور زمن الحاضر الممتع/ الحالي فهو مشابه للضمير فيما يتعلق باللامبالاة في السعي وراء الأهداف ومصالح المتعة في العلاقات. والطالب الذي يتسم بيقظة ضمير عالية يستطيع أن يتحكم في انفعالاته، وهو شخص منظم ويسعى الى تحقيق اهداف وضعها لنفسه، ولديه القدرة على التعلم واستخلاص العبر من خبرات الماضي السلبية والايجابية وبالتالي سيؤثر الأمر على مستقبله.

الانفتاح على الخبرة يرتبط بشكل مباشر بالماضي السلبي، وبشكل غير مباشر بالماضي الإيجابي والمستقبل، والحاضر الممتع والحاضر الحتمي، ولا يرتبط بالنهوض الأكاديمي. هذه النتائج أيضاً تتوافق بشكل جزئي مع دراسة ديكونو– غيراسيم وماردراي (Diaconu- Gherasim & Mardari, 2022) التي أشارت الى أن الانفتاح على الخبرة يميل إلى تفضيل التنوع والخبرة النشطة في البحث، في حين أن منظورات المتعة الحالية والمستقبلية مرتبطة بالجدة والبحث عن المتعة، والمستويات المنخفضة من الانفتاح لها قواسم مشتركة مع الإطار الزمني الماضي السلبي، والميل إلى التحفظ. ويعزو الباحثان هذه النتائج لكون الطالب الذي يتميز بمستوى عالي من الانفتاح على الخبرة بما أنه يتسم بالأصالة والاستقلالية والابداع والجرأة فسوف يتعلم من احداث الماضي السلبية وينظر اليها نظرة إيجابية ويرى انها فرصة تعلم منها، ولن يجعلها عائقاً في طريق تقدمه، وبالتالي وبشكل غير مباشر ستؤثر على قدرته على التعامل مع التحديات الاكاديمية اليومية بشكل فعّال وايجابي وسيرتفع مستوى نهوضه الأكاديمي.

الانبساطية ترتبط بشكل مباشر بالماضي الإيجابي والحاضر الممتع، وبشكل مباشر وغير مباشر بالنهوض الأكاديمي. هذه النتائج تتوافق بشكل ما مع ما أشار اليه كل من زمبادرو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999) وكيرلز ولينوسكيت (Kairys & Liniauskaite, 2015)، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال كون الطلاب الذين يتميزون بالانبساط يكون لديهم توجه نحو الملذات والإثارة الحالية، والتي تشبه الإطار الزمني الحاضر الممتع، والتوجه نحو إنشاء علاقات جديدة، على غرار منظورات الحاضر الممتع والماضي الإيجابي، فعند مواجهة الطالب لموقف ما فانه يتذكر تجاربه وخبراته السابقة الإيجابية ويستمتع باللحظات الآنية الممتعة، ويشير الباحثان في الدراسة الحالية الى أهمية وعي الطالب وانتباهه للأحداث الحالية التي تحدث معه في المواقف الأكاديمية ومحاولة تقبلها وعدم اصدار الاحكام ومحاولة الاستمتاع بالحدث، وهذا الأمر يزيد في ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي لديه وبالتالي يؤثر على مستواه الأكاديمي.

العصابية ترتبط بشكل مباشر بالماضي السلبي، وبشكل مباشر وغير مباشر بالماضي الإيجابي، والحاضر الحتمي، وترتبط بشكل غير مباشر بالمستقبل والحاضر الممتع، وترتبط بشكل مباشر وغير مباشر على النهوض الأكاديمي. هذه النتائج تتوافق بشكل زئي مع دراسة ديكونو– غيراسيم وماردراي (Diaconu- Ghera-sim & Mardari, 2022)، حيث أنّ العصابية تشبه منظور الزمن الماضي السلبي، فالتجربة السابقة السلبية لها علاقة بالقلق والاكتئاب وعدم الرضا. ويمكن تفسير الأمر من خلال نظرية فرويد الذي أشاد بتأثير الخبرات الماضية السلبية المؤلمة على الفرد، وبالتالي تؤثر على سلوكياته وأداءه بشكل عام. وهذا الأمر يتفق مع ما أشار اليه زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyed, 1997) أن الأفراد ذوي منظور المستقبل يحرفون تجاربهم الماضية السلبية ويعطونها بعض التبريرات كي لا تعرقل دافعيتهم نحو العمل والإنجاز. وحسب تفسير الباحثان، الطالب الذي يتميز بالعصابية لا يمتلك القدرة على السيطرة على انفعالاته، فهو شخص قلق، عصبي ولا يشعر بالأمان وبالتالي سيؤثر الأمر سلباً على طريقة تعامله مع التحديات الأكاديمية اليومية، وعادة ما يكون شخص متقوقع بخبرات الماضي ولديه يقين بحتمية وقوع الاحداث، وأنه لا توجد لديه سيطرة على مجريات الأمور التي تحدث معه.

المقبولية لا ترتبط لا بأبعاد منظور زمن المستقبل ولا بالنهوض الأكاديمي. هذه النتيجة لا تتوافق مع ما أشار اليه زمبادرو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999) وكيرلز ولينوسكيت (Kairys & Liniauskaite, 2015) حيث أشاروا الى أنّ كل من المقبولية ومنظور زمني الماضي الايجابي يتسم بمستويات منخفضة من العدوانية، في حين أن المقبولية المنخفضة لها قواسم مشتركة مع منظور زمن الماضي السلبي، مما يشير إلى مستويات أعلى من العدوانية وهذا الأمر يتوافق مع ما أشار اليه فرويد اذ أن خبرات الماضي السلبية تؤثر على الفرد لاحقا وتؤثر على تشكيل شخصيته. ويمكن عزو نتيجة عدم وجود ارتباط بين المقبولية ومنظور زمن المستقبل والنهوض الأكاديمي الى أن المقبولية تتوافق مع مفهوم "الاهتمام الاجتماعي" حسب آدلر (الزغول وآخرون، 2019)، أي أنها تظهر من خلال تفاعلات الطالب مع المحيطين به من طلاب ومحاضرين، فالطالب الذي يتميز بالمقبولية هو طالب خير بطبيعته، حنون، شديد الثقة بنفسه وقدراته ومهذب وهذه الأمور يتم تقييمها بشكل عام من قبل المحيطين به ولا تتعلق بزمن معين، والنهوض الأكاديمي بأبعاده يرتبط بالشخص نفسه ووعيه لذاته وقدراته.

التوصيات

اعتماداً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. القيام بورشات عمل تدريبية في السنة الاكاديمية الأولى تهدف الى تعزيز الطلاب واكسابهم آليات ومهارات شخصية للتعامل مع التحديات الأكاديمية اليومية من خلال التركيز على التجارب من الماضي السلبية واستخلاص العبر منها وتحويل النظرة اليها وجعلها فرصة للتعلم.
2. اثراء المساقات الأكاديمية خاصة في بداية المشوار

الأكاديمي بأنشطة متنوعة تساهم في زيادة الوعي الذاتي لدى الطالب من خلال معرفة نمط الشخصية السائد لديه والبعد الزمني الأكثر انتشاراً لديه وتزيد من مستوى النهوض الأكاديمي لديه.

3. اجراء دراسات لاحقة لتوسعة النموذج أو ربط النهوض الأكاديمي مع متغيرات أخرى جديدة أو إجراء دراسة مشابهة على عينات مختلفة مثل طلاب الثانوية المقبلين على التعلم الأكاديمي، أو طلاب موهوبين وغيره.

المصادر والمراجع العربية:

- أحمد، ميمي السيد (2015). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 88 (2)، 121 – 165.
- جرادات، عبد الكريم محمد أبو غزال، معاوية محمود. (2014). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقا للجنس والحاجة إلى المعرفة. جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، 15 (3)، 125 – 152.
- الربيع، فيصل؛ ملحم، أمين والجراح وعبد الناصر، ذياب (2019). القدرة التنبؤية لأبعاد زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس 13 (3): 441 – 457.
- الزغبي، أمل عبد المحسن زكي. (2018). تأثير التعلم الإجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة. جامعة أسيوط – كلية التربية، 34 (6)، 389 – 446.
- الزغول، رافع عقيل؛ الدبابي، خلدون إبراهيم وعبد الرحمن، عبد السلام هاني. (2019). نظريات الشخصية. عمان: دار المسيرة.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- العظامات، عمر عطا الله والمعلا، نظمي حسين. (2020). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 12 (1)، 674 – 691.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ahmed, Mimi El- Sayed (2015). The relationship between the future tense perspective and achievement motivation in light of gender and academic specialization among King Khalid University students. Educational and psychological studies (Journal of the Faculty of Education in Zagazig) , 88 (2) , 121- 165.*
- *Jaradat, Abdul Karim Muhammad Abu Ghazal, Muawiyah Mahmoud. (2014). Differences in the Big Five factors of personality according to gender and need for knowledge. University of Bahrain- Scientific Publishing Center, 15 (3) , 125- 152.*
- *Rabie, Faisal; Melhem, Amin, Al- Jarrah and Abdel Nasser, Diab (2019). The predictive ability of future time dimensions in self- organized learning among Yarmouk University students. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University 13 (3): 441- 457.*
- *Zoghbi, Amal Abdel Mohsen Zaki. (2018). The impact of emotional social learning in improving the academic buoyancy of academically impaired women at Taibah University in Medina. Assiut University- Faculty of Education, 34 (6) , 389- 446.*
- *Al- Zogoul, Rafe' Aqil; Al- Dababi, Khaldoun Ibrahim and Abdel Rahman, Abdel Salam Hani. (2019). personality theories. Amman: Dar Al Masirah.*
- *Abdel Rahman, Mohamed El- Sayed. (1998). personality theories. Cairo: Dar Qubaa for Publishing and Distribution.*
- *Al- Azamat, Omar Atallah and Al- Mualla, Nazmi Hussein. (2020). Academic buoyancy and its relationship to internal and external motivation among tenth grade students. The Arab Journal in the Humanities and Social Sciences, 12 (1) , 674- 691.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Comerford, J. , Batteson, T. , & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 197, 98- 103.*
- *Diaconu- Gherasim, L. R. , & Mardari, C. R. (2022). Personality Traits and Time Perspectives: Implications for Adolescents' Mental Health and Mental Illness. Journal of Happiness Studies, 23 (1) , 101- 124.*
- *Eastman, J. K. , Modi, P. , & Gordon- Wilson, S. (2020). The impact of future time perspective and personality on the sustainable behaviours of seniors. Journal of Consumer Policy, 43 (2) , 275- 294.*
- *Finney, S. J. , & DiStefano, C. (2006). Non- normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.) , Structural equation modeling: A second course (pp. 269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.*
- *Fong, C. J. , & Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. Current Psychology, 40 (4) , 1824- 1837.*
- *Henry, H. , Zacher, H. , & Desmettem, D. (2017). Future time perspective in the work context: A systematic review of quantitative studies. Front Psychology, 8, 1- 22.*
- *Hill, P. L. , Kivi, M. , Hansson, I. , Thorvaldsson, V. , & Allemand, M. (2021). Future time perspective and personality trait change during the retirement transition: Insights from a six- wave longitudinal study in Sweden. Psychology and Aging.*
- *John, O. P. , & Naumann, L. P. (2007). Correlations of BFI scales and self- reported act frequencies in an undergraduate sample. Unpublished data, institute of personality and social research, university of California at Berkeley.*
- *John, O. P. , Naumann, L. P. , & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues.*
- *Kairys, A. , & Liniauskaite, A. (2015). Emotional processes in development and dynamics of individual time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.) , Time perspective theory; review, research and application. (pp. 99–113).*
- *Lens, W. , Paixao, M. P. , Herrera, D. , & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. Japanese psychological research, 54 (3) , 321- 333.*
- *Mahbod, M. , & Khormai, F. (2019). The Prediction of Academic Buoyancy Based on Personality Traits: Mediational Effect of Self- Compassion. Journal of Psychology, 4 (88) , 448.*

- *Rohinsa, M. , Cahyadi, S. , Djunaidi, A. , & Iskandar, T. Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Studentsâ€™ Academic Buoyancy. The Journal of Social Sciences Research, 5 (9) , 1336- 1340.*
- *Santrock, J. W. (2003). Psychology: essentials. Boston: McGraw- Hill.*
- *Simons, J. , Vansteenkiste, M. , Lens, W. , & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. Educational psychology review, 16 (2) , 121- 139.*
- *Soheili, M. , Kazemi, S. , Sohrabi Shekofti, N. , & Barzegar, M. (2020). A Causal Model of Parents› Personality Traits and Academic Performance with the Mediating Role of Academic Buoyancy. Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal, 2 (3) , 200- 207.*
- *Tarbetsky, A. L. , Martin, A. J. , & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In Social and emotional learning in Australia and the Asia- Pacific (pp. 17- 37). Springer, Singapore.*
- *Zimbardo, P. , & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual- differences metric. Journal of Personality and Social Psychology, 77 (6) , 1271- 1288.*
- *Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students› motivation. Australian journal of Education, 47 (1) , 88- 106.*
- *Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35 (3) , 353- 370.*
- *Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? Australian Journal of psychology, 56 (3) , 133- 146.*
- *Martin, A. J. , & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, 43 (3) , 267- 281.*
- *Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in diverse performance settings: Testing their generality across school, university/ college, work, sport, music, and daily life. Journal of Research in Personality, 42 (6) , 1607- 1612.*
- *Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34 (5) , 488- 500.*
- *Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention- deficit/ hyperactivity disorder (ADHD) , students without ADHD, and academic buoyancy itself. British Journal of Educational Psychology*
- *Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students everyday academic resilience. Journal of School Psychology: Available: https:// doi. org/ 10. 1016/ j. jsp. 2007. 01. 002 The Journal of Social Sciences Research 1340*
- *Martin, A. J. and Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. Journal of Psychoeducational Assessment, 26 (2): 168–84.*
- *Martin, A. , Colmar, S. , Davey, L. , & Marsh, H. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 80 (3) , 473- 496.*
- *Martin, A. J. , Nejad, H. , Colmar, S. , & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 22 (1) , 58- 81.*
- *McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications. Journal of Personality, 60, 175- 215*
- *McCrae, R. R. and Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. American Psychologist.*
- *Novikova, I. A. , & Vorobyeva, A. A. (2017). Big Five Factors and academic achievement in Russian students. Psychology in Russia: State of the Art, 10 (4) , 93- 106.*
- *Putwain, D. W. , & Symes, W. (2014). The perceived value of maths and academic self- efficacy in the appraisal of fear appeals used prior to a high- stakes test as threatening or challenging. Social Psychology of Education, 17 (2) , 229- 248.*
- *Putwain, D. W. , Connors, L. , Symes, W. , & Douglas- Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. Anxiety, Stress & Coping, 25 (3) , 349- 358.*
- *Putwain, D. W. , Remedios, R. , & Symes, W. (2015). Experiencing fear appeals as a challenge or a threat influences attainment value and academic self- efficacy. Learning and Instruction, 40, 21- 28.*

أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها

The Effect of Recruitment on Additional Education on the Educational Process in Irbid Governorate Schools From the Point of View of School Principals

عمر محمد علي أصلان

مشرف تربوي/ مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية/ الأردن

Omar Mohammad Ali Aslan

Educational Supervisor\ Directorate of Education of the Northern Jordan Valley\ Jordan

Omaraslan515@gmail.com

تاريخ الاستلام: 13/ 9/ 2022م، **تاريخ القبول:** 4/ 2/ 2023م.

Received: 13/ 9/ 2022, **Accepted:** 4/ 2/ 2023.

DOI: 10.33977/1182-014-041-004

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها، باختلاف متغير جنس المدير، والمرحلة الدراسية، باستخدام المنهج الوصفي، واستبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات: (أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي، الطالب، أولياء الأمور، المعلمين الأصلاء)، وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير ومديرة من مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد، وأشارت النتائج إلى أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها جاء بدرجة متوسطة، ولكافة المجالات، وبمتوسط حسابي (2.902)، ووزن نسبي (58.04)، وجاء بالمرتبة الأولى مجال النظام المدرسي، وفي المرتبة الثانية مجال الطالب، ثم مجال أولياء الأمور، وفي المرتبة الأخيرة المعلمون الأصلاء، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وللمرحلة الدراسية لصالح الأساسية الدنيا، وفي ضوء ذلك قدم الباحث التوصيات والمقترحات التي من شأنها التخفيف من آثار التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإضافي، مديرو المدارس، العملية التعليمية.

Abstract:

This study aimed to know the effect of recruitment on additional education on the educational process in schools in Irbid Governorate from the point of view of the school principals, according to the variable of the principal's gender, and the school stage. The researcher used the descriptive approach, and a questionnaire consisting of 40 items distributed over four areas. The four areas included employment on additional education, the school system, students, parents, and teachers. The study sample consisted of 200 principals of government schools in Irbid governorate. The results indicated that the impact of employment on additional education visa vie the educational process in Irbid governorate schools from the point of view of school principals came with a medium degree including all fields, with an arithmetic average 2. 902, and a relative weight of 58. 04. The area of the school system came in the first place in the, followed by the student, then parents, and original teachers came in the last place. The study indicated that there were statistically significant differences at the significance level a≤0.05 according to the gender variable in favor of females, and for the study stage in favor of the lower basic stage. In light of this, the researcher presented recommendations and suggestions that would mitigate the effects of employment on additional education visa vie the educational process.

***Keywords**: Additional education, school principals, the educational process.*

المقدمة:

أول ما يحتاج إليه التعليم الجيد هو المعلم الجيد، وهذا يتطلب أن نُحسن اختياره وأن يتم إعداده وتسليحه بالمعرفة الأكاديمية والتربوية، وبالمهارات البحثية، والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وقد أولت وزارة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية تطوير المعلم اهتماماً كبيراً بتزويده بالمفاهيم والمعلومات التي تساعده على أداء دوره على أكمل وجه، من خلال عقد الورشات والدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة، إيمانا منها بدور المعلم المحوري في تجويد العملية التعليمية بجميع جوانبها، إلا أن تطوير المعلم الإضافي (البديل) خارج حسبان وزارة التربية والتعليم، فمعلم الإضافي يحتاج إلى تأهيل تربوي حتى يستطيع القيام بمهامه وفق الأنظمة والسياسات التعليمية الموضوعة من قبل الجهات المختصة، ولا يمكن الاستغناء عن التعليم الإضافي؛ فالشاغر يحدث في أي وقت من العام الدراسي وبشكل طارئ، ومع معاناة مدارسنا من عجز في أعداد المعلمين، مما يستوجب على الوزارة توفير المطلوب من المعلمين ممن تراه متاحاً في أسرع وقت كمعلم بديل وبما يتناسب وقدرتها المالية.

يواجه المعلم ظروفاً تحول بينه وبين الحضور للمدرسة والانتظام في الدوام، فيضطر للغياب فترة من الزمن قد تطول أو تقصر وتتعدد أسباب غياب المعلمين: مثل كثرة المسؤوليات الملقاة عليهم، وقلة التدريب اللازم، وعدم وجود نظام عادل للمحاسبة والمساءلة التعليمية، فضلاً عن عدم الرضا الوظيفي عن المهنة والاحتراق النفسي، وانخفاض الروح المعنوية (Mooij & Narayan, 2010). وذكر (Mampane, 2013) أسباباً أخرى مثل إجازات الوفاة والأمومة والطفولة ورعاية الأسرة والإجازات المرضية أو الأمراض المعدية والحجر الصحي وإجازات الدراسة، وأداء الشعائر الدينية، والتنمية المهنية.

ويتم إحضار المعلمين البدلاء إلى الفصل الدراسي في حال غياب المعلم الدائم لضمان حدوث تعليم مستمر ومنح الطلبة تعليمًا آمناً، إلا أن الحفاظ على استمرارية التدريس ليس ممكنًا دائمًا ببساطة؛ بسبب التحديات التي تواجه المعلم البديل كمدرس مؤقت (KING, 2016).

وعادةً ما يُعين معلمو الإضافي أو البدلاء بعقود مؤقتة لمدة محددة من أسابيع قليلة من ثلاثة إلى ستة أشهر على الأكثر، وقد لا يمتلكون مؤهلات التدريس، وغالباً ما يحصلون على الحد الأدنى من التدريب التربوي، ويتقاضون رواتب أقل بكثير من المعلمين النظاميين، وفي العديد من البلدان يكون المعلمون البدلاء أصغر سناً، وأقل خبرة، وأحياناً أكثرهم من الإناث، لكن هذه المواصفات ليست موحدة (Duthilleul, 2005). وعملية التعيين كما ذكر (Markley et al., 2008) لا تكون عشوائية بل تسير وفق خطوات منتظمة؛ حيث يتقدم المرشحون بطلب للتوظيف، ويعبأ نموذج مخصص لذلك،

ويخضع المرشحون لعمليات تقويم؛ سواء مقابلات أو اختبارات.

ومن المشكلات الناجمة عن التعليم الإضافي هدر الوقت؛ فقد بينت نتائج دراسة (العريني، 2006) أن أكثر الأسباب التي تؤدي إلى هدر الوقت هي: حضور معلم بديل للمعلم الأساسي لأجل حفظ النظام بالفصل.ومن عواقب التعليم الإضافي (البدلاء) كما بينها (Glatfelter, 2006) زيادة الإنفاق التعليمي، والتأثير السلبي المحتمل على تعلم الطلبة، وإنجازهم وتحصيلهم العلمي.

وذكر راسل (Russell, 2016) عددا من المشكلات التي تواجه المعلم الإضافي تتمثل في قلة كفاية تأهيله، وخبرته المحدودة في كثير من الأحيان، وتعدد المراحل الدراسية التي يمكن أن يعمل بها، واحتياجه إلى وقت ليتعرف على احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى ضغط المناهج الدراسية لتعويض كثرة غياب المعلم الأساسي.وأشار (Weems, 2003) أيضا إلى أن المسؤولين غالبًا ما يصفون المعلمين البدلاء بالغرباء والمنحرفين أو المعلمين غير الأكفاء وغير المؤهلين؛ وبسبب هذه التصورات غالبًا ما ينظر المعلمون البدلاء إلى أنفسهم على أنهم مجرد أشخاص وظيفتهم مساعدة الطلبة مؤقتًا حتى عودة المعلم الأصيل، وذكر (الذبياني، 2017) بعض المشكلات التي تواجه المعلم في بداية عمله مثل: ضعف الإلمام بطرق تقويم التلاميذ، و تنوع الفروق الفردية عند التلاميذ، وخبرة المعلم البسيطة في تنفيذ أساليب التدريس، واستخدام الطرق والوسائل التعليمية، وعدم الاطلاع على التعليمات الخاصة بتنفيذ المنهاج، وعدم انضباط التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وضعف تحفيز التلاميذ.

حدد هندرسون وآخرون (Henderson et al., 2002) المجالات التي ينبغي للمسؤولين فيها تقييم المعلمين البدلاء وهذه المجالات تشتمل: إدارة الفصول الدراسية، والتواصل بين المعلم الإضافي والمعلم المتفرغ، والتفاعلات مع الطلبة، وتنفيذ خطة الدرس، والدافعية، واستخدام اللغة السليمة، والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس.وبين (Hardman & Tippetts, 2001) عوامل نجاح المعلم الإضافي في المدارس الإنجليزية ومنها: الاتصالات الفعالة مع المشاركين معه في العملية التعليمية، وتوفير الأدوات والأجهزة التي تمكنه من تنفيذ الأنشطة المنهجية بجودة، وتهيئة الطلبة لاستقباله من قبل الإدارة المدرسية ومعلمي المدرسة.

وتحدث بكنجلار (Bekingalar, 2015) عن دور القيادة المدرسية الكبير في إيجاد خدمات متكاملة تدعم عمل المعلم الإضافي في المدارس الأمريكية، وأن من عوامل نجاح المعلم الإضافي تواصله الفعال مع الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

نلاحظ مما سبق عدم وجود اهتمام كبير من قبل الهيئات التربوية بالمعلم الإضافي من حيث التدريب والإعداد، وحجم المشكلات التي يتسبب بها، بسبب عدم إلمامه بمادته التعليمية، وبطرق التدريس، والإدارة، وبالتنمية المهنية وضعف الجهود المبذولة لإعداده وتدريبه.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع التعليم الإضافي دراسة القيمري (2022) والتي سعت إلى إيجاد العلاقة بين التعسّف الإداريّ والاغتراب الوظيفيّ لدى المعلمين البدلاء في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بفلسطين، ومستوى كل منهما لدى المعلّمين البدلاء، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلما ومعلمة من البدلاء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من أداتين: أداة لقياس الاغتراب الوظيفي، وأداة لقياس التعسف الإداري، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للتعسف الإداري لدى المديرين والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين البدلاء في مدارس محافظة الخليل من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة وبمتوسّط حسابيّ (3.56) وكانت أهمّ مظاهر التعسف الإداري احتكار المدير جميع المهامّ الإدارية دون توزيع هذه المهام على الجميع، ثمّ اتخاذ الإدارة قرارات مجحفة بحقّ المعلّم البديل دون مبرّرات واضحة، كما بينت النتائج أن درجة الاغتراب الوظيفيّ لدى المعلّمين البدلاء جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسّط حسابيّ (3.58) وأن أهم مظاهر الاغتراب الوظيفي كان الانعزال الاجتماعي، ثم فقدان السيطرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التعسّف الإداري والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين البدلاء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (جنس المعلم البديل، وجنس مدير المعلم البديل، وسنوات الخبرة، والمديرية، ومستوى المدرسة).

وتناولت دراسة ميشيل وإيانجون (Michael & Xiangyun, 2020) التحديات التي تواجه المعلمين المبتدئين في المدارس الحكومية القطرية، واستراتيجيات التكيف التي يعتمدونها، تم إجراء دراسة نوعية باستخدام المقابلات شبه المنظمة مع (15) معلمًا مبتدئًا خلال سنوات التدريس الأولى، أظهرت النتائج أن معظم المشاركين واجهوا العديد من التحديات الشخصية والتحديات الأخرى داخل المدرسة وخارجها، أشارت النتائج أيضًا إلى أن هؤلاء المعلمين واجهوا هذه التحديات باستخدام استراتيجيات التكيف المختلفة.وتشمل التحديات التي تواجه المعلمين المبتدئين: التدريس، والفصول الدراسية، والتحديات الحكومية، والإدارية، والمهنية.وتضمنت استراتيجيات التكيف للمعلمين المبتدئين استراتيجيات السلام الداخلية الفردية، والتواصل النشط، والبيئة المتغيرة.

وهدفت دراسة إبراهيم (2019) إلى استكشاف مشكلات المعلم البديل في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، باستخدام المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (93) معلماً ومعلمة، وشخصت الدراسة أهم مشكلات المعلم البديل، وهي المشكلات المتعلقة بالأجور والحوافز والمكافآت، ثم مشكلات نظام العمل، ومشكلات التنمية المهنية، وأخيراً مشكلات خاصة بطبيعة العمل.كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم البديل، وأوصت الدراسة بضرورة التعاقد مع المعلم البديل لفصل دراسي كامل، وزيادة أجره الشهري، وتوفير التدريب المناسب له.

وتناولت دراسة كوزيجولو وسينموجولو (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2019) التحديات التي تواجه المعلمين المبتدئين في عامهم الأول من المهنة، تم إجراء هذا البحث على (33) مدرسا مبتدئا يعملون في مقاطعات إسطنبول، وكونيا، وغازينتاب، وفان؛ وتم الحصول على بيانات البحث باستخدام استمارة المقابلة شبه المنظمة التي طورها الباحثان، وتحليل البيانات باستخدام

تقنيات التحليل الوصفي وتحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى أن ما يقارب أكثر من نصف المعلمين المبتدئين يجدون صعوبات في التخطيط للتدريس والتنفيذ بما يتناسب مع مستوى الطالب، وأن أكثر من النصف واجه صعوبة في العلاقات مع المجتمع، وثلاثة أرباع يجدون صعوبة في تنظيم الأنشطة التي من شأنها تحسين مواهب الطلبة، وأفاد حوالي ربع المعلمين أنهم لم يحصلوا على الدعم اللازم من المدرسة، ولم يوفر لهم بيئة مناسبة للتنمية المهنية، ولديهم صعوبات في العلاقات مع المرشد والمعلمين، ولم يحصلوا على الدعم الذي يحتاجونه، وصعوبات في التواصل مع أولياء الأمور وإدارة الفصل، والعلاقات مع المجتمع، والتكيف مع البيئة المادية.

أما دراسة صادق وآخرون (Sadiq et al., 2017) فقد هدفت إلى الكشف عن برامج تطوير أداء المعلم المبتدئ من أجل تحقيق الجودة في الأداء في ولاية (البنجاب).تكونت عينة الدراسة من (200) معلم مبتدئ، إضافة إلى عينة من (50) معلما تمت مقابلتهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المبتدئين بحاجة إلى تدريب في مجال التنمية المهنية والممارسات التعليمية من قبل المعلمين من ذوي الخبرة، كما وأنهم يتمنون أن يجدوا الخصائص المهنية المثالية لدى المشرفين التربويين.كما وأنهم يرغبون في تحقيق صفة التكامل في النظام التعليمي، وجوانبه المعرفية والتنظيمية، ولديهم الرغبة في معرفة ثقافة المدرسة وعملية الإدارة الطلابية فيها.

وتوصلت نتائج دراسة كنج (King, 2016)، إلى وجود عدد من المشكلات التي تواجه برامج التنمية المهنية للمعلم البديل في المدارس العليا بولاية (ميسيسبي) الأمريكية أهمها انخفاض حماس المعلم للمشاركة في هذه البرامج، وقلة تشجيعه من قبل الإدارة المدرسية، وقلة الأمن الوظيفي؛ إذ إنه يدرك أن فترة عمله مؤقتة، وقلة هذه البرامج وضعفها.

وصمم بيكنجلار (Bekingalar, 2015) دراسة تطبيقية لاستكشاف آراء معلمي الفصل ومديري المدارس تجاه المعلمين البدلاء في مدرسة دينية حضرية تقع في وسط الأطلسي، ومدى تأثير الآراء والتصورات في ثقافة المدرسة وقدرات الطلبة على التعلم، وطرق التعاون والاستراتيجيات التي يمكن لمعلمي الفصل الدراسي ومديري المدارس وموظفي المنطقة من خلالها تعزيز فاعلية المعلمين البدلاء وتطويرهم مهنيا لتحسين التدريس، استخدمت هذه الدراسة الاستبانات والمقابلات كأدوات لجمع بيانات، وكشفت النتائج أن القيادة في المؤسسة المستهدفة لديها فلسفة وخدمات متكاملة للمعلمين البدلاء، وتم دمج المعلمين البدلاء بشكل كامل في النظام المدرسي المستهدف، والعلاقات بين الموظفين الدائمين والبدلاء كانت إيجابية.ومساهمات المعلمين البدلاء أثرت بشكل إيجابي على التعلم المستمر للطلبة.

وتناولت دراسة جرانت (Grant, 2011)، بعض المشكلات التي تواجه المعلم البديل في منطقة (كولومبيا) في الولايات المتحدة الأمريكية منها: قلة تأهيله، واحتياجاته إلى تدريب مكثف، واستمرار عمله دون تثبيت، وقلة وجود كتب إرشادية وتوجيهية في إجراءات الانضباط وحفظ النظام، وافتقاده لخطط الدروس، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وقلة اهتمامه بمواعيد الدوام.

سعت دراسة داملي (Damle, 2009)، إلى التحقق في تأثير المعلمين البدلاء على تحصيل الطلبة من خلال مراجعة الأدب، واستكشفت الدراسات التأثير السلبي المباشر للمدرسين البدلاء على تحصيل الطلبة، وأظهرت الدراسات أن المعلمين البدلاء أقل فاعلية بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمين العاديين، وأوصت الدراسة ضرورة تلقي المعلمين البدلاء تدريباً في المحتوى وإدارة الفصول الدراسية، ويجب أن يقدم المعلم الأصيل تعليمات أوضح للبديل حتى يصبح فاعلاً في الفصل.

واستكشفت دراسة بدالي ودوجلبي (Badali & Duggleby, 2007) توقعات الدعم التي يتلقاها المعلمون البدلاء في قسم المدرسة الحضرية في (ساسكاتشوان) ؛ حيث تم جمع البيانات في مقابلات منظمة مع سبعة معلمين بدلاء، وتشير النتائج أن المشاركين ينظرون إلى بعض أعمالهم على أنها إيجابية للغاية، إلا أن هناك توترات ملحوظة في حياتهم المهنية، وعدم رضا المعلمين البدلاء بشكل عام، وأشارت النتائج أن المعلمين البدلاء هم جزء لا يتجزأ من نظام التعليم، وتعترف جمعية المعلمين المهنية نظريا بعضوية المعلمين البدلاء، إلا أنها لا تدرجهم في الأنشطة المهنية، ويميل المعلمون البدلاء إلى العزلة عن أقرانهم، لاحظ المعلمون البدلاء أنهم لم يشعروا بأنهم جزء من طاقم العمل بسبب عملهم لفترة قصيرة.

وسعت دراسة جلاتفلتر (Glatfelter, 2006) إلى معرفة أفضل الطرق لدعم المعلمين البدلاء في الفصول من خلال تحليل دقيق لوجهات نظر المسؤولين، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تلقي المعلمين البدلاء التدريب على معايير المنطقة التعليمية، مناهج الرياضيات، القراءة، استراتيجيات التدريس، وإدارة الفصول الدراسية وأظهرت الدراسة فاعلية تدريب المعلمين البدلاء.

وأبرزت نتائج دراسة لي (Li, 2005) عدداً من مشكلات المعلم البديل في (هونج كونج) مثل قلة الرواتب والحوافز، والشعور بتدني مكانته وسط المهن المجتمعية، والافتقار إلى الشعور بالرضا عن العمل الذي يعوق الإبداع والابتكار.

وهدفت دراسة نور الهادي (2004) إلى معرفة الجهود التي يبذلها معلم الرياضيات البديل بولاية (سنار) لبلوغ الأهداف التربوية، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يسعى البحث لمعرفة الجهود التي بذلتها الدولة وحكومة ولاية (سنار) لتدريب وإعداد معلم الرياضيات البديل، باستخدام المنهج الوصفي والتجريبي، واختارت الباحثة عينة من المعلمين عددهم عشرة متخصصين، وخمسة بدائل، وثلاثة من الموجهين، وعينة من الطالبات عددهن اثنتان ومئة.واختارت الباحثة وحدة دراسية من مقرر الرياضيات للصف الثاني الثانوي للمعلمات البديلات، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات، والإلمام بالمادة، وطرق التدريس، والصفات الشخصية، وأن الجهود المبذولة من جانب الحكومة لإعداد معلم الرياضيات البديل في الولاية ضئيلة.

يتبين مما تقدم نقص الدراسات السابقة (وخاصة العربية) في موضوع التعليم الإضافي، وأغلب الدراسات السابقة تتحدث عن مشاكل المعلم البديل دون بيان أثره على العملية التعليمية كما هو الحال في دراسة (إبراهيم، 2019) والتي هدفت إلى استكشاف مشكلات المعلم البديل في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، وبعض الدراسات تناولت النظرة العامة إلى المعلم البديل كما هو الحال في دراسة بدالي ودوجلبي (Badali & Duggleby, 2007)، ودراسة (القيمري 2022) التي بحثت في الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين البدلاء، وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة (نور الهادي، 2004) في بيان أثر التعليم الإضافي على تحصيل الطالب، ودراسة

(Damle, 2009) والتي سعت إلى التحقق في تأثير المعلمين البدلاء على تحصيل الطلبة ودراسات أخرى تحدثت عن مشكلات المعلم المبتدئ مثل دراسة (Sadiq et al., 2017) واستفاد الباحث من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة، وصياغة منهجية الدراسة، وتحديد متغيرات الدراسة، ومناقشة النتائج وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات في مجتمع الدراسة وفي مكان تطبيقها وبأنها تناولت أثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس.

مشكلة الدراسة

يدخل معلم الإضافي إلى التدريس دون أن يخضع إلى تدريب مسبق، ولا يشترط أن يكون لديه خبرة سابقة في التدريس؛ بل على العكس تماما؛ حيث تعطى الأولوية للذين لم تُتَح لهم فرصة التدريس على التعليم الإضافي مسبقاً، من أجل توزيع الأدوار بين كل المتقدمين، وأصدرت وزارة التربية كتاباً مؤخراً يقضي بعدم استمرار معلم الإضافي لأكثر من فصل دراسي؛ حيث يتم تبديله في الفصل الثاني بمعلم إضافي آخر، كما أن المعلم البديل لا يخضع لأنظمة وقوانين ديوان الخدمة المدنية من عقوبات أو ترفيعات، وبإمكانه ترك عمله في أي وقت، ومن خلال الدراسات السابقة والتي بينت حجم مشكلة المعلم البديل كما هو الحال في دراسة (Damle, 2009) والتي بينت ضعف فاعلية المعلم البديل، ومن واقع خبرة الباحث العلمية في الميدان التربوي وطبيعة عمله كمشرف تربوي، اتضح للباحث حجم المشكلة وأهمية التعرف إلى أثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية، واختار الباحث دراسة هذه المشكلة من وجهة نظر مديري المدارس؛ حيث يعد مدير المدرسة الأعرف بالخصائص المميزة لكل المعلمين سواء كانوا إضافيين أم أساسيين، كما أنه الأقدر على المتابعة وملاحظة التغيرات والتغذية الراجعة بحكم كونه الأكثر التصاقا بالعملية التعليمية داخل المدرسة.

أسئلة الدراسة

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الآتيين:

- ما أثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأثر التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس تعزى لمتغير جنس المدير، والمرحلة الدراسية؟

فروض الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

أهداف الدراسة

- معرفة تأثير التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس.
- استكشاف وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في تأثير التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس تعزى لمتغير جنس المدير والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** يتوقع من خلال هذه الدراسة الكشف عن جوانب القصور في التعليم الإضافي ودور سائر الجهات المعنية في دعم المعلم البديل، وتضيف هذه الدراسة شيئاً جديداً للأدب التربوي من خلال موضوع الدراسة ونتائجها، كونها الدراسة الأولى في هذا المجال في المملكة – في حدود علم الباحث– .
- **الأهمية التطبيقية:** تفيد نتائج الدراسة في توجيه السلطات العليا والمسؤولين في العمل إلى حل مشكلة التعليم الإضافي، والاهتمام بالمعلم الإضافي من حيث الإعداد والتدريب، وقد تفيد نتائج الدراسة في تفادي نسبة كبيرة من المشكلات الميدانية أو تقليل تأثيراتها السلبية على الميدان التربوي كما تساعد في التخطيط لبرامج للمعلم البديل المختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **الحدود البشرية:** مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2021/ 2022.
- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة أربعة محاور: وهي أثر التعيين على التعليم الإضافي على الطالب، وأثر التعيين على التعليم الإضافي على إدارة المدرسة، وعلى المعلمين الأصلاء، وأولياء الأمور.

اعتمدت نتائج الدراسة على مدى صدق الأداة المستخدمة وثباتها، علماً أنّه تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، حسب الأصول البحثية.

التعريفات الإجرائية

- **التعليم الإضافي:** وعرفه الباحث بأنه لجوء الدولة إلى تعيين معلمين بأجر يومي لفترة زمنية محددة في المدارس الحكومية بمحافظة إربد، ولا يخضعون لقوانين الخدمة المدنية، ويتلقون أجراً ضئيلاً مقابل عملهم.

◄ **العملية التعليمية**: عملية متكاملة تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم، وحصول أي خلل في أي طرف أو ركن من الأركان سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية.

◄ **مدارس محافظة إربد**: المدارس الحكومية التابعة لمديريات محافظة إربد خلال العام الدراسي 2021/ 2022

◄ **مديرو المدارس**: القائد التربوي والرئيس المباشر لجميع العاملين في المدارس الحكومية الثانوية لمحافظة إربد.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

مجتمع الدراسة

مديرو المدارس الحكومية ومديراتها في مديريات محافظة إربد للعام الدراسي 2020/ 2021 والبالغ عددهم (680) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة

وقد تمثلت في مئتي مدير ومديرة مدرسة من مديري المدارس في محافظة إربد اختيروا بطريقة عشوائية.

جدول (1)

وصف عينة الدراسة وتوزيعها على المتغيرات

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
جنس المدير	ذكور	120	60%
	إناث	80	40%
المرحلة الدراسية	ثانوي	63	31.5%
	أساسي عليا	71	35.5%
	أساسي دنيا	66	33%

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، وقد تضمنت الاستبانة (40) فقرة لآثار التعيين على التعليم الإضافي على سير العملية التعليمية وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات: الطالب ونظام المدرسة، والمعلمين الأصلاء، وأولياء الأمور.ويطلب من المدير أن يجيب عنها بما يتناسب مع درجة تأثيرها عليه (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، نهائياً) واعتمد الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة لبناء أداة الدراسة كما استفاد الباحث من خبرته كمشرف تربوي واطلاعه المباشر على مشكلة التعليم الإضافي في المدارس في تطوير أداة الدراسة.

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من (20) مديرا ومديرة مدرسة من مديري المدارس في محافظة إربد، من خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test- (Retest بفاصل زمني مدته أسبوعان؛ حيث حسب معامل ثبات الإعادة والذي بلغ في الدرجة الكلية (86.)، ومعامل الاتساق الداخلي والذي بلغ (87.)، وللتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والاختصاص والبالغ عددهم (6) محكمين؛ للتأكد من مدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبانة إلى موضوع الدراسة؛ حيث تم تعديل وحذف بعض فقرات الاستبانة والأخذ برأي المحكمين.

وقد حدد معامل ثبات عناصر الاستبانة من خلال تحديد معامل (ألفا كرونباخ)، الذي يعكس الاتساق الداخلي للاستبانة كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي	0.87	0.88
أثر التعيين على التعليم الإضافي على الطالب	0.88	0.90
أثر التعيين على التعليم الإضافي على أولياء الأمور	0.89	0.86
أثر التعيين على التعليم الإضافي على المعلم الأصيل	0.81	0.87
المجموع	0.86	0.87

المعالجات الإحصائية

اُعتمد سُلَّم (ليكرت) الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً، نهائياً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00 – 2.33 ضعيفة.
- من 2.34 – 3.67 متوسطة.
- من 3.68 – 5.00 قوية.

وتم احتساب المقياس من خلال المعادلة الآتية: (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) عدد الفئات المطلوبة (3)

5 – 1/ 3=1.33 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لجميع فقرات الاستبانة، ولجميع المجالات؛ ومن ثم ترتيبها حسب درجة قوتها في كل مجال كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها.

	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الدرجة	الانحراف المعياري
أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي	3.009	60.18	متوسطة	1.17
أثر التعيين على التعليم الإضافي على الطالب	3	60	متوسطة	1.15
أثر التعيين على التعليم الإضافي على أولياء الأمور	2.82	56.45	متوسطة	1.17

	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الدرجة	الانحراف المعياري
أثر التعيين على التعليم الإضافي على المعلمين الأصلاء	2.78	55.48	متوسطة	1.05
المجموع	2.902	58.04	متوسطة	1.89

يتضح من الجدول (3) أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها جاء بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي (2.902) ووزن نسبي (58.04)، وجاء في المرتبة الأولى أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي، وفي المرتبة الثانية مجال الطالب، وفي المرتبة الثالثة أولياء الأمور، والمرتبة الأخيرة مجال المعلمين الأصلاء.وتشير هذه النتيجة إلى وجود خلل ومشكلة حقيقية في التعليم الإضافي وضعف لدى المعلم البديل، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم، 2019)، ودراسة (Grant, 2011)، اللتان توصلتا إلى وجود مشكلة حقيقية في التعليم الإضافي ودراسة (Damle, 2009)، التي توصلت إلى ضعف فاعلية المعلم البديل، ودراسة (Li, 2015)، التي أبرزت مشكلات المعلم البديل، ودراسة (king, 2016)، والتي بينت ضعف حماس المعلم البديل، ومع دراسة (Michael & Xiangyun, 2020)، والتي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين واجهوا العديد من التحديات الشخصية داخل المدرسة وخارجها وتختلف ومع دراسة (نور الهادي، 2004)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات، والإلمام بالمادة، وطرق التدريس، والصفات الشخصية بين المعلمين البدائل والمتخصصين.ويعزو الباحث نتائج الدراسة إلى أسباب متعددة منها: أن معلم الإضافي لا يخضع لدورات تؤهله مسلكيا ومهنيا وعلمياً، ومعلم الإضافي معلم مبتدئ لا يمتلك الخبرة في التدريس وبالتالي ضعف لديه في مجالات كثيرة: كالضعف في تطبيق استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة، وعدم امتلاك المهارات الكافية في الإدارة الصفية، وأساليب التقويم ومهارات التواصل، وقلة معرفته في استخدام الأساليب التربوية للتعامل مع الطلبة. وضعف الإرشادات التعليمية المقدمة لمعلم الإضافي، بالإضافة إلى عدم اهتمام مديريات التربية في بعض الأحيان بنوع التخصص الذي يحمله المعلم، فنجد في كثير من الأحيان المعلم الذي يحمل تخصص شريعة يدرس اللغة العربية، ومن يحمل تخصص هندسة يدرس رياضيات، لندرة بعض التخصصات، ويترتب على ذلك نقص المعرفة العلمية لدى المعلم الإضافي، وتعيين أكثر من معلم في السنة الدراسية لتدريس مادة واحدة للشعبة المدرسية الواحدة، حيث يتم تعيين معلم الإضافي في بداية العام الدراسي في مدرسة، ومن ثم يعاد تعيينه في بداية الفصل الثاني في مدرسة أخرى، حسب الشاغر الموجود، وضعف حماس معلم الإضافي وعدم وجود جدية لديه لتغيير نفسه نحو الأفضل لأنه على علم أنه يعمل بشكل مؤقت، وعدم الاهتمام به من قبل الإدارة أو بقية زملائه وشعوره بالاغتراب الوظيفي، والنظرة الدنيوية للمعلم الإضافي، وانخفاض الأجور بالنسبة للمعلم الإضافي، وقلة الصلاحيات الممنوحة له، وكل هذه التحديات والصعوبات التي تواجه معلم الإضافي لا بد أن يكون لها تأثير سلبي على العملية التعليمية.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول تم تناول كل محور على كما يأتي:

◄ المجال الأول: النظام المدرسي

جدول (4):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال النظام المدرسي مرتبة ترتيبا تنازليا

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يزيد من الأعباء الملقاة على المدرسة.	3.48	69.6	1.35	متوسطة
2	يضعف قدرة المدرسة على استغلال طاقاتها البشرية.	3.16	63.2	1.35	متوسطة
3	يضعف بناء فرق عمل جيدة يمكن أن تسهم في تقوية البناء التنظيمي للمدرسة.	3.05	61	1.33	متوسطة
4	يضعف من عمليات التعلم التشاركي داخل المدرسة.	3.04	60.8	1.32	متوسطة
5	يضعف الانتماء للمدرسة من قبل كافة الأطراف المعنية.	3	60	1.3	متوسطة
6	يعيق تحقيق المدرسة لرؤيتها ورسالتها.	2.95	59	1.27	متوسطة
7	إعاقة عمليات الانضباط والالتزام بقوانين وأنظمة المدرسة.	2.93	58.6	1.23	متوسطة
8	يعيق تحقيق المدرسة لخططها وبرامجها في الوقت المحدد.	2.92	58.4	1.34	متوسطة
9	يضعف عمليات التنسيق والعلاقات الإيجابية داخل المدرسة.	2.86	57.2	1.31	متوسطة
10	التعيين على التعليم الإضافي يعيق انتظام جدول الحصص اليومية.	2.7	54	1.32	متوسطة
	المجموع	3.009	60.18	1.17	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي جاء بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (3.009) ووزن نسبي (60.18) وبالمرتبة الأولى، ويعزو الباحث ذلك لأسباب متعددة وأهم ذلك: نقص الخبرة والمعرفة بالقوانين والأنظمة التربوية لدى معلم الإضافي؛ فمعلم الإضافي جاء من الجامعة إلى المدرسة، لا يمتلك أدنى معرفة عن أنظمة وقوانين العمل وما هو الدور المطلوب منه وضعف مساعدة المعلمين الأصلاء لمعلمي الإضافي في التعرف إلى طبيعة عمله، وقلة الإرشادات المقدمة لهم من قبل الإدارة وضعف اطلاعه على اللوائح المدرسية، وضعف تطبيق الإدارة التشاركية في كثير من مدارسنا، بالإضافة إلى كون معلم الإضافي لا يخضع لأنظمة وقوانين الخدمة المدنية، وهم أقرب ما يكون إلى موظف المناوبة.وفي الغالب معلم الإضافي لا يسعى إلى نجاح المنظمة التي يعمل بها لأن وجوده في المنظمة مؤقت، كل هذه الأمور ستلقي بآثارها على النظام المدرسي، وبالتالي تتفق هذه الدراسة مع دراسة (إبراهيم، 2019) والتي توصلت

إلى أن نظام العمل من أهم مشكلات المعلم البديل، ومع دراسة (Sadiq et al., 2017) والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين المبتدئين بحاجة إلى تدريب في مجال الأنماء المهني وأنهم يرغبون في تحقيق صفة التكامل في النظام التعليمي، وتختلف مع دراسة (Badali & Duggleby, 2007) والتي اكتشفت أن المعلمين البدلاء ينظرون إلى بعض أعمالهم على أنها إيجابية للغاية.

وأقوى الفقرات قوة في هذا المجال (يزيد من الأعباء الملقاة على المدرسة) بمتوسط حسابي (3.48) ووزن نسبي (69.6) ففقدان المدرسة لمعلم أصيل كان يمتلك مهاماً متعددة مثل: تربية الصفوف والمناوبة واللجان، وفرق التطوير ومجيء معلم مبتدئ لا يمتلك الخبرة الكافية في هذه الأمور وبحاجة إلى تدريب عليها من قبل الجميع من الطبيعي أن يزيد الأعباء على المدرسة من إدارة ومعلمين وهو بحاجة إلى متابعة وتوجيه ومراقبة دائمة، بالإضافة إلى عدم وجود ثقة عند مديري المدارس بالمعلم الإضافي بسبب عدم معرفتهم الكافية، وبالتالي يضطر إلى نقل بعض مهامه إلى معلمين آخرين مما يزيد من الأعباء عليهم.وجاء في المرتبة الثانية (يضعف قدرة المدرسة على استغلال طاقاتها البشرية) بمتوسط حسابي (3.16) وزن نسبي (63.2) فالمدرسة بحاجة إلى طاقات مدربة ومؤهلة وذات خبرات واسعة وغنية بمهارات التواصل مع الجهات والمؤسسات الداعمة للمدرسة قادرة على البناء والنهوض بالإنسان بناءً صحيحا على أسس وقواعد سليمة لبناء مجتمعات متقدمة حضاريا واقتصاديا واجتماعيا، وإحداث تغيرات ملموسة وواقعية، وهذا ما يفتقر إليه معلم الإضافي، وفي المرتبة الثالثة (يضعف بناء فرق عمل جيدة يمكن أن تسهم في تقوية البناء التنظيمي للمدرسة). (بمتوسط حسابي (3.05) ووزن نسبي (61) ويعود ذلك– كما يراه الباحث– إلى ضعف امتلاك معلم الإضافي مهارات التعاون والتشاركية في العمل ومهارات التواصل، وقد يكون السبب ناتجاً عن الإدارة نفسها بعدم إشراك معلم الإضافي في الأنشطة والفرق المدرسية وهذا ما أشارت إليه دراسة (Badali, & Duggleby 2007) بعدم إدراج المدرسة لمعلمي الإضافي في الأنشطة المهنية، ولذلك يميل المعلمون البدلاء إلى العزلة عن أقرانهم، ولا يشعرون أبدًا بأنهم جزء من طاقم العمل لأنهم كانوا في المدرسة لفترة قصيرة.

ومن الفقرات التي جاءت بمتوسط حسابي أضعف من غيرها (التعيين على التعليم الإضافي يعيق انتظام جدول الحصص اليومية) بمتوسط حسابي (2.7) ووزن نسبي (54%) تغيير المعلم الأصيل بمعلم الإضافي يتطلب من إدارة المدرسة في كثير من الأحيان إجراء تعديلات على الحصص الدراسية ليتناسب مع قدرات المعلم الجديد ورغباته، وما يحقق الاستقرار الدراسي في المدرسة، وكثير من المدارس تستطيع تجاوز هذه المشكلة لامتلاكها خبرات قادرة على إجراء التعديل اللازم وبفترة قصيرة.

◄ **ثانيا: مجال الطالب**

جدول (5)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال الطالب مرتبة ترتيبا تنازليا

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يؤثر تبديل المعلم الأصيل بمعلم إضافي على الاستقرار النفسي للطالب.	3.48	69.6	1.34	متوسطة
2	تؤدي كثرة تغيير المعلم إلى حدوث اضطراب وصدمة لدى الطالب.	3.37	67.4	1.28	متوسطة
3	يترتب على تعيين معلمين على الإضافي انخفاض تحصيل الطالب العلمي.	3.16	63.2	1.3	متوسطة
4	التعليم الإضافي يؤدي إلى تشتت معلومات الطلبة وأفكارهم.	3.15	63	1.31	متوسطة
5	يحد من دافعية الطلبة نحو التعلم.	2.93	58.6	1.35	متوسطة
6	يحد من تفاعل الطلبة في الحصة الدراسية.	2.92	58.4	1.28	متوسطة
7	وجود التعليم الإضافي يؤثر سلبا على شخصية الطالب.	2.87	57.4	1.33	متوسطة
8	تؤدي إلى صعوبة تأقلم الطالب مع المدرسة	2.85	57	1.32	متوسطة
8	يؤثر سلبا على سلوك الطالب داخل غرفة الصف.	2.85	57	1.33	متوسطة
9	التعيين على الإضافي يجعل الطالب يكره المدرسة.	2.42	48.4	1.29	متوسطة
	المجموع	3	60	1.15	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي جاء بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (3) ووزن نسبي (60) وبالمرتبة الثانية.

ويرى الباحث أن تأثير التعليم الإضافي على الطالب يعد أكثرها خطورة؛ حيث يعد الطالب محور العملية التعليمية وكافة الجهود التي تبذل على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس هدفها الطالب بالدرجة الأولى؛ وأي تقصير أو خلل في مجال الطالب، فهذا يعني وجود خلل في جميع المجالات، ويعزو الباحث أثر التعيين على الإضافي على الطالب بسبب ضعف كفايات معلمي ومعلمات الإضافي سواء كانت العلمية أو التطبيقية لأن الكفايات تأتي مع الخبرة وهذا ما يفتقده معلم الإضافي، وأن الطالب قد اعتاد على أسلوب معلمه الأصيل ليأتي معلم جديد بأسلوب وطريقة مختلفة وإمكانيات أقل، والطالب المتميز لا تتوافر لديه الفترة الكافية لإبراز طاقته وقدراته، بسبب التغيير الدائم للمعلم الإضافي فيضيع الطّلبة بين جهد وأسلوب كل معلم منهم، وعدم استقرار الخبرات لديه، والصعوبات التي تواجه معلم الإضافي التي أشارت إليها العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة Grant) , 2011) من ضعف القدرة على ضبط التلاميذ داخل الفصل الدراسي، وعدم القدرة على تحفيزهم، وصعوبة تصحيح الأعمال التحريرية، وضعف الإلمام بطرق تقويم

الطلبة، وتنوع الفروق الفردية عند التلاميذ، وخبرة المعلم البسيطة في تنفيذ أساليب التدريس.وفي النهاية يكون ضحية ذلك الطالب. وأقوى الفقرات في هذا المجال (يؤثر تبديل المعلم الأصيل بمعلم إضافي على الاستقرار النفسي للطالب) بمتوسط حسابي (3.48)، ووزن نسبي (69.6) ويفسر الباحث قوة هذه الفقرة بعدم قدرة الطالب على التكيف مع المعلم الجديد، وعدم إعطاء أهمية كبيرة من قبل الطلبة لمعلم الإضافي لأنهم على علم أنه سيغادر المدرسة في أقرب وقت، وعدم معرفة معلم الإضافي بالظروف النفسية والمعيشية والأسرية التي يعيشها الطلبة بسبب قلة معرفته بهم؛ وهذا قد يؤدي إلى صعوبة التعامل معهم، وفي المرتبة الثانية (تؤدي كثرة تغيير المعلم إلى حدوث اضطراب وصدمة لدى الطالب) بمتوسط حسابي (3.37)، ووزن نسبي (67.4) وترتبط هذه الفقرة بالفقرة السابقة، فالطالب الذي تكيف واعتاد على معلم معين ينصدم عندما يأتي معلم جديد بأسلوب وطريقة وشخصية مختلفة عن المعلم الأصيل؛ لا بد أن يصاب بالصدمة ويحتاج إلى وقت للتكيف معه، وفي المرتبة الثالثة (يترتب على تعيين معلمين على الإضافي انخفاض تحصيل الطالب العلمي) بمتوسط حسابي (3.16) ووزن نسبي (63.2). وهذه الفقرة تربط بالفقرات السابقة بأن عدم وجود استقرار نفسي على الطالب يؤثر على تحصيله الدراسي، فما إن يتجاوز الطالب حالة الرهبة ويكسر حاجز الخوف ويبني جسور الثقة، حتى يأتي معلم جديد بمزاج مختلف وأسلوب تدريس مختلف، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على نفسية الطالب من جهة وتفاعله مع المادة من جهة أخرى، وخاصة إن كان الطالب مرتبطاً بالمعلم السابق، وحقق معه تميزا ونتائج مرجوة، إضافة إلى وجود ضعف عند معلم الإضافي في المهارات العلمية والثقافية ومواكبة تطورات العصر الحديث، واحتياجات الطلبة المتعددة، وعدم وجود جدية لدى مديري المدارس في تطوير معلم الإضافي لأنهم على علم أنه سينهي مهامه في وقت قصير وسيأتي غيره وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Damle, 2009)، والتي استكشفت التأثير السلبي المباشر للمدرسين البدلاء على تحصيل الطلبة، ومع دراسة (Michael & Xiangyun, 2020)، والتي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين واجهوا تحديات في التدريس والتنفيذ، ومع دراسة (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2019)، التي توصلت إلى أن المعلمين المبتدئين يجدون صعوبات في التخطيط للتدريس والتنفيذ بما يتناسب مع مستوى الطالب، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة نور الهادي (2004)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات بين المعلمات الأصيلات والبديلات، وفي المرتبة الأخيرة (التعيين على الإضافي تجعل الطالب يكره المدرسة) بمتوسط حسابي (2.42)، ووزن نسبي (48.4)، وذلك أن حب الطالب للمدرسة يرتبط بأمور متعددة منها: الأمور الفطرية وتقدير الآخرين له، ومدى الأنشطة التي توفرها المدرسة للطالب، وإحياء المدرسة لروح التنافس بين الطلبة، وإشراك جميع الطلبة في الأنشطة داخل المدرسة.وإدخال برامج التعليم بالترفيه والإكثار من البرامج الترويحية الرياضية؛ ومع ذلك فإن معاناة معلم الإضافي من جمود العلاقة بينه وبين طلابه، واقتصاره على تقديم المعلومات، وأساليب التلقين، وضعف الإدارة الصفية قد تسبب للطالب الملل وكره المدرسة.

جدول (6):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال أولياء الأمور مرتبة ترتيبا تنازليا.

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تخوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم.	3.2	64	1.27	متوسطة
2	يضعف ثقة أولياء الأمور بالمدرسة.	3.17	63.4	1.29	متوسطة
3	يساهم في عدم إعطاء الصورة الحقيقية للأهالي عن مستوى أبنائهم.	3.067	61.34	1.21	متوسطة
4	يزيد من الحواجز بين المدرسة وأولياء الأمور	2.99	59.8	1.25	متوسطة
5	يصعب على أولياء الأمور تكوين صورة واضحة عن المدرسة	2.9	58	1.34	متوسطة
6	يزيد من الأعباء على أولياء الأمور والمتعلقة بمتابعة أبنائهم.	2.82	56.4	1.28	متوسطة
7	يشعر الأهالي بعدم وجود جدية في التدريس.	2.76	55.2	1.34	متوسطة
8	يزيد من خلافات المدرسة مع أولياء الأمور	2.57	51.4	1.32	متوسطة
9	يضعف دور الأهالي في تقديم الدعم والمساندة للمدرسة.	2.46	49.2	1.31	متوسطة
10	يشجع الأهالي على تغييب أبنائهم عن الدوام	2.29	45.8	1.28	متوسطة
	المجموع	2.8223	56.45	1.17	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على النظام المدرسي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.8223) ووزن نسبي (56.45) وبالمرتبة الثالثة؛ وبالتالي تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2019) والتي بينت أن المعلمين المبتدئين واجهوا صعوبات في التواصل مع أولياء الأمور، ويرى الباحث أن انتقال تأثر الطالب من جراء التعليم الإضافي إلى الأهل، فمعاناة أولياء الأمور من معاناة أبنائهم، وكثرة التعيين على الإضافي تجعل ولي الأمر يحل محل المدرس أو اللجوء إلى التدريس الخصوصي مما يسبب إرهاقا للأهالي، وأيضا لعدم وجود توافق وتناغم بين ولي الأمر ومعلم الإضافي، بسبب قصر مدة عمله، والنظرة الدونية لمعلم الإضافي من الجميع سواء كان ذلك من الطالب أو المجتمع المحلي وأولياء الأمور، وهذا ما أشار إليه االقميري، 2022) بالنظرة الدونية للمعلم الإضافي ودراسة Bada-li,2007 والتي بينت أن معلمي الإضافي لم يشعروا في يوم أنهم جزء من طاقم العمل، ومعاناتهم من الاغتراب الوظيفي والانعزال الاجتماعي عن الآخرين.واستثناء العديد من الإدارات معلم الإضافي من العضوية في مجالس أولياء الأمور.كما أن الفترة التي يقضيها معلم الإضافي في التدريس تعد مدة غير كافية للتعرف إلى طبيعة

أولياء الأمور وصفاتهم وطرق التواصل والتفاهم معهم، فهو يحتاج إلى مدة أطول للاندماج في المجتمع وتمثل ثقافته.

وأقوى الفقرات في هذا المجال (تخوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم) بمتوسط حسابي (3.2) ووزن نسبي (64) ويحرص معظم الأهالي على تحقيق أبنائهم على مستوى تحصيلي متميز، ويتساءلون باستمرار عن كيفية أداء المعلم وخبرته وقدراته.

وفي المرتبة الثانية الفقرة (يضعف ثقة أولياء الأمور بالمدرسة) بمتوسط حسابي (3.17) ووزن بنسبة (63.4) فعلى المعلم أن يقدم صورة واضحة للأداء الأكاديمي والسلوكي عن طلبته لأولياء الأمور، ويوضح لهم مقدار مشاركته في الأنشطة الصفية وغيرها والجهد الذي يبذله في تحسين مستواه والتطورات التي تحصل خلال تعليمه، لتتاح لأولياء الأمور الفرصة للتعرف إلى إمكانيات المعلم، والثقة في أدائهم ما يخلق شعورا بالارتياح لدى الآباء، ومعلم الإضافي غير متمكن في الغالب من هذه المهارات بحكم قلة خبرته ولأسباب أخرى تم ذكرها.

وفي المرتبة الثالثة (يسهم في عدم إعطاء الصورة الحقيقية للأهالي عن مستوى أبنائهم) بمتوسط حسابي (3.067) ووزن نسبي (61.34) وهذه الفقرة مرتبطة بالفقرات السابقة بأن معلم الإضافي بحاجة إلى فترة من أجل التعرف إلى خصائص الطلبة ومستوياتهم والحكم عليهم، ويلجأ بعض معلمي الإضافي إلى وضع علامات وهمية وعالية للطلبة بحجة أنه سيغادر المدرسة عن قريب ويريد كسب ود الطلبة.

وفي المرتبة الأخيرة (يشجع الأهالي على تغييب أبنائهم عن الدوام) بمتوسط حسابي (2.29)، ووزن نسبي (45.8) وبدرجة متوسطة؛ حيث يرى الباحث أن هناك إدارة تتابع غياب الطلبة وحضورهم، وهناك العديد من المعلمين الأصلاء المتميزين، والطالب لا يأتي إلى المدرسة لكي يتعلم من معلم الإضافي فقط بل من جميع المواد والمعلمين.ومع ذلك يلجأ الطلبة وخاصة في المرحلة الثانوية إلى التعليم الخصوصي والهروب من المدرسة بسبب شعورهم بقلة الفائدة بسبب وجود معلم على التعيين الإضافي لا يمتلك الخبرة والكفاءة.

جدول (7):

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها في مجال المعلمين الأصلاء مرتبة ترتيبا تنازليا.

		المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يزيد من ضغوط العمل الوظيفي على المعلم الأصيل.	2.99	59.8	1.13	متوسطة
2	يزيد من صعوبة تطبيق ما خطط له المعلم الأصيل	2.94	58.8	1.25	متوسطة
3	يضعف دور المعلم في العضوية في المجالس وفرق التطوير.	2.93	58.6	1.04	متوسطة
4	يؤثر التعيين على المعلم الأصيل في ضعف التعرف على القدرات والمواهب الكامنة لدى تلاميذه.	2.86	57.2	1.4	متوسطة
5	يزيد من تحديات المعلم الأصيل في التكيف مع المتغيرات المختلفة ومواجهة التحديات المستقبلية.	2.74	54.8	0.96	متوسطة
6	يقف عائقا أمام التنمية المهنية المستدامة للمعلم الأصيل.	2.71	54.2	1.33	متوسطة
7	يضعف عمليات التعاون والتنسيق بين المعلمين الأصلاء	2.7	54	1.44	متوسطة×
8	يؤدي إلى حدوث الأزمات والتوتر بين المعلمين الأصلاء.	2.7	54	1.08	متوسطة
9	يضعف دور المعلم الأصيل كعضو في جماعة المدرسة والمهنة التي ينتمي إليها.	2.66	53.2	1.1	متوسطة
10	يجعل المعلم الأصيل يشعر بالاغتراب الوظيفي داخل المدرسة.	2.51	50.2	1.32	متوسطة
	المجموع	2.78	55.48	1.05	متوسطة

يبين الجدول (7) أن أثر التعيين على التعليم الإضافي على المعلمين الأصلاء جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.78)، ووزن نسبي (55.48) فالعملية التعليمية نظام متكامل ووجود خلل في مجال سيؤثر على المجالات الأخرى، ففقدان المدرسة لعدد من المعلمين الأصلاء والتعيين بدلاً منهم على التعليم الإضافي تقتضي من المعلمين الأصلاء الآخرين مضاعفة جهودهم لسد النقص الحاصل، ومن ذلك زيادة النصاب لهم، كما يقتضي منهم متابعة زملائهم على التعليم الإضافي وإرشادهم؛ حيث جاء في المرتبة الأولى (يزيد من ضغوط العمل الوظيفي على المعلم الأصيل) بمتوسط حسابي (2.99) ووزن نسبي (59.8). وفي المرتبة الثانية (يزيد من صعوبة تطبيق ما خطط له المعلم الأصيل) بمتوسط حسابي (2.94) ووزن نسبي (58.8) فعملية التعيين على التعليم الإضافي من الأمور الطارئة على المدرسة وغير مخطط له ويمكن أن تحدث في أي وقت، فقد يخطط معلم بعمل أنشطة وخطط مع زملاء له في المدرسة ثم يفاجأ بمعلم إضافي جاء ليحل محل المعلم الأصيل مما يصعب عليه الاستمرار في تنفيذ ما خطط له.وفي المرتبة الأخيرة (يجعل المعلم الأصيل يشعر بالاغتراب الوظيفي داخل المدرسة) بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.51) ووزن نسبي (50.2) المعلم الأصيل اعتاد خلال خبرته على عمليات التغيير والنقل التي تجريها وزارة التربية بصورة مستمرة، مع ذلك فإن المعلم الأصيل قد يشعر بالاغتراب في حال تعيين أعداد كبيرة من معلمي الإضافي واستبدالهم بصورة مستمرة فهو بحاجة إلى فترة حتى يكون صداقات جديدة ويندمج مع زملائه الجدد.

وينبثق عن السؤال الثاني الفرضيتان الآتيتان:

- اولا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

لفحص دور متغير الجنس قام الباحث بحساب اختبار t- test

للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا، وكما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

اختبار t- test للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا لمتغير جنس المدير

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قينة t	مستوى الدلالة
ذكر	120	3.094	1.68		
أنثى	80	2.71	1.86	4.89	.02
المجموع	200	2.902	1.89		

نلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على المجموع العام مما يدل أن تأثير التعيين على التعليم الإضافي في مدارس الذكور أقوى من مدارس الإناث ولعل ذلك يعود إلى طبيعة المعلمات كونهن أكثر حساسية وتأثرا بالمشكلات التي تواجههن، وأكثر تعاونا في فيما بينهن وإصرارا ومثابرةً وصبراً على مواجهة التحديات والتغلب عليها وأكثر اهتماما والتزاما بالأنظمة والقوانين، والأنثى تقبل بعملها كمعلمة على التعليم الإضافي وتجتهد به وتحاول إثبات ذاتها بسبب قلة الفرص لديها في الحصول على عمل آخر، أما الذكور فيعتبرون عملهم معلما على التعليم الإضافي نوعاً من التسلية وغير مجد وهو مستعد لترك العمل في أي وقت إذا أتيحت له فرص عمل أخرى، ليتمكنوا من تلبية متطلبات الحياة، وهذا كله ينعكس على سير العملية التعليمية، وبالتالي تختلف مع دراسة القيمري (2022) ودراسة (إبراهيم، 2019).

- ثانيا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين تقديرات مديري مدارس محافظة إربد لأثر التعيين على التعليم الإضافي (البدلاء) على العملية التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات المتعلقة المرحلة الدراسية	الثانوية	63	2.8	1.11
	أساسي عليا	71	2.756	1.13
	أساسي دنيا	66	3.15	1.13

جدول (10):

تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق لأثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

الدرجة	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F قيمة (ف)	Sig قيمة المعنوية
بين المجموعات	7.008	1	2.105		
داخل المجموعات	62.499	198	.153	8.454	.005
المجموع	69.507	199			

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ف (8.454) عند مستوى الدلالة (.005) وللكشف عن مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11):

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للكشف عن مواقع الفروق على متغير المرحلة الدراسية لأثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة	المتوسط الحسابي	الثانوية	أساسي عليا	أساسي دنيا
الثانوية	2.8			-.35
الأساسية العليا	2.756	-		.394
الأساسية الدنيا	3.15	-	-	

يظهر من الجدول (11) وجود فروق لأثر التعيين على التعليم الإضافي على العملية التعليمية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس فيها تبعا لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية الدنيا بمتوسط حسابي (3.15) ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى عدم وجود تخصصية في المواد، وأن مدرساً واحداً يقوم بتدريس أغلب المواد وخاصة الصفوف الثلاثة الأولى، وبالتالي التأثير يكون أقوى وأشمل، ووجود الضعف عند معلم الإضافي ينتقل أثره إلى الطالب في جميع المواد، بعكس المراحل الأخرى، والطالب في المراحل الأساسية الأولى يحتاج إلى الحنان والأمان أولا ومن ثم التعليم، وتغيير المعلم بين الحين والآخر يبعث الخوف والقلق والرهبة داخل الطالب أكثر من المراحل المتقدمة، وهناك أسباب تخص معلم الصفوف الأساسية الدنيا، فمعلم الصفوف الأولى يمتلك أساليب تدريس حديثة في تعليم طلابه لأساسيات القراءة والكتابة بحكم تخصصه وخبرته والدورات التدريبية التي يخضع لها، ويصعب على أي شخص آخر أن يحل محله بالكفاءة نفسها، ويرى الباحث أن عدم وجود فروق إحصائية لصالح المرحلة الثانوية على الرغم من خطورة هذه المرحلة وحساسيتها كونها مرحلة تقرر مصير الطالب، بأن وزارة التربية نادراً ما تلجأ إلى التعيين على الإضافي للمراحل الثانوية، وفي حال وجود نقص مفاجئ تقوم بسد النقص من خلال النقل من مدارس أخرى أو التبديل مع معلم آخر داخل المدرسة، وأيضا أن أغلب طلبة المرحلة الثانوية يعتمدون على التعليم الخصوصي، ولا يكترثون كثيرا بمستوى المعلم داخل الصف.

وأخيرا نرى أن مشكلة التعليم الإضافي يشترك فيها الإدارة المدرسية، والمعلمون الأصلاء، والمجتمع المحلي، بالنظرة الدونية للمعلم الإضافي بغض النظر عن مستواه وضعف تشجعهم على أداء العمل؛ مع وزارة التربية والتعليم لعدم وجود تدريب مكثف لمعلم الإضافي وكثرة التعيين على الإضافي بدلا من اللجوء إلى التعيين الرسمي.

التوصيات

1. ربط إنجاز المعلم الإضافي بتعيينه بمنحه نقاطاً إضافية في ترتيبه بديوان الخدمة المدنية.

2. استخدام أسلوب إداريّ حكيم وديموقراطي يشارك فيه المعلّم الإضافي، وتتاح الفرص المناسبة له للإبداع واكتساب المعرفة.

3. تعيين المعلم البديل لمدة عام دراسي كامل وبموجب عقد ملزم للطرفين.

4. توفير التدريب المناسب للمعلم البديل قبل بدء العام الدراسي لتزويده بسائر المعارف والمهارات اللازمة.

5. مخاطبة ديوان الخدمة المدنية ومعرفة الأشخاص المتوقع تعيينهم وعقد برامج تدريبية لهم وتعينهم على حساب التعليم الإضافي لضمان استقرارهم بمكان عملهم بعد التعيين.

6. تطبيق بعض الأساليب الحديثة والمهمة من أجل التكيف التنظيمي لمعلمي الإضافي مثل: التعلم من خلال الزملاء، والشراكة مع المؤسسات الأخرى.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد. (2019). مشكلات المعلم البديل في مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، 27 (2): 99 – 140.
- العريني، عبدالعزيز بن عبدالله. (2006). عوامل هدر الوقت المخصص للعملية التعليمية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديريها، المجلة التربوية جامعة الكويت، 16 (62): 233 – 258.
- القيمري، ولاء عبد العزيز. (2022). علاقة بين التعسّف الإداريّ والاغتراب الوظيفيّ لدى المعلّمين البُدلاء في المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل بفلسطين، (رسالة ماجستير ير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.
- نور الهادي، مريم عثمان. (2004). أثر معلم الرياضيات البديل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية السودانية (نموذج ولاية سنار). (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخرطوم كلية التربية، السودان.

المصادر والمراجع مترجمة:

- *Ibrahim, H. (2019). The Problems of the Alternative Teacher in the Schools of El- Dakhlia Governorate in Sultanate of Oman, Egyptian Journal of Development and Planning, 27 (2): 99_ 140.*
- *Alorainni, A. A. (2006). The factors of wasting the time of teaching process at primary schools from the perspectives of its principals. The Educational Journal, Kuwait University, 16 (62): 233_258.*
- *Al- Kamary, W. (2022). The Relationship between Administrative Abuse and Job Alienation among Substitute Teachers in Hebron Governorate Schools in Palestine. Un Published Magister dissertation, Hebron University, Palestine.*
- *Nour Al- Hady, M. O. (2004). The, The Effect of Non-specialist mathematics teacher they have on the acquisition of academic achievement by the secondary level students. Unpublished MA Dissertation, University of Khartoum, faculty of education, Sudan.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bekingalar, L. (2015) Examining Opinions and Perceptions Regarding Substitute Teachers and their Impact on Student Learning. Unpublished Doctoral dissertation, Nova Southeastern University, USA.*
- *Damle, R. (2009) Investigating the Impact of Substitute Teachers on Student Achievement: A Review of Literature. Research Deployment and Accountability (RDA).*
- *Duggleby, P., & Badali, S. (2007) Expectations and Experiences of Substitute Teacher, The Alberta Journal of Educational Research. 53 (1): 22- 33.*
- *Duthilleul, Y. (2005) Lessons Learnt in the Use of "Contract" Teachers – Synthesis Report. Paris: UNESCO- IIEP.*
- *Glatfelter, A. G. (2006) Substitute Teachers as Effective Classroom Instructors. Unpublished Doctoral dissertation, UCLA.*
- *Grant, L.. (2011) Educators Perceptions of the Substitute Teachers Role in District of Columbia Public Schools. Un published Doctoral dissertation, College of Education, Walden University- USA.*
- *Hardman, S. & Tippetts, Z. (2001). Permanent Teacher Preparation for Substitute Teachers, Sub Journal, 2 (1): 21- 25.*
- *Henderson, E., Protheroe, N & Porch, S. (2002). What we know about: Developing an effective substitute teacher program. Arlington, Varginia: Educational Research Service.*
- *Li, Z. (2005). A Survey Study on Substitute Teacher in Hongguang County. Un published master dissertation, Beijing Normal University, China.*
- *King, T.. (2016) Designing effective professional development for substitute Teacher. Un published Doctoral dissertation, University of Memphis, Wallington- USA.*
- *Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Challenges Faced By Novice Teachers: A Qualitative Analysis. Journal of Qualitative Research in Education, 6 (3): 341- 371.*
- *Mampane, K. (2013). educators experience and perceptions teacher absenteeism. Un Published Magister dissertation, faculty of Education, University of Pretoria, South Africa.*
- *Markley, T. & et al. (2008). A handbook for Yukon substitute teachers, Yukon: Yukon department of Education.*
- *Michael, H. & Xiangyun, Du. (2020). Novice Teachers' Challenges and Coping Strategies in Qatari Government Schools. International Journal of Learning, 19 (9): 118- 142.*
- *Narayan, K. & Mooij, J. (2010). Solution to Teacher Absenteeism in Rural Government Primary Schools in India: A Comparison of Management Approaches, The Open Education Journal, (3): 63- 71.*
- *Russell, M. D. (2016). Relationships among Teacher Absenteeism, Evaluation Scores, and Satisfaction with Teaching at the Elementary school Level. Unpublished doctoral Dissertation, The University of Memphis Wallington. USA.*
- *Sadiq, A., Ramzan, M. & Akhtar, M. (2017). Induction programs for novice teachers: An initiative towards quality. New Horizons (1992- 4399) , 11 (1): 123- 133.*
- *Weems, L. (2003). Representations of substitute teachers and the paradoxes of professionalism. Journal of Teacher Education, 54 (3): 254- 265.*

فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم

Decision- Making Effectiveness for Principals of Public Secondary Schools in Palestine From Their Point of View

زاهر صدقي محمد موسى
طالب دكتوراه/ الجامعة العربية الامريكية/ فلسطين

Zaher Sudqi Mohammad Mousa
Ph.D student\ Arab American University\ Palestine
Zahermousa6@gmail.com

تاريخ الاستلام: 4/ 7/ 2022م، **تاريخ القبول:** 5/ 2/ 2023م.
Received: 4/ 7/ 2022, **Accepted:** 5/ 2/ 2023.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-014-041-005
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، إضافة إلى الفروق في فاعلية اتخاذ القرار تبعاً إلى متغيري الجنس والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة تم أخذها بالطريقة العشوائية قوامها (108) مديراً ومديرة.من مجتمع تعداده (260) مديراً ومديرة. وطبّق عليها استبانة قياس فاعلية اتخاذ القرار المكوّنة من (36) فقرة موزّعة على أربعة مجالات، هي: مجال إعلان القرار ومتابعته، مجال المشاركة في القرار، مجال التهيئة لاتخاذ القرارات ومجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار.وبيّنت نتائج الدراسة أنّ الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين كانت كبيرة وبوزن نسبي (68.29%).كما أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اتّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تُعزى إلى متغيِّر الجنس، والتفاعل بين متغيري الخبرة الإدارية والجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيِّر الخبرة الإدارية لصالح 10 سنوات فأكثر، وأوصت الدراسة بضرورة استشارة مديري المدارس أهل الخبرة والاختصاص في مديريات التربية والتعليم خاصة في القرارات الصعبة، وضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بالتأكيد على إشراك المعلمين في عملية اتِّخاذ القرار ومناقشة الاقتراحات والبدائل.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، اتخاذ القرار، مديري المدارس الثانوية الحكومية، النوع الاجتماعي، فلسطين.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of decision- making effectiveness for principals of public secondary schools in Palestine, in addition to the differences in the effectiveness of decision- making depending on gender variables, administrative experience and interaction between them. To achieve this, the study was conducted on a sample of 108 headmasters and headmistresses from a community of 260 headmasters and headmistresses. A questionnaire was applied to measure the effectiveness of decision-making consisting of 36 paragraphs distributed over four areas: the field of announcing the decision and its follow- up, the field of participation in the decision, the field of preparation for decision- making, and the field of consultation and deliberation in decision- making. The results of the study showed that the overall degree of decision- making effectiveness of public secondary school principals in Palestine was relatively high 68. 29%. The results also showed that there are no significant differences in the effectiveness of decision-making among public secondary school principals in Palestine due to the gender variable, and the interaction between the variables of administrative experience and gender, and there are significant differences due to the variable of administrative experience in favor of 10 years and more. The study recommended the need to consult experienced and competent school principals, especially in difficult decisions, and involve teachers in the decision- making process, and discuss suggestions and alternatives.

***Keywords**: Effectiveness, decision- making, public secondary school principals, gender, Palestine.*

المقدمة:

تُعد عملية اتخاذ القرار من المهام الأساسية للقيادات التربوية؛ لذا فهي تحظى بأهمية كبيرة في العمل الإداري داخل المؤسسة التربوية، إذ إن قدرة المدير على اتخاذ القرار يترتب عليه نجاح المدرسة أو فشلها. كما أن تعدد الأهداف وتداخلها في الإدارة الحديثة، والتقدم التكنولوجي والتقني الحاصل في جميع المجالات زاد من مشكلات القيادات الإدارية، مع بروز بعض الأزمات في السنوات الأخيرة، وهذا يتطلب اتخاذ العديد من القرارات لمواجهة هذه التحديات.

ويرى محسن (Mohsen, 2019) أن عملية اتخاذ القرار تُعدُّ عملية جوهرية فهي المحرك لمجهود الموارد البشرية، ويتخلّلها كلُّ وظائف الإدارة وعناصرها، وما يتعلق بأهداف العمل الموضوعية، ورسم السياسات وتحديد نظم العمل وقواعده وإجراءاته.

وتعد عملية اتخاذ القرار كما يراها عالم (Alem, 2012) محور العملية الإدارية، ذلك أنّها عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة ونشاطاتها، فعندما تمارس الإدارة وظيفة التخطيط فإنّها تتّخذ قرارات معينة في كل مرحلة من مراحل وضع الخطة سواء عند وضع الهدف، أم رسم السياسات، أم إعداد البرامج، أم اختيار أفضل الطرق والبدائل والأساليب لتشغيلها وتنفيذها، كما أنّ اتخاذ القرار من شأنه إنجاح العمل أو تدميره.

ومن خلال خبرة الباحث التربوية في المدارس الحكومية فإن عملية اتّخاذ القرار ما هي إلا ترجمة للأهداف والسياسات التربوية المعمول بها، كما أنّ النجاح الذي تحقّقه المدرسة مرتبط بقدرة المدير وكفاءته على اتّخاذ القرارات التي تسهم في تحقيق الأهداف لأنّ القرار مرتبط من الناحية العملية بجميع جوانب العملية الإدارية ارتباطاً وثيقاً.

ويرتبط نجاح عملية اتخاذ القرار بتوفير المعلومات الملائمة، حيث جاء في دراسة عثمان (Othman, 2018) أن عملية اتخاذ القرارات تعتمد بالدرجة الأولى على مدى توافر المعلومات المناسبة و في الوقت المناسب، من هنا تظهر أهمية ودور المعلومات في عملية اتخاذ القرارات، خاصة أن عملية اتخاذ القرارات تتصف بالتعقيد و الصعوبة في ظل بيئة متشابكة و معقدة تتم فيها اتخاذ القرارات، وقد توصل الفقي (Alfeki, 2012) إلى أن نجاح القرار يعتمد على المعلومات بدرجة كبيرة، وعلى قدرات ومهارات متّخذ القرار بدرجة قليلة، ومن هنا تتّضح أهمية دور المعلومات في اتخاذ قرارات فاعلة، ومن أهم الخصائص التي يجب أن تتوافر في المعلومات

المقدَّمة لمتخذ القرار أن تعرض وفق ثلاثة أبعاد رئيسة هي البعد الزمني، وبعد المضمون (المحتوى)، والبعد الشكلي.

كما تنبع أهمية اتخاذ القرار من النتيجة المتوقعة للقرار على مستقبل المنظمة، والتي تحدد اتجاهاتها ومكانتها المستقبلية، وهذا ما أشار إليه شبير (Shabir, 2015) بأنّ أهمية القرارات تنبع من نتائجها في اتخاذ القرار الذي قد يؤدي إلى خسارة كبيرة إذا كان القرار خاطئاً، كما يؤدي القرار السليم لتحقيق منفعة عامة. ويضيف سويدات والشيخ (Swedat, & Alshak, 2017) أنّ أهميتها تكمن في تمكين المنظمة من الاستمرار بجميع أنشطتها بكفاءة عالية وفاعلية.

وفي حال وجود مدير مدرسة محبوب لدى المعلمين، لكنه أحياناً لا يستطيع اتخاذ أي قرار، فهذا سيولد مشكلة جديدة مع العلم أنّ أيّ نجاح تحققه المدرسة يتوقّف إلى حد ما على قدرة المدير على اتخاذ القرار المناسب، فبقدر ما يتمكّن المديرون من اتخاذ القرارات الفعالة، فإنّهم ينجحون في ممارسة نشاطاتهم وإنجاز المهمات المناطة بهم، وتحقيق أهداف المدرسة بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية.فالمديرون على اختلاف مستوياتهم الإدارية ينبغي عليهم إتقان مهارات اتخاذ القرار، لأن القرار هو مجموعة من القواعد والإجراءات والخطوات التي لو تعلّمها المدير لأمكنه أن يُحسن عملية اتخاذه لقراراته، وأن يُطوِّر مهاراته الإدارية ويصقلها. ولأنّ أهمية اتخاذ القرار عملية قد توصل أيّة إدارة إلى الفشل أو النجاح، وهي مهارة لا غنى عنها لأية إدارة.

ومن مزايا المشاركة في اتخاذ القرار المساهمة في تحسين نوعية القرار، وجعل القرار المتخذ أكثر ثباتاً وقبولاً لدى المعلمين، كما وتعمل على تنفيذه بحماس شديد ورغبة صادقة، وتغرس الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين من ناحية وبين المدرسة والمجتمع المحلي من ناحية أخرى، وتنمي المهارات الإدارية للمعلمين، وتجعلهم أكثر استعداداً لتقبل علاج المشكلات، وتنفيذ القرارات التي اشتركوا في صنعها واتخاذها، كما أنّها تعمل على رفع الروح المعنوية لهم، وإشباع حاجة الاحترام وتأكيد الذات.(Alfeki, 2012)

ويَرى الباحث أن إشراك المدير للمعلمين في عملية اتّخاذ القرار والتخلي عن الأدوار التقليدية، وتفويض الصلاحيات والمرونة في التعامل مع القوانين والأنظمة يُساعد على تمكين المعلمين، وتطوير قدراتهم وتحسين الأداء لديهم بما يحقق الأهداف ويحسن المخرجات، وهذا ما أشارت إليه دراسة العجبلي (Al-Ajbali, 2018) إلى وجود علاقة قوية وأثر معنوي بين المشاركة في صنع واتخاذ القرار كمتغير مستقل وبين الأداء الوظيفي كمتغير تابع ومتغيراته، وأوصت الدراسة بضرورة إشراك العاملين في عملية صنع القرار لأنها تؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي لهم.

ومن مميزات القرارات الفعّالة استخدام المنهج العلمي وخطواته في اتخاذ القرار، والتي تنتهي باختيار البديل الملائم الذي يُحقِّق الهدف بأقل كلفة من الناحيتين البشرية والمادية، ويُراعي القيم والاتجاهات السائدة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، ويُحقِّق المشاركة لجميع المعلمين الذين سيتأثرون بالقرار في عملية صنعه واتخاذه، مما يُلزمهم به ويعملون على تنفيذه كونه من صناعتهم، كما أنّ القرار يكون ضمن الإطار العام للقوانين والأنظمة المعمول بها في المؤسسة التربوية، وتحديد الوقت المناسب لاتّخاذ القرار وتنفيذه، وتجنب الوقوع بأخطاء معينة قد يقع بها متخذو القرار، مثل قِصر النظر وضعف المعلومات. (Alqurean & Harracha, 2007)

وفيما يتعلّق بالعوامل المؤثرة في عملية اتّخاذ القرار اختلف لملمفكرون في ترتيبها من حيث درجة تأثيرها؛ فيرى ديترك (Dietrich, 2010) أنها متمثِّلة في النواحي الشخصية، والإنسانية، والإدارية والتنظيمية، والعوامل البيئية والاقتصادية، والضغوط الاجتماعية ومنها: الرؤساء والزملاء، والعلاقات الشخصية في المجتمع المحلي، والوضع العائلي ممتدُّ القرابة، والنسب، ووسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، والروابط الأسرية، والوظائف الرسمية العليا، وهذه العوامل لم تنظر إليها المدرسة التقليدية في الإدارة، وإنّما ركّز عليها رواد المدرسة السلوكية.في حين يرى سيزر (Sezer, 2016) أنّ العامل الرئيس الذي يؤثِّر على عملية صناعة القرار لدى مديري المدارس هو القوانين واللوائح، بعدها تأتي العوامل الأخرى المتمثِّلة في آراء المعلمين ونواب المدير واقتراحاتهم، ثم الأهداف التعليمية للمدرسة.

ويرى البنا (Albna, 2013) أنّ أبرز العوامل التي تتحكم في القرار الإداري هي العوامل الشخصية التي تنبثق عن شخصية متخذ القرار وثقافته وتربيته وقيمه وخبرته، والعوامل الاجتماعية حيث تتأثّر القرارات بالبيئة الاجتماعية التي يعمل فيها صانع القرار ومتخذه فيكون مضطراً لمراعاة الوضع الاجتماعي والعادات والتقاليد السائدة، والعوامل الحضارية إذ تؤدي ثقافة الأفراد المعنيين بالقرار دوراً مؤثراً في نمطه، والعوامل القانونية لأنّ صانع القرار ومتخذه ملزمان بمراعاة القوانين والأنظمة المعمول بها، والعوامل الاقتصادية حيث تُلزم إمكانيات المؤسسة المالية صانع القرار ومتخذه بأن يكون قرارهما في حدودها أي ضمن الإمكانيات المادية المتاحة له لتنفيذ القرار.

وقد حدّد لعلايمة (lalaaymeh, 2015)، وعيّاش وغريب (Ayyash & Ghareeb, 2018) مجموعة من صعوبات اتخاذ القرار وفق التالي: فشل متخذي القرارات في تحديد المشكلة بشكل منظم وواضح، أو تحديد النتائج المتوقّعة، والتقيّد بالعادات والانطباعات والفلسفة والقيم الاجتماعية لمتخذ القرار، إضافة إلى تقيدها بالخبرات الوظيفية والمعلومات المتوافرة، وفشل الإلمام بجميع الحلول الممكنة للمشكلة، إضافة إلى وجود آثار سلبية للعامل الزمني على مستوى ترشيد القرار، ووجود درجة من الغموض وهي تختلف باختلاف الظروف المحيطة.

ويرى الباحث أنّ أكثر الصعوبات التي تواجه عملية اتخاذ القرار قلة المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار، مما ينتج لنا قرارات بعيده عن الواقع وغير دقيقة، إذ إن فعالية القرار وسلامته تعتمد على دقّة وكفاية المعلومات، كما أنّ غموض وجمود الأنظمة واللوائح التي تحول دون تمكين المدير من الوصول إلى القرار الفعّال، ولا يتأتّى علاج هذه الصعوبات إلّا بمراعاة المرونة والوضوح عند صياغة اللوائح، وأن تكون انعكاساً للواقع البيئي التي وضعت لخدمته، وتوفير وسائل اتصال فعّالة تُسهِّل انسياب المعلومات بما يخدم اتخاذ القرارات الصائبة.

وهناك مجموعة من الدراسات التي تناولت فاعلية اتخاذ

القرار، حيث أجرت حسن (Hassan, 2020) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة فاعلية القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين، ونهجت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات.وتكونت عينة الدراسة من (457) مشرفا تربويا ومعلما ومساعد مدير، وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ درجة فاعلية اتِّخاذ القرارات الإدارية جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.81)، وكما جاءت درجة ممارسة إدارة الأزمات بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.75)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، التخصص، المسمى الوظيفي سنوات الخدمة، وأجرى جيتو (Jito, 2019) دراسة هدفت إلى التعرُّف على مستويات المشاركة في صناعة القرار التربوي في مدارس البيئة الملكية بمدينة ينبع بالسعودية، ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات وتكونت العيِّنة من (32) فرداً منهم (14) مشرفة تربوية و (18) مدير مدرسة، وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج: أنّ القادة التربويين يمارسون مبدأ المشاركة في صنع القرار بدرجة متوسطة، واقترحت الدراسة عدة آليات لتفعيل مشاركة العاملين في صنع القرار.كما أجرت عدوان (Adwan 2019,) دراسة هدفت الكشف عن مستوى فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية.ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات وتكوّنت عيِّنة الدراسة من (299) معلما ومعلمة وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج: أنّ مستوى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، ومستوى الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية اتِّخاذ القرار لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظات فلسطين الجنوبية تعزي لمتغير (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة) كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط تقديرات المعلمين ومستوى فاعلية اتِّخاذ القرار لدى مديري المدارس الأساسية وبين متوسط تقديراتهم لمستوى الذكاء الوجداني لدى مدرائهم، وقام الشريف (ALSharif, 2018) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عيِّنة الدراسة من (273) معلماً ومعلمة وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج: أن درجة فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وأنّه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).وقامت المخاريز (Almakharez, 2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر معلمي محافظة المفرق.ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (108) معلما ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة وأظهرت النتائج: أن درجة فاعلية المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسية كانت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق في درجة فاعلية المشاركة في اتِّخاذ القرارات المدرسية تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي.وأجرت مطر (Matar, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد درجة مشاركة المدراء المساعدين بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في اتِّخاذ القرار وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم، ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتمّ توزيع عيِّنة الدراسة على (271) مديراً مساعداً بمحافظات غزة عن طريق المسح الشامل، وأظهرت النتائج: موافقة بدرجة كبيرة على مشاركة المدراء المساعدين بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة باتِّخاذ القرار، وأيضا من نتائج الدراسة أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة المشاركين في اتِّخاذ القرار تعزى لمتغيِّر سنوات الخدمة لصالح فئة أكثر من 10 سنوات.وأجرى العجبلي (Almakharez & Almakharez, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى قياس تأثير مشاركة العاملين باتخاذ وصنع القرارات على الأداء الوظيفي في العراق، ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (97) من العاملين في دائرة البعثات والعلاقات الثقافية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة وأظهرت النتائج: توفر مستوى المشاركة في صنع واتخاذ القرار بنسبة بلغت (68.3%)، وكما أظهرت وجود علاقة قوية وأثر معنوي بين المشاركة في صنع واتخاذ القرار كمتغير مستقل وبين الأداء الوظيفي كمتغير تابع ومتغيراته، وأوصت الدراسة بضرورة إشراك العاملين في عملية صنع القرار لأنها تؤدي إلى تحسين الأداء الوظيفي لهم.كما أجرت الخضري (Alkhudrii, 2017) دراسة هدفت للتعرف إلى فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقته بإدارة الأزمات ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكوّنت عينة الدراسة من (879) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وتم اختيارهم بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة وأظهرت النتائج: أنّ فاعلية اتِّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس لصالح المعلمين، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى)، ومن النتائج أيضاً أنّه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية اتخاذ القرار ومستوى إدارة الأزمات.وأجرى سيزر (Sezer, 2016) دراسة كان هدفها الكشف عن آراء مديري المدارس حول أولويات المهمة، والعوامل التي تؤثِّر على عملية صنع القرار لدى مديري المدارس، ونهجت المنهج النوعي وتمّ تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل الوصفي، وتم الحصول على البيانات باستخدام نموذج الشبكة المهيكلة الذي تمّ تطويره من قبل الباحث، تكونت مجموعة الدراسة من (20) مديرة من مديري المدارس في مركز مدينة طرابزون التركية للسنة الدراسية 2014/ 2013، وأظهرت النتائج: أنّ العامل الرئيس الذي يؤثِّر في الغالب

على عملية صنع القرار لدى مديري المدارس هو القوانين واللوائح، ثم تأتي العوامل الأخرى وعلى رأسها آراء المعلمين، ونواب المديرين، والاقتراحات، والأهداف التعليمية للمدرسة.وقام أولغا وجورجيوس (Georgious, Olga & 2013) بدراسة هدفت الكشف عن مشاركة المعلمين في صنع القرار في مختلف المجالات وتأثير ذلك على المعلمين ومدارسهم، ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (143) معلما ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية جاء بدرجة عالية جدا خاصة في القرارات المتعلقة بشؤون الطلاب والمعلمين.كما أشارت الدراسة إلى أن مشاركة المعلمين في القرارات الإدارية جاءت منخفضة.وأجرى موشيتي (2013 , Mosheti) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مشاركة المعلم في صنع القرار المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في المدارس العليا، ونهجت المنهج الكمي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (221) معلما ومعلمة من أصل (252)، وأظهرت النتائج مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية في مجال شؤون الطلاب وجاءت بدرجة عالية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي تعزى لمتغير لمؤهل العلمي، سنوات الخدمة) وذلك لصالح المؤهلات العلمية ماجستير فأكثر، ولأصحاب الخدمة من فئة فوق 10 سنوات.وأجرى أغبودو (Igbudu, 2012) دراسة هدفت إلى التعرُّف إلى درجة مشاركة المعلمين في صنع القرار وعلاقته بأدائهم الوظيفي في المدارس الثانوية والخاصة في منطقة آيدو (نيجيريا)، نهجت المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية وأظهرت النتائج: أنّ مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار في المدارس الخاصة أكبر منها في المدارس العامة، وأنّه توجد فروقات دلالة إحصائية في تأثير مشاركة المعلمين في صنع القرار تعزى لمتغيِّر (الجنس، سنوات الخدمة)، لصالح الذكور والذين لديهم سنوات خدمة كبيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية اتخاذ القرار يمكن بيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسات الحالية من حيث:

◄ **الهدف:** هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وتشابهت مع دراسة (Hassan, 2017) ، و (Adwan, 2019) ، و (AL Sharif, 2018) ، و (Alkhudrii, 2017).

◄ **المجتمع والعينة:** تمثل مجتمع الدراسة في جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وقد اختارت الدراسة الحالية عينة الدراسة من المدراء، وتشابهت مع دراسة (Jito, 2019)، و (Matar, 2018) ، و (Sezer, 2016).

◄ **مكان إجراء الدراسة:** أُجريت الدراسة على المدارس في فلسطين، وتشابهت مع دراسة (Adwan, 2019) ، و (ALSharif, 2018)، و (Matar, 2019) ، و (Alkhudrii, 2017).

◄ **الأداة المستخدمة:** استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة لجمع البيانات، وتشابهت في ذلك مع معظم الدراسات السابقة باستثناء دراسة (Sezer, 2016) حيث استخدم الباحث المنهج النوعي، وتم الحصول على البيانات باستخدام نموذج الشبكة المهيكلة الذي تمّ تطويره من قبل الباحث، كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، واستعراض أدبيات الموضوع والدراسات المتعلقة به، واختيار منهجية الدراسة المناسبة وتحديد متغيراتها، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية، وعطفاً على ما سبق انبثق عنوان الدراسة حول فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تؤدي عملية اتخاذ القرار دوراً محورياً ومهماً في الإدارة المدرسية، إلا أنّنا نجد بعض جوانب القصور في عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية، ويتّضح ذلك عند استقراء واقع الميدان التربوي من خلال اطّلاع الباحث وعمله في المجال التربوي معلما، اتّضح أنّ المشاركة في عملية اتخاذ القرار لا تعدو أن تكون عملية شكلية للممارسات الإدارية لإضفاء الطابع الديمقراطي وتقدير الجوانب الإنسانية في العمل، وهذا ما خلصت إليه دراسة المخاريز (Almakharez, 2018) التي أجراها على مدارس محافظة المفرق، وهي إحدى مناطق الريف الأردني، وكان من نتائجها أن درجة إشراك المديرين للمعلمين في القرارات كانت متوسطة، مما يستدعي المعالجة لتطوير المديرين بالتدريب وتنمية مهارات صناعة القرار لديهم، كما لاحظ الباحث تدني مستوى فاعلية اتّخاذ القرار، وهذا ما أظهرته دراسة عدوان (Adwan, 2019) ودراسة الخضري (Alkhudrii, 2017) أن فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة، ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة والأدب التربوي، لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تناولت موضوع فاعلية اتخاذ القرارات في المدارس الحكومية في البيئة الفلسطينية، كما أوضحت الدراسة.وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في التعرُّف إلى فاعلية اتخاذ القرار في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، **ويمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:**

- ما درجة فاعلية اتّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اتّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تُعزى إلى متغيرَي الجنس والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف إلى معرفة:

♦ درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

♦ الفروق في فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تبعاً إلى متغيرَي الجنس والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

♦ **الأهمية النظرية**

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية اتخاذ القرار في إدارة المؤسسة التعليمية.

- تركيزها على فاعلية اتِّخاذ القرار في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وما يترتّب عليه من نجاح أو فشل العملية التعليمية.

♦ **الأهمية التطبيقية**

- يُؤمَل من نتائج هذه الدراسة أن يستفيد منها المهتمون بتطوير العملية التعليمية، وبالتالي تُسهم الدراسة في إفادة ومساعدة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والقادة في مديريات التربية والتعليم، والباحثين والأكاديميين في مجال اتخاذ القرار بشكل خاص والإدارة التربوية بشكل عام، ومديري المدارس.

- تُسهم الدراسة في بناء أداة قياس مقنّنة لقياس فاعلية اتخاذ القرار باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، عوضاً عن إثراء البحث العلمي في مجال فاعلية اتِّخاذ القرار.

- وإفادة الباحثين من خلال إطارها النظري والجانب العملي التطبيقي والاطِّلاع على تأثير متغيري الجنس والخبرة الإدارية في ميلاد بحوث جديدة في المجال.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على فاعلية اتخاذ القرار.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (108) مديرا ومديرة من مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية في الضفة الغربية في فلسطين مجتمع الدراسة البالغ (260) مديراً ومديرة وبنسبة (41.54%).
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية في الضفة الغربية في فلسطين.
- الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي المدرسي 2021/ 2022.

محددات الدراسة:

تتحدّد نتائج الدراسة بدرجة صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسة، وموضوعية ودقة استجابة عيِّنة الدراسة على فقرات أدوات القياس، وحسن درجة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **الفعالية:** "هي القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة في ضوء فلسفة المجتمع وثقافته" (Taqla, 2016:9).

أما التعريف الإجرائي للفعالية: فهو قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، وقياس مدى الانحرافات عنها.

◄ **فاعلية اتخاذ القرار:** "عمل إداري موضوعي يسهم في إيجاد الحل الأمثل لحل مشكلة ما من بين مجموعة من البدائل المتاحة أمام متخذ القرار، وذلك بالمفاضلة بينها باستخدام معايير محددة، وما يتماشى مع الظروف الداخلية والخارجية التي تواجه متّخِذ القرار" (Hammad, 2016:46).

أما التعريف الإجرائي: فيقصد فيه الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين على أداة قياس فاعلية اتِّخاذ القرار التي سوف يتمُّ استخدامها في الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية في الضفة الغربية في فلسطين، والبالغ عددهم (260) مديراً ومديرة، وفقا لسجلات ديوان الموظفين في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2021 – 2022 م).

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عيِّنة قوامها (108) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية في الضفة الغربية في فلسطين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تمثِّل عينة الدراسة ما نسبته (41.54%) من مجتمعها الأصلي، والجدول (1) يبين وصف العينة تبعا لمتغيري الخبرة الإدارية و النوع الاجتماعي.

الجدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري الخبرة الإدارية و النوع الاجتماعي (ن= 108).

الخبرة الإدارية / الجنس	اقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المجموع
ذكر	14	43	57
أنثى	17	34	51
المجموع	31	77	108

أداة الدراسة:

وبعد اطِّلاع الباحث على الأدب التربوي وإجراء المسح للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسات كل

من حسن (2020)، وعدوان (2019)، ومطر (2018)، والشريف (2018)، والعجبلي (2018)، قام الباحث بتصميم أداة الدراسة لقياس فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.وتكونت أداة الدراسة في صورتها البدائية من (45) فقرة، وبعد إجراء الصدق الظاهري المحكمين تكونت من (43) فقرة، وبعد إجراء الصدق العاملي لها تكونت بصورتها النهائية من (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي:

- مجال إعلان القرار ومتابعته ويشتمل على (16) فقرة (1 – 16).
- مجال المشاركة في القرار ويشتمل على (9) فقرات (17 – 25).
- مجال التهيئة لاتخاذ القرار ويشتمل على (6) فقرات (26 – 31).
- مجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار ويشتمل على (5) فقرات (32 – 36).

وكانت صياغة الفقرات جميعها في الاتجاه الإيجابي، وتكوّنت الاستجابة عليها من (5) استجابات وفقاً لسلم ليكرت الخماسي وهي: درجة كبيرة جداً (5) درجات، درجة كبيرة (4) درجات، درجة متوسطة (3) درجات، درجة قليلة (درجتان)، ودرجة واحدة لدرجة قليلة جداً.

الخصائص السايكومترية لأداة الدراسة:

صدق الأداة:

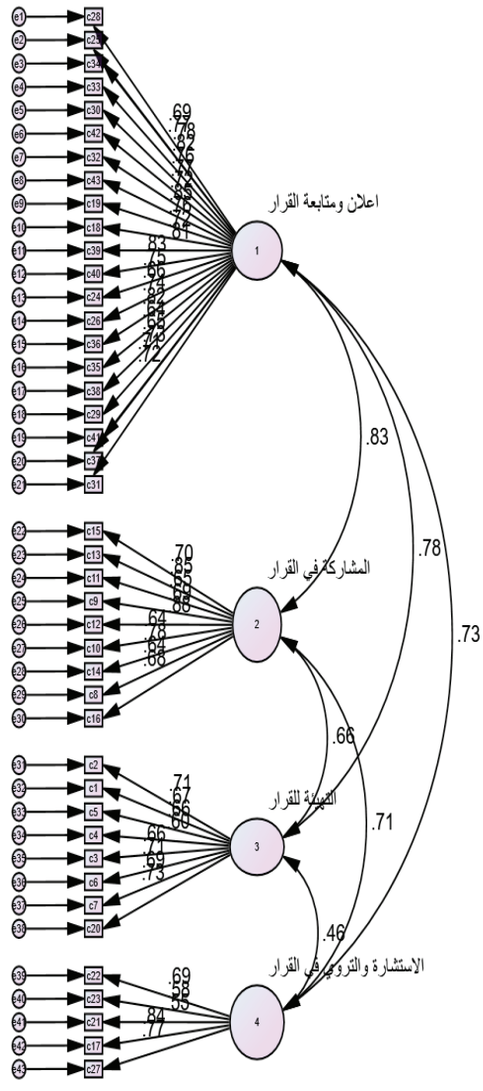
وللتأكُّد من معامل الصدق لأداة الدراسة في الخطوة الأولى تم استخدام الصدق الظاهري للأداة أو صدق المحكمين من خلال عرضها على (5) من الخبراء والمتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والقياس والتقويم في الجامعات الفلسطينية.وقد تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين من خلال تعديل أو حذف أو إضافة الفقرات اللازمة.حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها البدائية من (45) فقرة، وبعد إجراء الصدق الظاهري المحكمين تكونت من (43) فقرة.ولتاكيد صدق المحكمين قام الباحث في الخطوة الثانية باستخدام الصدق العاملي بعد توزيع الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (66) مديراً ومديرة تم استبعادهم من عينة الدراسة الأصلية، وتم إجراء الصدق العاملي وفقاً للخطوات الآتية:

- فحص مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر ما ير أولكن وبارتلت (Kmo & Bartllet's test)، حيث وصل (KMO) إلى (809.).وقيمة اختبار مربع كاي (2629.704)، وكانت هذه القيمة دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة) (5.).وهذا يعني أنّ البيانات صالحة للتحليل العاملي وفق ما أشار إليه (تيغنزة، 2012) بأنّه في حالة الوصول في قيمة KMO إلى (5.) فأعلى فإنّ حجم العيِّنة والبيانات تصلح للتحليل العاملي.

- بناءً على ذلك تمّ إيجاد التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، وتمّ تدوير العوامل تدويراً متعامداً Orthogonal Rotation بطريقة تعظم التباين التي تنسب إلى كايزر، Varimax with Kaiser Normalization، وذلك لافتراض استقلالية المجالات.

- تم اعتماد المحكّات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل: محك (كايزر) والذي يعد من أكثر المحكات شيوعاً، ويعتمد على أنّ قيمة الجذر الكامن تكون مساوية للواحد صحيح أو أكثر.كما تم مراعاة أن يكون تشبع العبارة على العامل لا يقل عن (30.) كما اقترح ذلك جيلفورد.ولا يتمُّ اعتماد المجال إلّا إذا تشبع عليه ثلاث فقرات أو أكثر.

- تكوّن المقياس بصورته النهائية بعد أجراء التحليل العاملي من (36) فقرة موزّعة على أربعة مجالات، وكان تفسير المجالات على النحو الآتي: تشبعت في المجال الأول (16) فقرة وتراوحت قيم تشبعها ما بين (562. – 798.)، وتشبعت في المجال الثاني (9) فقرات وتراوحت قيم تشبعها ما بين (816. و0.556)، أما المجال الثالث فقد تشبعت (6) فقرات، وتراوحت قيم تشبعها ما بين (829. و 566.)، أما المجال الرابع فتشبعت فيه (5) فقرات وتراوحت قيم تشبعها ما بين (753. و 598.) وتتمثّل هذه العوامل بالتسلسل المجالات: إعلان ومتابعة القرار، المشاركة في القرار، التهيئة لاتخاذ القرار، الاستشارة والتروي في القرار.ويبين الشكل رقم (1) نتيجة التحليل العاملي للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي اموس (Amos).



الشكل (1):

مجالات فاعلية اتخاذ القرار وفقا للتحليل العاملي للفقرات وتشبعاتها

◄ **العامل الأول: إعلان ومتابعة القرار:**

الجدول (2):

تشبعات الفقرات لمجال إعلان ومتابعة القرار

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرات	تشبع الفقرات
1	28	أهتمُّ بأن لا يتعارض القرار مع اللوائح والأنظمة داخل المؤسسة التربوية.	.798
2	25	أتّخذ القرار بموضوعية.	.783
3	34	أُعطي الوقت الملائم لتنفيذ القرار داخل المدرسة.	.751
4	33	أحرص على تبليغ القرار لجميع المعلمين المستهدفين في المدرسة.	.751
5	30	أقوم بصياغة القرار بعبارات واضحة.	.745
6	42	أقوم بتعديل القرارات إذا كانت ذات نتائج سلبية.	.716
7	32	أستخدم وسائل الاتصال المناسبة للإعلان عن القرار.	.702
8	43	أتحقق من أن تنفيذ القرار يتم وفقاً للصورة المرسومة له.	.682
9	19	أستفيد من الخبرات المتوافرة لدى المعلمين في المدرسة لاتخاذ القرارات المناسبة.	.633
10	18	أتخذ القرارات مراعياً قدرات المعلمين وتخصصاتهم.	.618
11	39	أستفيد من التغذية العكسية (المردود) أثناء متابعة تنفيذ القرارات.	.614
12	40	أُقيّم نتائج القرارات بعد تنفيذها.	.598
13	24	أختار الوقت المناسب لتنفيذ القرار داخل المدرسة.	.584
14	26	أُراعي عدم تناقض عبارات القرار المتخذ مع بعضها.	.567
15	36	أُتابع بدقة عملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه.	.566
16	35	أضع خطة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه بمشاركة المعلمين داخل المدرسة.	.562
		التباين المفسر%	45.476%

◄ **العامل الثاني: المشاركة في القرار**

الجدول (3):

تشبعات الفقرات لمجال المشاركة في القرار

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرات	تشبع الفقرات
1	15	أُشجع جميع الحاضرين في الاجتماع على المشاركة في المناقشات للوصول إلى القرارات بالإجماع.	.816
2	13	أُشرك المعلمين في المدرسة في تقديم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار.	.712
3	11	أستعين بأساليب جديدة ومتنوعة في اتخاذ القرار.	.626
4	9	أُحدد معايير لتقديم الحلول المطروحة للمشكلة المراد اتخاذ قرار بشأنها.	.619
5	12	أحث المعلمين في المدرسة على تقديم البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.	.603
6	10	أُجزِّئ المشكلة محل القرار إلى أجزاء ثم أقوم بدراسة كل جزء على حده.	.583
7	14	أتقبّل من المعلمين الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه العمل في المدرسة.	.580
8	8	أُراعي عند اتخاذ القرار احتمالية حدوث نتائج غير متوقعة.	.574
9	16	أتّبع أسلوب التشاور عند وجود اعتراض على القرار داخل المدرسة.	.556
		التباين المفسر%	6.932%

◄ **العامل الثالث: التهيئة لاتخاذ القرار**

الجدول (4):

تشبعات الفقرات لمجال التهيئة لاتخاذ القرار

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرات	تشبع الفقرات
1	2	أُحدِّد البيانات والمعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار.	.829
2	1	أُحدِّد الهدف المراد تحقيقه عند اتخاذ القرار.	.703
3	5	أُراعي توافق القرار عند اتخاذه مع أهداف المدرسة ورؤيتها.	.678
4	4	أطّلع على الخبرات السابقة للمدرسة قبل اتخاذ القرار.	.672
5	3	أطّلع على التعليمات واللوائح التي تتعلق بالقرار قبل اتخاذه.	.603
6	6	أُحدِّد درجة أهمية القرار قبل اتِّخاذه وفقاً لحاجة المدرسة.	.566
		التباين المفسر%	4.737 %

◄ **العامل الرابع: الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار**

الجدول (5):

تشبعات الفقرات لمجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرات	تشبع الفقرات
1	22	أستشير نظرائي من المديرين في المشكلات الصعبة.	.753
2	23	يكون قراري النهائي بناءً على مشورة الآخرين.	.742
3	21	أستشير متخصصين مؤهلين علمياً عند اتخاذ بعض القرارات.	.689
4	17	أتراجع عن القرار المتخذ إذا وجد ما يبرِّر ذلك.	.616
5	27	أُراعي انسجام القرار مع القرارات التي سبقته.	.598
		التباين المفسر%	4.384%

ثبات الأداة:

وللتأكد من معامل الثبات لأداة الدراسة قام الباحث

باستخدام معادلة كرونباخ الفا لنفس العينة الاستطلاعية، حيث كان معامل الثبات للأداة ككل (.98)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمجالات ما بين (.88 – .98) كما هو موضح في الجدول (6). وتدل هذه القيم على وجود ثبات مميز لأداة الدراسة وصلاحيتها لتحقيق الغرض منها.

الجدول (6):

معاملات الثبات لأداة فاعلية اتخاذ القرار.

الرقم	مجالات فاعلية اتخاذ القرار	عدد الفقرات	كرونباخ الفا
1	إعلان القرار ومتابعته	16	.98
2	المشاركة في القرار	9	.97
3	التهيئة لاتخاذ القرار	6	.96
4	الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار	5	.88
	الثبات للأداة ككل	36	.98

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **أولاً: المتغيرات المستقلة (Independent Variables)، وهما:**

– الجنس وله فئتان هما: (ذكر، أنثى).

– الخبرة في التعليم ولها مستويان، هما: (من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- **ثانياً: المتغيرات التابعة (Dependent Variables):**

تمثلت هذه المتغيرات بدرجة استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات أداة فاعلية اتخاذ القرار.

المعالجات الإحصائية:

وللإجابة عن تساؤلي الدراسة، استخدمت المعالجات الآتية:

– المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لها لتحديد درجة فاعلية اتخاذ القرار والإجابة عن تساؤل الدراسة الأول.

– وللإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA) بإحدى صوره العاملية (2×2).

– التحليل العاملي (Factor Analysis) للتأكد من صدق الأداة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: **ما درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل استخرج المتوسط الحسابي والأوزان النسبية لكل فقرة ولكل مجال تنتمي إليه وللدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار، ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.ولتفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية المتعارف عليها لسلم ليكرت الخماسي من خلال إيجاد المدى بين أعلى استجابة وأقل استجابة على الفقرات (5 – 1 =4)، ومن ثم تقسيم المدى على عدد المستويات لتحديد طول الفئة (4 / 5= 0.80) ويضاف إليها (1) كأقل استجابة، فيصبح توزيع الدرجات كالآتي:

- (1 – 1.80) درجة قليلة جدا.(20% – 36%)
- (1.81 – 2.60) درجة قليلة.(36.20% – 52%)
- (2.61 – 3.40) درجة متوسطة.(52.20% – 68%)
- (3.41 – 4.20) درجة كبيرة.(68.20% – 84%)
- (4.21 – 5) درجة كبيرة جدا.(84.20 – 100%)

الجدول (7):

المتوسطات الحسابيّة والأوزان النسبية لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين (ن=108).

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي×	الوزن النسبي %	الدرجة
1	أهتم بألاّ يتعارض القرار مع اللوائح والأنظمة داخل المؤسسة التربوية.	3.67	73.33	كبيرة
2	أتّخذ القرار بموضوعية.	3.70	74.07	كبيرة
3	أُعطي الوقت الملائم لتنفيذ القرار داخل المدرسة.	3.69	73.89	كبيرة
4	أحرص على تبليغ القرار لجميع المعلمين المستهدفين في المدرسة.	3.70	74.07	كبيرة
5	أقوم بصياغة القرار بعبارات واضحة.	3.73	74.63	كبيرة
6	أقوم بتعديل القرارات إذا كانت ذات نتائج سلبية.	3.78	75.56	كبيرة
7	أستخدم وسائل الاتصال المناسبة للإعلان عن القرار.	3.47	69.44	كبيرة
8	أتحقّق من أنّ تنفيذ القرار يتمُّ وفقاً للصورة المرسومة له.	3.51	70.19	كبيرة
9	أستفيد من الخبرات المتوافرة لدى المعلمين في المدرسة لاتخاذ القرارات المناسبة.	3.35	67.04	متوسطة
10	أتّخذ القرارات مراعياً قدرات المعلمين وتخصصاتهم	3.53	70.56	كبيرة
11	أستفيد من التغذية العكسية (المردود) أثناء متابعة تنفيذ القرارات.	3.40	67.96	متوسطة
12	أُقيّم نتائج القرارات بعد تنفيذها.	3.27	65.37	متوسطة
13	أختار الوقت المناسب لتنفيذ القرار داخل المدرسة.	3.55	70.93	كبيرة
14	أُراعي عدم تناقض عبارات القرار المتخذ مع بعضها.	3.53	70.56	كبيرة
15	أُتابع بدقة عملية تنفيذ القرار بعد اتخاذه .	3.46	69.26	كبيرة
16	أضع خطة لتنفيذ القرار بعد اتخاذه بمشاركة المعلمين داخل المدرسة.	3.02	60.37	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال إعلان القرار ومتابعته	3.52	70.45	كبيرة
17	أُشجع جميع الحاضرين في الاجتماع على المشاركة في المناقشات للوصول إلى القرارات بالإجماع.	3.36	67.22	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي×	الوزن النسبي %	الدرجة
18	أُشرك المعلمين في المدرسة في تقديم البدائل المقترحة لاتخاذ القرار.	3.21	64.26	متوسطة
19	أستعين بأساليب جديدة ومتنوعة في اتخاذ القرار.	3.05	60.93	متوسطة
20	أُحدِّد معايير لتقديم الحلول المطروحة للمشكلة المراد اتخاذ قرار بشأنها.	3.04	60.74	متوسطة
21	أحثُّ المعلمين في المدرسة على تقديم البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار.	3.20	64.07	متوسطة
22	أُجزِّئ المشكلة محل القرار إلى أجزاء ثم أقوم بدراسة كل جزء على حده.	3.25	65.00	متوسطة
23	أتقبّل من المعلمين الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه العمل في المدرسة.	3.23	64.63	متوسطة
24	أُراعي عند اتِّخاذ القرار احتمالية حدوث نتائج غير متوقعة	3.56	71.11	كبيرة
25	أتّبع أسلوب التشاور عند وجود اعتراض على القرار داخل المدرسة.	3.42	68.33	كبيرة
الدرجة الكلية لمجال المشاركة في القرار		3.26	65.14	متوسطة
26	أُحدد البيانات والمعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار.	3.66	73.15	كبيرة
27	أُحدِّد الهدف المراد تحقيقه عند اتخاذ القرار.	3.67	73.33	كبيرة
28	أُراعي توافق القرار عند اتخاذه مع أهداف المدرسة ورؤيتها.	3.51	70.19	كبيرة
29	اطّلع على الخبرات السابقة للمدرسة قبل اتخاذ القرار.	3.44	68.70	كبيرة
30	اطلع على التعليمات واللوائح التي تتعلق بالقرار قبل اتِّخاذه.	3.49	69.81	كبيرة
31	أُحدِّد درجة أهمية القرار قبل اتِّخاذه وفقاً لحاجة المدرسة.	3.56	71.11	كبيرة
الدرجة الكلية لمجال التهيئة لاتخاذ القرار		3.55	71.05	كبيرة
32	أستشير نظرائي من المديرين في المشكلات الصعبة.	3.00	60.00	متوسطة
33	يكون قراري النهائي بناء على مشورة الآخرين.	3.04	60.74	متوسطة
34	أستشير متخصصين مؤهلين علمياً عند اتخاذ بعض القرارات.	2.79	55.74	متوسطة
35	أتراجع عن القرار المتخذ إذا وُجِد ما يبرِّر ذلك.	3.58	71.67	كبيرة
36	أُراعي انسجام القرار مع القرارات التي سبقته.	3.53	70.56	كبيرة
الدرجة الكلية لمجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار		3.19	63.74	متوسطة
الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار		3.41	68.29	كبيرة

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتّضح من الجدول (7) أنّ درجة فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين كانت كما يلي:

- **مجال إعلان القرار ومتابعته**: كانت الدرجة كبيرة على الفقرات ذات الأرقام: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 13، 14، 15) حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (69.26% – 75.56%) وكانت متوسطة على الفقرات ذات الأرقام: (9، 11، 12، 16) حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين: (60.26% – 67.96%)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال كانت كبيرة وبوزن نسبي (70.45%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أغلب القرارات مركزية ومتكررة وتكون على شكل تعليمات من الجهات العليا، لذا نجد أن المدراء حريصون على ابلاغ المعلمين بها، ومتابعة تنفيذها حتى لا يقعوا تحت طائلةالمساءلة.

- **مجال المشاركة في القرار**: كانت الدرجة كبيرة على الفقرتين: (24 و25) حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليهما على التوالي (71.11% و 68.33%)، وكانت متوسطة على الفقرات المتبقية ذات الأرقام: (17، 18، 19، 20، 21، 22، 23) حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين: (60.74% – 67.22%)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال كانت متوسطة وبوزن نسبي (65.14%).ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف التفويض ومنح الصلاحيات من جانب المدراء للمعلمين، كما أن هناك جزءا من المعلمين غير قادر على تحمل المسؤولية وغير مؤهلين للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة في الإدارة المدرسية. وأكد (Albna 2013: 106,) أن أكثر العوامل تأثيرا على المشاركة في اتخاذ القرار هي العوامل الشخصية المتعلقة في قدرات متخذ القرار وخبرته وقيمه وثقافته.

- **مجال التهيئة لاتخاذ القرار**: كانت الدرجة كبيرة على جميع فقرات المجال (26 – 31) حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (68.70% – 73.33%)، وفيما يتعلّق بالدرجة الكلية للمجال كانت كبيرة وبوزن نسبي (71.05%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة في مجال التهيئة لاتخاذ القرار إلى أن المدراء بحكم خبرتهم ومعرفتهم وفهمهم وتأهيلهم لا يستطيعون اتخاذ قرار قبل تحديد الهدف من القرار ومعرفة مدى انسجامه مع القوانين والأنظمة المعمول بها في وزارة التربية والتعليم حتى لا يقعوا تحت طائلة المساءلة في حال تعارض القرار معها.وهذا ما أكد عليه (القرعان وحراشة، 2007) أن يكون القرار ضمن الإطار العام للقوانين والأنظمة المعمول بها في المؤسسة التربوية، وتحديد الوقت المناسب لاتخاذ القرار وتنفيذه.

- **مجال الاستشارة والتروي في اتِّخاذ القرار**: كانت الدرجة كبيرة للفقرتين (35 و 36) حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليهما على التوالي: (71.67% و 70.56%)، وكانت متوسطة على الفقرات ذات الأرقام: (32، 33، 34) حيث تراوح الوزن النسبي للاستجابة عليها بين (55.374% – 60.74%) وفيما يتعلّق بالدرجة الكلية للمجال كانت متوسطة وبوزن نسبي (63.74%). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك مركزية في اتخاذ القرار، وذلك يرجع إلى النمط الإداري التنظيمي التقليدي السائد في المؤسسة التربوية الذي يحد من الاستشارة في مجال اتخاذ القرار، ويرى ديترك (Dietrich, 2010) أن أكثر العوامل تأثيرا على القرار هي العوامل الإدارية والتنظيمية.

- **الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار**: كانت الدرجة كبيرة

وبوزن نسبي للاستجابة (68.29%).

و فيما يلي عرض لخلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل كما في الجدول (8).

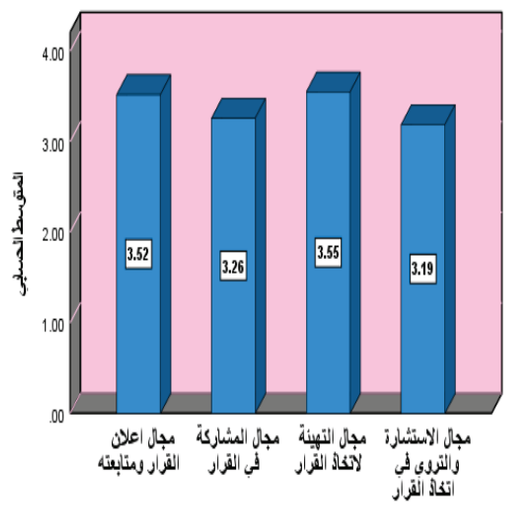
الجدول (8):

خلاصة النتائج للمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للمجالات وللدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين (ن=108)

الرقم	الترتيب	المجالات	المتوسط×	الوزن النسبي %	الدرجة
1	2	مجال إعلان القرار ومتابعته	3.52	70.45	كبيرة
2	3	مجال المشاركة في القرار	3.26	65.14	متوسطة
3	1	مجال التهيئة لاتخاذ القرار	3.55	71.05	كبيرة
4	4	مجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار	3.19	63.74	متوسطة
		الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار	3.41	68.29	كبيرة

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (8) أنّ درجة فاعلية القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين كانت كبيرة بوزن نسبي (68.29%)، وفيما يتعلّق بترتيب المجالات كان في الترتيب الأول مجال التهيئة لاتخاذ القرار بوزن نسبي (71.05%)، والترتيب الثاني مجال إعلان القرار ومتابعته بوزن نسبي (70.45%)، وفي الترتيب الثالث مجال المشاركة في القرار بوزن نسبي (65.14%)، والترتيب الرابع مجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار بوزن نسبي (63.74%)، والشكل رقم (2) يبين ذلك.



الشكل (2):

المتوسطات الحسابية لمجالات فاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين

ومن خلال عرض النتائج في الجدول (8) تبيّن أنّ نتائج الدراسة الحالية اتّفقت مع ما أشارت إليه دراسات كل من: دراسة حسن (Hassan, 2020)، ودراسة عدوان (Adwan, 2019)، ودراسة مطر (Matar, 2018)، ودراسة الشريف (ALSharif, 2018)، ودراسة العجبلي (Al- Ajbali, 2018)، دراسة أولغا وجورجيوس (Georgiou & Olga, 2013)، ودراسة موشيتي (Mosheti, 2013)، والتي بينت نتائجها بأنّ درجة فاعلية اتّخاذ القرارات كانت كبيرة، واختلفت مع ما أشارت إليه دراسات كل من: دراسة جيتو (Jito, 2019)، ودراسة المخاريز (Almakharez, 2018)، ودراسة الخضري (Alkhudrii, 2017)، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أنّ المدراء لديهم الدراية والخبرة الكافية في مجال القرار الإداري، فهم يخضعون لدورات تأهيل وتطوير متقدمة، كما أنّ الكثير من القرارات يكون دور المدراء فيها التنفيذ، لذا فهم حريصون على متابعة تنفيذها خاصة القرارات الصادرة من الوزارة حتى لا يقعوا تحت طائلة المساءلة، إضافة إلى الاستفادة من التقدُّم التكنولوجي وثورة المعلومات في عملية اتخاذ القرار.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اتّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA) بإحدى صوره العاملية (2 × 2)، ونتائج الجدولين (9) و (10) تبين ذلك.

الجدول (9):

المتوسطات الحسابية لفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما (ن=108)

مجالات فاعلية اتخاذ القرار	النوع الاجتماعي	الخبرة الإدارية	اقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المتوسط الموزون
مجال إعلان القرار ومتابعته	ذكر		3.20	3.42	3.36
	أنثى		3.28	3.90	3.69
	المتوسط الموزون		3.24	3.63	3.52
مجال المشاركة في القرار	ذكر		2.77	3.15	3.06
	أنثى		3.21	3.60	3.47
	المتوسط الموزون		3.01	3.35	3.25
مجال التهيئة لاتّخاذ القرار	ذكر		3.32	3.36	3.35
	أنثى		3.49	3.91	3.77
	المتوسط الموزون		3.41	3.60	3.55
مجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار	ذكر		2.72	3.21	3.09
	أنثى		3.00	3.43	3.29
	المتوسط الموزون		2.87	3.31	3.18
الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار	ذكر		3.04	3.31	3.25
	أنثى		3.26	3.76	3.59
	المتوسط الموزون		3.16	3.51	3.41

الجدول (10):

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في اتِّخاذ القرار لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة الإدارية والتفاعل بينهما (ن=108)

مجالات فاعلية اتخاذ القرار	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة×
مجال إعلان القرار ومتابعته	الخبرة	3.855	1	3.855	4.229	.042*
	النوع الاجتماعي	1.714	1	1.714	1.88	.173
	الخبرة ×النوع الاجتماعي	.855	1	.855	.938	.335
	الخطأ	94.807	104	.912		
	المجموع	102.519	107			
مجال المشاركة في القرار	الخبرة	3.203	1	3.203	3.422	.067
	النوع الاجتماعي	4.249	1	4.249	4.539	.035*
	الخبرة × النوع الاجتماعي	.000	1	.000	.000	.989
	الخطأ	97.354	104	.936		
	المجموع	105.053	107			
مجال التهيئة لاتخاذ القرار	الخبرة	1.199	1	1.199	1.414	.237
	النوع الاجتماعي	2.774	1	2.774	3.270	.073
	الخبرة × النوع الاجتماعي	.768	1	.768	.905	.344
	الخطأ	88.207	104	.848		
	المجموع	94.869	107			
مجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار	الخبرة	4.634	1	4.634	5.259	.024*
	النوع الاجتماعي	1.327	1	1.327	1.507	.222
	الخبرة × النوع الاجتماعي	.014	1	.014	.016	.901
	الخطأ	91.638	104	.881		
	المجموع	97.302	107			
الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار	الخبرة	3.246	1	3.246	3.801	.050*
	النوع الاجتماعي	2.356	1	2.356	2.759	.100
	الخبرة × النوع الاجتماعي	.296	1	.296	.347	.557
	الخطأ	88.798	104	.854		
	المجموع	95.588	107			

* دالّة إحصائيا عن مستوى الدلالة (α≤.05).

يتّضح من نتائج الجدول (10) ما يلي:

- **مجال إعلان القرار ومتابعته**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في مجال إعلان القرار ومتابعته تُعزى إلى متغير الخبرة بين أصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات وأصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر ولصالح 10 سنوات فأكثر، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي والتفاعل بين متغيري الخبرة الإدارية والنوع الاجتماعي.

- **مجال المشاركة في القرار**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في مجال المشاركة في القرار تُعزى إلى متغير الخبرة الإدارية والتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي والخبرة الإدارية، بينما كانت الفروق دالّة إحصائيا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

- **مجال التهيئة لاتخاذ القرار**: لا توجد فروق إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) في مجال التهيئة لاتخاذ القرار تُعزى إلى متغيري الخبرة الإدارية والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما.

- **مجال الاستشارة والتروي في اتخاذ القرار**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مجال الاستشارة والتروي في اتِّخاذ القرار تُعزى إلى متغير الخبرة بين أصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات وأصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر ولصالح 10 سنوات فأكثر، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تبعاً إلى متغيِّر النوع الاجتماعي والتفاعل بين متغيري الخبرة الإدارية والنوع الاجتماعي.

- **الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار تُعزى إلى متغير الخبرة بين أصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات وأصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر ولصالح 10 سنوات فأكثر، ولا توجد فروق دالّة إحصائيا تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي والتفاعل بين متغيري الخبرة الإدارية والنوع الاجتماعي.

من خلال عرض النتائج تبيّن أنّه لا توجد فروق في الدرجة الكلية لفاعلية اتِّخاذ القرار تُعزى لمتغير الجنس، وجاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج دراسات كل من: حسن (Hassan, 2020)، عدوان (Adwan, 2020)، الشريف (AL Sharif, 2018)، ودراسة المخاريز (Almakharez, 2018)، موشيتي (Mosheti, 2013)، والتي بيّنت نتائجها أنّه لا توجد فروق في فاعلية اتخاذ القرار تُعزى إلى متغير الجنس، بينما اختلفت مع دراسة الخضري (Alkhudrii, 2017)، ودراسة أغبودو (Igbudu, 2012)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المدراء ذكور وإناث يتلقون نفس التدريب والتأهيل، وينفذون السياسات نفسها، ويراعون الأنظمة والقوانين ذاتها عند اتِّخاذ القرار، كما أن العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار متقاربة.

أما في مجال المشاركة في اتِّخاذ القرار فكانت الفروق دالّة إحصائيا بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الإناث أقل تسلطا وتفردا في اتخاذ القرار من الذكور، كما أن الإناث تميل إلى الاستقرار والبعد عن المشاحنات في العمل أكثر من الذكور، ومن هنا يأتي حرص المديرات على إشراك المعلمات في اتخاذ القرار.

وفيما يتعلق بالخبرة الإدارية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي إعلان القرار ومتابعته والاستشارة والتروي في اتِّخاذ القرار والدرجة الكلية لفاعلية اتخاذ القرار بين أصحاب الخبرة أقل من 10 سنوات وأصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر ولصالح 10 سنوات فأكثر، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مطر (Matar, 2018)، ودراسة أغبودو (Ig-budu, 2012)، ودراسة موشيتي (Mosheti, 2013)، بينما اختلف مع دراسة حسن (Hassan, 2020)، ودراسة عدوان (Adwan, 2020)، ودراسة الشريف (ALSharif, 2018)، وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة (Mosheti, 2013) ، و (Matar, 2018) ، و (Igbudu, 2012) التي أشارت إلى عدم جود فروق تعزى لسنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القدرة على اتخاذ القرار ترتبط بالممارسة العملية وخبرة المدير في مواجهة المشكلات والأزمات وإيجاد الحلول المناسبة خلال سنوات العمل، ومن هنا نجد أن هذه التجارب تنمي المهارات والقدرات لدى المدير، أي أن الخبرة الإدارية تؤدي دورا محوريا في صقل شخصية المدير الإدارية، وإكسابه الخبرات اللازمة لمواجهة أي حدث طارئ من خلال الخبرات المكتسبة.

وفيما يتعلق بالتفاعل أظهرت النتائج أنّه لا يوجد تفاعل بين متغيرَي الجنس والخبرة الإدارية في التأثير على فاعلية اتخاذ القرار.ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اكتساب الخبرة الإدارية لا يقتصر على الذكور دون الإناث والعكس صحيح.وتعارضت مع دراسة أغبودو (Igbudu, 2012)، وأنّه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تأثير مشاركة المعلمين في صنع القرار تعزى لمتغيِّر (الجنس، سنوات الخدمة)، لصالح الذكور والذين لديهم سنوات خدمة كبيرة.ويعود التعارض إلى اختلاف البيئتين

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تم التوصل إلى التوصيات التالية:

1. ضرورة استشارة أهل الخبرة والاختصاص في مديريات التربية والتعليم خاصة في القرارات الصعبة من جانب مديري المدارس.
2. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالتأكيد على إشراك المعلمين من قبل مدراء المدارس في عملية اتِّخاذ القرار ومناقشة الاقتراحات والبدائل في المدارس الثانوية الحكومية.
3. العمل على تفويض الصلاحيات لمديري المدارس بشكل أوسع، وبما يتناسب مع متطلبات العمل.
4. عمل دورات تأهيل وتدريب لمدراء المدارس في مجال القرار الإداري بما يتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي.
5. ضرورة اتفاق السياسات المعمول بها في وزارة التربة والتعليم مثل التوجه نحو اللامركزية بما يتواءم مع واقع العمل الميداني للمدراء
6. إجراء بحوث مستقبلية تشمل أنماطا مختلفة من اتِّخاذ القرار ومتغيرات أخرى.

المصادر والمراجع العربية:

- البنا، هالة. (2013). الإدارة المدرسية المعاصرة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- تقلا، رزان. (2016). درجة ممارسة القيادة التشاركية من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة دمشق ودورها في فعالية اتخاذ القرار من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.
- تيغنزة، محمد. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمها ومنهجية بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
- جيتو، خالد. (2019). المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في المؤسسات التعليمية، المجلة التربوية جامعة سوهاج، (58): 296 – 299.

- حسن، حنين. (2020). فاعلية القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- حماد، إياد. (2017). تأثير القيادة الموقفية على تمكين العاملين دراسة ميدانية على العاملين في مستشفى دمشق، مجلة جامعة البعث، 39 (20)، 14 – 168.
- الخضري، نجلاء. (2017). فاعلية اتخاذ القرار لدى مدراء المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بإدارة الأزمات. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سويدات، أحمد، والشيخ، فؤاد. (2017). أثر التفكير الإبداعي على فاعلية عملية اتخاذ القرار الإداري. (دراسة ميدانية من وجهة نظر الإدارة العليا والوسطى في شركات التأمين العاملة في الأردن. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 13 (1)، 31 – 63.
- شبير، محمد. (2015). واقع تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في الجامعات الفلسطينية بغزة وأثرها على مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين
- الشريف، أحمد. (2018). درجة فاعلية اتخاذ القرارات لدى المدارس الخاصة في محافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- عالم، خالد. (2012). درجة ممارسة القيادات التربوية و الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- العجبلي، حسن. (2018). قياس تأثير مشاركة العاملين في اتخاذ وصنع القرارات على الأداء الوظيفي، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 2 (42)، 133 – 146.
- عدوان، نسرين. (2019). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الأساسية بمحافظة فلسطين الجنوبية. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
- عياش، ليث، وغريب، سيف (2018)، اتخاذ القرار الإداري لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. مجلة الارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 3 (28)، 178 – 196.
- الفقي، عبد الإله. (2012). نظم المعلومات المحوسبة ودعم اتخاذ القرار، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القرعان، أحمد وحراشة، ابراهيم. (2007). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الإسراء للنشر والتوزيع.
- لعلايمة، علي. (2015). أهمية الذكاء الاستراتيجي في عملية اتخاذ القرار دراسة ميدانية لمؤسسة فرتيال (fertial) عنابة. (رسالة ماجستير غير منشورة). فرع تسيير المنظمات، جامعة محمد خيضر. الجزائر.
- محسن، منتهى. (2019). إدارة الأزمات لعمداء الكليات في الجامعة المستنصرية وعلاقتها باتخاذ القرار الفعال من وجهة التدريسيين، مجلة كلية التربية، جامعة المستنصرية، (34)، 515 – 548.
- المخارين، لافي. (2018). درجة فاعلية المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية من وجهة نظر معلمي محافظة المفرق، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية– عمادة البحث العلمي، 125: 2 – 134.
- مداحي، عثمان. (2018). أهمية ودور المعلومات في اتخاذ القرارات. مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات. جامعة البليدة. الجزائر. 7 (2)، 234 – 244.
- مطر، هيا. (2018). درجة مشاركة المدراء بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة في اتخاذ القرار وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Adwan, N. (2019). The effectiveness of decision- making and its relationship to emotional intelligence among primary school principals in the Southern Governorate of Palestine. (Unpublished Master's thesis). Islamic University. Gaza, Palestine.*
- *Al- Ajbali, H. (2018). Measuring the impact of workers' participation in decision- making and decision- making on job performance, Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, 2 (42) , 133- 146.*
- *Albna, H. (2013). Modern school management, Dar Safa Publishing –Distribution, Amman Jordan.*
- *Alem, K. (2012). The degree to which educational leaders and the General Administration of Education for Boys in the Holy Capital practice the decision- making process, (Unpublished Master's Thesis). Umm Al- Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Alfeki, A. (2012). Computerized Information Systems and Decision Support, Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Alkhudrii, N. (2017) , The effective of decision making for the secondary school managers in Gaza governorates and the relationship with crisis management, (Unpublished Master's thesis) , Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Almakharez, L. (2018). The degree of effectiveness of sharing in school decisions is taken from the point of view of Mafraq governorate teachers. Educational Sciences Studies, University of Jordan- Deanship of Scientific Research, 125: 2- 134.*
- *Alqurean, A, & Harracha, I. (2007). Modern School Administration, Amman: Dar Al- Israa for Publishing and Distribution.*
- *ALSharif, A. (2018). The degree of effectiveness of decision-making in private schools in the governorates of Gaza and its relationship to teachers' job satisfaction. (Unpublished Master's Thesis). Islamic University. Gaza, Palestine.*
- *Ayyash, L, & Ghareeb, S. (2018) , Administrative Decision Making among Graduate Students at the University of Baghdad. Alark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, 3 (28) , 178- 196.*
- *Dietric, C. (2010). Decision Making: Factors that Influence Decision Making, Heuristics Used, and Decision Outcomes. Inquiries Journal, 2 (02).*
- *Hammad, E. (2017) the effectiveness of situational leadership on enabling the staff about a field study on the staff in the Damascus hospital, Al- Baeth University magazine. 14- 168 (20) 39.*
- *Hassan, H. (2020) , The effective of administrative decisions for private secondary Directorate in the capital governorate Amman and the relationship with crisis management from the staff opinion, Amman: (M. A un published) the Middle East.*

- *Igbudu, U. (2012). Influence of Teacher's Participation in Decision Making On Their Job Performance in Public and Private Secondary Schools in Oredo Local Government Area of Edo State, Nigeria. European Journal of Business and Social Sciences, 1 (5) , 12- 22.*
- *Jito, K. (2019). Participation in taking the educational decision and implementation procedures in the educational organizations, Suhag University Educational Journal, (58): 299- 296.*
- *lalaaymeh, A. (2015). The significance of strategic intelligence in the decision- making process, a field study of the (Fertial establishment) Annaba. (Unpublished Master's thesis) , Biographies Branch, University of Mohamed Khider, Algeria*
- *Madahi, O. (2018). The significance and role of information in making decisions. Management and development journal for research and studies, University of Blida, Algeria 7 (2) 244- 234.*
- *Matar, H. (2018). The degree of principals' involvement in the relief International Agency schools in Gaza governorate in decision- making and its relations to their work satisfaction, (unpublished master's thesis) The Islamic University of Gaza. Palestine.*
- *Mohsen, M. (2019). Crisis management for the deans of faculties at Al- Mustansiriya University and its relationship by decision- making effective from the point of view of the teachers, Journal of the College of Education, Al-Mustansiriya University (34) 548- 515.*
- *Mosheti, P. A. (2013). Teacher Participation in School Decision- Making and Job Satisfaction as Correlates of Organizational Commitment in Senior Schools in Botswana. Andrews University.*
- *Sarafidou, J. O. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. International Journal of Educational Management. , v27 n2, 47- 85.*
- *Sezer, S. (2016). School Administrators Opinions on Task Priorities and the Factors Affecting Their Decision- Making Process. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 17 (3) , 121- 137.*
- *Shabir, M. (2015) The effectiveness of the administrative decisions for private schools directors in Amman and their relationships to manage risks by employees point of view. (Unpublished Master's Thesis). The Islamic University. Gaza, Palestine.*
- *Swedat, A & Alshak, F. (2017). The effect of creative thinking about making the administrative operation (the field study from the opinion of the senior middle management in the public insurance company in Jordan. The Jordan magazine in business management vol. 13 (1) 31- 63.*
- *Taqla, R. (2016) The percentage of the mutual leadership implementation by the academic heads in Damascus University and its role in the effectiveness of taking decisions by the academic staff point of view. , (unpublished master's thesis) Syria, Damascus.*
- *Tgineza, A. (2012). Exploratory and Empirical Factor Analysis: Its Concepts and Ending with the Employment of the SPSS Package and Lisrel, Amman: Al- Masirah Publishing and Distribution House, Jordan.*

مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفيَّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية المُعاصرة وسُبل تفعيلها في المدارس الفلسطينية

The Extent to Which Teachers of the Primary Stage Practice Classroom Management in Light of the Contemporary Educational Trends and Ways of Activating Them in the Palestinian Schools

حنان حامد محمد عبيد الله

معلمة/ مدرسة سميحة خليل الأساسية العليا المختلطة/ فلسطين

مجدي علي زامل

أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Hanan Hamed Mohamad Obaidallah

Teacher\ Samiha Khalil High Basic Mixed School\ Palestine

hananhroub2@gmail.com

Majdi Ali Zamel

Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine

mzamel@qou.edu

تاريخ الاستلام: 12/ 12/ 2022م، **تاريخ القبول:** 21/ 2/ 2023م.

Received: 12/ 12/ 2022, **Accepted:** 21/ 2/ 2023.

DOI: 10.33977/1182-014-041-006

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفية، في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية، وتحديد الفروق في مدى ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، وسنوات الخدمة). اعتمد المنهجين (الكمي، النوعي)، واستخدمت أداتين للحصول على البيانات، حيث طورت استبانة، اشتملت على (53) فقرة، جرى تطبيقها على عينة عشوائية طبقية، بلغ حجمها (287) مديرا ومديرة، وطبقت المجموعات البؤرية، على (27) مديراً ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة، أن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينهم. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والتفاعل ما بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ووجود فروق دالة إحصائياً، تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بضرورة أن توفر المؤسسة التربوية الفرص لمديري ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، للاطلاع على أهم الإجراءات العملية التي تحقق الإدارة الصفية الفعالة، بما يتناسب مع التوجهات التربوية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، معلمو المرحلة الأساسية الدُّنيا، سُبل تفعيلها.

Abstract:

This study aimed at detecting the extent to which teachers of the primary stage practice classroom management in light of the contemporary educational trends and ways of activating them in the Palestinian schools. The study as well identified the differences in the extent to which teachers of the primary stage practice classroom management, through considering the study variables such as gender, academic qualification, number of training courses, governorates and years of service. The researcher has adopted the mixed approach including the qualitative and the quantitative where he used two tools to obtain data, and has developed a questionnaire to include 53 paragraphs distributed over six aspects applied on a layered random sample. The study sample is 287 male and female teachers and focal groups were applied to 27 male and female managers. The study results demonstrates the extent of practicing the classroom administration by teachers of primary stage is high. In addition, the study demonstrate that there are no statistically significant differences regarding the extent to which practicing of teachers of the primary stage attributed to the variables of gender, number of training courses, governorate and interaction between them. There are no statistically significant differences attributed to the variable of academic qualification, years of service and interaction between academic qualification and years of service. However, there is a statistically significant difference attributed to variable of years of service.

Based on the results, this study recommends that the educational institution provide opportunities for the principals and teachers of the primary stage, to be familiar with the most important practical procedures that achieve effective classroom management which are consistent with the contemporary educational trends.

Keywords: Classroom management, contemporary educational trends, teachers of the primary stage, ways of activating them.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً علمياً وتكنولوجياً وتربوياً متسارعاً، أدى هذا التطور إلى إحداث تغيير في الأنظمة التعليمية، مما جعلها تسعى إلى تنمية قدرات الأجيال الجديدة؛ ليكونوا قادرين على تطوير أنفسهم ومجتمعاتهم، فبات هذا الزمان هو زمان المواطن العالمي، الذي يجوب الأرض معلماً ومتعلماً، وآخذاً، ومعطياً. ومهمة التربية الحديثة أن تُعِد الشباب لذلك، وهذا يتطلب وجود معلمين قادرين على النهوض بمجتمعاتهم.

إن التوجهات التربوية المعاصرة أحدثت تغييرات في أهداف التربية الحديثة، فلم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من ذلك القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشاكل. (المنصوري والدويلة، 2014)، وأشار فاداهي وآخرون (Vadahi et al. , 2015) إلى أن التعليم المعاصر وصل إلى أعلى مستوى من التطور، سواء من حيث الأشكال، والاستراتيجيات التعليمية، والإجراءات، ففي المدرسة الحديثة، لا يطبق أسلوبًا واحدًا، بل مجموعة من الأساليب وطرائق التدريس، وذكر الأغا وعساف (2014)، أن أدوار المعلم أصبحت متجددة في ضوء التغييرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، كدوره كخبير في استخدام التكنولوجيا، وموجه في التعليم التعاوني، وباحث تربوي من منطلق اطلاعه على المشكلات الصفية، ومكتشف لمواهب الطلبة وإبداعاتهم، ومرشد في عملية التعليم الذاتي.

وذكر الأغا وعساف (2014)، أن أدوار المعلم أصبحت متجددة في ضوء التغييرات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، كدوره كخبير في استخدام التكنولوجيا، والأدوات التكنولوجية الحديثة، التي تُسهم في تسهيل عمليتي التعليم والتعلم، وموجه في التعليم التعاوني ومواكب للتجارب العالمية، وأضاف راشد (2002) أن على معلم هذا العصر أن يجمع ما بين دوره المعرفي وأدواره الأخرى، فدوره في إكساب الطلبة المعارف، والحقائق، والمفاهيم لا يقل عن دوره في تعليم التفكير، وقيادة طلبته لاكتشاف المعلومات

بأنفسهم، وتدريبهم على التعلم الذاتي، واكتساب مهارات تساهم في إعدادهم للحياة العملية.

وحظيت الإدارة الصفية باهتمام متزايد في العالم، حيث انتقل الاهتمام من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من المتلقي السلبي، إلى المتفاعل بصورة إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وامتلاك أدوات التعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية، والمعرفية، والعقلية، والأدائية (Kyriacou, 2002: 313)

وأشار المغربي (2008) إلى أن الإدارة الصفية، تعتبر الطريق الممهد لنجاح العملية التربوية، بما تشمله من ضبط لمسار عملية التعلم، وتهذيب، وتعديل للسلوك الطلبة، وتحقيق للأهداف التربوية، وبالرغم من أن طريقة إدارة الصف، ومدى نجاح تلك الطريقة، يقعان على عاتق المعلم بالدرجة الأولى.

وأشار سكريفنر (Scrivener, 2012) إلى أن إدارة الصفوف الدراسية، ما هي إلا الطريقة التي يدار بها تعلم الطلبة، من خلال تنظيم ما يحدث في غرفة الصف، أو الطريقة التي يفوض بها، أو يتخلى عن التحكم للمتعلمين، وتلعب اختيارات إدارة الصف، دورًا كبيرًا في خلق جو العمل داخل الغرفة الصفية، سواء أكان مكانًا ممتعًا وجذابًا للتعلم، أو كان مملاً وغير ملهم، إنها تعكس معتقدات المعلم حول التدريس والتعلم، وحول المتعلمين وإمكانياتهم، والعلاقة بين المعلم والمتعلم.

وأضافت أبو خليل (2011)، أن المرحلة العمرية تفرض قوانين وإجراءات صفية، ودوراً للمعلم في إدارة النظام، والتعلم والتعليم الصّفي، فمثلاً تعتمد ملامح إدارة الصف في المرحلة الأساسية الدنيا، على التحدث عن الأنظمة والقوانين؛ ليسهل على الأطفال فهمها واستيعابها، واعتبار نشاط الطفل، وإدخال الحركة في الأنشطة، وإعداد بيئة صفية جاذبة وآمنة، وأشارت وزارة التربية والتعليم السعودية (2017)، إلى عدم وجود استراتيجية واحدة يستخدمها المعلمين جميعهم في ضبط الصف، وذلك لأن فعالية اختيار الاستراتيجية المناسبة، يعتمد على النظرية النفسية التي يتبناها المعلم، والتي تنبثق عادة من تأهيله، وتدريبه المهني والأكاديمي.

وتعتمد فاعلية الإدارة الصفية، على نمط الإدارة الذي يستخدمه المعلم في الصف، ونشهد تزايد في هذه الفاعلية، كلما استخدم المعلم استراتيجيات، وطرق تدريس حديثة في إدارة العملية التعليمية التعلمية. حيث أكدت دراسة مخامرة وأبي سمرة (2012)، أن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط شيوعاً لدى معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في الخليل وبيت لحم.

وبشكل عام، يجب أن ينصب التركيز على التعلم داخل الغرفة الصفية، وتوجيهه نحو زيادة فرص تفاعل الطلبة؛ لتحقيق التعلم الأمثل، يضاف إلى ذلك إتاحة الفرص لهم لاستثمار أقصى طاقاتهم، وزيادة حيويتهم ونشاطهم، إن تعريف إدارة الصف الدراسي أوسع بكثير من الطريقة التي يستخدم بها، فهو يشير عادةً إلى طرق الحفاظ على النظام في الصف، ولكن إذا نوَّعَ المعلم في استراتيجيات التدريس والتعزيز، وقام بتشجيع طلبته على المشاركة في الأنشطة المختلفة، فمن المؤكد أنه سيؤثر إيجابياً على سلوكياتهم وتصرفاتهم.

وتناولت العديد من الدراسات الادارة الصفية، والتي طبقت في بيئات عربية وأجنبية، وفق متغيرات عدة، وكان من بين هذه الدراسات، دراسة رضوان والعبد الله (2020)، التي هدفت التعرف إلى تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس التابعة لمديريات التربية في محافظة إربد جميعهم والبالغ عددهم (486)، وتكونت عينة الدراسة من (243) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، هذا وطورت الاستبانة كأداة لقياس فاعلية الإدارة الصفية، وكان من أهم نتائج الدراسة، أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، ولم تظهر نتائج الدراسة دوراً لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في تقديرات مديري المدارس لمستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين.

ودراسة الرواضية (2020)، التي هدفت إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلم، والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، تطورت استبانة؛ ، جرى تطبيقها على عينة عشوائية طبقية، وبلغ حجم عينة الدراسة (130) معلماً ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يمتلك معلمو المرحلة الأساسية في مديرية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى امتلاك المعلمين لمهارات إدارة الغرفة الصفية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وجنس المدرسة، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الشهري وقطب (2020)، إلى معرفة واقع كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية بتعليم مكة المكرمة، من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس، ثم وضع تصور مقترح لتنميتها، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (113) فرداً من المشرفين التربويين وقادة المدارس الأهلية، واستخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن المعلم الجديد في المدارس الأهلية، تتوافر لديه كفايات إدارة الصف بدرجة متوسطة.

وطبق أوزين ويلدريم (Özen & Yıldırım, 2019)، دراسة هدفت إلى تحديد وجهات نظر المعلمين حول إدارة الصفوف الدراسية في مدارس مختلفة في تركيا، بناءً على خبرتهم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والمقابلة كأداة لجمع البيانات من العينة المستهدفة والتي بلغت (15) معلماً يعملون في المدارس الحكومية وفي مختلف الفروع، ومن النتائج التي توصل إليها الباحثان، أن هناك ضرورة وجود شروط مسبقة للإدارة الصفية الفعالة، وأن على المعلمين الجدد تدريب أنفسهم.

أما دراسة مرهون والدوفي (2019)، فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية في ولاية (المسيلة) الجزائرية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي،

وتكون مجتمع الدراسة من (108) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية، لبعض البلديات لولاية المسيلة، تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية عددها (20) من (108) معلما ومعلمة، واعتمدت الباحثتان الاستبانة كأداة لقياس درجة ممارسة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية، وكان من نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين لمهارات الإدارة الصفية جاءت بدرجة عالية.

وسعت دراسة أحمد وآخرين (Ahmed et al., 2018)، إلى التعرف على الفروقات بين الجنسين في استراتيجيات إدارة الصف الدراسي للمعلمين في السياق الباكستاني". استخدمت الباحثات المنهج الوصفي الكمي، تكون مجتمع الدراسة من (126) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية، واخترن الباحثات الاستبانة كأداة لجمع البيانات من العينة المكونة من مجتمع الدراسة حوالي (126) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة على أن جنس المعلمين يؤثر على إدارة الفصل الدراسي، حيث أظهرت المعلمات مهارات في إدارة الفصل الدراسي في أربعة من أصل ستة أبعاد لإدارة الفصل، أكثر من المعلمين الذكور.

أما دراسة خليل (2017)، فسعت إلى معرفة واقع ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة من وجهة نظر مديري المدارس في غزة، في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والمحافظة، وسنوات الخدمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي، وتكون مجتمع الدراسة من (160) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وأعدت استبانة للحصول على البيانات، ومن بين أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة، أن مستوى ممارسة المعلم الجديد لأدواره في إدارة الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة كان متوسطاً.

وسعت دراسة نيجلر (Nagler, 2015)، إلى تعرف الإدارة الصفية الفعالة والتدريس الإيجابي، من خلال استكشاف جوانب التدريس، والتعلم الإيجابي في مدارس ولاية إنسبروك/ النمسا، لتقديم معلومات عملية لمعلمي المرحلة الأساسية، حيث استخدم المنهج الكمي والنوعي، واختارت أداتي الاستبانة والمقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (13) معلماً، وكان من بين أهم نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد، يواجهون مشاكل أكثر في هيكلة الدروس بشكل واضح من المعلمين الأكبر سناً، وأن المعلمين الفعالين أعمالهم جاهزة ومنظمة، والقواعد والتعليمات في صفوفهم الدراسية واضحة.

وهدفت دراسة عون (2013) التعرف إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية، ولاية (الأغواط)، واتبع المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من (80) معلما ومعلمة، موزعين على المقاطعة، واختارت العينة بطريقة عشوائية بسيطة، ولجمع معلومات اختارت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن بين أهم نتائج الدراسة، توجد فروق في الإدارة الصفية، تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من (10) سنوات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، فإنه يمكن استخلاص الآتي: ان الدراسات السابقة ركزت على عدد من القضايا المرتبطة بالادارة الصفية، واعتمدت في معظمها على المنهج الوصفي التحليلي مثل: دراسة رضوان والعبد الله (2020)، ودراسة الرواضية (2020)، ودراسة أوزين ويلدريم (Özen & Yıldırım, 2019)، ودراسة مرهون والدوفي (2019)، فيما اعتمدت دراسة عون (2013) على المنهج الوصفي الاستكشافي المقارن، أما الدراسة الحالية فاعتمدت المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، كما اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبانة في جمع البيانات، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على الاستبانة والمجموعة البؤرية، كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات أخرى، ودراستها لسُبل تفعيل الإدارة الصفية.

وجرى الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها، وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة، وتبين من الدراسات السابقة، أن موضوع الإدارة الصفية قد حظي باهتمام الباحثين، بالرغم من اختلاف النتائج، إلا أن الدراسات جميعها أجمعت على أهمية الإدارة الصفية، وأنها عملية تحتاج إلى البحث بشكل دائم ومستمر؛ لمواكبة التطور العلمي والتوجهات التربوية المعاصرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لاحظ الباحثان من خلال مشاركتها في كثير من اللقاءات التربوية المتصلة بموضوع الدراسة، محلياً وعالمياً، أن معظم النقاشات تدور حول الإدارة الصفية، ودورها في تحسين نواتج التعلم، الأمر الذي أسهم في إدراك مدى أهمية الإدارة الصفية لعمليتي التعليم والتعلم، والتعامل مع المتعلمين في الغرفة الصفية، فالمعلمون بحاجة دائمة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، من خلال أدوات، وطرق، وأساليب تدريس حديثة، تتلاءم وطبيعة العصر، والتقدم العلمي المتسارعين، وهذا ما أكدته الدراسات التي أوصت بضرورة تدريب المعلمين في الإدارة الصفية، ومجالاتها، واستراتيجياتها المختلفة؛ لمواكبة التقدم والتطور العلمي، والتكنولوجي، والتربوي، ولتحسين نواتج العملية التعليمية التعلمية، وتجنب المشكلات الناتجة عن ضعف الإدارة الصفية، حيث أوصت دراسة علي وياسين (2018) بضرورة تكثيف العمليات التكوينية؛ لاكتساب مهارات الإدارة الصفية الفعالة، وأكدت دراسة عون (2013)، على ضرورة تصميم برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا، قبل الخدمة وأثنائها، وعليه فقد سعى الباحثان لإجراء هذه الدراسة؛ من أجل الكشف عن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدَّنيا للإدارة الصَّفيّة في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة وسُبل تفعيلها، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟

● السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية) والتفاعل بينها؟

● السؤال الثالث: ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية المُعاصرة، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثاني، صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

● الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها.

● الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

♦ أولاً: التعرف إلى تقديرات مديري المدارس الأساسية الدنيا، لمدى ممارسة الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

♦ ثانياً: تحديد الفروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها للإدارة الصفية، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، وسنوات الخدمة).

♦ ثالثاً: تحديد سُبل تفعيل الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية النظرية، والتطبيقية في الجوانب الآتية:

▪ الأهمية النظرية:

تتمثل في تناولها موضوع الإدارة الصفية والذي يعتبر موضوعاً حيوياً، يرتبط بأداء المعلم داخل الغرفة الصفية، والذي ينعكس أثره على العملية التعليمية التعلمية بكاملها، ومنها المتعلم كمتلقٍ للخدمة التعلمية بصورة مباشرة، وتتناول الدراسة المرحلة الأساسية الدنيا؛ لما لها من دور أساسي في بناء شخصية الطالب، ويؤثر نمط إدارة المعلم لصفه الدراسي في شخصيات طلبته، لذا ستكون محط اهتمام معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها، وتوفير قاعدة معرفية يستفيد منها الباحثون في المجال التربوي، وخاصة أن هذه الدراسة تتناول سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة.

▪ الأهمية التطبيقية:

من خلال النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية، ستقدم تغذية راجعة للأطراف جميعها من معلمين، ومديري مدارس، ومشرفين تربويين، والقائمين على تصميم البرامج التدريبية للمعلمين، حول سُبل تفعيل معلم المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تشكل رؤية أمام صانعي القرار في نظام التعليم الفلسطيني؛ للاستفادة منها في إعداد المعلم الجديد للمرحلة الأساسية الدنيا، والبرامج التدريبية؛ لتطوير أداء المعلمين أثناء الخدمة في مجال الإدارة الصفية، تعد الدراسة الحالية محاولة لتقديم بعض المقترحات التي تساعد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وخاصة الجدد منهم، في تنمية مهاراتهم في الإدارة الصفية، من منطلق أنه لا يمكن أن يحدث تعلم في صف يدار ارتجالياً أو تعمه الفوضى.

حدود الدراسة ومحدداتها

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود والمحددات الآتية:

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الأساسية الدنيا الحكومية للصفوف من (1 – 4) الأساسي.

2. الحدود المكانية: طبقت الدراسة في عدد من مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية وهي: (يطا، وبيت لحم، ورام الله والبيرة، وأريحا، ونابلس، وجنين).

3. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2020/ 2021).

4. الحدود الموضوعية "المفاهيمية": اقتصرت على المفاهيم، والمصطلحات الواردة في الدراسة.

5. الحدود الإجرائية: تحددت بالأداة المستخدمة، وهي مقياس مدى ممارسة الإدارة الصفية ومقياس سبل تفعيلها، ودرجة صدقهما وثباتهما، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية، مقيد بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة، على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **الممارسة:** تُعَرَّف الممارسة بأنها: "مجموعة الأعمال

والأدوار التي يقوم بها معلم المدرسة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن قياسها" (زامل، 2016: 131).

وتُعرف الممارسة إجرائياً بأنها: الأنشطة والأعمال التي يقوم بها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها، التي تسهم في توفير إدارة صفية؛ لتوفير بيئة تعليمية تعلمية فاعلة.

◄ **الإدارة الصفية**: تعرف الإدارة الصفية بأنها: " أعمال المعلم، لتكوين بيئة التعلم المشجعة على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والانخراط النشط، والفعال بالتعلم، والدافعية الذاتي (Burden, 2009: 30).

وتُعرف إجرائياً بأنها: الأعمال، والأنشطة، والمهام التي يقوم بها معلم المرحلة الأساسية الدنيا؛ لتوفير بيئة تعلم غنية بالمثيرات المحفزة للتعلم، وبصورة تسهم في تحقيق التعلم المنشود، ويعبر عنها إجرائياً في هذه الدراسة، بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، المستخدم في الدراسة الحالية، المُعد لهذه الغاية.

◄ **التوجهات التربوية المعاصرة**: ويقصد بها "المسارات العامة التي تعايش مجتمعنا الانساني من حيث إعداد الفرد للحياة باعتبار أن التربية عملية إعداد للحياة أو للمواطنة" (سليمان، 1989، 13).

وتعرّف إجرائياً بأنها الأدوار التي يمارسها المعلم التي تنسجم مع التحولات التي يشهدها القرن الحالي، وتمكنه من استثمار الإمكانات المتاحة البشرية والمادية في خدمة ادارة التعلم الصفي والعملية التعليمية، وتوفير مناخ تعليمي تعلمي يتسم بالألفة، ويمكن الطلبة من التعلم بصورة نشطة.

◄ **المرحلة الأساسية الدنيا**: هي المرحلة التي تضم طلبة الصفوف من الصف الأول الأساسي، وحتى الصف الرابع الأساسي، وينتقلون بعدها إلى المرحلة الأساسية العليا، وتشكل هذه المرحلة قاعدة التعليم كله، وأساس للمراحل التالية له، وأولى خطوات الطالب في سلم التعليم (جامعة القدس المفتوحة، 2015: 27).

وتُعرف إجرائياً بأنها: المرحلة التي تضم الصفوف من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساسي في فلسطين، ويقوم بتدريسها معلم/ ة تخصصه الجامعي "مرحلة أساسية أولى"، أو تربية ابتدائية، باستثناء مبحث اللغة الانجليزية، فتسند إلى معلمين تخصصهم "اللغة الانجليزية".

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

اعتمد على المنهج المختلط (الكمي، النوعي)، ففي الجانب الكمي، اعتمدت على مقياس لجمع البيانات الكمية، وفي الجانب الكيفي اعتمد على المجموعة البؤرية لاستيضاح النتائج الكمية، والحصول على نتائج نوعية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية للعام (2020/ 2021)، والبالغ عددهم (1132) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة

- **عينة الدراسة الاستطلاعية (الاستكشافية)**: بعد الانتهاء من صياغة المقياس بصورته الأولية، جرى تطبيقه على عينة مكونة من (15) مديرا لمدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية، ومن خلال العينة الاستطلاعية، تم احتساب معامل الارتباط، واتضح من خلال نتائج العينة الاستطلاعية، أن معامل الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية جاء أكبر من (.40)، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في (Asuero et al., 2006)، أما بالنسبة لثبات الأداة لدى العينة الاستطلاعية، فقد اتضح من خلال قيمة معامل (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية، وللمجالات على أنه أكبر من (.70)، وهذا يؤكد ثبات أداة الدراسة.
- **عينة الدراسة الفعلية**: تكونت عينة الدراسة من (325) من مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا الحكومية في المحافظات الشمالية، واعتمد على عينة المرحلتين، بحيث جرى تقسيم المحافظات الشمالية إلى ثلاث مناطق (شمال، وجنوب، ووسط)، واختيرت مديريتان من كل منطقة، بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، ثم جرى اختيار العينة من كل مديرية بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وجرى احتساب عينة الدراسة باستخدام معادلة (روبيرت ماسون) (Mason, 2003)، وفقاً للأساليب والخطوات الإحصائية في اختيار العينة الاحتمالية، أما المجموعات البؤرية فقد جرى اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، علماً بأنه استردت (316)، جرى اختيار (287) استبانة منها صالحة للتحليل الإحصائي.

الجدول (1):

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية

المتغيرات التصنيفية	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	104	%36
	أنثى	183	%64
المؤهل العلمي	بكالوريوس	217	%76
	ماجستير فأعلى	70	%24
المديرية	يطا	40	%14
	رام الله والبيرة	69	%24
	نابلس	67	%23
	بيت لحم	46	%16
	جنين	58	%20
	أريحا	7	%2
عدد الدورات التدريبية	دورتان فما دون	40	%14
	من 3–5 دورات	64	%22

المتغيرات التصنيفية	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
	أكثر من 5 دورات	183	%64
	5 سنوات فما دون	34	%12
	من 6-10 سنوات	31	%11
	أكثر من 10 سنوات	222	%77

وجرى عقد ثلاث مجموعات بؤرية، وجرى توزيعهم كما يلي: (9) مديرين ومديرة في المجموعة البؤرية الأولى ضمت مديريتي نابلس وجنين، و (9) مديرين ومديرة في المجموعة البؤرية الثانية ضمت مديريتي رام الله والبيرة وأريحا، و (9) مديرين ومديرة في المجموعة البؤرية الثالثة ضمت مديريتي بيت لحم ويطا، ولم يكونوا من ضمن العينة التي وزع عليهم المقياس.

أدوات الدراسة وخصائصها

- **أولاً: المقياس:**

اعتمد في تطوير مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، على عدد من المقاييس الواردة في بعض الدراسات، وبعض الأدبيات المرتبطة بالموضوع، حيث جرى تطويره وتقنينه، بما يتلاءم مع أهداف وعينة الدراسة، وصيغت الفقرات لهذا المقياس بالاتجاه الإيجابي، وقد استخدم مقياس (Likert) الخماسي لقياس مستوى ممارسة المعلمين للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، وقد بلغ عدد فقرات هذا المقياس (53) فقرة.

- **صدق الأداة وثباتها:**

1. صدق المقياس

جرى فحص صدق المقياس بطريقتين:

أ. صدق المحكمين: عرضت أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) من أساتذة الجامعات والعاملين في التربية والتعليم المختصين في العلوم التربوية، والنفسية، والاجتماعية، وذلك لمعرفة آرائهم حول فقرات الأداة ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف الدراسة. وعدلت وأضيفت وحذفت الفقرات التي أجمع عليها (70%) فأكثر.

ب. الصدق بطريقة البناء الداخلي: للتحقق من صدق بناء المقاييس، استخدم 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 (30.)، وتعتبر متوسطة، إذا تراوحت بين (30. – أقل من أو يساوي 70.)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (70.).

2. الثبات: للتحقق من ثبات أداة الدراسة جرى حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) Cronbach' alpha وذلك حسب مجالات الدراسة، والدرجة الكلية للفقرات جميعها.

الجدول (2):

معامل ثبات كرونباخ ألفا حسب المجالات والدرجة الكلية لفقرات الأداة

الرقم	المجال	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)	الدلالة
1	التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي	10	.92	.00**
2	إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة	5	.89	.00**
3	إدارة الموقف التعليمي التعلمي	10	.95	.00**
4	إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب	9	.93	.00**
5	إدارة الرقابة والانضباط الصّفي	10	.92	.00**
6	إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي	9	.94	.00**
	الدرجة الكلية	53	.98	.00**

يتضح من الجدول (2) أن معامل (كرونباخ ألفا) الكلي لفقرات مقياس ممارسة المعلمين للإدارة الصفية، بلغ (98.) وتراوح معامل الثبات ما بين (89.) لمجال إدارة البيئة الفيزيقية، و (95.) لمجال إدارة الموقف التعليمي، و قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (01.)، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

3. المجموعة البؤرية: استخدمت المجموعة البؤرية في هذه الدراسة لاستيضاح النتائج الكمية، والحصول على فهم أعمق للظاهرة، مع الأخذ بعين الاعتبار أراء أفراد العينة، هذا وقد بنيت هذه الأداة بالاعتماد على الدراسات السابقة والإطار النظري المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك لتعزيز النتائج الكمية.

صدق أداة المجموعة البؤرية: جرى فحص الصدق لأداة المجموعة البؤرية، بعرضها على (12) من أساتذة الجامعات والعاملين في التربية والتعليم المختصين في العلوم التربوية، والنفسية، والاجتماعية، وذلك لمعرفة آرائهم حول أسئلة الأداة، ومدى وضوحها، وقدرتها على قياس أهداف الدراسة، يضاف إلىذلك معرفة صحة الأسئلة من ناحية سلامة صياغتها، وملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله. وعدلت وأضيفت وحذفت الأسئلة التي أجمع عليها (70%) فأكثر.

متغيرات الدراسة

أولاً– المتغيرات التصنيفية:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).
- المديرية: ولها ستة مستويات (يطا، وبيت لحم، ورام الله والبيرة، وأريحا، ونابلس، وجنين).
- عدد الدورات التدريبية: وله ثلاثة مستويات (دورتان فأقل، ومن 3 – 5 دورات، وأكثر من 5 دورات)
- عدد سنوات الخدمة: وله ثلاثة مستويات (5 سنوات فما دون، ومن 6 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ثانياً– المتغير التابع: مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المُعاصرة، وسبل تفعيلها.

المعالجات الإحصائية

استخدم الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SSPS 25)، واستخرجت المعالجات الإحصائية اللازمة وهي:

1. معادلة (كرونباخ ألفا Cronbach' alpha) لتحديد معامل ثبات مقياس الدراسة.
2. التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديمغرافية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة.
3. اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية، وذلك حسب المتغيرين المستقلين، والتفاعل بينهما.
4. اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات الحسابية حسب المتغيرات المستقلة أكثر من متغيرين، والتفاعل بينها.
5. اختبار أقل فرق دال إحصائي اختبار (LSD) للمقارنات البعدية؛ لمعرفة دلالة الفروق للمتغيرات المستقلة التي تزيد مستويات متغيراتها عن مستويين.
6. ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة الآتية المعتمدة إحصائياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي: (من 1 – أقل من 1.8) مستوى منخفض جداً، و (من 1.8 – أقل من 2.6) مستوى منخفض، و (من 2.6 – أقل من 3.4) مستوى متوسط، و (من 3.4 – أقل من 4.2) مستوى مرتفع، و (4.2 فأعلى) مستوى مرتفع جداً.

أما البيانات الكيفية، فاعتمد الأسلوب الاستقرائي لتحليل البيانات، من خلال تنظيم البيانات، وتصنيفها، والتحقق من النتائج، وكتابة النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته

◄ نص السؤال الأول على أنه "**ما مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية المُعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟**"

الجدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا للإدارة الصَّفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية المُعاصرة

الرقم في المقياس	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
2	1	إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة	4.22	.57	مرتفع جداً
3	2	إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي	4.04	.58	مرتفع
4	3	إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب	4.00	.59	مرتفع
1	4	التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي	3.98	.55	مرتفع
6	5	إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي	3.97	.58	مرتفع
5	6	إدارة الرقابة والانضباط الصّفي	3.95	.57	مرتفع
		الدرجة الكلية	4.01	.52	مرتفع

يتضح من جدول (3)، أن مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا في المدارس الحكومية للإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات، ما بين مرتفعة ومرتفعة جداً، فقد حصل مجال "إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة"، على أعلى المتوسطات الحسابية، وبمستوى مرتفع جداً، أما المجال الخامس "إدارة الرقابة والانضباط الصّفي"، فقد حصل على أقل المجالات (متوسطاً حسابياً) ؛ ومستوى مرتفع،

وأتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة رضوان والعبد الله (2020)، ودراسة الرواضية (2020)، ودراسة مرهون والدوفي (2019)، واختلفت مع بعض نتائج دراسة دراسة خليل (2017). وبمقارنتها مع نتائج المجموعات البؤرية، فنلاحظ أنها اتفقت مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، حيث أظهرت وعي أفراد العينة لأهمية الإدارة الصفية ودورها في تحقق الأهداف التعليمية التعلمية، فالإدارة الصفية من وجهة نظرهم موضوع نسبي، يتفاوت بين معلم وآخر، تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى إدراك مديري ومعلمي هذه المرحلة، لأهمية الإدارة الصفية في تحسين نواتج التعلم، وتحقق الأهداف التعليمية التعلمية، منطلقين من مبدأ أنه لا يمكن أن يحدث تعلم في صف تعمه الفوضى، ويسوده الروتين، وتعتبر هذه النتيجة انعكاساً لاهتمام وتوجهات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومتابعتها لبرامج تدريب مهارات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا وتطويرها، في مجالات الإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، وتعزى أيضاً للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي ساهم في انفتاح المعلمين الفلسطينيين على العالم، ووفر مساحة لتبادل الخبرات، والاطلاع على التجارب المختلفة، واكتساب مهارات وطرق وأساليب تدريس معاصرة، مما كان له الأثر الإيجابي على إدارتهم لصفوفهم الدراسية. يضاف إلى ذلك أننا لا نستطيع تجاهل تأثير طبيعة معلمي هذه المرحلة المختصين في تدريسها.

أ) مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي

الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	يحضر لدروسه جيداً حتى لا يحدث خللاً في ممارساته.	4.15	.72	مرتفع
5	يخطط للدروس بما يعزز الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية).	4.13	.73	مرتفع
10	يحدد الإجراءات الصفية اللازمة لتحقيق الأهداف المطلوبة.	4.06	.69	مرتفع
9	يراعي في التخطيط الربط بين عناصر التدريس مثل الأهداف والمحتوى والمواد والنشاطات وطريقة العرض.	4.02	.69	مرتفع
2	يحدد احتياجات الطلبة للعمل على تلبيتها.	4.00	.69	مرتفع
7	يحدد الموارد المادية التي تساعده على تحقيق الأهداف العامة للوحدة في الخطة الفصلية.	3.98	.71	مرتفع
8	يحدد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة	3.97	.68	مرتفع
4	يشير إلى مصادر المعرفة المختلفة التي تساعد على تنفيذ المحتوى المعرفي للدرس.	3.95	.71	مرتفع
3	يحدد الخصائص النمائية للطلبة.	3.85	.69	مرتفع
1	يحلل محتوى كل وحدة دراسية في الكتاب المقرر.	3.65	.87	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.98	.55	مرتفع

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (4)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاءت مرتفعة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.98).وأتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، كما يبينها الجدول (5)، والتي أظهرت أن عملية تحضير الدروس محل اهتمام مديري المدارس، حيث اعتبروا أن التهيئة الذاتية للمعلم عن طريق التخطيط اليومي والفصلي، أساس نجاح المعلم في تحقيق أهدافه، وتعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى أنها تعكس اهتمام مديري المدارس ومتابعتهم، والذي يركز على تحضير الدروس، ومتابعة تنفيذ الخطط بشكل مستمر، وتعزى أيضاً إلى قناعة الجميع بأن التخطيط الجيد بمثابة خريطة طريق للوصول إلى تحقق الأهداف، بدءاً من التربية وصولاً إلى الاهداف التعليمية التعلمية.

والجدول (5) يبين أهم ما خلصت إليها المجموعات البؤرية فيما يتعلق بإدارة التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي:

الجدول (5):

نتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	التخطيط أولى المهام التي يقوم بها المعلم وينعكس على مجمل العملية التعليمية التعلمية	98%
	لن ينجح المعلم في تخطيطه سواء اليومي أو الفصلي إلا إذا ارتبط باحتياجات الطلبة والمنهج	92%
2-	تحليل المعلم للمحتوى بنفسه يؤثر إيجابياً على خطته وعلى طرق التدريس والوسائل	90%
3-	تخطيط المعلم يترجم كممارسات في الغرفة الصفية.	89%

الجدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة

الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	يحرص على تهوية الغرفة الصفية	4.39	.67	مرتفع جداً
15	ينظم جلوس الطلبة داخل الغرفة الصفية بالوضعية المناسبة لعملية التعلم	4.34	.66	مرتفع جداً
14	يهتم بنظافة الغرفة الصفية	4.31	.69	مرتفع جداً
11	يوفر بيئة صفية ملائمة للتعلم	4.12	.68	مرتفع
12	يوظف مصادر التعلم المتنوعة بفعالية لدعم تعلم الطلبة (مختبرات، تكنولوجيا، مواد تعليمية)	3.92	.70	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.22	.57	مرتفع جداً

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (6)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً جداً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.22).واتفقت مع بعض نتائج دراسة رضوان والعبد الله (2020)، التي أظهرت أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، كما وأتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، كما يبينها الجدول (7)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس، يشاركون المعلمين بعض المسؤوليات في تنظيم البيئة الفيزيقية، فتوفير مصادر التعلم من مسؤولياتهم، أما توظيفها فمن مسؤوليات المعلم، ومتابعة كيفية استثمارها وتوظيفها من مسؤوليات المدير، فالبيئة الفيزيقية التي تتناسب والخصائص النمائية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا، تتطلب من مديريي المدارس توفير مصادر التعلم والأدوات والمواد اللازمة والضرورية، لمساعدة المعلم في إعداد بيئة صفية جاذبة، مفرحة، وآمنة، تتناسب واحتياجاتهم، مما يساهم في تحقيق النمو السليم لطلبة هذه المرحلة من الجوانب جميعها (النفسية، العقلية، الجسدية، الإنفعالية، النفس حركية.....).

والجدول (7) يبين أهم ما خلصت إليها المجموعات البؤرية فيما يتعلق بإدارة البيئة الفيزيقية المناسبة:

الجدول (7):

نتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	يوفر المعلم بيئة صفية ممتعة، وجاذبة، وآمنة، وملائمة لتعلم طلبة المرحلة الأساسية الدنيا	94%
2-	بعض المعلمين مبدعين في إدارة البيئة الفيزيقية سواء في تنظيمها أو في توفير مستلزماتها.	90%
3-	يتحمل المدير مسؤولية توفير مصادر التعلم وتدريب المعلم على توظيفها.	80%

ب) مجال إدارة تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي:

الجدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فقرات مجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي

الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	يستثمر وقت الحصة الدراسية بفاعلية	4.18	.66	مرتفع
18	يربط التعلم بالمواقف الحياتية	4.14	.70	مرتفع
19	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	4.12	.72	مرتفع
23	يوظف أساليب التعزيز المناسبة للموقف التعليمي	4.06	.69	مرتفع
24	يثير دافعية الطلبة للتعلم	4.05	.72	مرتفع
25	يستخدم مهارات التواصل الفعال مع الطلبة	4.02	.71	مرتفع
20	يطبق استراتيجيات تدريس فاعلة مناسبة للموقف التعليمي التعلمي	3.99	.66	مرتفع
21	يستخدم أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب مشاركة نشطة للطلبة في العملية التعليمية التعلمية	3.98	.72	مرتفع
22	ينوع في الأنشطة الصفية لتوفير فرص التعلم لمختلف المستويات	3.97	.71	مرتفع
17	يوظف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية	3.92	.71	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.04	.58	مرتفع

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (8)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.04).واتفقت مع بعض نتائج دراسة رضوان والعبد الله (2020)، التي أظهرت أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، واختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة خليل (2017) التي خلصت الى درجة متوسطة، كما وأتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، كما يبينها الجدول (9)، والتي أفادت بأن مدى النجاح في الغرفة الصفية، يختلف من معلم لآخر، ومن موقف تعليمي لآخر، فالحاجة للتدريب مستمرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يقومون بإجراءات الحصة الدراسية، ويستثمرون وقت الحصة كاملاً، ولكن ليس بالضرورة أنهم يستخدمون استراتيجيات تدريس حديثة، ويعود ذلك إلى اهتمامات ومجالات تركيز مديري المدارس، فمن الممكن أن يكون الاهتمام والتركيز موجه نحو تطبيق المعلمين لبروتوكول الحصة التقليدي، أو الضبط الصفي، وهذا يعتبر كافيا بالنسبة لبعض مديري المدارس، أيضاً يتأثر مدى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة بقناعاتهم بجدواها، يضاف إلى ذلك قدرتهم على إيجاد بدائل وحلول للمعيقات التي قد يواجهونها، مثل عدد الطلبة، اكتظاظ المنهاج الدراسي، ضيق الوقت، الحاجة للأدوات والوسائل، وعدم توفر معلمين مساندين لهم في الصفوف الدراسية.

والجدول (9) يبين أهم ما خلصت إليها المجموعات البؤرية فيما يتعلق بإدارة الموقف التعليمي التعلمي:

الجدول (9):

نتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة الموقف التعليمي التعلمي

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	إدارة الموقف التعليمي التعلمي تعتمد على شخصية المعلم وعلى استعداده وتحضيره الجيد لذلك الموقف	97%
2-	تفعيل التعلم النشط في الصف الدراسي يحتاج من المعلم تطبيقه بشكل دائم يصبح ممارسة يومية	83%

ت) مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب:

الجدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب

الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
33	يتعامل بموضوعية مع الطلبة	4.16	.69	مرتفع
34	يتقبل مشاعر الطلبة	4.15	.71	مرتفع
32	يتحلى بالصبر في تعامله مع الطلبة	4.09	.71	مرتفع
31	يظهر الثقة بالطلبة	4.05	.70	مرتفع
30	يعمل على زيادة ثقة الطالب بنفسه	4.04	.70	مرتفع
27	يشجع الطلبة على التعبير عن أنفسهم	4.02	.74	مرتفع
29	يفوض بعض المهام البسيطة في إدارة الصف إلى عدد من الطلبة وبالتناوب	3.86	.79	مرتفع
26	يكوِّن مجموعات تعاونية داخل الغرفة الصفية	3.81	.79	مرتفع
28	يُشرِك الطلبة في وضع قوانين لحفظ النظام	3.79	.78	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.00	.59	مرتفع

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (10)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.00). واتفقت مع بعض نتائج دراسة

رضوان والعبد الله (2020)، التي أظهرت أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، كما أتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، كما يبينها الجدول (11)، وهذا بدوره يتناسب مع آراء المجموعات البؤرية والتي أفادت بضرورة إعطاء الطالب مجالاً للتعبير عن نفسه، والتفاعل، والمشاركة في مهمات مختلفة، ضمن قوانين صفية يتم وضعها بمشاركة الطلبة، يراعي فيها المعلم الخصائص النمائية لدى الطلبة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا، يأخذون بعين الاعتبار خصوصية المرحلة الأساسية الدنيا، حيث إن معلميها متخصصون في تدريسها، ويمارسون جملة من الممارسات التدريسية التي تتناسب والمرحلة العمرية، والتي تساهم في التأسيس لمنظومة قيمية وأخلاقية في سلوكيات الطلبة، فمن الضروري إدراك الطلبة لمعاني هذه القيم من خلال ممارستها وتوظيفها في سياقات مختلفة، وهذا يحتاج من المعلم اتاحة وتوفير الفرص والمساحة الكافية لاستخدامها وتوظيفها وبالتالي تكتسب، وتلاحظ في السوكيات، وتمارس ما بعد في المجتمع.

والجدول (11) يبين أهم ما خلصت إليها المجموعات البؤرية فيما يتعلق بإدارة المناخ النفسي والاجتماعي:

الجدول (11)

نتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	شخصية المعلم وإيمانه برسالته تؤثر في المناخ النفسي والاجتماعي السائد في الغرفة الصفية إيجابياً أو سلبياً.	95%
2-	المجموعات التعاونية قد تثير بعض الفوضى في الصف وتربك النظام لدى المعلمين غير المتمرسين.	90%
3-	اكتظاظ المنهاج، وضيق الوقت، وعدد الطلبة، ومساحة الصف، وكثرة الأعباء على المعلم قد تعيق توظيف المعلم للمجموعات التعاونية.	85%

ث) مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي:

جدول (12):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة الرقابة والانضباط الصَفي

الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
38	يوجه الطلبة نحو السلوك المرغوب فيه	4.16	.66	مرتفع
39	يحرص على إعطاء توجيهات سلوكية للطلبة	4.14	.69	مرتفع
44	يتابع تنفيذ المهمات التعليمية التي يكلف بها الطلبة	4.10	.66	مرتفع
43	يقوم بالمعالجة الفردية لبعض حالات خرق النظام في غرفة الصف	3.95	.68	مرتفع
41	يتعاون مع الأسرة لتعديل سلوك أبنائهم	3.89	.74	مرتفع
40	يتعاون مع المرشد التربوي في مجال تعديل سلوك الطلبة	3.87	.87	مرتفع
42	يستخدم لغة الجسد بطريقة فعالة في ضبط سلوك الطلبة	3.87	.79	مرتفع
37	يعمل على توظيف استراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي لدى الطلبة	3.87	.69	مرتفع
36	يستخدم أساليب تعديل سلوك فعالة لمعالجة سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها	3.85	.74	مرتفع
35	يجمع البيانات حول سلوك الطلبة	3.83	.79	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.95	.57	مرتفع

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (12)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة الرقابة والانضباط الصّفي، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3. 95). واتفقت مع بعض نتائج دراسة رضوان والعبد الله (2020)، التي أظهرت أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، كما أتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، كما يبينها الجدول (13)، التي أقرت أن المعلم لا يستطيع توجيه الطالب نحو السلوك المرغوب فيه دون الحصول على معلومات عن هذا الطالب، يضاف إلى ذلك ضرورة امتلاك المعلم بعض المهارات الإرشادية، التي تمكنه من حل المشكلات السلوكية لدى الطلبة، وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد العينة إلى الحاجة الدائمة، لتمكين المعلمين من مهارات الرقابة والانضباط الصفي، منطلقين من أن هذا المجال يُعَد معياراً لنجاح العملية التعليمية التعلمية، بمعنى، أنه لا يمكن أن يحدث تعلم في صف تعمه الفوضى، لارتباطه الوثيق بتوظيف المعلم لاستراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي.

والجدول (13) يبين أهم ما خلصت إليها المجموعات البؤرية فيما يتعلق بإدارة الرقابة والانضباط الصّفي:

الجدول (13):

نتائج المجموعات البؤرية لمجال إدارة الرقابة والانضباط الصَفي

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	الانضباط الصفي يؤثر على كافة مجالات الإدارة الصفية	90%
2-	المعلم بحاجة إلى امتلاك بعض مهارات المرشد التربوي والتي تمكنه من التعامل مع سلوكيات الطلبة المختلفة.	90%
3-	النظام والانضباط في الغرفة الصفية يشعر الطلبة بالسعادة والراحة النفسية	90%

ج) مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي:

الجدول (14):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمستوى فقرات مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي

الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
46	يوظف التقويم الختامي في نهاية الدرس	4.08	.71	مرتفع

الرقم في المقياس	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
45	يوظف التقويم التكويني في أثناء الدرس	4.07	.67	مرتفع
48	يشخص جوانب الضعف لدى الطلبة تمهيداً لمعالجتها	4.02	.67	مرتفع
53	يستمع لمناقشات الطلبة في أثناء قيامهم بنشاطات مشتركة	4.02	.67	مرتفع
52	يوفر تغذية راجعة بناءة لجهود الطلبة	3.99	.71	مرتفع
47	يستخدم استراتيجيات التقويم الأصيل لدعم تعلم الطلبة	3.96	.71	مرتفع
49	يطبق أدوات التقييم التي تتفق مع الموقف التعليمي التعلمي	3.94	.68	مرتفع
50	يوظف نتائج تحليل التقييم لتحسين تعلم الطلبة	3.86	.70	مرتفع
51	يشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي	3.76	.78	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.97	.58	مرتفع

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول (14)، أن الدرجة الكلية لمستوى مجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي، لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية جاء مرتفعاً، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (3.97). واتفقت مع بعض نتائج دراسة رضوان والعبد الله (2020)، التي أظهرت أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعاً، كما انسجمت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس في المجموعات البؤرية، كما يبينها الجدول (15)، والتي أفادت بأنه يجب تركيز برامج تدريب المعلمين على كيفية تفعيل استخدام أساليب التقويم المختلفة في الصف الدراسي، وخاصة التقويم الذاتي، وتعزى هذه النتيجة إلى مدى أهمية التقويم الختامي بالنسبة لمديري المدارس، فيعبر عن النتاجات ومدى تحقق الأهداف، التي وضعها المعلم، ويقدم تغذية راجعة عن فعالية المنهج الدراسي، ومدى مناسبته للمرحلة العمرية، ويعود ذلك لإيمان مديري المدارس المطلق بالتقويم الختامي كوسيلة لتقويم أداء الطلبة، ويعبر عن احتياجات الطلبة والمعلمين، ونقاط القوة ة والضعف لديهم.

والجدول (15) يبين أهم ما خلصت إليها المجموعات البؤرية فيما يتعلق بإدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي:

الجدول (15):

نتائج المجموعات لمجال إدارة تقويم الموقف التعليمي التعلمي

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	المعلم الناجح يوظف التقويم بأنواعه خلال الحصة الدراسية.	95%
2-	يتجنب المعلمين عن استخدام التقويم الذاتي في الحصة الدراسية لعدم كفاية الوقت وتركيزهم على إنهاء المادة الدراسية.	88%
3-	صعوبة تقويم آداء طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.	85%

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني على أنه "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية) والتفاعل بينها؟** " وللإجابة عنه يكون من خلال الفرضيتين الاتيتين:

◄ نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

نصت الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها".

وللتحقق من صحة الفرضية، استخرجت المتوسطات الحسابية، وكذلك الانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها، واستخدم اختبار تحليل التباين المتعدد لأكثر من متغيرين مستقلتين (MANOVA)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (16)، (17).

الجدول (16):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعاً لمتغيرات الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية والتفاعل بينها

المديرية	عدد الدورات التدريبية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يطا	دورتان فما دون	ذكر	6	3.80	.45
	دورتان فما دون	أنثى	3	3.20	.72
	من 3 – 5 دورات	ذكر	4	4.22	.35
	من 3 – 5 دورات	أنثى	5	3.97	.46
	أكثر من 5 دورات	ذكر	12	3.88	.70
	أكثر من 5 دورات	أنثى	10	3.76	.74
رام الله والبيرة	دورتان فما دون	ذكر	4	3.95	.47
	دورتان فما دون	أنثى	6	4.08	.66
	من 3 – 5 دورات	ذكر	3	3.74	.09
	من 3 – 5 دورات	أنثى	14	4.14	.41
	أكثر من 5 دورات	ذكر	20	3.89	.55
	أكثر من 5 دورات	أنثى	22	3.97	.65
نابلس	دورتان فما دون	ذكر	1	3.62	-
	دورتان فما دون	أنثى	4	3.99	.17
	من 3 – 5 دورات	ذكر	3	3.99	.84
	من 3 – 5 دورات	أنثى	7	4.16	.47
	أكثر من 5 دورات	ذكر	22	3.88	.50
	أكثر من 5 دورات	أنثى	30	4.01	.41

المديرية	عدد الدورات التدريبية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بيت لحم	دورتان فما دون	ذكر	3	4.25	.39
	دورتان فما دون	أنثى	1	3.91	-
	من 3 – 5 دورات	ذكر	8	3.94	.45
	من 3 – 5 دورات	أنثى	6	4.07	.28
	أكثر من 5 دورات	ذكر	10	3.60	.51
	أكثر من 5 دورات	أنثى	18	4.01	.39
جنين	دورتان فما دون	ذكر	-	-	-
	دورتان فما دون	أنثى	12	4.26	.34
	من 3 – 5 دورات	ذكر	1	4.58	-
	من 3 – 5 دورات	أنثى	13	4.30	.45
	أكثر من 5 دورات	ذكر	4	3.69	.47
	أكثر من 5 دورات	أنثى	28	4.35	.45
أريحا	دورتان فما دون	ذكر	3	3.89	.31
	دورتان فما دون	أنثى	4	4.00	.68
	من 3 – 5 دورات	ذكر	6	4.01	.47
	من 3 – 5 دورات	أنثى	3	4.16	.42
	أكثر من 5 دورات	ذكر	4	3.83	.54
	أكثر من 5 دورات	أنثى	5	4.07	.53

الجدول (17):

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات الجنس وعدد الدورات التدريبية، والمديرية والتفاعل بينها

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
النموذج المعدل	12.58	30	.42	1.66	.02
التقاطع	1520.31	1	1520.31	6031.61	.00
الجنس	.05	1	.05	.19	.67
عدد الدورات التدريبية	1.26	2	.63	2.51	.08
المديرية	1.80	5	.36	1.43	.22
الجنس × عدد الدورات التدريبية	.59	2	.29	1.16	.31
الجنس × المديرية	1.52	5	.31	1.21	.31
عدد الدورات التدريبية × المديرية	1.76	8	.22	.87	.54
الجنس × عدد الدورات التدريبية × المديرية	1.43	7	.21	.81	.58
الخطأ	64.53	256	.25		
الكلي	4690.79	287			

يتضح من جدول (17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمديرية، والتفاعل بينها، فقد تراوح مستوى الدلالة لها ما بين (.08 – .67)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05)، وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس الأساسية الدنيا، الذكور والإناث، لأهمية الدورات التدريبية، تنميتهم مهنياً، وفي اكتسابهم المهارات المختلفة، ومواكبتهم لكل ما هو جديد، بغض النظر عن مديرياتهم، فيجتمعون في ورش عمل تدريبية واحدة، ويتلقون البرامج التدريبية ذاتها، ويعود ذلك لتوجهات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث تكون برامجها التدريبية موجهة للمديريات ولمديري المدارس ذكوراً وإناثاً، واتفقت مع بعض نتائج دراسة رضوان والعبد الله (2020)، ودراسة الرواضية (2020)، والتي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. واختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أحمد وآخرين (2018 Ahmed et al.,.)

وبما أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، أي لم تؤثر عدد الدورات التدريبية التي التحق بها مديري المدارس الأساسية الدنيا على إدراك مديري المدارس لممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، للإدارة الصفية، وقد يعزى ذلك إلى أن أثر الدورات التدريبية قد ينعكس على مديري المدارس في مجالات مختلفة وليس بالضرورة على الإدارة الصفية، وهذا تناسب مع آراء المجموعات البؤرية، حيث أكد مديرو المدارس المشاركون، أن غالبية البرامج التدريبية التي يشارك فيها مديرو المدارس الأساسية الدنيا، تخص القيادة المدرسية بشكل عام، والإدارة الصفية تكون جزءا من هذه البرامج التدريبية أحياناً، وأكدوا أنهم– أحياناً– يواجهوا بعض المعيقات في تطبيق ما تعلموه، مثل قلة المصادر، أو عدم رغبة بعض المعلمين في إحداث تغيير في ممارساتهم.

◄ نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما".

الجدول (18):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتفاعل بينهما

المؤهل العلمي	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	5 سنوات فما دون	26	4.07	.57
	من 6-10 سنوات	29	4.19	.47
	أكثر من 10 سنوات	162	4.00	.48
ماجستير فأعلى	5 سنوات فما دون	8	4.45	.46
	من 6-10 سنوات	2	4.06	.22
	أكثر من 10 سنوات	60	3.87	.58

الجدول (19):

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لاختبار مستوى دلالة الفروق لمدى ممارسة الإدارة الصفية، تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة والتفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة
النموذج المعدل	3.86	5	.77	2.96	.01
التقاطع	842.02	1	842.02	3229.94	.00
المؤهل العلمي	.02	1	.02	.07	.79
سنوات الخدمة	2.46	2	1.23	4.72	.01**
المؤهل العلمي × سنوات الخدمة	1.40	2	.70	2.68	.07
الخطأ	73.25	281	.26		
المجموع الكلي	4690.79	287			

يوضح الجدول (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، والتفاعل ما بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، فقد تراوح مستوى الدلالة لهما ما بين (.07 – .79)، وهذه القيم جميعها أكبر من مستوى الدلالة (.05)، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، والتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) في متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، في المحافظات الشمالية، تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية، تبعاً لمغير سنوات الخدمة، وللتعرف إلى مواطن الفروق لمدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، وتحديد وجهتها، فقد أُستخدم اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD)، للمقارنات البعدية.

جدول (20):

اختبار أقل فرق دال إحصائي (LSD)، للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة (أ)	سنوات الخدمة (ب)	الفرق بين المتوسطات الحسابية
الدرجة الكلية	5 سنوات فما دون	أكثر من 10 سنوات	.19646*
	من 6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	.22312*

يتضح من الجدول (20) إلى أن الفروق بين متوسطات مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة كانت لصالح من لديهم خدمة (5) سنوات فما دون وكذلك من (6 – 10) سنوات.

ويعزى ذلك إلى أن مديري المدارس، قد لا يستطيعون تطبيق ما اكتسبوه من خلال دراساتهم العليا، لأسباب مختلفة، مثل الخصائص الشخصية لديهم، نوعية معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، أو البيئة المدرسية ومدى توافر مصادر التعلم المناسبة فيها، تبين أن هناك توجها أعلى من ناحية الإدارة الصفية لمديري المدارس الذين ما دون العشر سنوات، والفرق لصالحهم، ويعزى ذلك، إلى أن مديري المدارس في بداية خدمتهم كمديري مدارس يكونوا أكثر حماساً، ونشاطاً، ودافعية.

وأظهرت النتائج وجود فروق في مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة، وكانت الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح من لديهم خدمة خمس سنوات فما دون، وكذلك من (6 – 10) سنوات، وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس في سنواتهم الأولى في العمل كمديري مدارس يكونون في مرحلة إثبات أنفسهم كقيادات، ويملكون اتجاهات إيجابية نحو الإدارة المدرسية، تحفزهم وتثير دافعيتهم، ومن الممكن أن تقل دافعية المدير مع مرور الوقت في غياب التحفيز، والدافعية الذاتية، وقد يصبح عمل المدير روتينياً مع مرور الأيام، هذا واتفقت هذه النتيجة مع آراء مديري المدارس المشاركين في المجموعات البؤرية، فقد أشاروا إلى أن عملهم يصبح روتينياً مع مرور الأيام، مع غياب المحفزات لهم.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة دراسة رضوان والعبد الله (2020)، ودراسة الرواضية (2020)، التي أظهرت عدم وجود فروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، واختلف مع بعض نتائج دراسة عون (2013) التي أظهرت وجود فروق في الإدارة الصفية، تعزى لمتغير الخبرة لصالح الخبرة أكثر من (10) سنوات.

◄ نتائج السؤال الثالث ومناقشته

نص السؤال الثالث على أنه "**ما أهم سُبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية الْمعاصرة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية؟**"

اعتمد في تحليل البيانات النوعية الخاصة بهذا السؤال على

الأفكار التي أجمع عليها أكثر من (90%) من أفراد العينة، وبعد جمع البيانات وتحليلها وفقاً لما سبق، فإن من أهم السُبل المقترحة تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التَّوجهات التَّربوية المُعاصرة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية، ما يلي:

الجدول (21):

النسبة المئوية لسُبل تفعيل الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدُّنيا في المدارس الحكومية، من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية

الرقم	الفقرة	النسبة المئوية
1-	تقليل عدد الطلبة في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا حتى يتسنى للمعلم تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة بفاعلية.	96%
2-	تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تتناسب والمحتوى والخصائص النمائية للطلبة واحتياجاتهم والفروق الفردية.	95%
3-	الاستفادة من خبرات تجارب الزملاء من المعلمين في إدارتهم لصفوفهم الدراسية من خلال الحصص التبادلية وحلقات النقاش.	95%
4-	استخدام استراتيجيات وأنشطة متنوعة تجذب انتباه الطالب وتحفزه وتفعل دوره وخاصة استراتيجيات التعلم النشط.	95%
5-	أن يمتلك المعلم المهارة في التشخيص والمعالجة لسلوكيات الطلبة.	93%
6-	استمرارية الدورات التدريبية لتفعيل الإدارة الصفية للمعلمين والمدراء في جميع مراحل خدمتهم.	93%
7-	أن يكون المعلم واسع الاطلاع مواكباً لكل ما هو جديد في الإدارة الصفية واستراتيجيات التدريس الحديثة.	93%
8-	العمل على تطوير نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية، من قبل المؤسسة التربوية منذ بداية الخدمة.	93%
9-	تحويل المعلم خطته لممارسات داخل الغرفة الصفية.	93%
10-	إثارة الدافعية الذاتية لدى الطلبة وتفعيل روح التعاون والمنافسة الإيجابية بينهم من خلال الأنشطة التعاونية.	90%

في ضوء الإجابات التي خلصت بها الدراسة الحالية، المتصلة بسبل تفعيل الإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، **فيمكن تفسيرها في المجالات الآتية**:

- **أولاً: مجال التخطيط لإدارة الموقف التعليمي التعلمي.**

إن وضع خطة محددة جيداً لإدارة الصفوف الدراسية، يتيح للمعلم تحديد الأهداف مع وضع خارطة طريق لتنفيذها، ويعتبر جزءاً أساسياً من التحضير للعام الدراسي، ووضع مثل هذه الخطط يمكن المعلم من التعامل مع مختلف الحالات والمواقف، وتحقيق الأهداف المخططة للدرس، والتي تسهم في إثارة دافعية الطلبة للتعلم، فينتقل المعلم من الشرح إلى المناقشة إلى الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وفقا لتقدير امكانيات الطلبة، وحاجاتهم، كما أنها تعزز الأنشطة التي تستثير لدى الطلبة البحث والاستقصاء والعمل الجماعي والتعاوني، وتنمي التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات، وتكون ملائمة لموضوعات المقرر، يكتسب من خلال ممارستها القيم الأخلاقية المنشودة.

- **ثانياً: مجال إدارة البيئة الفيزيقية المناسبة**

يتوقف نجاح العملية التعليمية التعلمية على البيئة الفيزيقية التي يحدث فيها التعليم، جنباً إلى جنب مع المعلم، والمنهج الدراسي، وطرق التدريس الحديثة، التي تفعل دور الطالب وتجعله محور العملية التعليمية، لذا يتركز الاهتمام بالبيئة الفيزيقية التي يحدث فيها التعلم، والتي يتم فيها تنشئة الطلبة اجتماعياً وثقافياً، ويتحقق فيها نماؤهم من النواحي جميعها (العقلية، والانفعالية والوجدانية ....)، لذا يتوجب أن تكون هذه البيئة مريحة، وجاذبة، وآمنة، لا يشعر الطلبة فيها بالخوف أو القلق، وتتصف بالتشاركية، بحيث يعمل المعلم والطلبة معاً، ومجهزة بأفضل التقنيات والمصادر والمواد التعليمية الضرورية، ومنظمة بطريقة تتيح للطلبة فرص التعليم سواء أكان فردياً أو في مجموعات، ومن المهم جداً أن تكون رسالة البيئة الفيزيقية واضحة، تظهر من خلالها توجهات المدرسة وتوقعاتها، قابلة للتجديد والتحديث بشكل مستمر.

- **ثالثاً: مجال تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي**

لتنفيذ الموقف التعليمي التعلمي ونجاحه، يجب مراعاة احتياجات الطلبة، والفروق الفردية بينهم، والتنويع في الأسئلة وأساليب التعزيز، وتدريب الطلبة على تحليل المعلومات المتاحة والاستفادة منها، وتمكينهم من استنتاج المعارف الجديدة من المعلومات المتوفرة بين أيديهم، وتوفير فرص التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، وتحفيز الطلبة على التفاعل والتعاون، أثناء مواقف التعلم التعاوني، مع التأكيد على المساواة والاحترام بين الطلبة أثناء تأدية مهام مواقف التعلم الفردية، أو التعاونية، والتنويع في الاستراتيجيات التعليمية، واستخدام التكنولوجيا، واستخدام الحركات والإشارات، للمحافظة على انتباههم، وتغيير نغمة الصوت، والتحرك في الغرفة الصفية بطريقة منظمة وغير مشتتة للطلبة، إلى جانب تدريب المعلم نفسه بنفسه على كيفية إدارة الوقت.

- **رابعاً: مجال إدارة المناخ النفسي والاجتماعي**

من الممكن أن يقوم المعلم بمجموعة من الممارسات، تفعل دوره في هذا المجال، بدءاً من اعتبار الطالب شريكاً، فيشجع المعلم طلبته على التعبير عن أنفسهم، وذلك من خلال مهام تربوية داخل المدرسة أو خارجها، والتي تظهر قدرة المعلم على تفويض طلبته بعض المهام لزيادة ثقتهم بأنفسهم، والتركيز على تفاعله مع طلبته من خلال ملاحظاته الداعمة لهم، والاتصال معهم عبر لغة الجسد، يضاف إلى ذلك التركيز على الأنشطة ذات الطابع التعاوني أكثر من الطابع التنافسي، والتي تعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة أنفسهم وبين المعلم وطلبته، وتخصيص جوائز رمزية للطلبة الذين يحدثون تغييرات إيجابية في سلوكياتهم، وتحصيلهم الدراسي.

- **خامساً: مجال الرقابة والانضباط الصفي.**

من الضروري إدراك المعلم لدوره المهم في ضبط سلوكيات الطلبة، ومساعدتهم على النمو السليم، بالإضافة إلى إكسابهم المعارف والمهارات، ومراعاة احتياجاتهم والعمل على اشباعها، إن متابعة المعلم تنفيذ طلبته للقوانين بشكل دائم، يسهم في اعتيادهم الإلتزام بها، فيتحول الإلتزام إلى انضباط ذاتي للطلبة مع الممارسة ومرور الوقت، وعليه أيضاً فهم السلوك الصادر من الطلبة، وتعزيز انتباههم، وتقليل تركيز اهتمامه على السلوكات غير المرغوبة،

وتركيزه على السلوكات المرغوبة، والحرص على تعزيز السلوكات الإيجابية.

- **سادساً: مجال إدارة التقويم للموقف التعليمي التعلمي**

استخدام أساليب التقويم المتنوعة، بحيث تقيس جوانب عدة، (العقلي، والوجداني، والانفعالي)، مع ملاحظة سلوك الطلاب وأدائهم، بحيث تعتمد على تطبيق وتوظيف المعلومات، التي اكتسبها الطالب في مواقف أدائية متنوعة، إضافة إلى استخدام أساليب التقويم التي تتطلب نتاجات، وتتمثل في المواقف الصفية التي تتطلب من المعلم جمع معلومات عن نتاجات الطلاب مثل القصص والرسوم والتقارير، وتشخيص نقاط القوة والضعف باستمرار، بالإضافة إلى تصميم أنشطة إثرائية؛ لتدعيم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف.

التوصيات والمقترحات

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات، والمقترحات الآتية:

1. أن توفر المؤسسة التربوية الفرص لمديري المرحلة الأساسية الدنيا ومعلميها، للاطلاع على أهم الإجراءات العملية التي تحقق الإدارة الصفية الفعالة، بما يتناسب مع التوجهات التربوية المعاصرة.

2. أن يطلع المعلمون على تجارب الزملاء وخبراتهم المحلية، والعالمية، في إدارة الصفوف الدراسية، من توظيف لاستراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة للفئة العمرية، واستثمار لمصادر التعلم المتوافرة لديهم، وأساليب تحقيق الانضباط الذاتي لدى الطلبة.

3. اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير برامج تدريب معلمي المدارس في الإدارة الصفية الفعالة ومديريها، بحيث يغلب عليها الجانب التطبيقي، مع التأكيد على ديمومة أثر التدريب.

المصادر والمراجع العربية:

- الأغا، صهيب وعساف، محمود. (2014). أخلاقيات مهنة التعليم: دليل المعلم في التطوير المهني، غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2018). المحافظات الشمالية في فلسطين. استرجع بتاريخ 13 يوليو2021م من:

ps.www.pcbs.gov .

- أبو خليل، فاديا. (2011). إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، بيروت: دار النهضة العربية.
- جامعة القدس المفتوحة. (2015). التعليم الابتدائي، منشورات جامعة القدس المفتوحة: عمان.
- خليل، نسرين. (2017). تصور مقترح لتفعيل دور المعلم الجديد في الإدارة الصفية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- راشد، علي. (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره: الإشراف عليه وتدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رضوان، أحمد والعبد الله، ريم. (2020). مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (3): 589 – 606.
- الرواضية، خالد. (2020). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (7): 38 – 62.
- زامل، مجدي. (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وسُبل تفعيلها في محافظة نابلس، مجلة جامعة الخليل للبحوث– ب– ، 11 (2): 124 – 156.
- سليمان، عرفات. (1989). الاتجاهات التربوية المعاصرة "دراسات في التربية المقارنة"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- الشهري، خالد وقطب، إيمان. (2020). تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية 4 (10): 86 – 118.
- علي، بناي وياسين، محجر. (2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (35): 561 – 572.
- عون، علي. (2013). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الابتدائية من وجهة نظرهم في المدارس الجزائرية ولاية الأغواط، مجلة دراسات جامعة الأغواط، (22): 87 – 109.
- المودي، ريما. (2015). دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.
- مرهون، خولة والدوفي، منى. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الإدارة الصفية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- المغربي، أحمد. (2008). إدارة الفصل، ط (2)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- المنصوري، مشعل والدويلة، عبد الرحمن. (2014). معلمو الرياضيات بدولة الكويت وأدوارهم التربوية في ضوء استرايجيات التدريس الحديثة " دراسة ميدانية" مجلة العلوم التربوية، 2 (4): 495 – 534.
- وزارة التربية والتعليم السعودية. (2017). دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال، برنامج المعلم الجديد: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، السعودية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al- Agha, Suhaib and Assaf, Mahmoud (2014). Ethics of the teaching profession: A teacher's guide to professional development, Gaza: Samir Mansour Library for Printing and Distribution.*
- *Al- Quds Open University. (2015). Primary education, Al-Quds Open University Publications: Amman.*
- *Palestinian Central Bureau of Statistics. (2018). Northern governorates in Palestine. Retrieved on July 13, 2021 AD from www. PCB. Government*

coefficient: An overview. critical reviews in analytical chemistry, 36 (1): 41–59

- *Burden, P. (2009). Classroom Management: Creating a Successful Learning Community, Kansan, State University.*
- *Mason, R. L. , & Gunst, R. F. , & Hess, J. L. (2003). Statistical design and analysis of experiments. With applications to engeneering and science, (Vol. 474). John Wiley& Sons.*
- *Kyriacou, C. (2002). Active learning in secondary School, British Education Research Journal, 18 (3). 37- 46.*
- *Nagler, K. (2015). Effective classroom- management & positive teaching. Canadian Center of Science and Education. 9 (1). 163- 172.*
- *Özen, H. & Yıldırım, R. (2019). Teacher perspectives on classroom management. International Journal of Contemporary Educational Research, 7 (1). 99- 113.*
- *Scrivener, Jim. (2012). Classroom management techniques. UK, MPG Books Group: Cambridge University Press.*
- *Vadahi, F. ; Ceka, D. & Jaku, A. (2015). Teaching contemporary and the teacher in the classroom with the student centered. European Journal of Social Sciences Education and Research. 2 (2): 74- 82.*
- *Abu Khalil, Fadia. (2011). Classroom management and classroom behavior modification, Beirut: Dar al- Nahda al-Arabiya.*
- *Khalil, Nasreen. (2017). A proposed vision for activating the role of the new teacher in classroom management in the light of contemporary educational trends, (unpublished master's thesis) , Islamic University, Gaza. Palestine.*
- *Rashid, Ali. (2002). Characteristics of the modern teacher and his Roles: Supervision and training, Cairo: Dar al- Fikr al- Arabi.*
- *Radwan, Ahmed and Al- Abdullah, Reem. (2020). The level of classroom management effectiveness of basic stage teachers in conservative schools from the point of view of their principals, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28 (3): 589- 606.*
- *Rawadiyah, Khaled. (2020). Basic stage teachers in Southern Badia education schools possess classroom management skills, and their relationship to learning outcomes and social relations among students, Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (7): 38- 62.*
- *Zamel, Majdi. (2016). Roles practiced by the Palestinian teacher in light of the requirements of the twenty- first century, and ways to activate them in Nablus Governorate, Hebron University Journal for Research, 11 (2): 124- 156.*
- *Suleiman, Arafat. (1989). Contemporary educational trends, "Studies in Comparative Education", Cairo, Anglo- Egyptian Bookshop.*
- *Al- Shehri, Khaled and Qutb, Iman. (2020). A proposed vision for the development of classroom management competencies among new teachers in private schools from the point of view of educational supervisors and school leaders in Makkah Al- Mukarramah, Journal of Educational and Psychological Sciences- 4 (10): 86- 118.*
- *Ali, Bnai and Yassin, Quarry. (2018). Basic classroom skills for primary school teachers, Journal of the Researcher in Human Sciences, (35): 561- 572.*
- *Awn, Ali. (2013). Academic experiences necessary for primary education teachers from their point of view in Algerian schools, Laghouat Province, Journal of Laghouat University Studies, (22): 87- 109.*
- *Al- Mewady, Rima. (2015). The role of practicing classroom rules in ahieving self- discipline among learners. (Unpublished Master's Thesis) , Tishreen University, Syrian Arab Republic.*
- *Marhoun, Khawla and Aldufi, Mona. (2019). The degree of practicing classroom management skills by primary school teachers, (Unpublished Master's Thesis) , Boudiaf University, M'sila, Algeria.*
- *Al- Maghribi, Ahmed. (2008). Classroom management, 2nd Ed. , Cairo: Dar al- Fajr for publication and distribution.*
- *Mansouri, Meshaal and Al- Duwailah, Abdul Rahman. (2014). Mathematics teachers in a country and their educational roles in light of the modern teaching strategies, a field study. Journal of Educational Sciences, 2 (4): 495- 534.*
- *Saudi Ministry of Education. (2017). The Effective New Teacher's Guide, The New Teacher Program: King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of Public Education, Saudi Arabia.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ahmed, M. , Ambreen, M. & Hussain, I. (2018). Gender Differentials Among Teachers' Classroom Management Strategies in Pakistani Context. Journal of Education and Educational Development. 5 (2): 178- 193.*
- *Asuero, A. , Sayago, A. & Gonzalez, A. (2006). The correlation*

مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية في ظل جائحة (كورونا كوفيد- 19) في ضوء متغيري الجنس والتخصص

The Healthy Lifestyle Level of Students in the Jordanian Universities During Covid- 19 Pandemic in Light of Gender and Specialization Variables

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

Elaf Haroun Rashid Shlool
Assistant Professor\ University of Ha'il\ Saudi Arabia
elaf.koko@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 22/ 6/ 2022م، **تاريخ القبول:** 22/ 2/ 2023م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 22/ 6/ 2022, **Accepted:** 22/ 2/ 2023.
DOI: 10.33977/1182-014-041-007
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية في ظل جائحة (كورونا، كوفيد– 19) في ضوء متغيري الجنس والتخصص. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس نمط الحياة الصحي. تكونت عينة الدراسة من (983) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعات الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى نمط الحياة الصحي لدى الطلبة خلال جائحة (كورونا) جاء متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى نمط الحياة الصحي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير نوع الكلية.

الكلمات المفتاحية: نمط الحياة الصحي، جائحة (كورونا، كوفيد– 19)، الجامعات الأردنية.

Abstract:

This study aimed to reveal the healthy lifestyle level of students in the Jordanian universities during Covid- 19 pandemic in light of gender and specialization variables. To achieve the objectives of the study, the healthy lifestyle scale was prepared. The study sample consisted of 983 male and female undergraduate students in Jordanian universities. The results of the study showed that the level of healthy lifestyle of students was moderate, and the results indicated that there were differences in the level of healthy lifestyle due to the gender variable, in favor of female, and there were no differences due to the variable of college type.

***Keywords**: Healthy lifestyle, Covid- 19 pandemic, Jordanian universities.*

المقدمة:

أدت الظروف التي يعيشها عالم اليوم– مع انتشار وباء جائحة (فيروس كورونا) COVID- 19 المستجد– إلى تغيير نمط الحياة اليومي لدى أفراد المجتمع واختلاف احتياجاتهم ورغباتهم؛ بسبب التباعد الجسدي والعزلة الاجتماعية والعمل والتعلم عن بُعد، والجلوس في المنزل لفترات طويلة على مختلف وسائل الاعلام االترفيه. ولقد أدى تفشي مرض (فيروس كورونا المستمر) (CO-VID- 19) إلى أزمة صحية عامة غير مسبوقة في شتى أرجاء العالم، على غرار المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، وهو (فيروس بيتا) الذي يمكن أن ينتشر إلى البشر من خلال مضيفات وسيطة مثل الخفافيش. وتم الكشف عن تفشي (فيروس كورونا COVID- 19) لأول مرة في أواخر كانون الأول (ديسمبر) (2019) في سوق المأكولات البحرية في (ووهان) في مقاطعة (هوبي)، في الصين.

للقد صنفت منظمة الصحة العالمية (World Health Organi-zation (WHO) , 2020) (فيروس كورونا COVID 19 -COVID- 19) من الأمراض الجائحة التي انتشرت، وتفشت بصورة سريعة وضمن نطاق واسع، وهو مرض معد يسببه (فيروس) تم اكتشافه حديثاً، ويعاني معظم المصابين (بفيروس كورونا COVID- 19) من أمراض تنفسية خفيفة إلى متوسطة، ويتعافون دون الحاجة إلى علاج خاص، أو الدخول إلى المشفى، ويعتبر الأفراد كبار السن وأولئك الذين يعانون من مشاكل طبية أساسية مثل أمراض القلب والأوعية الدموية والسكري وأمراض الجهاز التنفسي المزمنة والسرطان أكثر عرضة للإصابة بأمراض خطيرة. وتشمل علامات العدوى الشائعة: الأعراض التنفسية والحمى والسعال وضيق النفس وصعوبات التنفس. وفي الحالات الأشد وطأة قد تسبب العدوى الالتهاب الرئوي، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة، والفشل الكلوي وحتى الوفاة.

ولقد أوضحت منظمة الصحة العالمية أن أفضل طريقة لمنع انتقال العدوى وانتشارها هي أن يكون الفرد على دراية ومعرفة جيدة بماهية (فيروس كورونا COVID- 19)، والمرض الذي يسببه، والأعراض المرافقة له، وكيفية انتشاره، ودعت المنظمة الأفراد إلى حماية أنفسهم والآخرين من العدوى من خلال اتباع قواعد التباعد الجسدي، وتجنب مخالطة أي فرد تظهر عليه أعراض الأمراض التنفسية كالسعال والعطاس، مع ضرورة غسل اليدين بانتظام، أو استخدام مطهر كحولي بشكل متكرر داخل المنزل وخارجه لتعقيم الأماكن والأشياء التي يتم شراؤها من الخارج، وعدم لمس الوجه، واستخدام المناديل الورقية أو ثني المرفق؛ لأن (الفيروس COVID- 19) ينتشر بشكل أساسي من خلال قطرات اللعاب أو الإفرازات من الأنف عندما يسعل الفرد المصاب أو يعطس عند السعال أو العطس (WHO, 2020).

ققد تباينت أساليب التعامل مع أزمة (فيروس كورونا CO-VID 19) من مكان إلى آخر في شتى أنحاء العالم، للحد من انتشار المرض، والتوعية بأهمية إكساب الأفراد نمط وأسلوب حياة منتظم وصحي من خلال ممارسة الرياضة واتباع نمط صحي للتغذية والابتعاد عن السلوكات الضارة كالتدخين وتعاطي المخدرات والكحول (Romero- Blanco et al., 2020).

وتُعد فئة الطلبة من الفئات التي شهدت تحولًا جذرياً في بياتهم، في أنحاء العالم، نتج عن جائحة (فيروس كورونا CO-VID- 19). وفي الواقع، بلغ عدد المتعلمين المطلوب منهم البقاء في المنزل بسبب إغلاق مؤسساتهم التعليمية في المستويات ذروتها 1. 598 مليار من 194 دولة. وبصرف النظر عن العواقب الصحية المدمرة لأولئك الأفراد المتأثرين مباشرة بالفيروس، فإن لوباء (فيروس كورونا COVID- 19) آثار وتأثيرات كبيرة على نمط الحياة أو الطريقة التي يعيش بها طلبة التعليم العالي، مما أثر على صحتهم الجسدية والنفسية بطرق عميقة (Unisco, 2020).

ولقد تطلب ذلك تنفيذ دراسات عديدة (Aristovnik et al., 2020) عن تأثير تلك الجائحة على حياة الأفراد عموماً والطلبة خصوصاً من خلال مختلف النواحي الصحية والبدنية والنفسية والذهنية والاجتماعية المرتبطة بنمط وأسلوب حياتهم للتمكن من وضع

الحلول المناسبة؛ لزيادة الوعي المجتمعي بأهمية الوقاية، والتغلب على تلك التأثيرات من الجوانب جميعها، يضاف إلى ذلك أهمية الالتزام بالتغذية السليمة والصحية وممارسة الرياضية وتغيير بعض سلوكاتهم الصحية مثل ارتداء الأقنعة وغسل اليدين بانتظام، وتغيير العادات الروتينية اليومية مثل مغادرة المنزل والمصافحة في رفع مستوى المناعة لدى الفرد.

ويشير اكر وميديك (Aker & Mıdık, 2020) إلى أن للوباء تأثيرا كبيرا على ممارسات طلبة التعليم العالي فيما يتعلق بالعمل الأكاديمي ونمط الحياة، والحياة الاجتماعية (إغلاق مساكن الطلبة وبالتالي العودة إلى المنازل، لا اجتماعات مع الأصدقاء أو الزملاء في الجامعة أو الأقارب، لا حفلات، ممنوع السفر، إلخ)، بالإضافة إلى وضعهم المالي الشخصي (القلق بشأن وضعهم المالي، وسير عملية تعلمهم والوظيفة في المستقبل) والصحة النفسية والعاطفية (المخاوف والإحباطات والقلق والغضب والملل، إلخ...).

ويرى بانهيدي ولاكزا (Banhidi & Lacza, 2020) أن الوباء أدى إلى بعض التغييرات الإيجابية في العادات وأنماط الحياة للطلبة، مثل إيلاء اهتمام أكبر للنظافة الشخصية كغسل أيديهم دائماً أو بشكل متكرر أو استخدام معقم اليدين عند مغادرة مساحة مشتركة، والعناية بصحتهم (كالإقلاع عن التدخين، وتناول الأطعمة العضوية من مصادر محلية) وصحة المقربين منهم، وخاصة من هم في مجموعات معرضة للخطر، وقضاء وقتاً أطول في ممارسة الرياضة، وتجنب استقبال الضيوف في منازلهم، وعدم مغادرتهم منازلهم أو سكنهم إلا لشراء البقالة أو زيارة الطبيب أو الصيدلية، وقضاء الوقت في الهواء الطلق للأغراض الترفيهية أو ممارسة الرياضة.

من جهة أخرى، فإن جائحة (فيروس كورونا COVID- 19) تمثل تأثيراً هائلاً على صحة الطلبة، مما تسبب في تغييرات مفاجئة وجذرية في عادات وأنماط حياتهم، على سبيل المثال انخفاض كبير في أي شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية، والتباعد الجسدي والعزلة في المنزل، وتغير في عادات الأكل والسلوكات اليومية، مع عواقب اجتماعية واقتصادية وصحية (Bennasar-Veny et al., 2020). وهناك نوعان من التأثيرات الرئيسة، وهي: البقاء في المنزل (والذي يشمل تأثير التعليم الإلكتروني، والحد من النشاط البدني في الهواء الطلق وداخل الصالة الرياضية) وتخزين الطعام (بسبب القيود المفروضة على تسوق البقالة). يضاف إلى ذلك، فإن الشعور بالملل، الذي قد ينشأ من البقاء في المنزل لفترة طويلة، غالباً ما يرتبط بالإفراط في تناول الطعام كوسيلة للهروب من الروتين، والذي يرتبط بدوره باستهلاك طاقة أكبر. بضاف إلى ذلك الملل، قد يكون الاستماع أو القراءة المستمرة عن (فيروس كورونا COVID- 19) من وسائل الإعلام مرهقاً ومسبباً للقلق والتوتر وبالتالي يؤدي إلى الإفراط في تناول الطعام، وخاصة "الأطعمة المريحة" الغنية بالسكر، والتي تُعرّف على أنها "شغف الطعام". هذه الأطعمة الغنية بالكربوهيدرات البسيطة بشكل أساسي، يمكن أن تقلل من التوتر؛ لأنها تشجع على إنتاج (السيروتونين) مع تأثير إيجابي على الحالة المزاجية. ومع ذلك، فإن تأثير الرغبة الشديدة في تناول الكربوهيدرات يتناسب مع مؤشر نسبة السكر في الدم للأطعمة المرتبط بزيادة خطر الإصابة بالسمنة وأمراض القلب والأوعية الدموية، يضاف إلى ذلك حالة الالتهاب المزمنة، والتي ثبت أنها تزيد من خطر حدوث مضاعفات أكثر خطورة من (فيروس كورونا (Aristovnik et al., 2020) (COVID- 19).

ويوضح سانشز- سانشز وراميرز- فارجاس وافيلاندا- لوبيز واورلانا- بسينو وآخرون (Sanchez-Sanchez, et al., 2020) أن الحالة الجديدة الناجمة عن (فيروس كورونا COVID- 19) بالحفاظ على نظام غذائي صحي ومتنوع، فضلاً عن النشاط البدني المنتظم. على سبيل المثال، قد يؤدي الوصول المحدود إلى التسوق اليومي من البقالة إلى تقليل استهلاك الأطعمة الطازجة، وخاصة الفاكهة والخضروات والأسماك، لصالح الأطعمة المعالجة، مثل الأطعمة الجاهزة والأطعمة السريعة والوجبات الخفيفة والحبوب الجاهزة للأكل، والتي تميل إلى أن تكون غنية بالدهون والسكريات والملح. علاوة على ذلك، قد تزيد الاستجابات النفسية والعاطفية لتفشي (فيروس كورونا COVID- 19) من خطر تطوير سلوكات الأكل الخاطئة. ومن المعروف جيداً كيف يمكن أن تؤدي تجربة المشاعر السلبية إلى الإفراط في تناول الطعام، وهو ما يسمى "الأكل العاطفي".

ويشير دونج وفام ودو وكيم ودام ولي ودو (Duong et al., 2020) إلى أن هناك أسبابا تدعو للقلق بشأن الطلبة الذين تم حظرهم من الذهاب إلى جامعاتهم، وبقوا في منازلهم ويعانون من زيادة في الوزن والسمنة، وأن هؤلاء الطلبة سيكونون أسوأ حالًا في برامج نمط الحياة للتحكم في الوزن أثناء تواجدهم في المنزل مقارنةً بوقت مشاركتهم وانخراطهم في المؤسسات التعليمية المعتادة؛ وذلك أن الأسرة أثناء الإغلاق ستقوم على تخزين الأطعمة فائقة وكثيفة السعرات الحرارية، وهو اقتراح تدعمه الملاحظات الحديثة في بيئات العالم الحقيقي.

ويشير ماجومدار وبيسواز وساهو (Majumdar et al., 2020) إلى أن نمط الحياة تغير بشكل كبير بسبب تدابير وإجراءات الاحتواء، مع ما يترتب على ذلك من مخاطر السلوكات الخاملة، والتدخين وعادات النوم. ومن المتوقع حدوث زيادة في اتباع التغذية غير الصحية والسلوك الخامل، وتقليل الوقت في الهواء الطلق، وزيادة وقت مشاهدة التلفاز، وتصفح الأنترنت، ومتابعة التطبيقات على الهاتف، والتغيير في عادات النوم. وقد يكون لهذه السلوكات عواقب غير متوقعة على المدى المتوسط والطويل على الصحة البدنية والنفسية. وعلى سبيل المثال، قد يؤدي انخفاض النشاط البدني الناتج عن العزلة في المنزل إلى زيادة الآثار السلبية على القلب ووظيفته وعمليات الأيض والصحة النفسية.

ومن المتوقع خلال فترة الحظر أن يكون هناك انخفاض في استهلاك الأطعمة الطازجة، مصحوباً بنقص الفيتامينات والمعادن، بما في ذلك فيتامين (ج) وفيتامين (هـ)، ومضادات الأكسدة والخصائص المضادة للالتهابات. ويرتبط نقص هذه المغذيات الدقيقة بكل من السمنة وضعف الاستجابات المناعية، مما يجعل ذلك أكثر عرضة للإصابة بالعدوى الفيروسية (Duong et al. , 2020).

ويعتقد انتونس وفرونتيني وامارو وسلفادور وماتوس وموروكو وربيلو- جونكالفس (Antunes et al., 2020) أن إغلاق المؤسسات التعليمية مع زيادة وقت الجلوس على مواقع الترفيه

أو مشاهدة التلفاز بقضائهم وقتاً أطول في المنزل بسبب القيود المفروضة على الحركة، من شأنه أن يؤدي إلى مستويات أعلى الخمول بسبب انخفاض في مقدار الوقت الذي يقضونه في ممارسة النشاط البدني وزيادة في وقت مشاهدة التلفاز، يضاف إلى ذلك زيادة في استهلاك أغذية أقل صحية وزيادة في السلوك الخامل، جنباً إلى جنب مع زيادة مستويات القلق بينهم.

وعلاوة على ذلك، يبين كامارينوس وادامو بولو ولامبروبولوس وستاملوس (Kamarianos et al., 2020) أن الأفراد يواجهون تحديات تغير أنماط حياتهم خلال جائحة (فيروس كورونا COVID- 19) لعدم وجود علاج فعال لهذا الفيروس؛ لذا فإن نشر وإتباع تدخلات غير دوائية تتبع أنماط الحياة الصحية مطلوبة لتقليل انتقال الفيروس.وفي الأساس، تهدف هذه التدخلات إلى تعديل سلوكات نمط الحياة المرتبطة بالأمراض بحيث لا تسهم في انتشار المرض.ومع ذلك، قد تؤدي خيارات تغيير نمط الحياة أو التغيير السلوكي إلى عواقب غير متوقعة ضارة أو وقائية لنتائج الصحة النفسية.وعلى سبيل المثال، التهوية الجيدة للمنزل أو في مكان العمل وارتداء قناع الوجه وغسل اليدين باستمرار، وحماية الصحة النفسية أثناء جائحة (فيروس كورونا COVID- 19).

وتشير الدلائل المستقاة من الدراسات الحديثة، كدراسة جاري– أولمو وآخرين (Garre-Olmo et al., 2020). إلى أن عادات نمط الحياة غير الصحية بين طلبة الجامعات، مثل: النظام الغذائي السيئ ردئ الجودة، كما أن قلة ممارسة النشاط البدني، والتدخين وتعاطي الكحول ليست فقط من العوامل الرئيسة المساهمة في العبء العالمي للمرض، ولكنها ترتبط أيضاً بشكل إيجابي بنتائج أسوأ على الصحة النفسية.وعلاوة على ذلك، يتزايد الاعتراف بأن أنماط الحياة غير الصحية قد تكون قوة دافعة لوباء الاضطرابات النفسية الشائعة.

ومن منظور الصحة العامة والرعاية الوقائية، هناك حاجة ملحة لتزويد الأفراد والمجتمعات والوكالات الصحية بالمعلومات والتدخلات اللازمة للحفاظ على نمط حياة صحي ممكن أثناء العزلة أو الحظر المنزلي.ونظراً لعدم وجود علاجات فعالة لفيروس (كورونا COVID- 19)، فإن التدخلات غير الدوائية إلزامية لتقليل انتقال المرض، وتشمل هذه التدخلات القيود الشخصية وسياسات التباعد الجسدي، مثل الحظر الجماعي والعزل الإجباري في المنزل، ولكن قد تقوم هذه التدخلات بتعديل سلوكات نمط الحياة للأفضل أو للأسوأ (Romero- Blanco et al., 2020).

ولقد تناولت العديد من الدراسات مستوى نمط الحياة في لل جائحة (كورونا)، كدراسة بانهيدي ولاكزا (Banhidi & Lac-za, 2020) التي أجريت في المجر، والتي هدفت إلى البحث في التأثير الفوري لفيروس (كورونا) على تغييرات نمط الحياة بين الطلبة المجريين.ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحليل التقارير المكتوبة من التجارب التي تركز على عناصر نمط الحياة الرئيسة، مثل الاحتياجات البيولوجية والواجبات الاجتماعية وأوقات الفراغ.وتكونت عينة الدراسة من (449) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات.أظهرت نتيجة الدراسة أن فيروس (كورونا COVID- 19) كان له تأثير كبير على حدوث تغييرات في نمط حياتهم، فعلى سبيل المثال (47%) من الطلبة عينة الدراسة اصبحوا يأخذون متطلبات النظافة على محمل الجد و (25.5%) أظهروا إيلاء المزيد من الاهتمام لتنظيم الوجبات، وأن (31.4%) من الطلبة عينة الدراسة كان عليهم القيام بمزيد من العمل البدني لكسب المال من أجل دراستهم.كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون من قلة الأعمال والأنشطة الترفيهية بسبب الإغلاق، وجدوا أنه من المهم جداً ممارسة المزيد من الممارسات الرياضية، واستخدام الترفيه الافتراضي، مثل: مشاهدة مقاطع الفيديو، وقراءة الكتب.

كما أجرى (روميرو بلانكو وآخرين (Romero- Blanco et al., 2020) دراسة في اسبانيا هدفت إلى تقييم النشاط البدني للطلبة وسلوكهم الخامل في نقطتين زمنيتين: قبل إغلاق فيروس (كورونا) وأثنائها، كما هدفت إلى بحث التغييرات في أنماط الحياة الناتجة عن عوامل أخرى (الكحول والتبغ والنظام الغذائي ومراحل التغيير وأعراض القلق/ الاكتئاب والخصائص الاجتماعية والديموغرافية). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة لجمع المعلومات الاجتماعية الديموغرافية، مثل: الجنس والعمر والوزن والطول ومكان الإقامة خلال العام الدراسي وعادات التدخين (نعم/ لا) وعدد السجائر في اليوم) واستهلاك الكحول (نعم/ لا) وعدد المشروبات في الأسبوع)، كما تم استخدام مقياس جودة الحياة، ولتقييم الالتزام بالنظام الغذائي لمنطقة البحر الأبيض المتوسط، تم استخدام استبانة (Predimed)، والذي يستخدم (14) سؤالاً لتقييم وتيرة استهلاك الغذاء وعادات الأكل، كما تم قياس النشاط البدني باستخدام استبانة النشاط البدني الدولي– النموذج القصير (IPAQ- SF). تكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات.أظهرت نتيجة الدراسة في أثناء الإغلاق، كان هناك تغيرات في النشاط البدني، وأنماط السلوك الخامل بشكل عام.وفي التحليل حسب المتغيرات، لوحظ وجود فروقات في نمط الحياة، وزيادة النشاط البدني فيما يتعلق بالجنس، لصالح الإناث، والسنة الدراسية، لصالح سنوات الدراسة ما عدا السنة النهائية، ومؤشر كتلة الجسم، لصالح مؤشر كتلة الجسم الطبيعي أو المنخفض، واستهلاك الكحول، وتعاطي التبغ، وأعراض القلق/ الاكتئاب، والنظام الغذائي المتوسطي، لصالح أولئك الذين لم يأكلوا حمية البحر الأبيض المتوسط، والوضع المعيشي، ومرحلة التغيير، لصالح أولئك الذين هم في مرحلة التحضير أو العمل للتغيير.وبشكل عام، أمضى الطلبة وقتاً أطول في ممارسة النشاط البدني، وقضوا وقتاً أطول في الجلوس عندما كانت بيئتهم المعتادة محدودة.وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة وقت مشاهدة التلفاز في المجموعات من متغيرات الجنس والكحول وأعراض القلق/ الاكتئاب والنظام الغذائي المتوسطي، وعدم وجود فروق في زيادة، وقت مشاهدة التلفاز تبعاً للمتغيرات التالية: السنة الأولى من الدراسة، زيادة الوزن أو السمنة، المدخنون ومن هم في مرحلة ما قبل التأمل.

وقام الضبع والعكايشي وعبادي والصادق وكاظم (2020) بدراسة هدفت الكشف عن مستوى ممارسة نمط الحياة الصحي للتعايش مع جائحة (كورونا) لدى طلبة الجامعات.ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس أسلوب الحياة الصحي للتعايش مع جائحة (كورونا). تكونت عينة الدراسة من (1032) طالباً وطالبةً

(410 طالباً، 622 طالبةً) من أربع جامعات عربية.أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة نمط الحياة الصحي جاء مرتفعاً لدى الطلبة، ووجود فروق في ممارسة نمط الحياة الصحي باختلاف جنسية الطلبة، وعدم وجود فروق باختلاف الجنس، كما أشارت النتائج إلى أن البيئة تؤثر في ممارسة نمط الحياة الصحي لصالح المقيمين في الحضر، وتتزايد هذه الممارسة مع التقدم في العمر الزمني.

وأجرى زانج وما (Zhang & Ma, 2020) دراسة في الصين هدفت الكشف عن تأثير جائحة فيروس (كورونا COVID- 19) على نوعية الحياة والصحة النفسية لدى سكان مقاطعة (لياونينغ). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء استطلاع عبر (الإنترنت) من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال استبانة تقيس تأثير مقياس الأحداث، ومؤشرات التأثيرات السلبية على الصحة النفسية، والدعم الاجتماعي والأسري، والتغييرات في نمط الحياة المتعلقة بالصحة النفسية.تكونت عينة الدراسة من (263) مشاركاً (106 ذكور، 157 إناثا).أظهرت نتائج الدراسة أن (53.3%) من المشاركين لم يشعروا بالعجز بسبب الجائحة، وأن (52.1%) منهم شعر بالرعب والخوف بسبب الجائحة، كما أشارت النتائج إلى أن غالبية المشاركين تلقوا زيادة في الدعم المقدم من الأصدقاء وأفراد الأسرة، وأن جائحة (كورونا) ارتبطت بالشعور بضغوطات خفيفة، على الرغم من أن هذه الجائحة ما زالت مستمرة.

وأجرى رودريغيز– بيستيرو وتورنيرو – اجويليرا وفيرانانديز – لوكاس وكليمنتي– ساريز (Rodriguez- Besteiro et al., 2021) دراسة في إسبانيا هدفت الكشف عن الفروق في الجنس لدى طلبة الجامعة في إدراكهم لخطر فيروس (كورونا) وسلوكهم الغذائي ونشاطهم البدني.ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس إدراك خطر فيروس (كورونا)، ومقياس الحياة الشخصية.تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً.أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى إدراك خطر الفيروس لدى الإناث مقارنةً بالذكور، وعدم وجود فروق في كيفية تأثير الوباء على الحياة الشخصية، كما أشارت النتائج إلى زيادة استهلاك المشروبات الغازية لدى الذكور مقارنةً بالإناث، وعدم ظهور فروق في ممارسة النشاط البدني.

وأجرت جلال وبيث والحسن والشعلة (Jalal et al., 2021) دراسة في السعودية هدفت إلى تحديد التغييرات المهمة في مؤشر كتلة الجسم، والنشاط البدني، ونمط الحياة بما في ذلك النظام الغذائي والنوم، والصحة العقلية قبل الإغلاق الناجم عن انتشار فيروس (كورونا) وأثنائه.ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراءات المقابلة قبل وأثناء الإغلاق، وتم استخدام مقاييس متعلقة ببيانات الطلبة، والقياسات البشرية، والنشاط البدني، والنظام الغذائي، ومؤشر النوم، والإجهاد.تكونت عينة الدراسة من (628) طالباً وطالبةً من جامعة الأحساء.أظهرت نتائج الدراسة ان مؤشر كتلة الجسم لدى الطلبة زاد، وما نسبته (32%) زاد وزنهم، و (22%) فقدوا وزنهم، و (46%) حافظوا على الوزن نفسه أثناء الإغلاق، وأن النشاط البدني انخفض بشكل ملحوظ، وزاد وقت الجلوس، وفيما يتعلق بنمط الحياة، فقد انخفض استهلاك الأطعمة السريعة والمقلية، وزاد تناول السعرات الحرارية بشكل ملحوظ، وانخفض مستوى الإجهاد بشكل ملحوظ، ومستوى النوم أثناء الإغلاق، كما أشارت النتائج إلى أن المتغيرات المرتبطة بتغيرات الوزن هي: مستوى الطالب، والوقت الذي يقضيه الطالب في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يومياً.

قام كوالسكي وفارني وكليني وهينوجوسا وكريسي (Kow-alsky et al., 2021) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن تأثير جائحة (كوفيد (19) على سلوكات نمط الحياة لدى طلبة الجامعات.ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء استطلاع عبر (الإنترنت) حول السلوكات المتعلقة بالنوم والأنشطة اليومية والنشاط البدني قبل جائحة (كورونا) وأثنائها.تكونت عينة الدراسة من (189) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات.أظهرت نتائج الدراسة زيادة في وقت النوم أثناء الجائحة، وزيادة في الوقت الذي يقضيه الطالب في السرير، والتحولات في وقت النوم ووقت الاستيقاظ، كما لوحظ زيادة إجمالي وقت الجلوس أثناء الجائحة، والوقت الذي يقضيه في استخدام جهاز التلفاز أو الحاسب الآلي أو الهاتف، كما أشارت النتائج إلى انخفاض كبير في النشاط البدني، وممارسة الرياضة.

وأجرى ازوزي وآخرين (Azzouzi et al, 2022) دراسة في المغرب هدفت إلى الكشف عن تأثير جائحة (COVID- 19) على سلوكات وأنماط الحياة الصحية والصحة العقلية والبدنية المتصورة للأفراد المصابين بالأمراض غير المعدية مقارنة بالأفراد غير المصابين بالأمراض غير المعدية.ولتحقيق أهدف الدراسة، تم إجراء دراسة مقطعية باستخدام استطلاع عالمي عبر (الإنترنت) من خلال على مدى أربعة أشهر، استجاب (3550) مشاركًا من (65) دولة حول العالم للمسح، واشتملت الدراسة على (3079) استبانة مع عدم وجود بيانات مفقودة (استجابات المسح الكاملة) التي تم استخدامها للتحليل.أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد المصابين بالأمراض غير المعدية أكثر عرضة للإبلاغ عن تدهور كبير في الصحة البدنية، وعدم تدهور في الصحة العقلية عند مقارنتها بمستويات ما قبل الجائحة، وأظهرت النتائج عن معدلات التدخين أقل أثناء الجائحة من الأفراد المصابين بالأمراض غير المعدية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين زيادة الوزن والأمراض غير المعدية.لذلك، فإن الصحة البدنية والعقلية المتصورة، بما في ذلك التغيرات في وزن الجسم، واستهلاك الدخان للأفراد المصابين بالأمراض غير المعدية قد تأثرت بشكل كبير أثناء الجائحة.

وقامت حموري وآخرون (Hammouri et al, 2022) بدراسة في الأردن كشفت عن الاختلافات في أسلوب الحياة أثناء جائحة (COVID- 19) وبعدها (النظام الغذائي والأنشطة البدنية وزيادة الوزن) بين السكان البالغين الأردنيين.ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبانة مكونة من (22) فقرة.تكونت عينة الدراسة من (476) مشاركًا أردنيًا، شاركوا في تقييم التغييرات التي تسببها الوباء وتأثيرها على مؤشر كتلة الجسم.أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف المشاركين أفادوا بتناول وجبات خفيفة أكثر بين الوجبات وزيادة وقت الجلوس أمام التلفاز، في حين شعر (74%) من المشاركين بمزيد من التوتر والقلق، وارتبط اختلاف مؤشر كتلة الجسم بين الأفراد خلال فترة الإغلاق بشكل كبير مع هذه المتغيرات، كما أشارت النتائج إلى أن (62%) من المشاركين

لديهم وعي أكبر بشأن صحتهم من خلال زيادة تناول الأطعمة المعززة للمناعة، وأظهر (56%) من المشاركين زيادة في استهلاك المكملات الغذائية، ومال الإناث والأفراد المتزوجون إلى أن يكونوا أكثر صحة، لذلك، أظهر مؤشر كتلة الجسم لديهم استقرارًا مقارنة بالآخرين على أساس الجنس والحالة الاجتماعية.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح تباين أهداف هذه الدراسات وما سعت إلى تحقيقه من أهداف، فقد تناولت بعض الدراسات تأثير فيروس (كورونا) على تغييرات نمط الحياة لدى الطلبة؛ كدراسة بانهيدي ولاكزا (Banhidi & Lacza, 2020)، كوالسكي وآخرين (Kowalsky et al., 2021)، كما تناولت دراسات أخرى النشاط البدني للطلبة؛ كدراسة (روميرو بلانكو وآخرين) (Romero- Blanco et al., 2020)، (رودريغيز– بيستيرو وآخرين) (Rodriguez- Beste-iro et al., 2021)، بينما هدفت بعض الدراساتإلى معرفة مستوى ممارسة نمط الحياة الصحي للتعايش مع جائحة (كورونا) لدى طلبة الجامعات؛ كدراسة الضبع والعكايشي وعبادي والصادق وكاظم (2020)، وتناول دراسة (زانج وما) (Zhang & Ma, 2020) تأثير جائحة فيروس (كورونا) على نوعية الحياة والصحة النفسية، وتناولت دراسات أخرى كل من مؤشر كتلة الجسم والنشاط البدني ونمط الحياة؛ كدراسة جلال وآخرين (Jalal et al, 2021).

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، وما يميزها عن غيرها، أن الدراسة الحالية بحثت في مستوى نمط الحياة الصحي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؛ أي أن إجراءات هذه الدراسة حصلت في البيئة الأردنية، ويلاحظ – على حد علم الباحثة – عدم وجود دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع بالبحث، وخاصةً في البيئة الأردنية، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة، وبخاصة في ضوء ندرة الدراسات في هذا المجال، ويتوقع أن يكون لهذه الدراسة موقع بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لدراسات ضمن مجالات أخرى لفئة من الطلبة لم تحظَ بالاهتمام الكافي، بما يساعد في تقديم الدعم والمساندة لهذه الفئة، لمساعدتها على تحقيق طموحاتها، وتوفير بيئة اجتماعية مساندة لها في ظل جائحة (كورونا).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأ فيروس (كورونا كوفيد– 19) بالانتشار نهاية سنة (2019) ؛ وذلك في كل من الصين والدول المجاورة لها، وبعد ذلك انتشر بشكل كبير في الدول العربية، بما فيها الأردن، ولقد قامت كافة الدول ومنها الأردن بإغلاق المؤسسات، وفرض حظر التجول، وتحويل التعلم الوجاهي إلى التعلم عن بُعد، وذلك في المدارس والجامعات، وهذا بدوره أدى إلى تغيير كبير وملحوظ في سلوكات الطلبة، وعاداتهم الصحية، وممارساتهم المختلفة؛ كالرياضة وغيرها.

وقد تعرض الطلبة في الجامعات الأردنية كغيرهم من الطلبة للعديد من المشكلات والصعوبات في التأقلم من الوضع الجديد الذي فرض جرّاء انتشار فيروس (كورونا)، وخاصةً مع تحول التعلم عن بُعد، وهذا أدى إلى تغييرات كبيرة في نمط النوم وساعاته، ونمط تناول الطعام، بالإضافة إلى صعوبة ممارسة الرياضة خارج المنزل، وهذا بدوره قد يؤثر على مستوى نمط الحياة الصحي لديهم، ولأهمية فئة الطلبة الجامعيين وما أثرته جائحة (كورونا) على سلوكاتهم ونمط حياتهم، جاءت الرغبة لدى الباحثة في دراسة مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية في ظل جائحة (كورونا (كوفيد– 19) في ضوء بعض المتغيرات؛ كالجنس والتخصص.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بطلبة الجامعات، لم تجد الباحثة دراسة تناولت مستوى نمط الحياة الصحي في البيئة الأردنية، مما يبرر ضرورة إجراء هذه دراسة، كون عينة الدراسة تمثل فئة مجتمعية مهمة في بناء المجتمع وتطوره علمياً وثقافياً واجتماعياً.وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالكشف عن مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا، كوفيد– 19) في ضوء بعض المتغيرات.**وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية**:

- ما مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا كوفيد– 19) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا كوفيد– 19) تعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا كوفيد– 19).
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا كوفيد– 19) تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغير مهم لدى الطلبة الجامعيين، وخاصةً في ظل الظروف التي تمر بها الأردن جرّاء انتشار فيروس (كورونا)، وتأتي هذه الأهمية ضمن مجالين، **وهما على النحو الآتي**:

- **أولاً: الأهمية النظرية**: تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها متغير ذا أهمية في حياة الطلبة الجامعيين، وهو متغير نمط الحياة الصحي، ولكن تم تناول هذه المتغير في ظل ما يتعرض له الطلبة من صعوبات وضغوطات جرّاء جائحة (كورونا)، وهذا يجعلهم عرضةً لصعوبة التأقلم، وممارسة السلوكات الاعتيادية التي يقومون بها والمتعلقة بالعادات الصحية، لذا يمكن لهذه الدراسة أن تفيد المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس، وأولياء الأمور، يضاف إلى ذلك الطلبة أنفسهم، وذلك بما ستوفره من إطار نظري حول فيروس (كورونا)، ونمط الحياة الصحي، ومدها تأثره بالجائحة التي يمر بها العالم أجمع، وبالتالي تعريفهم بكيفية الحفاظ على مستوى مقبول وجيد من نمط الحياة الصحي في ظل جائحة (كورونا)، كما تبرز أهمية هذه الدراسة كونها ستسهم في فتح المجال للمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، وضمن

متغيرات ذات علاقة بمتغير الدراسة، وخاصةً أن الدراسة قدمت مقياس للكشف عن مستوى نمط الحياة الصحي.

♦ **ثانياً: الأهمية الميدانية**: يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية والعمل على وضع برامج تدريسية، وأنشطة تربوية تسهم في تحسين وتنمية نمط الحياة الصحي في ظل جائحة (كورونا)، يضاف إلىذلك إصدار بعض المنشورات التربوية التعليمية ضمن هذا الإطار، ومن خلال المؤتمرات والندوات التربوية، والتي سيتم عقدها بشكل إلكتروني.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **نمط الحياة الصحي**: عامل إنمائي وقائي يشير إلى السلوكات والممارسات الحياتية اليومية التي تهدف إلى التعايش مع صعوبات جائحة فيروس (كورونا)، وذلك من خلال تعزيز وتنمية الصحة النفسية والجسمية، والوقاية من أي ضرر بدني ونفسي (الضبع وآخرون، 2020).ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس نمط الحياة الصحي، والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

◄ **فيروس (كورونا)**: هو أحد الفيروسات التي قد تسبب المرض للإنسان والحيوان على حدٍ سواء، وتسبب حالة من العدوى للجهاز التنفسي، التي قد تتراوح حدتها من الضعيفة (نزلات برد شائعة) إلى الشديدة (متلازمة الشرق الأوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة) (فيروس كورونا المستجد 2020 ،Covid- 19).

◄ **طلبة الجامعات الأردنية**: هم الطلبة المتواجدون على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية الرسمية والمسجلون للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/ 2021 م).

حدود الدراسة:

▪ **الحدود البشرية والمكانية**: اقتصر مجتمع الدراسة على طلبة الجامعات الأردنية الرسمية، ولم يتم ضمّ طلبة الجامعات الخاصة.

▪ **الحدود الزمانية**: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2020/ 2021).

▪ **حدود الثبات**: تحددت نتائج الدراسة بالأداة التي تم استخدامها، وهي: مقياس نمط الحياة الصحي، وما يتمتع به من خصائص سيكومترية.

▪ **الحدود المفاهيمية**: تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وما تتضمنه المصطلحات من مجالات مختلفة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة وأهدافها، حيث يتم وصف الظاهرة المراد بحثها، والتعبير عنها، وذلك عن طريقة مقياس يكشف مستوى نمط الحياة الصحي لدى أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس الأردنيين جميعهم في الجامعات الأردنية الحكومية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020 2021-)، والبالغ عددهم وفق التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام (2020 م) (195688) طالبًا وطالبة، منهم (83630) طالبًا، و (112058) طالبة، موزعين في عشر جامعات، وهي (الأردنية، العلوم والتكنولوجيا الأردنية، اليرموك، مؤتة، البلقاء التطبيقية، الحسين بن طلال، الطفيلة التقنية، الهاشمية، آل البيت، الألمانية الأردنية).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1284) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات الأردنية، بما نسبته (6.5%) من مجتمع الدراسة الكلي، ونتيجة لضخامة عينة الدراسة وتواجدها في مناطق مختلفة في أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية، ولصعوبة تطبيق المقياس جرّاء جائحة (كورونا) وما فرضته على الطلبة من التعلم عن بُعد، فقد تم تصميم المقياس إلكترونياً وإرساله من خلال رابط إلكتروني لرؤساء اتحادات الطلبة في الجامعات، وطُلب منهم نشر الرابط بين الطلبة من خلال إرساله إلى البريد الإلكتروني الخاص بكل طالب، كما تم الاستعانة ببعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لنشر الرابط بين طلابهم من خلال المجموعات التي تجمعهم بهم، وبالتالي تكونت العينة بالشكل النهائي من (1284) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات الأردنية، حيث قام المفحوصون جميعهم في هذه الدراسة بإرسال استجاباتهم على المقياس بعد تعبئته من خلال (الإنترنت).

أداة الدراسة

◄ **مقياس نمط الحياة الصحي**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس للكشف عن مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وذلك بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير نمط الحياة الصحي؛ كدراسة روميرو بلانكو وآخرين (Romero- Blanco, et al., 2020)، والضبع وآخرين (2020)، وجلال وآخرين (Jalal, et al, 2021).وتكون المقياس بصورته الأولية من (32) فقرة.

◄ **صدق المقياس**

▪ **أولاً: صدق المحكمين**

للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس نمط الحياة الصحي، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والإحصاء والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (8) محكّمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكّمين، تم تعديل بعض المصطلحات واستبدالها بمصطلحات مناسبة أكثر في (5) فقرات، وحذف (2) فقرتين، وبناءً على ذلك تكوّن المقياس بعد التحكيم من (30) فقرة.

- **ثانياً: صدق البناء**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعات الأردنية، واستخدم معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل بين (.44 – .79).وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (.25).

◄ **ثبات المقياس**

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاختبار– وإعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وقد تم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، حيث بلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمقياس ككل (.87)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) (.81)، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

◄ **تصحيح المقياس**

وزعت أوزان الاستجابات المتعلقة بفقرات المقياس حسب طريقة (ليكرت) من خمس استجابات؛ وهي: (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجة، غير موافق بشدة (1) درجة، وبهذا تكون أعلى درجة للاستجابة (5) درجات، وأقل درجة (1) درجة، وقد تم تحديد الفقرات السلبية وعكسها قبل إجراء التحليل الإحصائي، ولقد تم تحديد ثلاثة مستويات للحكم على مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وهي على النحو الآتي: (من 1 – أقل من 2.33) مستوى منخفض، (2.33 – 3.66) مستوى متوسط، (3.67 – 5) مستوى مرتفع.

إجراءات تنفيذ الدراسة

- إعداد مقياس نمط الحياة الصحي، والتحقق من صدقه وثباته.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلبة الجامعات الأردنية، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/ 2021م)، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة الكلي.
- توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة أن المعلومات التي تم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفق البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم طرحها، والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **أولاً:** المتغيرات المستقلة
  - الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
  - التخصص، وله فئتان: (إنساني، علمي).
- **ثانياً: المتغيرات التابعة**
  - مستوى نمط الحياة الصحي، ولها ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجات الإحصائية

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

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: «**ما مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا (كوفيد- 19)** ؟ »

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس نمط الحياة الصحي والمقياس ككل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	أتناول المكملات الغذائية كالزنك والمغنسيوم للحد من الإصابة بفيروس كورونا.	3.96	1.21	مرتفع
2	17	أطلب الاستشارة الطبية في حال شعرت بأعراض غريبة.	3.91	1.08	مرتفع
3	2	ألتزم بالإجراءات الاحترازية التي فرضتها الحكومة للحد من انتشار فيروس كورونا.	3.82	1.11	مرتفع
4	10	اتبع نمط غذائي غني بالحبوب الكاملة والدهون الصحية لتعزيز جهاز المناعة لدي.	3.76	1.14	مرتفع
5	1	أحرص على متابعة المستجدات المتعلقة بطرق الوقاية من فيروس كورونا.	3.69	1.13	مرتفع
6	25	أكثر من شرب الماء بانتظام.	3.54	1.29	متوسط
7	6	أكثر من تناول الخضروات والفواكه بشكل كبير.	3.48	1.03	متوسط
8	5	أتناول الوجبات الثلاث بانتظام بشكل يومي.	3.43	1.19	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	7	أكثر من تناول العصائر الطازجة باستمرار.	3.40	1.08	متوسط
9	11	أقلل من تناول الدهون والسكر والملح.	3.37	1.02	متوسط
11	24	أفصل الأطعمة النيئة عن المطهية.	3.34	0.97	متوسط
12	22	أحافظ على نظافتي الشخصية بشكل منتظم.	3.31	1.15	متوسط
13	8	أقلل من التدخين.	3.28	1.09	متوسط
14	16	لا أشارك في المناسبات والاجتماعات خوفاً من انتقال العدوى.	3.25	1.24	متوسط
15	23	أغسل يدي بانتظام إن كنت داخل أو خارج المنزل.	3.21	1.14	متوسط
16	4	اسعى إلى النوم لساعات كافية.	3.19	1.18	متوسط
17	29	أقوم بتهوية غرفتي بشكل منتظم يومياً.	3.16	1.27	متوسط
18	21	أقوم بالحجز مسبقاً للمواعيد تجنباً للاختلاط بالآخرين.	3.12	1.09	متوسط
19	3	لا أخرج من المنزل إلا للضرورة القصوى.	3.07	0.99	متوسط
20	20	أقوم بمعاملاتي الحكومية عبر الإنترنت.	3.01	1.03	متوسط
21	14	لا التقي بأصدقائي خوفاً من الإصابة بالعدوى.	2.98	1.15	متوسط
22	18	أقوم بالإجراءات المالية المتعلقة بي عبر الإنترنت.	2.95	1.19	متوسط
23	13	ألتزم بالتباعد الجسدي بيني وبين الآخرين.	2.87	1.25	متوسط
24	15	أقلل من الزيارات العائلية واستقبال الضيوف.	2.85	1.16	متوسط
25	19	أقوم بعمليات الشراء التي احتاجها عبر الإنترنت.	2.81	1.11	متوسط
26	26	أسعى إلى الحد قدر المستطاع من الشعور بالضغوطات التي قد يسببها انتشار فيروس كورونا.	2.76	1.27	متوسط
27	28	أحاول قضاء بعض الوقت في قراءة الكتب.	2.72	1.20	متوسط
28	30	أقلل من استخدام الهاتف النقال لقضاء وقت فراغي.	2.68	1.16	متوسط
29	12	أسعى إلى ممارسة الرياضة بشكل يومي.	2.64	1.17	متوسط
30	27	أقضي وقت فراغي في الهواء الطلق.	2.61	1.03	متوسط
		مستوى نمط الحياة الصحي ككل	3.21	0.95	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس نمط الحياة الصحي تراوحت ما بين (2.61 – 3.96)، حيث جاءت الفقرة رقم (9)، والتي نصت على أنه «أتناول المكملات الغذائية كالزنك والمغنسيوم للحد من الإصابة بفيروس (كورونا) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، ومستوى مرتفع، تلاها الفقرة رقم (17)، والتي نصت على أنه «أطلب الاستشارة الطبية في حال شعرت بأعراض غريبة» في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (27)، والتي نصت على أنه «أقضي وقت فراغي في الهواء الطلق» في المرتبة الثلاثين والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.61)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى نمط الحياة الصحي ككل (3.21)، وبمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن بعض الطلبة الجامعين يفتقرون إلى الوعي الصحي الكافي فيما يتعلق بالأساليب الصحية التي يمكن ممارستها أثناء جائحة (كورونا) وخاصةً في ظل قلة المعلومات المتعلقة بالفيروس، فمعظم الطلبة اكتسبوا المعلومات والمعرفة اللازمة فيما يتعلق بفيروس (كورونا) بعد فترة من زمن انتشاره.

وترى الباحثة أن انتشار فيروس (كورونا) أدى إلى تغيير جذري في أسلوب الحياة المتبع من الطلبة، وهذا التغيير جاء بشكل مفاجئ، جعل الطلبة يشعرون بالخوف من عدم القدرة على التأقلم مع هذه الجائحة، ولقد أشار (ينيسكو) (Unisco, 2020)

أن لوباء فيروس (كورونا COVID- 19) آثارا وتأثيرات كبيرة على نمط الحياة أو الطريقة التي يعيش ويعمل بها طلبة التعليم العالي، مما أثر على صحتهم الجسدية والنفسية بطرق عميقة وسلبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العامل الاقتصادي للعائلات الأردنية، التي تمتاز معظمها بأنها من ذوي الدخل المتوسط، وهذا يؤدي إلى صعوبة توفير المستلزمات والخدمات التي تسهم في اتباع العادات والأساليب الصحية ضمن أنشطة الحياة المختلفة؛ كشراء الأجهزة الرياضية، وارتياد النوادي الرياضية المتخصصة.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء الإجراءات الاحترازية التي فرضتها الدولة، والتي فرضت على الطلبة عدم الخروج من المنازل، والتعلم عن بُعد، والتباعد الجسدي، وهذا أدى إلى شعور الطلبة بالملل، والذي غالباً ما يرتبط بالإفراط في تناول الطعام كوسيلة للهروب من الروتين، والذي يرتبط بدوره باستهلاك طاقة أكبر. يضاف إلى ذلك الملل، قد يكون الاستماع أو القراءة المستمرة عن فيروس (كورونا COVID- 19) من وسائل الإعلام مرهقاً ومسبباً للقلق والتوتر وبالتالي يؤدي إلى الإفراط في تناول الطعام، وخاصة الأطعمة الغنية بالسكر، والتي يرتبط تناولها بزيادة خطر الإصابة بالسمنة وأمراض القلب والأوعية الدموية، يضاف إلى ذلك حالة الالتهاب المزمنة، والتي ثبت أنها تزيد من خطر حدوث مضاعفات أكثر خطورة من فيروس (كورونا)، وهذا ما أشار إليه (اريستوفنيك) (Aristovnik et al., 2020).

وترى الباحثة أن مستوى نمط الحياة الصحي جاء متوسطاً بسبب عدم قدرة بعض الطلبة على إجراء معاملاتهم إلكترونياً عبر الإنترنت، كون بعضهم لا يمتلكون حسابات بنكية وتعاملات مصرفية تساعدهم في طلب الاستشارة الصحية عبر التطبيقات الإلكترونية، وإجراء المعاملات البنكية عبر (الإنترنت)، وهذا يعود أساساً على عدم تفعيل الحكومة الإلكترونية في المملكة الأردنية

الهاشمية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إجراءات الإغلاقات والحظر، أدت إلى زيادة السلوكات غير الصحية؛ كالتدخين وعادات النوم غير الصحية، واتباع أنظمة تغذية غير صحية، وتقليل الوقت في الهواء الطلق وزيادة وقت مشاهدة التلفاز وتصفح (الإنترنت) ومتابعة التطبيقات على الهاتف، وقد يكون لهذه السلوكات عواقب غير متوقعة على المدى المتوسط والطويل على الصحة البدنية والنفسية، وهذا ما أكد عليه (ماجومدار وآخرون) (Majumdar et al, 2020).

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الضبع وآخرين (2020)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة نمط الحياة الصحي جاء مرتفعاً لدى الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في مستوى نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية خلال جائحة (كورونا، كوفيد– 19) تعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟ »

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس نمط الحياة الصحي ككل لدى طلبة الجامعات الأردنية، تبعاً لاختلاف متغيري الجنس والتخصص، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس نمط الحياة الصحي لدى طلبة الجامعات الأردنية تبعاً لاختلاف متغيري الجنس والتخصص

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	601	2.74	0.32
	أنثى	683	2.96	0.24
التخصص	إنساني	621	2.85	0.21
	علمي	663	2.73	0.19

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) وجود تباين ظاهري بين المتوسطات الحسابية لمقياس نمط الحياة الصحي ككل لدى طلبة الجامعات الأردنية بسبب اختلاف متغيري الجنس والتخصص، وللتحقق من جوهرية الفروق الإحصائية الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي على مقياس الصحة النفسية ككل وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، كما في الجدول (3).

جدول (3):

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص على مقياس نمط الحياة الصحي ككل

المتغير (مصدر التباين)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	.3460	1	0.346	5.631	
الجنس	3.581	1283	0.099	-	.0100
	6.182	1284	-	-	
التخصص	4.500	1	0.281	1.283	
	2.996	1283	0.085	-	.0620
	4.642	1284	-	-	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطين الحسابين الخاصين بنمط الحياة الصحي ككل، تعزى لاختلاف متغير الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (3)، يتضح أن الفروق جاءت لصالح الإناث.ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الإناث في الاهتمام بصحتهن، واتباع الأساليب الصحية المختلفة؛ وذلك خلافاً للذكور الذين يتصفون بأنهم أكثر إهمالاً في الاهتمام بصحتهم واتباع الأساليب الصحية، وهذا أساساً يعود إلى طبيعة الأنثى التي تسعى دائماً إلى المحافظة على صحتها واتباع أساليب صحية تتمثل بالنظام الغذائي الصحي، والالتزام بساعات نوع صحية، واتباع قواعد النظافة العامة، والمحافظة على الوزن وممارسة الرياضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في اهتمام الأنثى بصورة جسدها بشكل أكبر مقارنة بالذكر، وذلك عن طريق اتباع أسلوب حياة صحي، حيث تسعى دائماً إلى أن تظهر بصورة جميلة أمام الآخرين، لذلك تقوم أحياناً باتباع نظام غذائي معين للمحافظة على صورة جسدها أمام الآخرين.

وترى الباحثة أن تواجد الأنثى أغلب الوقت في المنزل وعدم خروجها في أي وقت مقارنة بالذكر الذي يفضل دائماً الخروج من المنزل، ويقضي ساعات طويلة خارج المنزل، قد يلعب دوراً كبيراً في عدم التعرض للضغوطات الخارجية التي تؤثر على أسلوب حياتها، يضاف إلى ذلك عدم اتباع أساليب غير صحية؛ كالتدخين وتعاطي المواد الكحولية، وغيرها من المواد التي يلاحظ بأن الذكور في مختلف المجتمعات أكثر استخداماً لها مقارنةً بالإناث.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى إدراك خطر فيروس (كورونا) لدى الإناث مقارنةً بالذكور، فالإناث بطبيعتهن يشعرن بالخوف أكثر من الذكور، وهذا يجعلهن حريصات على اتباع أساليب حياة صحية، تحميهن من الإصابة بفيروس (كورونا)، وهذا ما أشار إليه (رودريغيز– بيستيرو وآخرون) (Rodriguez- Besteiro et al, 2021).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العادات التي يمارسها الذكور بشكل متكرر بشكل أكبر من الإناث؛ كالسهر لساعات طويلة مع الأصدقاء، والجلوس أمام التلفاز أو تصفح (الموبايل) واستخدام (الإنترنت)، يضاف إلى ذلك شرب المشروبات الغازية والمنبهات؛ كالقهوة والشاي، وتناول الوجبات السريعة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (روميرو بلانكو وآخرين) (Romero- Blanco et al., 2020)، التي أشارت إلى وجود فروقات في نمط الحياة وزيادة النشاط البدني فيما يتعلق بالجنس، لصالح الإناث.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الضبع وآخرين (2020)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة

ممارسة نمط الحياة الصحي، لصالح الجنس.

فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية الخاصة بنمط الحياة الصحي ككل، تعزى لمتغير التخصص.ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن كافة الطلبة باختلاف تخصصاتهم يتبعون قواعد الحظر نفسها، من التباعد الجسدي، ولبس الكمامة، وعدم الاختلاط، وتطبيق معايير السلامة الصحية، يضاف إلى ذلك اتباع قواعد الجامعة وأنظمتها فيما يتعلق في مواجهة انتشار فيروس (كورونا).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن فيروس (كورونا) يؤثر في كافة الطلبة (إن كان تخصصهم علمي أم إنساني) على حدٍ سواء، وانتقال عدوى الفيروس بين هؤلاء الطلبة لا يختلفُ حسب التخصص، وبالتالي قد يكون مستوى الوعي والمسؤولية تجاه فيروس (كورونا) مساوياً لدى طلبة التخصصات العلمية والإنسانية، وبالتالي قد يتساوى لديهم مستوى إدراكهم لاتباع أسلوب حياة صحي.

وترى الباحثة أن بغض النظر عن التخصص فقد فرضت الحكومة إجراءات شاملة تتضمن إغلاق المؤسسات التعليمية، وهذا أدى إلى زيادة وقت الجلوس على مواقع الترفيه أو مشاهدة التلفاز بسبب قضاء الطلبة وقتاً أطول في المنزل بسبب القيود المفروضة على الحركة، من شأنه أن يؤدي إلى مستويات أعلى الخمول بسبب انخفاض في مقدار الوقت الذي يقضونه في ممارسة النشاط البدني وزيادة في وقت مشاهدة التلفاز، وهذا ما أكد عليه (انتونس وآخرون) (Antunes et al, 2020).

التوصيات

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

1. ضرورة الاهتمام ببرامج أسلوب الحياة الصحي، وذلك لرفع مستوى نمط الحياة الصحي لدى الطلبة، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى نمط الحياة الصحي لدى الطلبة جاء متوسطاً.
2. عقد ندوات وورش عمل عبر المنصات التعليمية والاجتماعية بهدف تعريف الطلبة بأهمية اتباع نمط الحياة الصحي يحدّ من الإصابة بفيروس (كورونا، كوفيد– 19).
3. طرح مساق جامعي متخصص بنمط الحياة الصحي ليزيد من مستوى هذا النمط لدى الطلبة الجامعيين.
4. التأكيد على أهمية الالتزام بالتباعد الجسدي بين الطلبة إن كان في قاعة الدراسة أو المنزل.
5. تصميم برامج إرشادية لدى الطلبة تسهم في مساعدتهم في اتباع نمط الحياة الصحي.
6. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول نمط الحياة الصحي أثناء جائحة (كورونا) في عينات أخرى مختلفة وضمن متغيرات ديموغرافية أخرى؛ كمستوى الدخل، والحالة الاجتماعية.
7. إجراء دراسات مشابهة للطلبة على مستوى الماجستير والدكتوراة.

المصادر والمراجع العربية:

- الضبع، فتحي والعكايشي، بشرى وعبادي، عادل والصادق، عادل وكاظم، مهدي. (2020). دراسة عبر ثقافية لأسلوب الحياة الصحي كاستراتيجية للتعايش مع جائحة كورونا (Covid- 19) لدى طلبة الجامعة في بعض الأقطار العربية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 38 (7)، 109 – 152.
- فيروس كورونا المستجد (Covid- 19). (2020). دليل توعوي صحي شامل. النسخة الأولى، الأنروا.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al- Dab', F. , Al- Akaishi, B. , Abadi, A. , Al- Sadiq, A. & Kazem, M. (2020). A cross- cultural study of a healthy lifestyle as a strategy for coexistence with the Corona pandemic (Covid- 19) among university students in some Arab countries. Andalusia Journal of Humanities and Social Sciences, 38 (7) , 109- 152.*
- *The emerging corona virus (Covid- 19). (2020). Comprehensive health awareness guide. First edition, UNRWA.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Aker, S. & Mıdık, O. (2020). The Views of Medical Faculty Students in Turkey Concerning the COVID- 19 Pandemic. Journal of Community Health, 1.*
- *Antunes, R. , Frontini, R. , Amaro, N. , Salvador, R. , Matos, R. , Morouco, P. & Rebelo- Goncalves, R. (2020). Exploring Lifestyle Habits, Physical Activity, Anxiety and Basic Psychological Needs in a Sample of Portuguese Adults during COVID- 19. Int. J. Environ. Res. Public Health, 17, 4360.*
- *Aristovnik, A. , Kerzic, D. , Ravselj, D. , Tomazevic, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID- 19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. Sustainability, 12 (20) , 8438.*
- *Azzouzi, S. , Stratton, C. , Munoz- Velaso, L... & Hajjioui, A. (2022). The Impact of the COVID- 19 Pandemic on Healthy Lifestyle Behaviors and Perceived Mental and Physical Health of People Living with Non- Communicable Diseases: An International Cross- Sectional Survey. Int J Environ Res Public Health, 19 (13): 8023.*
- *Banhidi, M. & Lacza, G. (2020). Lifestyle changes during Covid- 19 period in Hungary–feedback of university students. World Leisure Journal, 62 (4) , 325- 330.*
- *Bennasar- Veny, M. , Yanez, A. , Pericas, J. , Ballester, L. , Fernandez- Dominguez, J. , Tauler, P. & Aguilo, A. (2020). Cluster Analysis of Health- Related Lifestyles in University Students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 (5) , 1776*
- *Duong, T. , Pham, K. , Do, B. , Kim, G. , Dam, H. , Le, V. & Do, H. (2020). Digital Healthy Diet Literacy and Self- Perceived Eating Behavior Change during COVID- 19 Pandemic among Undergraduate Nursing and Medical Students: A Rapid Online Survey. International journal of environmental research and public health, 17 (19) , 7185.*
- *Garre- Olmo, J. , Turró- Garriga, O. , Martí- Lluch, R. , Zacarías- Pons, L. , Alves- Cabratosa, L. , Serrano- Sarbosa, D. & Ginesta, J. (2020). Changes in lifestyle resulting from confinement due to COVID- 19 and depressive symptomatology: A cross- sectional a population- based study. Comprehensive Psychiatry, 104, 152214*

- *Hammouri, H. , Almomani, F. , Abdel Muhsen, R… & Alzein, E. (2022). Lifestyle Variations during and after the COVID- 19 Pandemic: A Cross- Sectional Study of Diet, Physical Activities, and Weight Gain among the Jordanian Adult Population. Int J Environ Res Public Health, 19 (3): 1346.*
- *Jalal, S. , Beth, M. , Al- Hassan, H. & Al- Shealah, N. (2021). Body Mass Index, Practice of Physical Activity and Lifestyle of Students During COVID- 19 Lockdown. Journal of Multidisciplinary Healthcare, 14, 1901- 1910.*
- *Kamarianos, I. , Adamopoulou, A. , Lambropoulos, H. & Stamelos, G. (2020). Towards an Understanding of University Students' response in Times of Pandemic Crisis (COVID- 19). European Journal of Education Studies, 7 (7) , 1- 27.*
- *Kowalsky, R. , Farney, T. , Kline, C. , Hinojosa, J. & Creasy, S. (2021). The impact of the covid- 19 pandemic on lifestyle behaviors in U. S. college students. Journal of American College Health, 69 (9) , 12- 29.*
- *Majumdar, P. , Biswas, A. & Sahu, S. (2020). COVID- 19 pandemic and lockdown: cause of sleep disruption, depression, somatic pain, and increased screen exposure of office workers and students of India. Chronobiology International, 37 (8) , 1191- 1200.*
- *Rodriguez- Besteiro, S. , Tornero- Aguilera, J. , Fernandez- Lucas, J. & Clemente- Suarez, V. (2021). Gender Differences in the COVID- 19 Pandemic Risk Perception, Psychology, and Behaviors of Spanish University Students. Int Environ Res Public Health, 18 (8) , 3908.*
- *Romero- Blanco, C. , Rodríguez- Almagro, J. , Onieva- Zafra, M. D. , Parra- Fernández, M. , Prado- Laguna, M. & Hernández- Martínez, A. (2020). Physical activity and sedentary lifestyle in university students: Changes during confinement due to the Covid- 19 pandemic. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 (18) , 6567.*
- *Sanchez- Sanchez, E. , Ramírez- Vargas, G. , Avellaneda- Lopez, Y. , Orellana- Pecino, J. , García- Marín, E. & Díaz- Jimenez, J. (2020). Eating Habits and Physical Activity of the Spanish Population during the COVID- 19 Pandemic Period. Nutrients, 12 (9) , 2826.*
- *UNESCO, G. E. C. (2020). Global Education Coalition. UNESCO.*
- *World Health Organization. (2020). Coronavirus Disease (COVID- 2019) Situation Reports. Available online: https:// www. who. int/ emergencies/ diseases/ novel- coronavirus- 2019/ situation- reports.*
- *Zhang, Y. & Ma, Z. (2020). Impact of the COVID- 19 Pandemic on Mental Health and Quality of Life among Local Residents in Liaoning Province, China: A Cross- Sectional Study. Int. J. Environ. Res. Public Health, 17 (2381) , 1- 12.*

المعتقدات الهازمة للذات وعلاقتها بمستوى الإنهاك النفسي لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس مدينة دمشق الرسمية

Self- Defeating Beliefs and Their Relationship to the Level of Psychological Burnout Among a Sample of Counselors at the Public Schools in Damascus City

أنس محمد شحادة

عضو هيئة تدريس/ جامعة دمشق/ سوريا

Anas Mohammad Shehadeh

Lecturer\ Damascus University\ Syria

anas1988dalal@gmail.com

تاريخ الاستلام: 17/ 3/ 2022م، **تاريخ القبول:** 22/ 2/ 2023م.

Received: 17/ 3/ 2022, **Accepted:** 22/ 2/ 2023.

DOI: 10.33977/1182-014-041-008

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

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

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف العلاقة بين المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي، لدى عينة تضمنت (150) من المرشدين النفسيين بمدارس مدينة دمشق للتعليم الثانوي؛ حيث أُستخدم مقياسي المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي، من خلال المنهج الوصفي الارتباطي، وعولجت البيانات من خلال برنامج (Spss)، وأظهرت النتائج: ارتفاع مستوى كل من المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي، كما تبين عدم وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير: (الجنس، التخصص الدراسي)، إضافةً لعدم وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس الإنهاك النفسي تبعاً لمتغير (التخصص الدراسي)، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس؛ ولصالح الإناث، كما كان مرتفعو المعتقدات الهازمة للذات أكثر معاناةً من الإنهاك النفسي. كما وضعت مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها: إعداد برامج إرشادية من الباحثين في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية وبالتعاون مع وزارة التربية، تقوم على المنهج العقلاني الانفعالي، والمعرفي السلوكي لتعديل المعتقدات الهازمة للذات الشائعة لدى المرشدين النفسيين، بما يساعدهم في اتباع نمط تفكير منطقي، وإعداد دورات تدريبية يكون الهدف منها تدريبهم على كيفية ممارسة إجراءات الرعاية الذاتية، بما يسهم في الحد من مستوى الإنهاك النفسي لديهم، يضاف إلى ذلك تنفيذ دورات تدريب وإعداد مهني للمرشد النفسي لإطلاعه على كل ما هو جديد في مجال الإرشاد النفسي، بما يُسهم في تحديد مهامه ومسؤولياته بشكلٍ دقيق، مما يخفف من الأعباء والضغوط المهنية والنفسية التي يتعرض لها، والتي توصله للإنهاك النفسي.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات الهازمة للذات، الإنهاك النفسي، المرشد النفسي.

Abstract:

The study aims to identify the relationship between self- defeating beliefs and psychological burnout among a sample of 150 counselors working at the secondary schools in Damascus. The researcher used self- defeating beliefs and psychological burnout scales and adopted the descriptive correlative approach. Data were processed through SPSS program. The results showed a high level of self- defeating beliefs and psychological burnout among the study sample members, in addition to the existence of positive and significant correlation between self- defeating beliefs and psychological burnout, no differences between counselors on self- defeating beliefs scale were found according to the variables of gender and academic specialization. There are no differences between counselors on psychological burnout scale according to school specialization variable, while the differences were statistically significant according to gender variable for the benefit of females. In addition, the counselors with high level of self- defeating beliefs suffered more from psychological burnout. A set of recommendations and proposals were also developed, most notably: Preparing guidance programs by researchers at the faculties of education at the universities of the Syrian Arab Republic, in cooperation with the Ministry of Education, based on the rational, emotional, and cognitive- behavioral approach to modify the self- defeating beliefs that are common among psychological counselors. Such programs will help them follow a pattern of logical thinking. Nevertheless, the training courses will aim to train them on how to practice self- care procedures which contributes to reducing their level of psychological burnout. In addition to implementing training and professional preparation courses for the psychological counselor to inform him of everything new in the field of psychological counseling. This step will contributes to identifying his duties and responsibilities accurately, and help relieving the burdens and the professional and psychological pressures he is exposed to, which eventually leads to psychological burnout.

***Keywords**: Self- defeating beliefs, psychological burnout, counsellor.*

المقدمة:

يُعد الضغط النفسي من المواضيع ذات الأهمية الكبيرة في حياتنا المعاصرة، وذلك لما له من آثارٍ خطيرة في حياة الأفراد الشخصية والاجتماعية والمهنية، يضاف إلى ذلك تأثيره على انتاجيتهم وتحصيلهم الأكاديمي. إذ أُجريت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية بهدف تسليط الضوء على ما يقوم به الفرد، ويُمكن أن يُسبب له الضغوط النفسية، إذ يرى المتخصصون في هذا المجال أن المواقف بحد ذاتها لا تُشكل أي موقف ضاغط، بل إن استجابة الفرد لهذه المواقف تسهم بشكل كبير في وجود الضغوط النفسية لديه (الأشول، 1993). ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة "كورني" (Chorney, 1997)، والتي أشارت إلى أن المعتقدات الهازمة للذات كانت مرتبطة بالضغوط النفسية لدى المعلمين، وأن مرتفعي المعتقدات الهازمة للذات كانوا أكثر معاناةً من الضغوط النفسية مقارنةً بغيرهم؛ وكذلك دراسة "سمبسون وآخرين" (Simp-son et al. , 2019) والتي توصلت إلى أن المخططات المعرفية غير التوافقية تسهم بوجود الإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين؛ ذلك أن الإنسان يحمل أفكاراً ومعتقداتٍ معينة ويستخدمها في استجابته للأحداث والمواقف التي يتعرض لها في حياته اليومية؛ فحينما يمر الفرد بأحداث يعجز معها عن تحقيق أهدافه ورغباته؛ وكل ما يحمله من معتقدات وأفكار حول هذه الأحداث هي التي تحدد مشاعره، وسلوكاته نحوها؛ فالأفكار والمعتقدات التي يتبناها الفرد هي المسؤولة على كل ما يحققه من نجاح أو

فشل أو استقرار وتوافق؛ وبناءً على ما سبق يُمكن القول إن هناك نوعين من المعتقدات التي يتبناها الفرد: النوع الأول: المعتقدات الهازمة للذات، ويُقصد بها مجموعة من وجهات النظر، والأفكار التي يتبناها الفرد عن نفسه، وعن الآخرين، والأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية، وغالباً ما يصاحبها حالات انفعالية سلبية، وأنماط سلوكية غير توافقية، تسبب للفرد العديد من المشكلات في حياته اليومية. ومن الملائم أن نشير هنا إلى أن هناك مجموعة من المكونات التي يتضمنها هذا النوع من المعتقدات، هي: المطالب، ومثالها: "يتوجب، ينبغي". المعتقدات المرعبة والفظيعة، ومثالها: "من المرعب أن أفشل في الحصول على ما أريد". معتقدات انخفاض القدرة على تحمل الإحباط، ومثالها: "إن هذا الوضع لا يطاق ولا يمكن تحمله". معتقدات الانتقاص من قيمة الذات، وقيمة الآخرين، وقيمة الحياة (Dryden & Branch, 2008). وفي هذا السياق أشار باترسون (1978/ 1992) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص التي تتسم بها المعتقدات الهازمة للذات، هي: السلبية، والانهزامية، والاتكالية، وضيق الأفق، وعدم التسامح، وشدة الحساسية، والإصرار على القبول التام. كما أشار الشربيني (2005) إلى أن هناك مجموعة من المصادر التي تهيئ لاكتساب المعتقدات الهازمة للذات، منها: أساليب المعاملة الوالدية، والتربية والتعليم، والعزلة الاجتماعية، والجمود الفكري. أما النوع الثاني للمعتقدات التي يمكن أن يتبناها الفرد، فهي: الأفكار والمعتقدات الداعمة للذات، ويُقصد بها مجموعة من الأفكار، والمعتقدات الملائمة للموقف الذي يمر به الفرد، وغالباً ما يصاحبها أنماط سلوكية، وحالات انفعالية إيجابية ومنطقية. وفي هذا السياق أشار كل من (درايدن وبرانش) (Dryden & Branch, 2008) إلى أن المعتقدات الداعمة للذات تتضمن مجموعة من المكونات، هي: التفضيلات المرنة وغير الجامدة، ومثالها: "أرغب أو أتمنى". والمعتقدات غير المرعبة: ومثالها: «سيكون سيئاً إذا فشلت في القيام بعمل جيد، ولكن ذلك لا يعد أمراً مرعباً أو فظيعاً». ومعتقدات القدرة على تحمل الإحباط: ومثالها: «إذا لم أفعل جيداً، سيكون الأمر قاسياً، ولكن يمكنني تحمله». ومعتقدات قبول الذات، وقبول الآخرين، وقبول الحياة. كما أشار (درايدن وبرانش) (Dryden & Branch, 2008) إلى وجود مجموعة من السمات للمعتقدات الداعمة للذات، هي: المرونة، والاتفاق مع الواقع، والمنطقية، وأنها تؤدي إلى مشاعر إيجابية وفعالة. وبناءً على ما سبق يُمكننا القول: إذا كان ما يتبناه الشخص من أفكار ومعتقدات داعمة للذات كان الاستقرار والتوافق المهني، في حين أن تبني الفرد للأفكار والمعتقدات الهازمة للذات غالباً ما يسبب له شعوراً بعدم الراحة النفسية؛ فيبدو الشخص قلقاً في عمله، وغير قادر على التكيف، الأمر الذي يقوده إلى الإحباط، والاحساس بالفشل وبالتالي الوصول إلى الإنهاك النفسي، وأخيراً ترك العمل (الغنيمي، 2016؛ Maltby & Day, 2001؛ Ellis, 1971). ويؤدي المرشد النفسي في حياته الشخصية، والعملية العديد من الأدوار، فهو يلعب دور المرشد النفسي وأحياناً أخرى يلعب دور المعلم في المدرسة التي يعمل بها، يضاف إلى ذلك دوره كأب وزوج في الأسرة التي ينتمي إليها، والقيام بهذه الأدوار ليس بالأمر السهل، إنما هو أمرٌ غاية في التعقيد تحكمه مجموعة الأفكار والمعتقدات، المتعلقة بشخصيته، وقدراته وإمكاناته المهنية (النوشان، 2003). فتعامل المرشد النفسي مع المسترشدين وأسرهم، وخصوصاً الحالات التي يصعب فيها تقديم مساعدة ملموسة باتجاه التحسن، يضاف إلى ذلك كثرة الأعمال الإدارية، المُتمثلة بالعمل مع (الزملاء، والكادر الإداري المسؤول عنه في المدرسة)، تجعله يتبنى العديد من الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات، والتي تقوم على "الوجوبيات، والينبغيات"، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة سعد (2021)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الأفكار اللاعقلانية لدى المرشدين النفسيين، إضافةً إلى أن المرشدين النفسيين من تخصص الإرشاد النفسي كانوا أكثر معاناةً من الأفكار اللاعقلانية، وأن الأفكار اللاعقلانية لم تتأثر بمتغير الجنس، كما أشارت دراسة (سمبسون وآخرين) (Simpson et al., 2019) إلى أن المخططات المعرفية غير التوافقية كانت موجوده بنسبة مرتفعة لدى المرشدين النفسيين، وأنها مرتبطة بالإنهاك النفسي، وكذلك دراسة (كورني) (Chorney, 1997)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من المعتقدات الهازمة للذات، والضغوط النفسية لدى المعلمين. وبناءً على دراسة "سمبسون وآخرين" ودراسة (كورني) (Simpson et al., 2019; Chorney, 1997)، يمكننا القول إن الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات، وكذلك المخططات المعرفية غير التوافقية تزيد من الضغوط النفسية، والمهنية التي يتعرض لها المرشد النفسي وتؤدي به إلى انخفاض مُستوى التوافق النفسي، والمهني، والوصول إلى حالة من الإنهاك النفسي، الذي يُعتبر من أخطر مراحل الضغوط النفسية وأعلىها التي قد يصل اليها الفرد؛ إذ ذكر كلٌ من (بينس وكينان) (Pines & Keinan, 2005) أن الإنهاك النفسي ينشأ نتيجةً لكثرة الضغوط وعدم التوافق معها بطريقة سليمه، الأمر الذي يجعل الفرد يفقد المعنى بعمله، ويشعر بأن عملهً عديم القيمة، ويعمم تلك النظرة إلى باقي مجالات الحياة، مما يحفزه لترك عمله، حيث أشار دراوشة (2010) في دراسته إلى أن الإنهاك النفسي ينتشر بنسبة متوسطة بين المرشدين النفسيين، واتفق دراوشة (2010) مع كل من (ووردل ومايوركا) (Wardle & Mayorca, 2016) في أن الإنهاك النفسي لا يتأثر بمتغير (الجنس)، في حين أشارت النتائج التي توصلت إليها دراسة (الخمايسة، 2018)، ودراسة كل من «دويل، وسمبسون وآخرين، وجونسون وآخرين، وبونو» (Doyle,2021; Simpson et al., 2019; Johnson et al., 2017; Bono, 2021) إلى أن الإنهاك النفسي منتشر بنسبة مرتفعة بين المرشدين النفسيين، وأن الإناث كنّ أكثر معاناةً من الإنهاك النفسي. وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى الإنهاك النفسي ينشأ من مجموعة من المصادر، منها: المصادر الوظيفية؛ مثل: ثقافة المؤسسة، وأعباء العمل. والمصادر الشخصية: مثل نمط التفكير الذي يتبناه الفرد، ونمط شخصيته. والمصادر الاجتماعية؛ كالعلاقات الاجتماعية السلبية. والمصادر الطبيعية: الكوارث الطبيعية، والزلازل والحروب. والمصادر الاقتصادية: المتمثلة بالقدرة على الوفاء بالاحتياجات الشخصية والأسرية (Kahn & Cooper, 1993). ونتيجة لتعدد مصادر الإنهاك النفسي فإنه يظهر بمظاهر متنوعة، منها: المظاهر الفسيولوجية والبدنية: التعب، والإرهاق الجسدي، والصداع. والمظاهر المعرفية: التشتت الإدراكي، وعدم القدرة على الانتباه والتركيز. والمظاهر النفسية الاجتماعية: الإحباط والقلق، وعدم الرضا الوظيفي. والمظاهر السلوكية: الانسحاب، والعدوانية، والاتكالية (Doyle, 2021). ومع التنوع الكبير بمظاهر الإنهاك النفسي فقد تنوعت النظريات التي حاولت أن تفسر الإنهاك النفسي،

منها: نظرية التحليل النفسي: التي ترى أن الإنهاك النفسي ينتج عن الإجهاد المتواصل الذي يتعرض له الفرد. أما النظرية السلوكية، فترى أن الإنهاك النفسي ينتج عن عمليه التعلم، والتفاعل مع الآخرين، والبيئة. في حين ترى النظرية الوجودية أن الإنهاك النفسي ينشأ لأن الفرد يبدأ حياته بمثل، وأهداف يفرضها على نفسه ولا يستطيع تحقيقها (عسكر، 2000)، لذلك ستتم دراسة هذه المتغيرات (المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي) لدى المرشدين النفسيين لتعرف العلاقة فيما بينها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني مهنة الإرشاد النفسي في الجمهورية العربية السورية من مشكلات كثيرة على مستوى القوانين الناظمة لهذه المهنة، وذلك بسبب غيابها، حيث أدى هذا الغياب إلى تكوين مجموعة من المعتقدات والأفكار والمشاعر غير المنطقية لدى المرشدين النفسيين؛ فأجريت العديد من الدراسات كمحاولة لتحديد مهام المرشد النفسي، واحتياجاته التدريبية، وأهم المشكلات التي تعيق عمله؛ فتبين أن المرشد النفسي يفتقر إلى المعرفة التامة والواضحة بمهامه وأدواره، وأنه بحاجة إلى تدريب وتأهيل يرفع من كفاءته المهنية، ويساعده على أداء مهامه بالشكل الأمثل (الشيخ حمود وناصر، 2019؛ مصطفى، 2011؛ حمادة، 2004).

وقد توصل "سمبسون وآخرون" (Simpson et al., 2019) إلى أن المرشدين النفسيين في دراسته كانوا يتبنون مخططات معرفية غير توافقية بنسبة مرتفعة، كما أن الإنهاك النفسي لديهم كان مرتفعاً بشكل كبير، إضافةً لوجود ارتباط بين الإنهاك النفسي الذي يتعرض له المرشد النفسي والإكلينيكي، وما يتبناه من مخططات معرفية غير توافقية.

كما أشار كل من (إليس وبرنارد) (Ellis & Bernard, 1986) إلى أن تبني المعلمين والمرشدين النفسيين لمثل هذه الأفكار غالباً ما يسبب لهم عدم التوافق النفسي والمهني، ويقودهم لنوع من الجمود وعدم التوافق مع متطلبات المهنة التي يمارسونها، في حين أشار دراسة (الشرنوبي، 2001) إلى أن ما بين (5 إلى 20%)، وكذلك دراسة «جونسون وآخرين» (Johnson et al., 2017) إلى أن ما يزيد عن (78.9%)، إضافةً لدارسة (ووردل ومايوركا) (Wardle & Mayorcam, 2016) التي توصلت إلى أن (85%) من الأخصائيين والمرشدين النفسيين يُعانون من الإنهاك النفسي، وبشكلٍ مشابه توصلت (بو حارة، 2016) إلى أن ظاهرة الإنهاك النفسي تبرز في ميدان العمل النفسي نتيجة للإحساس المتزايد بالضغوط النفسية والمهنية، ولعل أكثر المهن التي يكون فيها الأفراد عرضةً للإنهاك النفسي هي المهن التي يقدم من خلالها الأفراد الخدمات للآخرين، الأمر الذي يجعل الفرد عرضةً لضغوط شديدة تكمن خطورتها في الآثار السلبية التي تخلفها ومنها: التشاؤم واللامبالاة وعدم الالتزام، وقلة الدافعية، وفقدان القدرة على الابتكار، كما أن آثار الإنهاك النفسي قد تمتد إلى أبعد من ذلك فتصل بالفرد إلى حالة من عدم الالتزام المهني.

ومن خلال الإحاطة السابقة، فقد تعددت المُبررات لاختيار موضوع الدراسة، منها: إن هذا الموضوع هو أحد الجوانب الأساسية وذات التأثير الكبير في حياة المُرشد النفسي المهنية في ظل ما يتبناه من أفكار ومعتقدات هازمة للذات.ومن هنا نبع الإحساس بالمشكلة، وللتأكد من ذلك تم العمل على إجراء دراسة استطلاعية لآراء (50) من المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الثانوي بدمشق، للتعرف إلى أهم المشكلات التي يُعانون منها وأسبابها، وقد أسفر هذا الاستطلاع عن أن مشاعر الإنهاك النفسي منتشر بنسبة كبيرة بين المرشدين النفسيين، وأن الأفكار والمعتقدات التي يحملها الشخص هي المحرك الأساس لهذه المشاعر.

وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: **هل هناك علاقة بين المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي لدى عينة من المرشدين النفسيين العاملين في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة دمشق؟**

وبالتحديد تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة؟
- السؤال الثاني: ما مستوى الإنهاك النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

فرضيات الدراسة:

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين كلٍ من المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى إلى متغير الجنس.
- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين على مقياس الإنهاك النفسي تعزى إلى متغير الجنس.
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين على مقياس المعتقدات للذات تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي).
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطات درجات المرشدين النفسيين على مقياس الإنهاك النفسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي).
- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي المعتقدات الهازمة للذات على مقياس الإنهاك النفسي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف ما يلي:

- مستوى كل من المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين.

- العلاقة بين المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين.
- الفروق بين المرشدين النفسيين على مقياسي المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي استناداً إلى متغيري: التخصص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي)، والجنس.
- الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المعتقدات الهازمة للذات على مقياس الإنهاك النفسي.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- **الأهمية النظرية:**

- فقر المكتبات العربية عموماً، والسورية خصوصاً بالدراسات الخاصة بالمرشدين النفسيين العاملين في الحقل المدرسي، ولا سيما ما يتعلق منها بالبناء المعرفي والمهاري، والضغوط التي يواجهها المرشدين النفسيين العاملين مع الطلاب.

- طبيعة المتغيرات التي تتصدى لها الدراسة، وخصوصاً (المعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين) إذ تُعتبر من الموضوعات الحديثة المطروحة للبحث، وخصوصاً في عالمنا العربي، مما يسهم في اغناء البحوث النفسية، واضافة نتائج جديدةً إلى التراث المعرفي.

- تسهم الدراسة الحالية في تسليط الضوء على ظاهرتي: المعتقدات الهازمة للذات، والانهاك النفسي، وما تتركانه من تأثير على أداء العنصر البشري في مجالات العمل عموماً، وفي مجال مهنة الإرشاد النفسي على وجه الخصوص.

- الفئة التي تناولها الدراسة الحالية، وهي فئة المرشدين النفسيين، إذ تعد هذه الفئة من الفئات المهمة في القطاع التربوي.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في توجيه أنظار المسؤولين في المجال التربوي، لمحاولة التخفيف من العوامل المهنية التي تسهم في وجود الإنهاك النفسي لدى المرشد النفسي.

- يتوقع أن تُحفز نتائج الدراسة الحالية الباحثين، لإجراء المزيد من الأبحاث حول متغيرات أخرى ترتبط بالمعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين مثل (المخططات المعرفية، وسمات الشخصية، والكفاءة المهنية، ومستوى الأداء المهني، والرضا المهني).

- يتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة منطلقاً لأبحاث ودراسات أخرى تعمل على بناء وتصميم برامج إرشادية ووقائية، من شأنها تعديل الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين، ومساعدتهم على اتباع نمط تفكير أكثر منطقية، بما يسهم في تحسين مستوى التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني لديهم.

- جدة وحداثة الأدوات التي تم استخدامها نظراً لعدم وجود مقاييس عربية معدة لقياس المعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** طُبقت هذه الدراسة على عينة من المُرشدين النفسيين العاملين في مدارس التعليم الثانوي بمُحافظة دمشق، تتراوح أعمارهم ما بين (27 إلى 57) عاماً.
- **الحدود الموضوعية:** دراسة العلاقة بين المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي لدى عينة من المرشدين النفسيين العاملين في مدارس التعليم الثانوي بمدينة دمشق، وذلك باستخدام مجموعة من المقاييس (مقياس المعتقدات الهازمة للذات، ومقياس الإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين) واستخدام المنهج الوصفي التحليلي.
- **الحدود المكانية:** طُبقت هذه الدراسة خلال الاجتماع الدوري للمرشدين النفسيين بمركز مديرية تربية محافظة دمشق.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021 – 2022).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **المعتقدات الهازمة للذات:** «مجموعة من الأفكار الخطأ، وغير المنطقية التي تتميز بعدم موضوعتيها، وعدم وملاءمتها لإمكانات الفرد، وقدراته، مما يسبب له العديد من المشكلات بمختلف المجالات» (Froggatt, 1990: 7).

وتُعرف المعتقدات الهازمة للذات إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي نتيجة إجابته عن مجموعة من البنود المعدة لقياس درجة المعتقدات الهازمة للذات، إذ تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (210) درجات كحد أعلى و (42) درجة كحد أدنى.

◄ **الإنهاك النفسي:** يعرفه "فرويدنبرغر" (Freuden-berger, 1974: 159): بأنه «حالة شعورية سلبية تحدث نتيجة أعباء ومتطلبات زائدة، ومستمرة تُلقى على عاتق الفرد وتفوق قدرته، وامكاناته مما يسهم في ظهور مجموعة من المظاهر النفسية والجسدية السلبية التي تحد من قدرة الفرد على الأداء، وتعوّق قدرته على التوافق مما يصل به في نهاية المطاف لترك العمل الذي يمارسه».

ويُعرف الإنهاك النفسي اجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص نتيجة اجابته على البنود المعدة لقياس الإنهاك النفسي بحيث تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (100) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (20) درجة.

◄ **المرشد النفسي:** هو الشخص الحاصل على درجة الإجازة في الإرشاد النفسي أو علم النفس ويمارس مهنة الإرشاد النفسي في مدارس مدينة دمشق للتعليم الثانوي، حيث أُجريت الدراسة عليه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

إجراءات تطبيق الدراسة:

- أولاً: تم تحديد المنهج الذي سيتم الاعتماد عليه في

الدراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي الارتباطي.

- ثانياً: تم حصر مجتمع الدراسة، المكون من (510) مرشداً ومرشدة نفسية، بمدارس التعليم الثانوي، من تخصصات مختلفة: (الإرشاد النفسي، علم النفس).
- ثالثاً: تم اعداد أدوات الدراسة التي سيتم اعتمادها في الدراسة الحالية، وهي: مقياس المعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين، ومقياس الإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين.
- ثالثاً: حددت عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة المتاحة (المتيسرة)، من خارج عينة الدراسة الحالية؛ بغرض التحقق من الخصائص (السيكومترية) لأدوات الدراسة، والمكونة من (125) مرشداً نفسياً ومرشدة؛ حيث تم تطبيق مقياسي الدراسة على أفراد هذه العينة، للتحقق من صدق وثبات مقياسي المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين.
- رابعاً: حددت عينة الدراسة الأساسية من خلال الإجراءات الآتية:

– خلال الاجتماع الدوري للمرشدين النفسيين، بمديرية تربية دمشق، طبقت أدوات الدراسة على عينة متاحة، مكونة من (300) مرشداً نفسياً ومرشدة.

– قسمت درجات المرشدين النفسيين على مقياس المعتقدات الهازمة للذات إلى أرباع: (الربيع الأول، الربيع الثاني، الربيع الثالث، الربيع الرابع).

– الإبقاء على استمارات المرشدين النفسيين الحاصلين على درجات مرتفعة (الربيع الثالث والرابع)، في مقياس (المعتقدات الهازمة للذات)، فبلغ عددهم (150) مرشداً نفسياً ومرشده.

– التعرف إلى مستوى المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي، والفروق بين مرتفعي ومنخفضي المعتقدات الهازمة للذات على مقياس الإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين، من خلال عينة الدراسة الأساسية الكلية والبالغ عدد أفرادها (300) مرشداً نفسياً ومرشدة.

– التعرف إلى العلاقة بين المتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين، وكذلك الفروق بين المرشدين النفسيين على مقياسي المتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي تبعاً لمتغير: (الجنس، التخصص الدراسي)، من خلال عينة الدراسة الحاصلة على درجات مرتفعة في مقياس المتقدات الهازمة للذات والبالغ عدد أفرادها (150) مرشداً نفسياً ومرشدة.

منهج الدراسة:

أُعتمد المنهج الوصفي الارتباطي الذي يُعرف بأنه وصف الظواهر، والأحداث، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة:

المرشدون النفسيون جميعهم العاملين في مدارس محافظة دمشق للتعليم الثانوي، والبالغ عددهم (510) مرشداً ومرشدة نفسية، (38) ذكور، (472) إناث، من تخصصات مُختلفة (علم النفس، والإرشاد النفسي)، (دائرة الإحصاء بمديرية التربية بدمشق، 2022).

عينات الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية: تكونت من (125) مرشداً نفسياً ومرشده من مدارس محافظة دمشق للتعليم الثانوي، من خارج عينة الدراسة الأساسية، للتحقق من الخصائص (السيكومترية) لأدوات الدراسة الحالي.

ب. عينة الدراسة الأساسية: خلال الاجتماع الدوري للمرشدين النفسيين بمديرية تربية محافظة دمشق، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة متاحة (متيسرة) مكونه من (300) مرشد ومرشده، في مدارس محافظة دمشق للتعليم الثانوي؛ حيث قسمت درجات المشاركين في مقياس المعتقدات الهازمة للذات إلى أرباع، ثم الإبقاء على استمارات المرشدين الحاصلين على درجات مرتفعة (الربيع الثالث والرابع) في المقياس ذاته (المعتقدات الهازمة للذات)، فبلغ عددهم (150) مرشداً نفسياً ومرشده، بمدى عمري يتراوح بين (27) و (49) عام؛ موزعين على النحو الآتي: (38) ذكور، (112) إناث؛ (60) تخصص علم نفس، (90) تخصص إرشاد نفسي، حيث اعتمدت هذه العينة لتعرف العلاقة بين المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي، إضافةً لتعرف الفروق بين أفراد عينة الدراسة في هذه المتغيرات، تبعاً للتخصص الدراسي، والجنس.

أدوات الدراسة:

1. **مقياس المعتقدات الهازمة للذات**: نظراً لعدم وجود اختبارات ومقاييس معدة لقياس مستوى المعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين، جرى اعتماد مقياس المعتقدات الهازمة للذات والذي أعده «كورني» (Chorney, 1997) لقياس المتقدات الهازمة للذات لدى المعلمين؛ حيث قام الباحث بتطويره، وإعداده بصورته العربية وبما يناسب المرشدين النفسيين؛ حيث تكون مقياس المعتقدات الهازمة للذات بصورته الأصلية من (45) بنداً، وخمسة خيارات للإجابة تتراوح بين (لا تناسبني أبداً، نادراً ما تناسبني، تناسبني أحياناً، تناسبني معظم الأحيان، تناسبني دائماً)، موزعة على ستته أبعاد وهي (التطوير الذاتي، متطلبات العمل، الدعم، والعمل مع الطلاب، والالتزام، ومتفرقات)، وبعد تطويره واعداد عربياً أصبح يتكون من (42) بنداً، وخمسة خيارات للإجابة تتراوح بين (لا تناسبني أبداً، نادراً ما تناسبني، تناسبني أحياناً، تناسبني معظم الأحيان، تناسبني دائماً)، موزعة على خمسة أبعاد وهي: (التطوير الذاتي، متطلبات العمل، الدعم، والعمل مع المسترشدين، والالتزام)، والغرض من هذا المقياس تحديد مدى وجود المعتقدات الهازمة للذات، ودرجتها لدى المرشدين النفسيين، وقد صيغت عبارات هذا المقياس بالأسلوب التقريري.وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس بين (42) درجة كحد أدنى و (210) درجة كحد أعلى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المرشد النفسي يوجد لديه معتقدات هازمة للذات.بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى عدم وجود المعتقدات الهازمة للذات لدى المرشد النفسي أو وجودها بدرجة منخفضة.

التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس المعتقدات الهازمة

للذات في الدراسة الحالي:

- أولاً: صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس، اعتمدت الطرق الآتية:

أ.صدق الترجمة: للتحقق من صدق ترجمة أداة الدراسة، اعتمدت طريقة الترجمة العكسية من خلال اتباع الخطوات الآتية: 1.الحصول على النسخة الأصلية للمقياس باللغة الإنكليزية.2.ترجمة المقياس للغة العربية والتحقق من سلامة الترجمة من خلال عرض هذا المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال اللغة الإنكليزية، ومن ثم إعادة ترجمة النسخة المترجمة «المعربة» إلى اللغة الإنكليزية، وذلك للتحقق من صدق الترجمة العكسية.3.المقارنة بين النسخة المترجمة عكسياً، والنسخة الأصلية للمقياس من المتخصصين في مجال اللغة الإنكليزية.

ب.صدق التحليل العاملي الاستكشافي: طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، بغرض إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير بطريقة (الفاريماكس)، لتعرف ما إذا كانت هناك أبعاد معينة تتشبع عليها عبارات المقياس؛ حيث تم اعتماد محك «جيلفورد» والذي ينص على أن البند يُعتبر متشبعاً على عامل أو بعد معين إذا كانت قيمة تشبعه على ذلك البعد تساوي أو تزيد عن (0.3) (غانم، 2013).ولذلك تم بدايةً التحقق من ملاءمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم التوصل إلى أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط كان أكبر من (0001.)، كما كانت نتيجة اختبار بارتلت دالة، وبالتالي تعتبر هذه المصفوفة صالحة لإجراء التحليل العاملي، في حين بلغت قيمة اختبار (83.) (KMO)، كما تراوحت قيمة اختبار (MSA) لكفاية المعاينة لكل متغير أو بند بين (66. – 84.)، حيث أكد تغيزة (2011)، أن قيمة اختباري (KMO, MAS) يجب أن تتجاوز (5.)، وهذا يشير إلى أن قيمة ارتباط كل متغير بالمتغيرات الأخرى كافية لإجراء التحليل العاملي.بعد ذلك حددت نسبة التباين المفسر للمقياس والتي بلغت (82.1)، وبالنتيجة أظهر مقياس المعتقدات الهازمة للذات بينية عامليه مختلفة عن بنيته العاملية في الدراسة الأساسية؛ وما يلي يوضح الفرق بين البينية العاملية في الدراسة الأساسية، والدراسة الحالية:

- البنية العاملية في الدراسة الأساسية: تكونت من (6) عوامل توزعت عليها البنود وفق الآتي (العامل الأول: التطوير الذاتي: تشبع عليه (11) بند؛ العامل الثاني: متطلبات العمل: تشبع عليه (6) بنود؛ العامل الثالث: الدعم: تشبع عليه (8) بنود؛ العامل الرابع: العمل مع الطلاب: تشبع عليه (11) بند؛ العامل الخامس: الالتزام: تشبع عليه (7) بنود؛ العامل السادس: متفرقات: تشبع عليه (2) بند).

- البنية العاملية في الدراسة الحالية: أظهرت بنيه عامليه مختلفة تكونت من (5) عوامل توزعت عليها البنود وفق الآتي (العامل الأول: التطوير الذاتي: تشبع عليه (9) بنود؛ العامل الثاني: متطلبات العمل: تشبع عليه (8) بنود؛ العامل الثالث: الدعم: تشبع عليه (7) بنود؛ العامل الرابع: العمل مع المسترشدين: تشبع عليه (11) بند؛ العامل الخامس: الالتزام: تشبع عليه (7) بنود؛ العامل السادس: متفرقات: تم حذف البنود التي تشبعت عليه في الدراسة الحالي لأنها لم تحقق القيمة المعتمدة في محك «جيلفورد» والذي ينص على أن البند يُعتبر متشبعاً على عامل أو بعد معين إذا كانت قيمة تشبعه على ذلك البعد تساوي أو تزيد عن (0.3)، وبالتالي حذف العامل ككل.

ج.صدق المُحكمين: عُرض المقياس على عدد من المُحكِّمين المختصين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم للتأكد من وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود، ومن خلال تطبيق معادلة كوبر لاتفاق المحكمين، تم التوصل إلى أن أقل نسبة اتفاق على عبارات المقياس كانت (86%) وأن أعلى نسبة اتفاق كانت (93%)، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمده «كوبر» لدلالة نسبة الاتفاق بين المحكمين والذي ينص على أن «نسبة الاتفاق على عبارات المقياس يجب أن تدور حول (85%) فأكثر لتكون دالة» (المفتي، 1984، 61 – 62)، نجد أن نسب اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس كانت دالة، ونظراً لوجود مجموعة من التعديلات المقترحة من المحكمين تم تعديل صياغة العبارات التي كانت نسب الاتفاق حولها دالة، ثم تمت إعادة عرض المقياس على المُحكمين أنفسهم؛ فأكدوا على وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود.

د.صدق الاتساق الداخلي: طُبق مقياس المعتقدات الهازمة للذات على عينة بلغت (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، ثم تم العمل على إيجاد معاملات الترابط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وبالرجوع إلى معاملات الارتباط نجد أن جميعها كانت جميعها دالة عند مستوى (01.)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

البعد	الترابط مع درجة المقياس الكلية	البعد	الترابط مع درجة المقياس الكلية	البعد	الترابط مع درجة المقياس الكلية
التطوير الذاتي	(**) 80.	متطلبات العمل	(**) 66.	الدعم	(**) 68.
العمل مع المسترشدين	(**) 77.	الالتزام	(**) 75.		

ه.الصدق التمييزي: طُبِّق المقياس على عينة بلغت (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، وذلك للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

الصدق التمييزي لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

المقياس	الفئات	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المعتقدات الهازمة للذات	الربع الأدنى 12	21	42.2	3.1	12.4	.01	دال
	الربع الأعلى 11		55.6	5.6			

نلاحظ من الجدول (2) أن الفرق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى كان دالاً عند مستوى (01.) ؛ وهذا يعني أن المقياس لدية القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية.

- ثانياً: ثبات المقياس:

أ.الثبات بالإعادة: طُبق المقياس على عينة قوامها (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، وبفاصل زمني قدره (20) يوماً بين التطبيقين، ثم جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والثاني.

ب.ثبات التجزئة النصفية: استخدمت معادلة (سيبرمان براون)، ومعادلة (جوتمان) بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ حيث حُسب معامل ارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.

ج.الثبات عن طريق (ألفا كرونباخ): والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات الخاصة بمقياس المعتقدات الهازمة للذات.

جدول (3)

معاملات الثبات لمقياس المعتقدات الهازمة للذات

المقياس	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			Spearman	Guttman
التطوير الذاتي	.66 (**)	.64	.89	.63
متطلبات العمل	.55 (**)	.60	.65	.62
الدعم	.76 (**)	.55	.69	.60
العمل مع المسترشدين	.82 (**)	.52	.78	.71
الالتزام	.79 (**)	.62	.57	.73
الدرجة الكلية	.75 (**)	.67	.59	.78

بالنظر إلى الجدول (3) أعلاه نلاحظ أن معاملات لمقياس المعتقدات الهازمة للذات تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.ويتضح مما سبق أن مقياس المعتقدات الهازمة للذات يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، الأمر الذي يجعله صالحاً للاستخدام كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية.

2. **مقياس الإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين**: أعده «لي وآخرون» (Lee et al., 2007) لقياس مستوى الإنهاك النفسي لدى المرشدين النفسيين، حيث قام الباحث بإعداده بصورته العربية؛ حيث تكون مقياس الإنهاك النفسي بصورته الأصلية من (20) بنداً، موزعة على خمسة أبعاد، وهي (البعد الأول: بيئة العمل السلبية: يتشبع عليه (4) بنود، البعد الثاني: عدم الاهتمام بالمسترشد: يتشبع عليه (4) بنود، البعد الثالث: التدهور في الحياة الشخصية: يتشبع علية (4) بنود، البعد الرابع: الإنهاك يتشبع عليه (4) بنود، البعد الخامس: عدم الكفاءة يتشبع عليه (4) بنود)، وخمس خيارات للإجابة لكل بند، تتراوح بين (لا تناسبني أبداً، نادراً ما تناسبني، تناسبني أحياناً، تناسبني معظم الأحيان، تناسبني دائماً)، والغرض من هذا المقياس تحديد مدى وجود الإنهاك النفسي، ودرجته لدى المرشدين النفسيين، وقد صيغت عبارات هذا المقياس بالأسلوب التقريري.وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس بين (20) درجة كحد أدنى، و (100) درجة كحد أعلى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المرشد النفسي يعاني من الإنهاك النفسي.بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى عدم وجود الإنهاك النفسي لدى المرشد النفسي أو وجوده بدرجة منخفضة.

التحقق من الشروط السيكومترية لمقياس الإنهاك النفسي في الدراسة الحالي:

- **أولاً: صدق المقياس**:

أ.صدق الترجمة: للتحقق من صدق ترجمة أداة الدراسة، اُعتمدت طريقة الترجمة العكسية من خلال اتباع الخطوات الآتية: 1.الحصول على النسخة الأصلية للمقياس باللغة الإنكليزية.2.ترجمة المقياس للغة العربية والتحقق من سلامة الترجمة من خلال عرض هذا المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال اللغة الإنكليزية، ومن ثم إعادة ترجمة النسخة المترجمة «المعربة» إلى اللغة الإنكليزية، وذلك للتحقق من صدق الترجمة العكسية.3.المقارنة بين النسخة المترجمة عكسياً، والنسخة الأصلية للمقياس من المتخصصين في مجال اللغة الإنكليزية.

ب.صدق التحليل العاملي الاستكشافي: طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، بغرض إجراء تحليل عاملي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير بطريقة (الفاريماكس)، للتعرف ما إذا كانت هناك أبعاد معينة تتشبع عليها عبارات المقياس؛ حيث تم اعتماد محك «جيلفورد» والذي ينص على أن البند يُعتبر متشبعاً على عامل أو بعد معين إذا كانت قيمة تشبعه على ذلك البعد تساوي أو تزيد عن (.3) (غانم، 2013).ولذلك تم بدايةً التحقق من ملاءمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم التوصل إلى أن قيمة محدد مصفوفة الارتباط كان أكبر من (.0001)، في حين بلغت قيمة اختبار (.72) (KMO) في حين تراوحت قيمة اختبار (MSA) ما بين (.58 – .69)، حيث أكد تغيزة (2011، 294) أن قيمة اختباري (KMO, MAS) يجب أن تتجاوز (.5)، وهذا يشير إلى أن قيمة ارتباط كل متغير بالمتغيرات الأخرى كافية لإجراء التحليل العاملي.بعد ذلك حددت نسبة التباين المفسر للمقياس والتي بلغت (71.3)، وبالنتيجة نستطيع القول إن مقياس الإنهاك النفسي حافظ على بنيته العاملية المكونة من خمسة عوامل تشبعت عليها بنود المقياس (كل عامل تشبعت عليه أربعة بنود).

ج.صدق المُحكمين: عرض المقياس على عدد من المُحكِّمين المختصين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم للتأكد من وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود، ومن خلال تطبيق معادلة (كوبر) لاتفاق المحكمين، جرى الوصول إلى أن أقل نسبة اتفاق على عبارات المقياس كانت (92%)، وأن أعلى نسبة اتفاق كانت (97%)، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمده (كوبر) لدلالة نسبة الاتفاق بين المحكمين والذي ينص على أن «نسبة الاتفاق على عبارات المقياس يجب أن تدور حول (85%) فأكثر لتكون دالة» (المفتي، 1984، 61 – 62)، نجد أن نسب اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس كانت دالة، ونظراً لوجود بعض التعديلات المقترحة من المحكمين عُدلت صياغة العبارات التي كانت نسب الاتفاق حولها دالة، ثم أعيد عرض المقياس على المُحكمين أنفسهم؛ فأكدوا على وضوح العبارات ومُناسبتها للغرض المقصود.

د.صدق الاتساق الداخلي: طُبق مقياس الإنهاك النفسي على عينة بلغت (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، ثم جرى العمل على إيجاد معامل الترابط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وبالرجوع إلى معاملات الارتباط نجد أن جميعها كانت جميعها دالة عند مستوى (01.)، وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد.

جدول (4)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الإنهاك النفسي

البعد	الترابط مع درجة المقياس الكلية	البعد	الترابط مع درجة المقياس الكلية	البعد	الترابط مع درجة المقياس الكلية
بيئة العمل السلبية	.89 (**)	عدم الاهتمام بالمسترشد	.60 (**)	التدهور في الحياة الشخصية	.82 (**)
الإنهاك	.75 (**)	عدم الكفاءة	.66 (**)		

ه.الصدق التمييزي: طُبِّق المقياس على عينة بلغت (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، وذلك للتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين الفئات الطرفية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

الصدق التمييزي لمقياس الإنهاك النفسي

المقياس	الفئات	ن	م	ع	ت	Sig	الدلالة
الإنهاك النفسي	الربع الأدنى 9	17	25.4	2.2	13.7	.000	دال
	الربع الأعلى 10		38.3	3.1			

نلاحظ من الجدول (5) أن الفرق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى كان دالاً عند مستوى (01.) ؛ وهذا يعني أن المقياس لدية القدرة على التمييز بين الفئات الطرفية.

- **ثانياً: ثبات المقياس:**

أ.الثبات بالإعادة: طُبق المقياس على عينة قوامها (125) مرشداً نفسياً ومرشدة (من خارج عينة الدراسة الأساسية)، وبفاصل زمني قدره (20) يوماً بين التطبيقين، ثم جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد وللدرجة الكلية للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيق الأول والثاني.

ب.ثبات التجزئة النصفية: استخدمت معادلة (سيبرمان براون)، ومعادلة (جوتمان) بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ذاتها؛ حيث حُسب معامل ارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.

ج.الثبات عن طريق ألفا كرونباخ: والجدول (6) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الإنهاك النفسي:

جدول (6)

معاملات الثبات لمقياس الإنهاك النفسي

المقياس	الثبات بالإعادة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			Spearman	Guttman
بيئة العمل السلبية	.73 (**)	.66	.71	.72
عدم الاهتمام بالمسترشد	.62 (**)	.71	.70	.77
التدهور في الحياة الشخصية	.80 (**)	.59	.53	.80
الإنهاك	.77 (**)	.80	.49	.83
عدم الكفاءة	.62 (**)	.71	.66	.72
الدرجة الكلية	.59 (**)	.60	.82	.79

بالنظر إلى الجدول (6) أعلاه نلاحظ أن معاملات الثبات لمقياس الإنهاك النفسي تعتبر معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.ويتضح مما سبق أن مقياس الإنهاك النفسي يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، الأمر الذي يجعله صالحاً للاستخدام كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

عُولجت البيانات بواسطة الرزمة الإحصائية (SPSS,21)، وشملت التحليلات الإحصائية الاختبارات الآتية:

- معامل (ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان– براون، ومعادلة جوتمان) لحساب ثبات المقاييس.
- معامل ارتباط (كندال تاول) لحساب الارتباط بين المتغيرات.
- اختار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Manova).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بدايةً تم التعرف إلى طبيعة التوزع الذي تخضع له البيانات، من خلال اختباري (Shapiro- Wilk)) ،(Kolmogorov- Smirnov؛ حيث كانت نتائج الاختبارين تشير إلى أن توزع درجات أفراد عينة الدراسة غير طبيعي، وبناءً على ذلك استخدمت الاختبارات الاحصائية (اللامعلمية).

أولاً أسئلة الدراسة:

◄ السؤال الأول: **ما مستوى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة؟**

جدول (7)

مستوى انتشار المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة

الربيعيات	ن	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث	الربيع الرابع	المتوسط
حدود الفئات	300	0 - 107	107.01 - 155	155.01 - 180	180.01 - 210	156.3

من خلال تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة إلى ربيعيات في

مقياس المعتقدات الهازمة للذات، نلاحظ أنَّ مُتوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات بلغ (156.3)، وهذا يعني أن المعتقدات الهازمة للذات لدى أفراد عينة الدراسة تقع ضمن المستوى المرتفع استناداً إلى الربيعيات الخاصة بمقياس المعتقدات الهازمة للذات (الربيع الثالث الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (155.01 – 180)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "سمبسون وآخرين" (Simpson et al., 2019) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من المخططات المعرفية غير التوافقية لدى المرشدين النفسيين.

◄ السؤال الثاني: **ما مستوى الإنهاك النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟**

جدول (8)

مستوى الإنهاك النفسي لدى أفراد عينة الدراسة

الربيعيات	ن	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث	الربيع الرابع	المتوسط
حدود الفئات	300	0- 30	30.01 - 49	49.01 - 63	63.01 - 100	64.2

بعد تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة إلى أرباع في مقياس الإنهاك النفسي، نلاحظ أنَّ مُتوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإنهاك النفسي بلغ (64.2)، وهذا يعني أن مستوى الإنهاك النفسي لدى أفراد عينة الدراسة يقع ضمن المستوى المرتفع استناداً إلى الأرباع الخاصة بمقياس الإنهاك النفسي (الربيع الرابع الذي تتراوح فيه الدرجة ما بين (63.01 – 100)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه «دراسة (الخمايسة، 2018)، ودراسة (Doyle,2021; Simpson, et al., 2019 Johnson, 2017; Bono,2021)، والتي أشارت إلى أن الإنهاك النفسي منتشر بنسبة مرتفعة بين المرشدين النفسيين.

ثانياً فرضيات الدراسة:

◄ الفرضية الأولى: «لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين كل من المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي لدى أفراد عينة أفراد الدراسة».

للتحقق من صحة هذه الفرضية أعتمد، (معامل ارتباط كندال تاو).

جدول (9)

العلاقة بين المعتقدات الهازمة للذات والإنهاك النفسي

المقياس	المعتقدات الهازمة للذات	الإنهاك النفسي	مستوى الدلالة	النتيجة
المعتقدات الهازمة للذات	1	(**) 82.	01.	دال

يتضح من الجدول (9) وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائياً بين المعتقدات الهازمة للذات، والإنهاك النفسي عند مستوى دلالة (01.)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Chorney, 1997)، التي أشارت إلى وجود علاقة بين المعتقدات الهازمة للذات والضغوط النفسية لدى المعلمين، وكذلك دراسة كل من (Simpson et al., 2019)، التي توصلت إلى وجود ارتباط بين الانهاك النفسي الذي يتعرض له المرشد النفسي والإكلينيكي، وما يتبناه من مخططات معرفية غير توافقية.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه الفقي (2007) في كتابه قوة الفكر، والذي يرى إن كل شيء يحدث أولاً في التفكير، وعلى ذلك فإن الأفكار لها تأثير كبير على الأحاسيس، والسلوكيات، وبالتالي على واقع حياة الفرد وعلاقاته الاجتماعية، والشخصية ضمن المحيط الذي يعيش فيه؛ فبحسب الفقي (2007) تدور في ذهن الإنسان باليوم الواحد عدد كبير من الأفكار يفوق عددها (60000) فكره، وعدد كبير من هذه الأفكار قد تكون سلبية، وتولد مشاعر وسلوكيات تشعرنا بالتعاسة، وتمنعنا من الوصول للأهداف، يضاف إلى ذلك ما توصلت إليه الدراسة التي أُجريت في كلية الطب في (سان فرانسيسكو) عام (1986)، والتي وجدت أن أكثر من (80%) من أفكار ومعتقدات الإنسان سلبية، وهذه الأفكار والمعتقدات تكوِّن مشاعر، وسلوكيات تعمل (ضد مصلحته).وعلى الرغم من أن المعتقد والفكرة قد تكون بسيطة وضعيفة، إلا أن قوتها وتأثيرها أعمق مما يمكن تخيله وأقوى، فالأفكار والمعتقدات تؤثر بمشاعر الشخص، وسلوكياته، وبالتالي تُسهم في تشكيلها وإظهارها على نحو محدد؛ وإذا أتينا إلى المرشد النفسي لوجدنا أنه يؤدي في حياته الشخصية والعملية العديد من الأدوار (النوشان، 2003) ؛ فتعامل المرشد النفسي مع المسترشدين، وأسرهم وخصوصاً الحالات التي يصعب فيها تقديم مساعدة ملموسة باتجاه التحسن، يضاف إلى ذلك كثرة الأعمال الإدارية، المُتمثلة بالعمل مع (الزملاء والكادر الإداري المسؤول عنه في المدرسة) تجعله يتبنى العديد من الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات التي تقوم على «الوجوبيات، والينبغيات»، وغير ذلك من الأفكار والمعتقدات التي يُمكن أن تُولد الإحباط، وضعف الشعور بالإنجاز، وبالتالي انخفاض مُستوى التوافق النفسي والمهني والوصول إلى الإنهاك النفسي (Chorney, 1997; Simpson et al., 2019).

◄ الفرضية الثانية: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى إلى متغير الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية اعتمد اختبار (Mann Whitney)

جدول (10)

الفروق على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	ن	Df	متوسط الرتب	Z	Sig	اتجاه الفرق
التطوير الذاتي	ذكور	38	148	33.2	1.01	.50	غير دال
	إناث	112		32.5			
متطلبات العمل	ذكور	38	148	26.8	1.8	.80	غير دال
	إناث	112		28.2			
الدعم	ذكور	38	148	21.4	0.4	.30	غير دال
	إناث	112		20.5			

الأبعاد	الجنس	ن	Df	متوسط الرتب	Z	Sig	اتجاه الفرق
التعامل مع المسترشدين	ذكور	38	148	33.9	0.3	.09	غير دال
	إناث	112		32.4			
الالتزام	ذكور	38	148	33.4	1.3	.08	غير دال
	إناث	112		31.9			
الدرجة الكلية	ذكور	38	148	77.8	1.00	.07	غير دال
	إناث	112		79.9			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات، تُعزى لمُتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة، مع نتيجة ما توصلت إليه دراسة (سعد، 2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس، وكذلك دراسة (Simpson et al., 2019)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المرشدين النفسيين في المخططات المعرفية غير التوافقية وفقاً لمتغير الجنس.وتعزى هذه النتيجة إلى ما أشار إليه كل من (الشيخ حمود وناصر، 2019؛ مصطفى، 2011؛ حمادة، 2004)، والذين توصلوا إلى أن المرشد النفسي في الجمهورية العربية السورية يفتقر إلى المعرفة التامة والواضحة بمهامه وأدوره، وأنه بحاجة إلى تدريب وتأهيل يرفع من كفاءته المهنية، ويساعده على أداء مهامه بالشكل الأمثل، يُضاف إلى ذلك أن عدم وجود توصيف واضح لمهنة الإرشاد النفسي يحدد مهام، المرشد النفسي وواجباته، وعلاقاته بمن حوله ليس مقتصراً على جنس معين، وانما يمتد ليشمل المرشدين النفسيين من كلا الجنسين، الأمر الذي يجعل العاملين في مجال الإرشاد النفسي يكوّنون أفكاراً ومعتقدات غير منطقية حول مهنة الإرشاد النفسي، والمهام التي يفترض القيام بها، الأمر الذي يجعلهم عرضة لكم كبير من الضغوط التي تسهم بتشكيل الأفكار والمعتقدات الهازمة للذات لدى المرشدين النفسيين ذكوراً كانوا أم إناثاً.

◄ الفرضية الثالثة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإنهاك النفسي تعزى إلى متغير الجنس".

للتحقق من صحة هذه الفرضية، أعتمد اختبار (Mann Whitney)

جدول (11)

الفروق على مقياس الإنهاك النفسي تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	ن	Df	متوسط الرتب	Z	Sig	اتجاه الفرق
بيئة العمل السلبية	ذكور	38	148	13.2	2.5	.00	دال لصالح الإناث
	إناث	112		16.7			
عدم الاهتمام بالمسترشد	ذكور	38	148	12.2	3.3	.00	دال لصالح الإناث
	إناث	112		15.5			
التدهور في الحياة الشخصية	ذكور	38	148	14.3	3.4	.00	دال لصالح الإناث
	إناث	112		17.5			
الإنهاك	ذكور	38	148	11.7	1.9	.03	دال لصالح الإناث
	إناث	112		14.4			
عدم الكفاءة	ذكور	38	148	10.6	1.9	.04	دال لصالح الإناث
	إناث	112		14.2			
الدرجة الكلية	ذكور	38	148	64.6	3.01	.02	دال لصالح الإناث
	إناث	112		69.2			

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الإنهاك النفسي، تُعزى لمُتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الخمايسة، 2018)، ودراسة (Doyle,2021; Simpson et al., 2019; Johnson, 2017; Bono, 2021)، والتي توصلت إلى أن الإناث أكثر معاناةً من الإنهاك النفسي، وتناقض نتيجة دراسة دراوشة (2010)، وكذلك دراسة (Wardle & Mayorca, 2016)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس الإنهاك النفسي وفقاً لمتغير الجنس، وتعزى هذه النتيجة إلى ما عبر عنه أفراد عينة الدراسة اللذين أشاروا إلى أن الكادر الإداري، والتعليمي في المدارس ليس لديه المعرفة الكافية بدور المرشد النفسي، وأهميته بالنسبة للطالب؛ فيعاملونه على أساس أنه موظف عادي ليس من الضروري أن يمارس مهنته الحقيقية؛ فثقافة المجتمع تعتبر أن المرشد النفسي لا دور له في العملية التربوية، وأن مهمته في المدرسة هي ضبط الطلاب في حال تغيّب أحد أعضاء الكادر التدريسي، والمشاركة بالأعمال الامتحانيه، والمكتبية والإدارية، الأمر الذي يجعل المرشد النفسي مقيداً لا يمكنه إتمام مهمته الإنسانية، يُضاف إلى ذلك ما أشار إليه فرحات (2003)، والذي يرى أن الإناث اللاتي يعملن في مجال الإرشاد النفسي إضافةً إلى الأدوار التي يقمن بها في المدرسة، ومنها على سبيل المثال: التعامل مع المسترشدين، والطلبة، والإدارة، والكادر التدريسي، والقيام بالأعمال المكتبية أو التعليمية؛ فهنّ يقمن بالعديد من الأدوار داخل الأسرة التي ينتمينّ إليها كرعاية الأبناء، والاهتمام بالشؤون المنزلية، مما يجعل الأنثى عرضةً لكم كبير من الضغوط، ناتجة عن تعدد أدوارها الأسرية والمنزلية، وبالتالي تكون الإناث أكثر عرضة للإنهاك النفسي مقارنة بالذكور.

◄ الفرضية الرابعة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تعزى إلى متغير التخصص الدراسي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أعتمد، اختبار (Mann Whitney).

جدول (12)

الفروق على مقياس المعتقدات الهازمة للذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد	الجنس	ن	Df	متوسط الرتب	Z	Sig	اتجاه الفرق
التطوير الذاتي	علم نفس	60	148	30.6	1.0	.06	غير دال
	إرشاد نفسي	90		31.3			
متطلبات العمل	علم نفس	60	148	22.5	1.2	.06	غير دال
	إرشاد نفسي	90		20.5			
الدعم	علم نفس	60	148	23.1	1.4	.3	غير دال
	إرشاد نفسي	90		22.6			
التعامل مع المسترشدين	علم نفس	60	148	20.1	0.7	.1	غير دال
	إرشاد نفسي	90		19.8			
الالتزام	علم نفس	60	148	24.5	0.9	.07	غير دال
	إرشاد نفسي	90		26.1			
الدرجة الكلية	علم نفس	60	148	44.8	0.5	.06	غير دال
	إرشاد نفسي	90		45.1			

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05.) بين أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات الهازمة للذات، تُعزى لمُتغير التخصص الدراسي، وتتناقض هذه النتيجة التي تم التوصل إليها مع ما أشارت إليه دراسة سعد (2021)، والتي توصلت إلى وجود فروق بين المرشدين النفسيين على مقياس الأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، ولصالح المرشدين النفسيين تخصص إرشاد نفسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه (Leithwood, 1992)، يرى أن الدراسات التي أجريت حول مهام المرشد النفسي قامت على أساس فرضية مُتفقٌ عليها، وهي أن الدور الذي يقوم به المرشد النفسي يتسم بطبيعةٍ معقدة، ومتعددة الجوانب، بصرف النظر عن التخصص الدراسي الذي ينتمي إليه، أضف لذلك أن قصور اللوائح والقوانين التي توصف الدور الوظيفي للمرشد النفسي، جعلت من المرشدين النفسيين لا يعرفون الدور المطلوب منهم أدائه بدقة، وبالتالي يتعرض المرشد النفسي إلى ضغوط مهنية، ونفسية كبيره تشكل، لديه تشوهات معرفية، ومعتقدات هازمة للذات حول قيمة عمله المهني، ومدى نجاحه أو إخفاقه بصرف النظر عن اختصاصه الدراسي.

◄ الفرضية الخامسة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01.) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الإنهاك النفسي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ".

للتحقق من صحة هذه الفرضية أعتمد، اختبار (Mann Whitney).

جدول (13)

الفروق على مقياس الإنهاك النفسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد	التخصص	ن	Df	متوسط الرتب	Z	Sig	اتجاه الفرق
بيئة العمل السلبية	علم نفس	60	148	17.5	.3	.08	غير دال
	إرشاد نفسي	90		16.6			
عدم الاهتمام بالمسترشد	علم نفس	60	148	13.2	.6	.07	غير دال
	رشاد نفسي	90		12.4			
التدهور في الحياة الشخصية	علم نفس	60	148	14.9	1.01	.10	غير دال
	رشاد نفسي	90		15.2			
الإنهاك	علم نفس	60	148	13.2	.07	.06	غير دال
	رشاد نفسي	90		14.1			
عدم الكفاءة	علم نفس	60	148	15.5	.06	.07	غير دال
	إرشاد نفسي	90		16.2			
الدرجة الكلية	علم نفس	60	148	33.2	.20	.40	غير دال
	إرشاد نفسي	90		35.1			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (05.) بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الإنهاك النفسي، تُعزى لمتغير التخصص الدراسي، وتعزى هذه النتيجة إلى أن القوانين والأنظمة التي تحكم العمل في المجال النفسي لم تُفرق بين المرشدين النفسيين وفقاً للاختصاص الدراسي (علم نفس، إرشاد نفسي) ؛ فجميع المرشدين النفسيين في ظل غياب توصيف واضح لمهنة الإرشاد النفسي في الجمهورية العربية السورية، وعدم وجود تحديد واضح ودقيق لمهام المرشد النفسي وواجباته، يجعلهم مكلفين بأداء مهام وواجبات متنوعة منها ما يدخل ضمن نطاق اختصاصهم، ومنها ما يقع خارج نطاق اختصاصهم، بصرف النظر عن التخصص الدراسي الذي ينتمي إليه المرشد النفسي، مما يجعل المرشد النفسي عرضةً لكم كبير من الضغوط المهنية والنفسية التي تصل به إلى الإنهاك النفسي، وبالتالي يمكننا القول إن الإنهاك النفسي لا يتأثر بتخصص المرشد النفسي الدراسي (حمادة، 2004).

◄ الفرضية السادسة: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي المعتقدات الهازمة للذات على مقياس الإنهاك النفسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية أعتمد، اختبار (Mann Whitney).

جدول (14)

الفرق بين مرتفعي ومنخفضي المعتقدات الهازمة للذات على مقياس الإنهاك النفسي

الإنهاك النفسي	مستوى المعتقدات	ن	متوسط الرتب	U	Sig	اتجاه الفرق
بيئة العمل السلبية	منخفض	100	11.1	1437.5	.00	دال لصالح المرتفعين
	مرتفع	150	16.8			

الإنهاك النفسي	مستوى المعتقدات	ن	متوسط الرتب	U	Sig	اتجاه الفرق
عدم الاهتمام بالمسترشد	منخفض	100	13.2	1886.5	.00	دال لصالح المرتفعين
	مرتفع	150	16.4			
التدهور في الحياة الشخصية	منخفض	100	11.6	1647.1	.00	دال لصالح المرتفعين
	مرتفع	150	15.1			
الإنهاك	منخفض	100	10.2	1664.1	.00	دال لصالح المرتفعين
	مرتفع	150	14.9			
عدم الكفاءة	منخفض	100	9.8	1746.1	.00	دال لصالح المرتفعين
	مرتفع	150	13.1			
الدرجة الكلية	منخفض	100	32.1	1862.3	.00	دال لصالح المرتفعين
	مرتفع	150	65.7			

يتضح من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) بين أفراد عينة الدراسة الكلية مرتفعي ومنخفضي المعتقدات الهازمة للذات على الدرجة الكلية، والأبعاد الفرعية لمقياس الإنهاك النفسي، وكانت الفروق لصالح مرتفعي المعتقدات الهازمة للذات، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة مرتفعي المعتقدات الهازمة للذات كانوا يعانون من الإنهاك النفسي بقدرٍ أكبر مما هو موجود لدى منخفضي المعتقدات الهازمة للذات، وتتفقُ هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Chorney, 1997)، الذي توصل إلى أن الأشخاص مرتفعي المعتقدات الهازمة للذات هم أكثر معاناةً من الضغوط النفسية، وكذلك دراسة (Simpson et al., 2019)، التي توصلت إلى أن المرشدين الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس المخططات المعرفية غير التوافقية، هم أكثر معاناةً من الإنهاك النفسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه (Clantz, 2013)، والذي يرى أن المعتقدات الهازمة للذات عبارة عن جزء من فلسفة الفرد الشخصية، ونظام القيم لديه، ذلك أن بعض المعتقدات الهازمة للذات، مثل: (يجب عليّ عدم ارتكاب أية خطأ، وقيمتي تعتمد على إنجاز ما أقوم به بشكل مثالي)، تجعل الفرد الذي يملكها يعاني من الضغوط النفسية، والمهنية، والأكاديمية بسبب الجهود الذي يبذلها لتحقيق مثل هذه الوجوبيات التي توصله في النهاية إلى الإنهاك النفسي، على اعتبار أن أساس تعامل الفرد وسلوكه في مواقف الحياة هو تقييمه المعرفي، ونمط المعتقدات التي يكونها حول الأحداث التي يتعرض لها في حياته اليومية، وبالتالي تكون هذه المعتقدات هي الرابطة بين الموقف الذي يتعرض له وبين مشاعر الإنهاك النفسي التي يعانيها، يضاف إلى ذلك ما وجده (Ellis, 1991)، والذي أشار إلى أن الأشخاص الذين لديهم معتقدات هازمة للذات وغير عقلانية حول أنفسهم، وعلاقاتهم الاجتماعية في بيئتهم المحيطة، غالباً ما يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية؛ فمعتقدات الفرد غير العقلانية حول كفاءته الشخصية، وأنماط علاقاته الاجتماعية غالباً ما تؤثر في أنماط السلوكات التي يمارسها، وتسبب له العديد من المشاعر السلبية كالإحباط واليأس والإنهاك، على اعتبار أن هذه السلوكات والمشاعر هي نتاج لأفكار لاعقلانية كونها الفرد في ذهنه، وأصبحت محركاً لسلوكه في المواقف التي يمر بها في حياته اليومية (Brown & Foy, 1991).

توصيات ومقترحات الدراسة:

1. تفعيل دور المكتب الإعلامي التابع لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية؛ بحيث يوضح للمسؤولون والجهات الرسمية، حجم الضغوط التي يعانيها المرشد النفسي في المدارس، نتيجة غياب التوصيف الواضح والدقيق لمهنة المرشد النفسي.

2. إعداد دورات تدريبية بإشراف وحدة ممارسة المهنة في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية للمرشدين النفسيين يكون الهدف منها تدريبهم على كيفية الحصول على الدعم الاجتماعي، وتوظيف ما لديهم من نقاط قوة، بما يساعدهم على حل المشكلات، وتجنب الإنهاك النفسي.

3. التوسع بإجراء دراسات وأبحاث من (كليات التربية في الجمهورية العربية السورية ممثلةً بقسمي الإرشاد النفسي، وعلم النفس، ووزارة التربية ومديرياتها بالمحافظات)، تشمل الجوانب الشخصية، والمعرفية ومنها على سبيل المثال: (المخططات المعرفية، تعدد الأدوار، وصراع وغموض الدور، الرضا الوظيفي، سمات الشخصية) لدى المرشدين النفسيين.

4. عقد ندوات، وورش عمل بإشراف (كليات التربية في الجمهورية العربية السورية ممثلةً بقسمي الإرشاد النفسي، وعلم النفس، ووزارة التربية ومديرياتها بالمحافظات)، تشمل الكادر الإداري، والتعليمي، ومؤسسات المجتمع المحلي؛ بحيث توضح أهمية دور المرشد النفسي ومهامه بالنسبة للعملية التعليمة بشكلٍ عام، وللطلبة بشكلٍ خاص.

5. تنفيذ دورات تدريب وإعداد مهني للمرشد النفسي من وحدة ممارسة المهنة في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية لإطلاعه على كل ما هو جديد في مجال الإرشاد النفسي، بما يُسهم في تحديد مهامه ومسؤولياته بشكلٍ دقيق ليتسنى له معرفة ما يجب عليه القيام، مما يخفف من الأعباء والضغوط المهنية والنفسية التي يتعرض لها، والتي توصله للإنهاك النفسي.

6. أن يعدّ الباحثون برامج إرشادية في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية (قسمي الإرشاد النفسي، وعلم النفس) تقوم على المنهج العقلاني الانفعالي، والمعرفي السلوكي لتعديل المعتقدات الهازمة للذات الشائعة لدى المرشدين النفسيين، بما يساعدهم في اتباع نمط تفكير منطقي.

7. إعداد دورات تدريبية بإشراف وحدة ممارسة المهنة في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية للمرشدين النفسيين يكون الهدف منها تدريبهم على كيفية ممارسة إجراءات الرعاية الذاتية، بما يسهم في الحد من مستوى الإنهاك النفسي لديهم.

المصادر والمراجع العربية:

- الأشول، عادل عز الدين. (1993). الضغوط النفسية والإرشاد الأُسري للأطفال. مجلة الإرشاد النفسي في جامعة عين شمس، (1)، 123 – 126.
- باترسون، س. (1992). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، (ترجمة جامد عبد العزيز الفقي). الكويت: دار القلم. (العمل الأصلي نشر في عام 1978).

- بوحارة، هناء. (2016). ظاهرة الاحتراق النفسي كاستجابة لضغوط العمل في المهن الخدماتية (الإنسانية والاجتماعية). مجلة شؤون اجتماعية، 33 (130)، 217 – 246.
- تغيزة، محمد. (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث منحنى التحليل والتحقق، المملكة العربية السعودية: منشورات جامعة الملك سعود.
- حمادة، وليد. (2004). الإرشاد المدرسي مع أمثلة وتطبيقات، دمشق: وزارة التربية.
- الخمايسة، عمر سعود. (2018). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين في العاصمة عمان. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 8 (1). 28 – 57.
- دراوشة، مشيرة خضر. (2010). الاحتراق النفسي لدى المرشدين النفسيين في منطقة الناصرة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.
- سعد، وهاب عبد. (2021). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتفكير المزدوج لدى المرشدين النفسيين. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 24 (2)، 212 – 230.
- الشربيني، زكريا. (2005). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة دراسات نفسية، 15 (4)، 33 – 61.
- الشرنوبي، نادية السيد. (2001). مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وعلاقته بالاحتراق النفسي وببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 97، 269 – 313.
- الشيخ حمود، محمد عبد الحميد وناصر، عائشة. (2019). الإرشاد المدرسي (1). دمشق: مطبوعات جامعة دمشق.
- عسكر، علي. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- غانم، حجاج. (2013). التحليل العاملي نظرياً وعملياً في العلوم الإنسانية التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- الغنيمي، شيخة عامر. (2016). الأفكار اللاعقلانية المهنية وعلاقتها بالنضج المهني لدى طلبة الصفين العاشر والثاني عشر في محافظة شمال الشرقية. (رسالة ماجستير غر منشورة)، كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. عمان.
- فرحات، السيد. (2003). الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالرضا عن العمل. مجلة كلية التربية بجامعه الزقازيق، 44، 273 – 350.
- الفقي، إبراهيم. (2007). قوة التفكير. القاهرة: مكتبة كتب التنمية البشرية.
- المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). مناهج البحث العلمي. صنعاء: دار الكتب.
- المفتي، محمد أمين. (1984). السلوك التدريسي، الكويت: مؤسسة الخليج العربي.
- مصطفى، طلال عبد المعطي. (2011). المتطلبات المهارية للمرشدين الاجتماعيين في مرحلة التعليم الأساسي «دراسة ميدانية في– مدارس مدينة دمشق». مجلة جامعة دمشق، 1 (27)، 499 – 533.
- النوشان، علي بن محمد. (2003). ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرارات. (رسالة ماجستير غير منشورة). أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al- Ashoul, E. (1993). Psychological stress and family counseling for children. Journal of Psychological Counseling at Ain Shams University, (1) , 123- 126.*
- *Patterson, S. (1992). Counseling and Psychotherapy Theories, (Translated by Jamid Abdel Aziz al- Feki). Kuwait: Al- Qalalm House. (The original work was published in 1978.).*
- *Bouharra, H. (2016). The phenomenon of psychological burnout as a response to work pressures in service professions (human and social). Social Affairs Journal, 33 (130) , 217- 246.*
- *Tghizeh, M. (2011). Test the validity of the factorial structure of the variables inherent in the research curve analysis and verification. Kingdom of Saudi Arabia. King Saud University Publications.*
- *Hamada, W. (2004). School guidance with examples and applications. Damascus: Ministry of Education.*
- *Al- Khamaiseh, S. (2018). Psychological burnout and its relationship to some variables among educational counselors in the capital, Amman. Palestine University Journal for Research and Studies, 8 (1). 28- 57.*
- *Darawsheh, M. (2010). Psychological burnout among psychological counselors in the Nazareth region. Unpublished Master theses. Faculty of Education. Yarmouk University. Jordan.*
- *Saad, A. (2021). Irrational thoughts and their relationship to double thinking among psychological counselors. Al- Qadisiyah Journal for the Humanities, 24 (2) , 212- 230.*
- *El- Sherbiny, Z. (2005). Irrational thoughts and some sources of their acquisition among a sample of university students. Journal of Psychological Studies, 15 (4) , 33- 61.*
- *Al- Sharnoubi, N. (2001). Sources of stress among a sample of faculty members at the university and its relationship to psychological burnout and some demographic variables. Journal of the Faculty of Education at al- Azhar University, 97, 269- 313.*
- *Sheikh Hammoud, Mohamed Abdel Hamid & Nasser, Aisha. (2019). School counseling (1). Damascus: Damascus University Press.*
- *Askar, A. (2000). Life pressures and ways to confront them. Kuwait: Modern Book House.*
- *Ghanem, Hajjaj. (2013). Factor analysis theoretically and practically in the educational humanities. Cairo: The world of books.*
- *Al- Ghunaimi, A. (2016). Professional irrational ideas and their relationship to professional maturity among tenth and twelfth grade students in North al- Sharqiyah Governorate. An unpublished master's thesis, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*
- *Farhat, A. (2003). Psychological stress among special education teachers and its relationship to job satisfaction. Journal of the Faculty of Education at Zagazig University, 44, 273- 350.*
- *El- Feki, I. (2007). The power of thinking. Cairo: Human Development Books Library.*
- *Mahmoudi, M. (2019). Research Methodology. Sana'a: House of Books.*
- *Al- Mufti, M. (1984). Teaching behavior. Kuwait: Arabian*

Gulf Foundation.

- *Mustafa, Talal Abdel Muti. (2011). Skill requirements for social workers in the basic education stage «A field study in the schools of the city of Damascus». Damascus University Journal, 1 (27) , 499- 533.*
- *Al- Noshan, A. (2003). Work stress and its impact on the decision- making process. Master Thesis. Naif Arab Academy for Security Sciences.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bono, L. (2021). Impact of Counseling Gender on Burnout after Controlling for Counselor Years of Experience. Doctoral Thesis. Walden University: USA.*
- *Brown, C. , & Foy, S. (1991). Belief and Rationality. Synthese, 89, 323- 339.*
- *Chorney, L. (1997). Self- defeating beliefs and Stress in Teachers. Ph. D. Dissertation. University of Alberta. Canada.*
- *Clantz, I. (2013, 28 May). Self- defeating beliefs. Medically based (Web Log Post). Retrieved March 5. 2017. from http: (WWW. 2020. Lifestyles. com).*
- *Doyle, K. (2021). Counselor Burnout. Master Thesis. Minnesota State University Moorhead. USA.*
- *Dryden, W. , & Branch, R. (2008). The Fundamentals of Rational Emotive Behaviors Therapy. England. John Wiley & Sons Ltd. the Atrium.*
- *Ellis, A. (1991). The revised ABC of the rational- emotive therapy (RET). Journal of Rational- Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 9 (3) , 139- 140.*
- *Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. Journal of Social Issues, 50 (1) , 159 – 165.*
- *Froggatt, W. (1990). How Rational Emotive Behavior Therapy Can help, you change unwanted emotions and behaviors. New Zealand: Stortford Lodge, Hastings.*
- *Johnson, J. & Corker, C. & Connnor, D. (2017). Burnout in Psychological Therapists. Leeds Institute of Health Sciences. University of Leeds: UK.*
- *Kahn, H. , & Cooper, C. (1993). Stress in the Dealing Room. London: New Fetter Lane.*
- *Lee, S. , Baker, C. , Sho, S. , Heckathron, D. , Holland, M. , Newgent, R. , Ogle, N. , Powell, M. , Quinn, J. , Wallace, S and Yu, k. (2007). Development and initial Psychometric of the Counselor Burnout inventory. American Counselling Association, 40, 142- 154.*
- *Leithwood, K. (1992). Transformational Leadership and School Restructuring. Paper Presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Victoria.*
- *Maltby, J. , & Day, L. (2001). The Irrational Beliefs Survey, One Factor or Four? The Journal of Psychology, 135 (4) , 462- 464.*
- *Pines, M. , & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant Resources. New York: PC.*
- *Simpson, S. , Simionato, G. , Smout, M. , Vreeswijk, M. , Hayes, C. , Sougleris, C. , Reid, C. (2019). Burnout amongst Clinical and Counselling Psychologist: The Role of Early Mal Adaptive Schemas and Coping Modes as Vulnerability Factors. Clin Psychol Psychother, 26, 35- 46.*
- *Wardle, E& Mayorca, M. (2016). Burnout among the Counseling Profession. Journal of Educational Psychology, 10 (1) , 9- 15.*

القدرة التنبؤية لمرونة (الأنا) بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

The Predictive Ability of Ego Flexibility in Academic Adjustment among Al al-Bayt University Students

محمد سليمان بني خالد
أستاذ دكتور/ جامعة آل البيت/ الأردن

عمر عطا الله العظامات
أستاذ مشارك/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

أحمد محمد بني خالد
باحث/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Mohammed Soleiman Bani Khaled
Professor\ Al al-Bayt University\ Jordan
xbanikhaled@yahoo.com

Omar Atallah Al-Adamat
Associate Professor\ Ministry of Education\ Jordan
Adamat88@gmail.com

Ahmad Mohammed Bani Khaled
Researcher\ Ministry of Education\ Jordan
Am_alkhalde@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 4/ 12/ 2022م، **تاريخ القبول:** 11/ 3/ 2023م.
Received: 4/ 12/ 2022, **Accepted:** 11/ 3/ 2023.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-014-041-009
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التّعرف إلى مستوى مرونة (الأنا) والتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تبعًا لمُتغيّري الجنس، والتخصص الأكاديمي، أو التفاعل بينهما، والكشف كذلك عن القدرة التنبؤية لمرونة (الأنا) بالتكيّف الأكاديمي.تكوّنت عينة الدّراسة من (338) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة آل البيت.تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدّراسة، استُخدام مقياس لمرونة (الأنا) المُطوّر من قبل فيكيوني وآخرين (Vecchio et al., 2019)، ومقياس للتكيّف الأكاديمي المطوّر من قبل ليران وميلر (Liran & Miller, 2019).أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى مرونة (الأنا) جاء بمستوى مرتفع، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغير التخصص الأكاديمي وللتفاعل بين الجنس والتخصص الأكاديمي، وكذلك أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى التكيف الأكاديمي جاء بمستوى متوسط، وإنّ مرونة (الأنا) قد ساهمت في التنبؤ بما نسبته (11.9%) من التباين في التكيف الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: مرونة (الأنا)، التكيف الأكاديمي، جامعة آل البيت، طلبة البكالوريوس، الأردن.

Abstract:

The study aimed to identify the level of ego flexibility and academic adjustment among students of Al al- Bayt University in Jordan, and to reveal the level of ego flexibility according to the variables of gender, academic specialization, or the interaction between them, as well as to reveal the predictive ability of ego flexibility in academic adjustment. The study sample consisted of (338) male and female students from Al al- Bayt University. They were selected using the available method, and to achieve the study objectives, a measure of ego flexibility developed by Vecchio et al. (2019) , and a measure of academic adjustment developed by Liran and Miller (2019). The results of the study showed that the level of ego flexibility reached a high level, and there were statistically significant differences in the level of ego flexibility due to gender variable in favor of males. There were no statistically significant differences in the level of ego flexibility due to the academic specialization variable and the interaction between sex and academic specialization. Academic adjustment came at an average level, and ego flexibility contributed to predicting (11. 9%) of the variance in academic adjustment.

***Keywords**: Ego Resilience, Academic Adjustment, Al al-Bayt University, Bachelor's Students, Jordan.*

المُقدمة:

تُعدّ المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطلبة؛ حيث في هذه المرحلة يواجه الطلبة مجموعة من الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالتكيف الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والانسجام مع متطلبات الحياة الجامعية الجديدة، والمتغيرات الطارئة؛ وربما ينعكس ذلك سلبًا على الصحة النفسية للطلبة؛ ولذلك فإنه من المهم أن يتمتع الطلبة بمستوى من المرونة الأكاديمية والاجتماعية؛ لتذليل الصعوبات، ومواجهة ضغوط الحياة الأكاديمية، وإعادة التوازن والتكيف المرن للمطالب والمتغيرات الجديدة، بالاستفادة من الخبرات الحياتية السابقة، والمعارف والمهارات الجديدة.

وتعبر مرونة (الأنا) عن القدرة الديناميكية على تعديل مستوى التحكم في الذات للفرد وفقًا للسياقات الظرفية المحيطة، ويُعد تمتع الفرد بمستويات عالية من مرونة (الأنا) عاملاً أساسياً في فهم الدوافع والمشاعر والسلوكيات.حيث يكونون قادرين على تغيير مستوى تحكمهم في (الأنا) فيما يتعلق بالتعبير أو احتواء الدوافع والمشاعر والرغبات، والتكيف مع المواقف المتغيرة، وتنفيذ استراتيجيات حل المشكلات المرنة، على عكس الأفراد ذوي مرونة (الأنا) المنخفضة الذين يواجهون صعوبة في تعديل مستوى التحكم في (الأنا)، ويميلون إلى إظهار القلق وانخفاض المرونة التكيفية لديهم (Chenet al., 2021).

ويُعرّف الاحمدي (2009) مرونة (الأنا) بأنها الاستعداد والقدرة على إجراء التعديلات المؤقتة في الاستجابة السلوكية. ييُعرّفان أوندر وجيلاني أوجيلمان (Onder & Gulay- Ogel-man, 2011) مرونة (الأنا) بأنها القدرة على التكيف مع الأحداث الصادمة، مثل: العنف والقهر والظلم التي تشكل خبرات مؤلمة للفرد.أما فيليب وآخرون (Philippeet al., 2011) فيعرفون مرونة (الأنا) بأنها التكيف المرن مع المواقف والمتطلبات البيئية المتغيرة باستمرار، والقدرة على تكييف سلوك الفرد مع السياقات الظرفية المختلفة.

ولمرونة (الأنا) خصائص عدة تتمثل بالآتي (الخزاعي والجبوري، 2015): الشخص ذو المرونة العالية هو شخص متفتح على كل شيء من المشاعر الايجابية، مثل الشجاعة، والكرم، والمشاعر السلبية مثل الخوف والألم، وتكامل الوظائف النفسية والميل أو القدرة على العيش باستمتاع متكامل في كل لحظة من حياته يعيشها الفرد بشكل كلي يشارك فيها بدلًا من أن يلاحظها، فليس هناك من جمود ولا تنظيم مغلق أو تركيب مفروض على خبرات الفرد فالبنية هي تنظيم دائم التغير تنشأ من الخبرات، وثقة الشخص بنفسه وهي شعور المرء باستجاباته بدلًا من أنّ يكون منقاداً لأحكام الآخرين أو بالأعراف الاجتماعية أو حتى بالأحكام العقلية، والشعور بالحرية فالأشخاص أصحاب مرونة (الأنا) العالية لذاتهم يشعرون بصدق وحرية لأنهم يتحركون في أي اتجاه إلى الامام أو التراجع إلى الخلف حتى أنّهم يشعرون غير مجبرين من قبل الآخرين.

ومرونة (الأنا) سمة شخصية تعتمد على تفسير الفروق الفردية المهمة في القدرة على التكيف في مواجهة المشكلات والضغوطات،

والقدرة على تكييف سلوك الفرد مع السياقات الظرفية المختلفة. وتنطوي مرونة (الأنا) على قدرة الفرد على تحقيق التنظيم الذاتي بشكل ديناميكي ومناسب مما يسمح للفرد الذي يتمتع بدرجة عالية من المرونة بالتكيف بسرعة أكبر مع الضغوط والظروف الخارجية والداخلية المتغيرة، وإظهار كفاءة اجتماعية عالية، وارتفاع المشاعر الإيجابية الناتجة بعد مواجهة مواقف صعبة، والتعافي العاطفي السريع، وتحسين الاداء المعرفي ومستوى الانتباه (Ndetei et al., 2019).

ويُعدّ التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحدًا من أهم مظاهر تكيُّفه العام، ومن أقوى المؤشرات المتعلقة بصحته النّفسية؛ حيث يقضي الطالب فترة لا تقل عن ثلاث سنوات في الجامعة؛ مما يتطلب التكيف مع المناخ الجامعي، والشعور بالرضا والارتياح مع الحياة الجامعية، وربما يؤثر ذلك على مستوى انتاجيته، وقدراته، ودرجة استعداده لتقبل الاتجاهات، والقيم الجديدة (القحطاني، 2021).

وبذلك فإن عملية انتقال الطلبة من بيئة تعليمية أو مرحلة تعليمية إلى بيئة أو مرحلة تعليمية أخرى تؤثر في عملية التكيف، ففي هذه الفترة قد تحدث تحديات وضغوط لدى الفرد حتى يستطيع الاندماج والتكيف مع الحياة الأكاديمية والاجتماعية الجديدة، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتلبية المطالب الأكاديمية، وإنشاء صداقات جديدة، والتصرف باستقلالية، والقدرة على تحمل المسؤولية التي تتطلبها هذه المرحلة التعليمة الجديدة (Sevinç & Gizir, 2014).

ويشير هيفر وولغوي (Heffer & Willoughly, 2017) بأن تراكم مثل تلك الضغوط يؤثر على تكيف الطَّلبة، ممّا يدفعهم إلى تطوير وتبني استراتيجيات وطرق تساعدهم في التعامل معها والتغلب عليها، وبالتالي التكيف مع الحياة الجامعية وكل ما يرتبط بها من عناصر.

ويُعرّف ويلس وآخرون (Wells et al., 2009) التكيف الأكاديمي بأنهُ مجموعة من المهارات الواجب توافرها لدى الفرد في المجالات المفاهيمية، والاجتماعية، والفعلية والتي يستخدمها الفرد في مواقف الحياة المختلفة.ويُعرّف بني خالد (2010) التكيف الأكاديمي بأنه قدرة الفرد على مواجهة المشكلات الحياتية، وحل المشكلات الحادثة، والتفاعل معها بإيجابية ومرونة؛ من أجل إعادة التوازن للنفس والوصول بها إلى حالتها الطبيعية.ويُعرف (نيامايارو وسارافانان) (Nyamayaro & Saravanan, 2013) التكيف الأكاديمي بأنه قدرة الفرد على التوافق وبشكل مناسب مع مختلف المتطلبات التعليمية مثل الاختبارات والواجبات.

ييتكون التكيف الأكاديمي من أربعة أبعاد تتمثل بالآتي (Li-ran & Miller, 2019): الأداء الأكاديمي، ويشير إلى المدى الذي يحقق عنده الطَّلبة أهدافهم الأكاديمية، ومستوى الأداء الذي يحققونه في دراستهم، والمهارات الاجتماعية، وتشير إلى قدرة الطَّلبة على إقامة وتطوير روابط وعلاقات اجتماعية قوية ومتعددة مع المدرسين والزملاء من سياق البيئة الأكاديمية، والمهارات الشخصية– العاطفية، وتشير إلى الظروف النَّفسية والجسدية لدى الطَّلبة، ومدى إدراكهم لها وقدرتهم على مواجهة القلق والتوتر الناتج عنها، والبيئة الأكاديمية، وتشير إلى كل العناصر المحيطة بالطلبة في بيئة التعلم الجامعي، والَّتي تؤثر على تكيفهم من علاقات، وانشطة، وتجهيزات مادية، وقوانين، وخدمات.

وهناك بعض الأساليب التكيفية التي يستخدمها الطالب عندما تواجهه مشكلات تعرقل وصوله الى تحقيق أهدافه (سلمان، 2020) وهي: أسلوب المواجهة المباشر، ويتضمن استعداد الطالب للامتحانات والاستذكار ومحاولة فهم المواد الدّراسية، وحفظها ومناقشتها مع زملائه، وسلوك بديل ذو قيمة ايجابية، ويتمثل في محاولة الطالب في تحويل تخصصه إلى تخصص دراسي آخر، أو الانتقال إلى مؤسسة تعليمية أخرى، أو يقرر أن يترك التعليم ويبحث له عن عمل، وسلوك ذو قيمة سلبية، ويتمثل في محاولة الطالب الغش في الامتحان عن طريق استخدام قصاصات صغيرة أو الاعتماد على زميل له، أو السخرية من الطلبة المستعدين لإنجاز الامتحان واجتيازه.

وأجريت العديد من الدّراسات التي تناولت متغيرات الدّراسة ومنها دراسة الخطيب وآخرين (Al- Khatib et al., 2012) والتي هدفت إلى قياس درجة تكيف الطلبة مع الحياة الجامعة في كلية البلقاء في الأردن.ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام مقياس للتكيف الأكاديمي.تكونت عينة الدّراسة من (334) طالبًا وطالبةً. أشارت نتائج الدّراسة إلى أن درجة تكيّف الطلبة نحو الحياة الجامعية كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى درجة تكيّف الطلبة تُعزى لمُتغيّرات الجنس، والكلية، والمستوى الدّراسي والتفاعل بينهم.

وهدفت دراسة الخزاعي والجبوري (2015) إلى التعرف على مرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.تكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبةً في العراق.أظهرت نتائج الدراسة إلى إنّ طلبة المرحلة الاعدادية يتمتعون بمستويات عالية من مرونة (الأنا)، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّرات الجنس، والتخصص، والمدرسة.

وأجرى المحروقي وآخرون (Al- Mahrooqi et al., 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة التكيّف مع البيئة الجامعية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة السلطان قابوس المسجلين في البرنامج التأسيسي لمقرر اللغة الانجليزية.ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطبيق مقياس التكيّف على عينة بلغ عددها (60) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائج الدّراسة إلى أن (46%) من الطلبة يواجهون صعوبات في عملية التكيّف مع البيئة الجامعية، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في درجة التكيّف مع البيئة الجامعية تُعزى لمُتغيّر الجنس.

كما قام كيم وآخرون (Kim et al., 2017) بدراسة هدفت الى التعرف على أثر مرونة (الأنا) على التكيف المدرسي لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (496) طالبًا وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية من الصفين العاشر والحادي عشر في كوريا.أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين التكيف المدرسي ومرونة (الأنا).

وهدفت دراسة الزهراوي وآخرين (Elzohary et al., 2017) إلى التعرف على العلاقة بين مستويات مرونة (الأنا)، والإجهاد المتصور، ودرجة الرضا لدى طلبة كلية التمريض بجامعة دمنهور في مصر.تكونت عينة الدّراسة من (520) طالبًا وطالبةً، تم استخدام مقياس لمرونة (الأنا)، ومقياس للإجهاد المتصور،

ومقياس لدرجة الرضا عن الحياة.أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى مرونة (الأنا)، والإجهاد المتصور، والرضا عن الحياة جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة إرتباطية معنوية بين مرونة (الأنا)، والإجهاد المتصور، والرضا عن الحياة، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد المتصور، والرضا عن الحياة.

وأجرى شعثان وبن لكحل (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ودراسة هذا المفهوم في ضوء مُتغيّري الجنس والتخصص ومكان الإقامة.قام الباحثان ببناء مقياس للتكيف الأكاديمي لتحقيق أهداف الدراسة حيث طُبق على عينة قَوامها (100) طالبًا وطالبةً من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة زيان عاشور بالجلفة في الجزائر.وأظهرت نتائج الدراسة إنّ طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التكيف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّرات الجنس والقسم والإقامة.

وأجرى الجرجري وخليل (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الاعدادية في العراق تبعًا لمُتغيّر الجنس.تكونت عينة الدّراسة من (600) طالبًا وطالبةً. تم بناء مقياس لمرونة (الأنا).أظهرت نتائج الدّراسة إنّ مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الاعدادية كان مرتفعاً، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الذكور.

وأجرت علي والشمري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مرونة (الأنا) والمرونة التكيفية في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.تكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة بغداد.تم استخدام مقياس مرونة (الأنا) ومقياس المرونة التكيفية.أظهرت نتائج الدراسة إن مستوى مرونة (الأنا) والمرونة التكيفية جاءت بمستوى مرتفع. وعدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّرات الجنس والتخصص والمستوى الدّراسي.ووجود فروق دالة احصائيا في مستوى المرونة التكيفية تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح (الأنا) ث، في حين عدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى المرونة التكيفية تُعزى لمُتغيرّي التخصص والمستوى الدّراسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مرونة (الأنا) والكفاءة التكيفية.

وهدفت دراسة بومدين وآخرين (2021) إلى التعرف على مستوى مرونة (الأنا) لدى الطلبة الجامعيين ممثلة في (75) طالبًا جامعيًا من طلبة جامعة سعيدة في الجزائر، والتحقق من إمكانية وجود فروق دالة إحصائيًا فيما بينهم تُعزى لجنسهم، ولتحقيق أهداف الدّراسة استُخدم مقياس مرونة.أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى مرونة (الأنا) لدى الطالب الجامعي جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) بين الطلبة الجامعيين تُعزى لجنسهم.

يتضح من خلال استعراض نتائج الدّراسات السابقة وجود تباين واضح بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية.فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص قياس درجة تكيف الطلبة مع الحياة الجامعة في كلية البلقاء في الأردن كدراسة الخطيب وآخرين (Al- Khatib et al., 2012)، والتعرف على مرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الإعدادية كدراسة الخزاعي والجبوري (2015)، والتعرف على أثر مرونة (الأنا) على التكيف المدرسي لدى المراهقين كدراسة كيم وآخرين (Kim et al., 2017)، أما من حيث العينة تكونت العينة في بعض الدّراسات من طلبة الجامعة كدراسة علي والشمري (2019)، ودراسة شعثان وبن لكحل (2019)، ودراسة بومدين وآخرون (2021)، وطلبة المدارس كدراسة الخزاعي والجبوري (2015).وتميزت الدّراسة الحالية بأنّها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي هدفت للكشف عن القدرة التنبوّية لمرونة (الأنا) بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت وفقًا لمُتغيّري الجنس، والتّخصص الأكاديمي.

مشكلة الدّراسة

لمرونة (الأنا) آثار مهمة على تكيف الأفراد وتطورهم خلال مرحلة المراهقة، والتي تُعد فترة انتقالية تتطلب التكيف مع العديد من التغيرات الجسدية والاجتماعية، حيث وجد أن المرونة المنخفضة للأنا خلال فترة المراهقة قادرة على التنبؤ بضعف التكيف والاكتئاب، كما تقوض نضج الشخصية (Alessandri et al., 2016).ويتضح ذلك مما أشارت إليه نتائج الدّراسات السابقة (علي والشمري، 2019؛ Kim et al., 2017)، والتي أكدت على أهمية مرونة (الأنا) على التكيف الأكاديمي، وخصوصًا في المرحلة الجامعية لما قد يعانيه الطَّلبة من مشكلات تُعرضهم لضغوط نفسية، وأكاديمية، ينتج عنها صعوبة في تكيفهم.**وبشكل أكثر تحديدًا تسعى هذه الدّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- هل توجد هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت تُعزى لمُتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما؟
- ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- ما القدرة التنبوّية لمرونة (الأنا) بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.

أهمية الدّراسة

تَبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية من خلال الكشف عن القدرة التنبوّية لمرونة (الأنا) بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، لذا تُعدّ هذه الدّراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع.

ومن الناحية العملية يؤمل من هذه الدراسة أن توفر بناءً معرفيًا جيدًا للقائمين على العملية التربوية وصناع القرارات للسياسات التربوية عن مُتغيّرات الدّراسة.وستفيد نتائج الدّراسة الحالية في بناء برامج إرشادية لزيادة مستوى مرونة (الأنا) مما ينعكس بشكل إيجابي على التكيف الأكاديمي لدى الطلبة، يضاف الى ذلك التعرف على العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر على تكيف الطلبة أكاديميًا، وهذا بدوره يساعد على وضع الأسس لتهيئة الجو الأكاديمي الملائم والمناسب للطلبة.

التّعريفات المَفاهيميّة والإجْرائيّة

◄ **مرونة (الأنا)**: هو قدرة الفرد للمحافظة على أمنة النفسي وتقبل ذاته ومعرفتها وإدراكه الحقيقي لها وللأفراد المحيطين به (Vecchio et al., 2019).وتُعرف إجرائيًا لأغراض هذه الدراسة بالدرجة الّتي يحصل عليها طلبة جامعة آل البيت على مقياس مرونة (الأنا) المُستخدم في هذه الدّراسة.

◄ **التّكيف الأكاديمي**: هو أحد مَظاهر التّكيف العام، والمتضمن عملية التفاعل ما بين الطّلبة بما لديهم من إمكانات وحاجات، والبيئة الدراسية بِمّا فيها من خصائص ومتطلبات والّتي تؤدي رفع مستوى دافعيتهم للاستمرار في التّعلم وبالتالي نجاحهم (Liran & Miller, 2019).ويُعرف إجرائيًا بالدرجة الّتي يحصل عليها طلبة جامعة آل البيت على مقياس التكيف الأكاديمي المُستخدم في هذه الدّراسة.

محددات الدّراسة

- اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة آل البيت في الفصل الأول للعام الجامعي (2021 – 2022).
- تتحدد نتائج الدراسة باستخلاص دلالات صدق وثبات أدوات القياس التي استخدمها الباحثين لأغراض هذه الدّراسة والإجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدّراسة، كما سوف تتحدد إمكانية تعميم النتائج فقط على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدّراسة وعينتها.

منهجية الدّراسة واجراءاتها

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في البحث.إذ ستحاول الدراسة الكشف عن القدرة التنبؤية لمرونة (الأنا) بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتمع الدّراسة من طلبة مرحلة البكالوريوس جميعهم في جامعة آل البيت المسجلين في الفصل الأول من العام الجامعي (2021/ 2022)، والبالغ عددهم (18147) طالبًا وطالبّة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل.تكونت عينة الدراسة من (338) طالبًا وطالبةً، اختيروا بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يوضح توزيع افرد عينة الدّراسة وفقًا لمُتغيّراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	123	36.4
	أنثى	215	63.6
التخصص الأكاديمي	علمي	218	64.5
	إنساني	120	35.5
المجموع		338	100.0

أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة؛ استُخدم مقياس مرونة (الأنا)، ومقياس التكيف الأكاديمي؛ **وفيما يلي تفصيل لكل منها**:

● **أولاً: مقياس مرونة (الأنا)**: استُخدم في هذه الدراسة مقياس فيكيوني وآخرون (Vecchio et al., 2019)، حيث تكون المقياس من (10) فقرات موزعة على بُعدين: بُعد الانفتاح على الخبرة وتقيسه الفقرات (1 – 4)، وبُعد التنظيم المثالي وتقيسه الفقرات (5 – 10).وقد قدم أصحاب المقياس عدد من المؤشرات التي تدلل على صدق المقياس وثباته للاستخدام.

صدق مقياس مرونة (الأنا) في الدّراسة الحالية

وللتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس مرونة (الأنا) على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات ذات الأرقام (1 – 3 – 6)، بحيث أصبح كما هو موجود في المقياس النهائي.

ولحساب صدق البناء في الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (50) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس مرونة (الأنا) والأبعاد التي تتبع له، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.52 – 0.93) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.46 – 0.88)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع أبعادها بين (0.58 – 0.86)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.66 – 0.88) وجميعها دالّ إحصائيًا.

ثبات مقياس مرونة (الأنا) في الدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات مقياس مرونة (الأنا) في الدّراسة الحالية بالتحقق من ثبات مقياس مرونة (الأنا) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Re- test)، إذ تم توزيع المقياس على (50) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدّراسة، وتمّ تطبيق المقياس على العينة نفسه مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق.وقد بلغ معامل الثبات لبُعد الانفتاح على الخبرة (0.87)، و (0.86) لبُعد التنظيم المثالي، و (0.91) الدرجة الكلية للمقياس.وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الإتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وقد بلغت قيمة (كرونباخ الفا) لبُعد الانفتاح على الخبرة (0.88)، و (0.88) لبُعد التنظيم المثالي، و (0.90) الدرجة الكلية للمقياس.

● **ثالثًا: مقياس التكيف الأكاديمي**

تمّ استخدام مقياس التكيف الأكاديمي المُطوّر من قبل ليران

وميلر (Liran & Miller, 2019)، حيث تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: بُعد الأداء الأكاديمي وتقيسه الفقرات من (7 – 1)، وبُعد المهارات الاجتماعية وتقيسه الفقرات من (14 – 7)، وبُعد المهارات الشخصية– العاطفية وتقيسه الفقرات من (21 – 14)، وبُعد البيئة الأكاديمية وتقيسه الفقرات من (28 – 22).

صدق مقياس التكيف الأكاديمي في الدّراسة الحالية

وللتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس التكيف الأكاديمي على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة آل البيت.إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة.واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات ذات الأرقام (22 – 20 – 13 – 11 – 7 – 25)، بحيث أصبح كما هو موجود في المقياس النهائي.

ولحساب صدق البناء في الدّراسة الحالية، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (50) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التكيف الأكاديمي والأبعاد التي تتبع له، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.41 – 0.87) ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.91 – 0.53)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع ابعادها بين (0.39 – 0.89)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.48 – 0.92) وجميعها دالّ إحصائيًا.

ثبات مقياس التكيف الأكاديمي بصورته الأصلية

قام ليران وميلر (Liran & Miller, 2019) باستخراج قيم الثبات للمقياس من خلال تطبيق معادلة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) حيث بلغت للمقياس ككل (0.86).

ثبات مقياس التكيف الأكاديمي في الدّراسة الحالية

للتحقق من ثبات مقياس التكيف الأكاديمي في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Re- test)، تمّ توزيع المقياس على (50) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدّراسة، وتم تطبيق المقياس على العينة نفسه مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد الأداء الأكاديمي (0.76)، و (0.83) لبُعد المهارات الاجتماعية، و (0.79) لبُعد المهارات الشخصية– العاطفية، و (0.81) لبُعد البيئة الأكاديمية و (0.94) الدرجة الكلية للمقياس.وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الإتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ) الفا، وقد بلغت قيمة (كرونباخ الفا) لبُعد الأداء الأكاديمي (0.81)، و (0.84) لبُعد المهارات الاجتماعية، و (0.89) لبُعد المهارات الشخصية– العاطفية، و (0.90) لبُعد البيئة الأكاديمية و (0.92) الدرجة الكلية للمقياس.

تصحيح أداتي الدّراسة

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياسين، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج (ليكرت الخماسي) ؛ حيث تتراوح الإجابة على فقرات المقياسين ما بين (موافق بشدة)، وأعطيت الدرجة (5)، و (موافق)، وأعطيت الدرجة (4)، و (محايد)، وأعطيت الدرجة (3)، و (غير موافق)، وأعطيت الدرجة ((2، و (غير موافق بشدة)، وأعطيت الدرجة (1).ولتحديد مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداتي الدراسة وكل بُعد من أبعادهما، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية: أعلى علامة– أقل علامة/ عدد المستويات، اي (3/ 1 – 5 = 1.33)، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي (1 – 2.33) منخفض، (2.34 – 3.67) متوسط، (3.68 – 5) مرتفع.

إجراءات الدّراسة:

ولتحقيق أهداف الدّراسة، تم إتباع الإجراءات التالية في تنفيذ الدّراسة:

- اعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الرسمية في جامعة آل البيت.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم وقتًا كافيًا في الإجابة عن فقرات المقياس والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث فقط وستعامل بسرية تامة.
- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.
- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدّراسة، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وتحليل التباين الثنائي (Two- way MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثالث، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) للإجابة عن السؤال الرابع، وذلك باستخدام الرزمة الإحصائية الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS, v20).

نتائج الدّراسة

◄ السؤال الأول: **ما مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل

البيت، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الانفتاح على الخبرة	3.78	.584	مرتفع
2	2	التنظيم المثالي	3.73	.605	مرتفع
		مقياس مرونة (الأنا)	3.75	.507	مرتفع

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.73 – 3.78)، حيث جاء بُعد الانفتاح على الخبرة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.78)، بينما جاء بُعد التنظيم المثالي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت ككل (3.75).

◄ السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) في مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت تُعزى لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما؟**

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت حسب مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت حسب مُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.83	.570	123
	أنثى	3.70	.463	215
التخصص الأكاديمي	علمي	3.76	.500	218
	إنساني	3.72	.522	120

يبين الجدول (3) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما على مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.084	1	1.084	4.241	.040
التخصص الاكاديمي	.002	1	.002	.010	.922
الجنس× التخصص الأكاديمي	.029	1	.029	.113	.737
الخطأ	85.357	334	.256		
الكلي	86.619	337			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (4.241) وبدلالة إحصائية بلغت (0.040)، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف (0.010) وبدلالة إحصائية بلغت (0.922).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر التفاعل بين الجنس والكلية، حيث بلغت قيمة ف (0.113) وبدلالة إحصائية بلغت (0.737).

◄ السؤال الثالث: **ما مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الأداء الأكاديمي	3.84	.495	مرتفع
2	4	البيئة الأكاديمية	3.48	.485	متوسط
3	3	المهارات الانفعالية	3.45	.909	متوسط
4	2	المهارات الاجتماعية	3.19	.486	متوسط
		مقياس التكيف الأكاديمي	3.47	.355	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.19– 3.84)، حيث جاء بُعد الأداء الأكاديمي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.84)، بينما جاء بُعد المهارات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.19)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت ككل (3.47).

◄ السؤال الرابع: **ما القدرة التنبؤية لمرونة (الأنا) بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن السؤال الرابع؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البيئية للمتغيرات المتنبئة (الشارحة: التنظيم المثالي، والانفتاح على الخبرة) والمتغير المتنبئ به (التابع: التكيّف الأكاديمي) لدى طلبة جامعة آل البيت، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتغيرات

المتغير	الانفتاح على الخبرة	التنظيم المثالي	مقياس التكيف الأكاديمي
الانفتاح على الخبرة	1		
التنظيم المثالي	.416**	1	
مقياس التكيف الأكاديمي	.246**	.322**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (6) وجود علاقات ايجابية دالة إحصائيا بين المتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبئ به.

وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة من التباين في مستوى التكيّف الأكاديمي؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج اسئلة الانحدار ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبئي

النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير				
					R^2 التغير في	F التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لF
1	.322	.104	.101	.337	.104	38.962	1	336	.000
2	.345	.119	.114	.335	.015	5.718	1	335	.017

1: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التنظيم المثالي

2: المتنبئات: (ثابت الانحدار)، التنظيم المثالي، والانفتاح على الخبرة

* دالة عند مستوى الدلالة (.05)

يتضح من الجدول (7) أن النموذج التنبئي الثاني لمتغيرات (التنظيم المثالي، والانفتاح على الخبرة) المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (التكيّف الأكاديمي)، قد كان دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=.05) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مفسرا ما مقداره (11.9%) ؛ حيث أسهم في المرتبة الأولى المتغير المستقل (التنظيم المثالي) بأثر نسبي مفسرا ما مقداره (10.4%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي، ثم أسهم في المرتبة الثانية المتغير المستقل (الانفتاح على الخبرة) بأثر نسبي مفسرا ما مقداره (1.5%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي.

وفي ضوء ما تقدم؛ فقد تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار (T) المحسوبة للمتغيرات المستقلة (المتنبئة) بالمتغير المتنبئ به (التكيّف الأكاديمي) في النموذج التنبئي، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبلة بالمتغير المتنبأ به التكيّف الأكاديمي في النموذج التنبئي

النموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	ت	احتمالية الخطأ
		B	الخطأ المعياري	Beta		
2	(Constant)	2.573	.138		18.647	.000
	التنظيم المثالي	.156	.033	.266	4.723	.000
	الانفتاح على الخبرة	.082	.034	.135	2.391	.017

* دالة عند مستوى الدلالة (.05)

يتضح من الجدول (8) الخاص بالنموذج التنبؤي الثاني أنه: كلما ارتفع التنظيم المثالي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن التكيّف الأكاديمي يرتفع بمقدار (0.266) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع التنظيم المثالي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن التكيّف الأكاديمي يرتفع بمقدار (0.135) من الوحدة المعيارية، وبالتالي تكون معادلة الانحدار للتنبؤ بالانغماس

الجامعي كما يلي: التكيّف الأكاديمي = (2.573) + (0.266) (التنظيم المثالي) + (0.135) (الانفتاح على الخبرة).

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة جامعة آل البيت كانت مرتفعة.وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى قدرة طلبة الجامعة على تقبل ذاتهم، وتكامل الوظائف النفسية والميل إلى القدرة على العيش والاستمتاع، وثقة الطلبة بأنفسهم وارتباطها بالعلاقات الاجتماعية كل ذلك أدى إلى هذا المستوى المرتفع من مرونة (الأنا) لأنها تُعبر عن استقلاليتهم، وقيمهم الخلقية، وكذلك النظرة الإيجابية لدى طلبة الجامعة للحياة جعلتهم أكثر إيجابية في التعامل مع ما يدور من حولهم، والتكيف مع الضغوط التي يتعرضون لها.وربما يعزى ذلك إلى طبيعة الجامعة الديموغرافية؛ حيث التنوع المناطقي والثقافي والاجتماعي؛ فالجامعة رافد للطلبة من مختلف مناطق المملكة من بادية وأرياف ومدن؛ ممّا أضفى نوعًا من المرونة والانسجام مع مختلف أطياف المجتمع.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الخزاعي والجبوري، 2015) ؛ الجرجري وخليل، 2019؛ علي والشمري؛ 2019؛ بومدين وآخرين، 2021؛ Elzohary et al., 2017)، والتي أشارت إلى أنّ مستوى مرونة (الأنا) جاء بمستوى مرتفع.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الذكور. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الذكور لديهم القدرة على التعامل مع الضغوطات والصعوبات التي تواجههم نتيجة تعرضهم للخبرات والتجارب الشخصية المتعددة بدرجة أعلى من (الأنا) ث، كما تنخفض لديهم الشعور بالقلق والتوتر، وغيرها من المشاعر والانفعالات والتي عادة ما تظهر عند مواجهة المواقف الضاغطة؛ وذلك لقدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم والحفاظ على اتزانهم، وبالتالي ممّا يسهم في تمتعهم بدرجة أعلى من مرونة (الأنا) من (الأنا) ث.وربما يُعزى تفوق الذكور على (الأنا) ث في المرونة الذاتية إلى العادات والتقاليد الاجتماعية التي تسمح بمساحة أكبر من الحرية في التحرك والانتقال والتفاعل الاجتماعي مع مختلف أطياف المجتمع الجامعي والمحلي.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الجرجري وخليل، (2019، والتي أشارت إلى ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الخزاعي والجبوري، 2015؛ علي والشمري، 2019؛ بومدين وآخرين، 2021)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي.

وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي.وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة في ضوء التقارب بالنضج العقلي والعمر والبيئة التعليمية، فجميع الطلبة في التخصصات الأكاديمية العلمية والإنسانية يتعرضون لبيئات تعليمية متقاربة، ومتطلبات اكاديمية وحياتية متشابهة، ويعيشون في مجتمع يتسم بثقافة وتقاليد وعادات اجتماعية متشابهة، ويواجهون المؤثرات البيئية والاجتماعية نفسها، الخبرات والمهارات العلمية والاجتماعية ممّا يؤدي إلى خلق شخصيات متقاربة في الخصائص الشخصية.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الخزاعي والجبوري، 2015؛ علي والشمري، 2019)، والتي أشارت إلى وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى مرونة (الأنا) تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث أن مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت جاء بدرجة متوسطة.وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ انتقال الطلبة إلى المرحلة الجامعية يواجهون مجموعة من المصاعب والمشكلات الناتجة عن طبية المرحلة الجامعية ومدى اهميتها في تحديد مسار حياتهم الأكاديمية والعملية، حيث تُعد المرحلة الجامعية نقطة تحول تعتمد على وجهات النظر للبيئة المحيطة فإذا كان أسلوب التكيف سلبيًا سوف يعيق التكيف الأكاديمي للطلبة في البيئة الجامعية، ويفقدهم الاهتمام في إتقان مهارات التعلم، وإذا كان أسلوب التكيف إيجابيًا سوف يعمل على تعزيز التكيف الأكاديمي لديهم ويحد من أنماط السلوك غير التكيفية، كما أن استقرار البيئة الأسرية التي يعيش فيها الطالب تُمثل أحد أهم العوامل التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي، وبالتالي ينعكس على مستوى تكيفهم الأكاديمي.وربما يُعزى ذلك إلى طبيعة الجامعة باعتبارها من الجامعات الأطراف، وبعدها عن الأسواق والمحال التجارية والحركة الاجتماعية؛ ممّا يقلل من فرص التفاعل الاجتماعي والاتصال والتواصل مع المجتمع المحلي؛ وهذا بدوره يؤثر على حالة الانسجام والتكيف عمومًا وعلى مستوى التكيف الأكاديمي بشكل خاص.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Al- Khatib et al., 2012; Al- Mahrooqi et al., 2015)، والتي أشارتا إلى أن درجة تكيّف الطلبة نحو الحياة الجامعية كانت بدرجة متوسطة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (شعشان وبن لكحل 2019)، والتي أشارت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي.

وأظهرت نتائج السؤال الخامس أن مرونة (الأنا) قد فسرت ما نسبته (11.9%) من التكيف الأكاديمي.وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تمتع طلبة الجامعة بمستويات عالية من مرونة (الأنا) يؤدي إلى تحسين مستوى التكيف الأكاديمي لديهم؛ نتيجة الانعكاس الإيجابي لمرونة (الأنا) على شخصية الطلبة، والتي تؤدي إلى جعلهم أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم وتنمي لديهم مستويات من الثقة بالنفس، وتجعلهم قادرين على التكيف مع الضغوطات والصعوبات التي تعترضهم، وتحقيق التوازن الاجتماعي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (أوتسي) وآخرون (Utsey et al., 2008) بأن مرونة (الأنا) تعكس الرغبة في التفاؤل الكبير في ظل الضغوطات، والتفاؤل عادة ما يرافق الصمود في المواقف العصيبة، كما أن للتفاؤل دور رئيس في التكيف مع الظروف الصعبة، وعند مواجهة التحديات يظهر المتفائلون مرونة أكبر فالتفاؤل عامل مسهم في تحقيق المرونة، كما أن الأفراد المرنيين قادرون على المحافظة على صحتهم النفسية والجسدية ولديهم قدرة أكبر على التعافي

من الأحداث الصادمة والمجهدة، فالمرونة تؤدي إلى التفاؤل وهذا جانب مهمًا في تحقيق المرونة.وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة كيم وآخرين (Kim et al., 2017)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين التكيف المدرسي ومرونة (الأنا).

التوصيات:

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

1. المحافظة على دعم الطلبة وتنمية مرونة (الأنا) بشكل عام و (الأنا) ث بشكل خاص، من خلال تصميم البرامج التدريبية والأنشطة التعليمية لتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم.
2. تحسين مستوى مرونة (الأنا) لدى طلبة الجامعة بشكل عام ولدى الذكور بشكل خاص.
3. تنمية مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال التدريب على بعض المهارات الحياتية ذات الارتباط بالحياة الجامعية الأكاديمية والاجتماعية.

المصادر والمراجع العربية:

- الاحمدي، انس (2009). المرونة: حدود المرونة بين الثوابت والمتغيرات. الرياض: مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع.
- بني خالد، محمد (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 24 (2)، 414 – 432.
- بومدين، سنوسي وفتحية، ضراب وزينب، جلولي وأحمد، ورغي (2021). مستوى مرونة (الأنا) لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية علوم التربية بجامعة سعيدة). مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 14 (2)، 1346 – 1366.
- الجرجري، خشمان وخليل، عبير (2019). مرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الإعدادية: جودة الحياة وعلاقتها بمرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، (2) 15، 1 – 42.
- الخزاعي، علي والجبوري، جمال (2015). مرونة (الأنا) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية الأساسية للعوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، 24، 463 – 476.
- سلمان، محمد (2020). اللياقة العقلية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الاساسية، 10 (27)، 484 – 523.
- شعثان، لخضر وبن لكحل، سمير. (2019). التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 11 (2)، 1121 – 2170.
- علي، نور والشمري، ثناء (2019). مرونة (الأنا) وعلاقتها بالمرونة التكيفية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالي، 79، 511 – 549.
- القحطاني، ظافر (2021). الاغتراب النّفسي وعلاقته بالتّكيّف الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، 7 (2)، 229 – 266.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al- Ahmadi, A. (2009). Flexibility: limits of flexibility between constants and variables. Riyadh: Al- Ummah Foundation for publishing and distribution.*
- *Banikhaled, M. (2010). Academic Adjustment and its Relationship with the General SelfEfficacy of Students in The Faculty of Education at Al al- Bayt University. An- Najah University Journal for Research (Humanities) , 24 (2) , 414- 432.*
- *Boumediene, S. , Fethiye, Z. , Zeinab, J. , Ahmed, R. (2021). The ego- resilience Level of the university's student (A field study on a sample of second- year education science students at Saida University). Al- Wahat Journal for Research and Studies, 14 (2) , 1366- 1346.*
- *Al- Jarjari, K, & Khalil, A. (2019). Ego resilience among preparatory stage students: Quality of life and its relationship to ego resilience among preparatory stage students. Journal of Basic Education College Research, 15 (2) , 42- 1.*
- *Al- Kuza'ai, A, & Al- Jubur, J. (2015). The Flexibility of the Ego of the Preparatory School Students. College of Education for Human Sciences/ University of Babylon, 24, 463- 476.*
- *Salman, M. (2020). Mental fitness and its relationship to academic adaptation among university students. Journal of the College of Basic Education, 10 (27) , 484- 523.*
- *Shathan, L & Ben Lakhal, S. (2019). Academic adaptation of university students in the light of some variables. Journal of Researcher in Humanities and Social Sciences, 11 (2) , 2170- 1121.*
- *Ali, N. ,& Al- Shammari, T. (2019). The Felicity of Self and its Relation with Adaptive Efficiency among University Students. Journal of diyala, 79, 549- 511.*
- *Alqahtani, D. (2021). Psychological alienation and its relationship with academic adaptation at scholarship students at Al- Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Journal of Educational Science, 7 (2) , 229- 266.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Al- Mahrooqi, R. , Denman, C. J. , & Ateeq, B. A. (2015). Adaptation and first- year university students in the Sultanate of Oman. Issues in English education in the Arab world, 60- 82.*
- *Alessandri, G. , Eisenberg, N. , Vecchione, M. , Caprara, G. V. , & Milioni, M. (2016). Ego- resiliency development from late adolescence to emerging adulthood: A ten- year longitudinal study. Journal of adolescence, 50, 91- 102.*
- *Al- Khatib, B. A. , Awamleh, H. S. , & Samawi, F. S. (2012). Student›s adjustment to college life at Albalqa Applied University. American International Journal of Contemporary Research, 2 (11) , 7- 16.*
- *Chen, Q. , Gao, W. , Chen, B. B. , Kong, Y. , Lu, L. , & Yang, S. (2021). Ego- resiliency and perceived social support in late childhood: A latent growth modeling approach. International journal of environmental research and public health, 18 (6) , 2978.*
- *Elzohary, N. W. , Mekhail, M. N. , Hassan, N. I. , & Menessy, R. F. M. (2017). Relationship between ego resilience, perceived stress and life satisfaction among faculty nursing students. Journal of Nursing and Health Science, 6 (7) , 57- 70.*
- *Heffer, T. , & Willoughly, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. journal. PLOS ONE. 12 (10) , 1- 17.*

- *Kim, S. B. , Seong, N. M. , & Kang, J. S. (2017). Moderating effects of ego- resilience on the relationship between academic stress and school adjustment of adolescent. Journal of the Korea Academia- Industrial Cooperation Society, 18 (8) , 145- 151.*
- *Liran, b. , & Miller, p. (2019). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. Journal of Happiness, 20, 51–65.*
- *Ndetei, D. , Mutiso, V. , Maraj, A. , Anderson, K. , Musyimi, C. , Musau, A. ,... & McKenzie, K. (2019). Towards understanding the relationship between psychosocial factors and ego resilience among primary school children in a Kenyan setting: A pilot feasibility study. Community Mental Health Journal, 55 (6) , 1038- 1046.*
- *Nyamayaro, P. C. , & Saravanan, C. (2013). The relationship between adjustment and negative emotional states among first year medical students. Asian Journal of Social Sciences & Humanities, 2 (3) , 270- 278.*
- *Onder, A. , & Gulay- Ogelman, H. (2011). The reliability- validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher- mother- father forms) for children aged between 5 and 6. International Refereed Academic Social Sciences Journal, 2 (1) , 5- 21.*
- *Philippe, F. L. , Laventure, S. , Beaulieu- Pelletier, G. , Lecours, S. , & Lekes, N. (2011). Ego- resiliency as a mediator between childhood trauma and psychological symptoms. Journal of Social and Clinical Psychology, 30 (6) , 583- 598.*
- *Sevinç, S. , & Gizir, C. A. (2014). Factors Negatively Affecting University Adjustment from the Views of First- Year University Students: The Case of Mersin University. Educational Sciences: theory and practice, 14 (4) , 1301- 1308.*
- *Utsey, S. O. , Hook, J. N. , Fischer, N. , & Belvet, B. (2008). Cultural orientation, ego resilience, and optimism as predictors of subjective well- being in African Americans. The Journal of Positive Psychology, 3 (3) , 202- 210.*
- *Vecchio, G. M. , Barcaccia, B. , Raciti, P. , Vera, P. V. , & Milioni, M. (2019). Validation of the Revised Ego- Resiliency Scale in a High- Vulnerable Colombian Population. Universities Psychological, 18 (3) , 1- 13.*
- *Wells, K. , Condillac, R. , Perry, A. , & Factor, D. C. (2009). A comparison of three adaptive behaviour measures in relation to cognitive level and severity of autism. Journal on Developmental Disabilities, 15 (3) , 55- 63.*

جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم في فلسطين (دراسة نوعية)

The Quality of Teachers› Training from Educational Supervisors and School Principals Viewpoints at the Ministry of Education in Palestine (A Qualitative Study)

عادل فايز السرطاوي
أستاذ مساعد/ المعهد الوطني للتدريب التربوي/ فلسطين

عبد الناصر عبد الرحيم قدومي
أستاذ دكتور/ جامعة النجاح الوطنية/ فلسطين

علي زهدي شقور
أستاذ مشارك/ جامعة النجاح الوطنية/ فلسطين

Adel Fayez Sartawi
Assistant Professor\ NIET\ Palestine
sartawi1975@gmail.com

Abed Al-Naser Abed Al-Rahim Qadumi
Professor\ An-Najah National University\ Palestine
aqadumi@najah.edu

Ali Zuhdi Shaqour
Associate Professor\ An-Najah National University\ Palestine
zuhdi4@najah.edu

بحث مستل من رسالة ماجستير.

تاريخ الاستلام: 6/ 12/ 2022م، **تاريخ القبول:** 13/ 3/ 2023م.
Received: 6/ 12/ 2022, **Accepted:** 13/ 3/ 2023.
DOI: 10.33977/1182-014-041-010
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم في فلسطين. اتبع الباحثون المنهج النوعي المبني على النظرية المجذرة لتحليل مجالات جودة تدريب المعلمين بعد إيجاد الصدق والثبات لأسئلة الدراسة النوعية، ودراسة الظواهر في سياقها الطبيعي، وتحليل موضوعي، وترميز للبيانات لنتيجة مقابلات شبه مفتوحة ضمن مجموعات بؤرية مركزة من المشرفين التربويين ومديري المدارس كخبراء، كونهم يشرفون على عمل المعلمين، للوصول إلى نظرية تربوية لمجالات جودة تدريب المعلمين على شكل نموذج مقترح يمتاز بالجودة في تدريب المعلمين. وبينت النتائج أن المقابلات النوعية أفرزت مجالات جودة تدريب المعلمين التالية في فلسطين جودة (المدربون)، جودة المتدربين (المعلمون)، جودة التخطيط وأهداف التدريب، جودة تقويم التدريب وقياسه، جودة بيئة التدريب، جودة التدريب الإلكتروني، جودة المحتوى (المادة التدريبية، جودة إدارة التدريب).

الكلمات المفتاحية: جودة، تدريب المعلمين، وزارة التربية والتعليم.

Abstract:

The current paper aimed at studying the quality of teachers' training from educational supervisors' and school principals' viewpoints at the Ministry of Education in Palestine. The researchers followed the qualitative approach based on Grounded Theory to analyze the dimensions of teachers' training quality. The researchers ensured the validity and reliability of the qualitative study instrument, examined objective analysis and data coding for results of semi- structure interviews within focus groups of respondents as experts, in order to suggest an educational theory of teachers training dimensions quality, and propose a model of teachers training quality. The results showed that the qualitative interviews produced eight dimensions of teacher training quality in Palestine which are: Trainers, trainees (teachers) , planning and training objectives, training evaluation and measurement, training environment, e- training, content (training material) , and management training.

***Keywords**: Quality, teacher's training, Ministry of Education.*

المقدمة:

تظهر أهمية جودة تدريب المعلمين بشكل أساس لتحقيق أهداف التدريب بإعداد معلم قادر على ممارسة مهنته بكفاءة عالية، ويأخذ بيد طلابه لاكتساب المعارف والمهارات ويربطها بالحياة، خاصة مهارات تدريب المعلمين على التعلم والتعليم الفعال المتمركز حول الطالب. كما إن جودة برامج تدريب المعلمين لها أهمية كبيرة على مستوى وزارة التربية والتعليم في فلسطين، حيث تعد من الجوانب الرئيسة التي تنعكس إيجاباً على تطوير العملية التعليمية التعلمية. ومنها ما ذكره (الأنصاري، 2019) مثل: تزايد أعداد المعلمين، والتقدم العلمي الكبير، وتقدم وسائل المعرفة، وتناقل الخبرات بين المعلمين من خلال التدريب وورش العمل. وأشار كل من (Senol, 2022) و (المزيرعي، 2022) أن ما يناسب معلم معين من برامج تدريبية قد لا يناسب غيره من تخصص آخر، مع الاهتمام بنتائج رصدها، من أجل الموازنة بين الجانبين النظري والتطبيقي. وفي إطار دراسة معايير ومؤشرات تدريب المعلمين بيّن كل من (Gencel et al. , 2021; Junaidin et al. , 2022; Modise, 2019; Navarro-Montaño et al. , 2021; Rais et al. , 2022;) و (الدهشان ومحمود، 2021) أهمية معايير جودة برامج تدريب المعلمين في توجيه تدريب المعلمين نحو تحسين عملهم، والاهتمام بأهداف تدريبهم ومحتواه وأساليبه. والتركيز على معايير ومؤشرات قابلة للقياس. وهناك خمسة مبادئ تتعلق بضمان جودة تدريب المعلمين ذكرها (مركز التدريب والتطوير التربوي القطري، 2016)، وهي: الوضوح، والثبات، والشمولية، والتعاون، والتواصل. وأشار (غديري، 2021) لأهمية تدعيم مستوى جودة البرامج التدريبية، من خلال تحديد وتوفير أفضل الممارسات والتجارب وفحص وتقييم المخرجات؛ وسهولة تصميم وتطوير البرامج المشتركة بين أكثر من تخصص أو أكثر من برنامج لتسهيل النقاش والتخطيط، وأن البرنامج التدريبي يمثل السلعة أو الخدمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية، وهذه السلعة أو الخدمة يجب أن تتوافر فيها عوامل الجودة. وتطرق كل من (Gupta & Lee, 2022) و (هلال، 2019) لأهمية تطوير برامج تدريب المعلمين في ضوء متطلبات إدارة المعرفة، وتأثير جودة تدريب المعلمين على الممارسة المهنية. وفي السياق نفسه فيما يتعلق بجودة الأنشطة المستخدمة في تدريب المعلمين خلال وباء ((كورونا)) أشار (Khodyreva, et al. , 2021) لأهمية التحول التكنولوجي في التدريب؛ والاهتمام بتطبيق معاييره، وتكييف جودة أنشطة التدريب مع الظروف المتغيرة للتعليم؛ وعرض المادة التدريبية بشكل مفهوم خلال تنفيذ التدريب. فيما أكد كل من (الزامل، 2021، وكوكش، 2021) على أهمية تدريب المعلمين في تطورهم المهني، وفي إكسابهم جوانب معرفية ومهارية وقيمية. وفيما يتعلق بجودة تدريب المعلمين على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة بشكل مدمج أشار كل من (Allela et al. , 2020; Rowe et al. , 2020) لوجود علاقة ارتباطية قوية إيجابية بين فعالية جودة برامج تدريب المعلمين وتكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة من خلال تدريب المعلمين لاكتساب مهارات وأساليب تواكب التطور ومضامينه، وتفعيل منصة (موودل) لزيادة جودة التدريب. وأشار كل من (García et al. , 2022; Pinto- Santos et al. , 2022; Rowe et al. , 2020) أنه من الأهمية بمكان تحديد العناصر الأساسية لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات والاستراتيجيات للتكنولوجية المبتكرة. كما درس كل من (Andell, 2022; Suksa-was & Yiemkuntitavorn, 2021) آليات وأدوات تدريب المعلمين للتعامل مع أزمة (كورونا)، والتركيز على الأدوات والتطبيقات الإلكترونية اللازمة لتدريب المعلمين إعدادهم لتعليم طلابهم وتقديم الدروس بفعالية عبر الإنترنت، وتحديد نوع الدعم التدريبي

المناسب للمعلمين وإكسابهم المهارات الضرورية في زيادة التفاعل مع طلبتهم بأفضل صورة ممكنة خلال الجائحة. وعرض كل من (Villar, et al. , 2022) استراتيجية اليونسكو لتدريب المعلمين على السياسات الرقمية المنتجة للابتكار لدى المعلمين وطلبتهم. وركز كل من (Işık & Sezgin, 2020; Jafar et al. , 2021; Ulubey & Basaran, 2019) على تقييم برامج تدريب المعلمين لمعرفة مدى تلبيتها لاحتياجات تدريب المعلمين المؤهلين، وضرورة تحديثها بما يتماشى مع تطوير المناهج، وزيادة ساعات التدريب العملي عليها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تفيد الدراسات السابقة والأدب التربوي بضرورة وجود آليات لتنسيق الجهود بين الجهات التي تقوم بتدريب المعلمين للالتزام بجودة تدريب المعلمين حسب المجالات المعتمدة عالمياً، وبما أن المشرفين التربويين ومديري المدارس هم من يتابعون الممارسة المهنية للمعلمين في غرفة الصف، فقد استعان بهم الباحثون لمعرفة مجالات جودة تدريب المعلمين التي تعرضوا لها وجوانب القوة والضعف فيها. في ضوء ذلك ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحثين، ويمكن إيجازها في الإجابة عن السؤال التالي: ما مجالات جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيس عشرة أسئلة نوعية، والتي أجاب عليها الخبراء من مديري المدارس والمشرفين التربويين على شكل مجموعات بؤرية، وهي:

- كيف يسهم وضع أهداف للتدريب في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
- إلى أي درجة يسهم المدربون في تجويد تدريب المعلمين في فلسطين؟ (وكيف يسهمون بذلك؟)
- كيف يسهم المتدربون (المعلمون) في تعزيز جودة التدريب في فلسطين؟
- كيف تؤثر المادة التدريبية (محتوى التدريب) على جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
- ما خصائص بيئة التدريب التي تسهم في زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
- كيف يمكن أن يساهم التدريب الإلكتروني في تحسين جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
- ما الآليات التي يجب التركيز عليها في تقويم التدريب كي تسهم في جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟
- ما أهم خصائص التدريب الجيد للمعلمين؟
- ما درجة انتقال أثر تدريب المعلمين على ممارساتهم في الغرفة الصفية؟
- ما أهم التسهيلات الإدارية التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة جودة تدريب المعلمين في فلسطين؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم في فلسطين، بهدف زيادة قدراتهم وإمكانياتهم ومعارفهم ومهاراتهم في التعليم بناء على مجالات ومعايير ومؤشرات واضحة المعالم، **وبناء عليه تم ايجاز أهمية الدراسة فيما يلي:**

♦ **أولاً: الأهمية النظرية:** تعد الدراسة الحالية –في حدود علم الباحثين– أول دراسة في فلسطين تهتم بدراسة جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين بناء على دراسة نوعية، بسبب نقص الدراسات التي اهتمت بجودة تدريب المعلمين في فلسطين. وقد تسهم الدراسة في إفادة الباحثين والعاملين في المجالات التربوية بشكل عام، ومجال تدريب المعلمين بشكل خاص، والاستفادة من خلال الجانبين النظري، ونتائج الدراسة في إجراء دراسات جديدة حول الموضوع بأبعاد أخرى.

♦ **ثانياً: الأهمية العملية:** ألقت الدراسة الحالية الضوء على مجالات جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في فلسطين.

محددات الدراسة:

من أهم المحددات التي واجهت الباحثين خلال إجراء الدراسة الآتي:

- واجه وقت إجراء الدراسة النوعية التباعد الاجتماعي بسبب وباء (كورونا)، مما حد من قدرة الباحثين على التحرك والاجتماع بالمبحوثين وجاهياً.
- وجود منهج دراسة نوعي، مما جعل الباحثين يبذلون جهود مضاعفة للإلمام ببرامج تحليل بيانات البحث النوعي للوصول إلى نتائج دقيقة للأسئلة النوعية المستخدمة في المجموعات البؤرية للمديرين والمشرفين التربويين.
- تتحدد نتائج الدراسة الحالية في الخصائص العلمية من حيث الصدق والثبات في أداة الدراسة النوعية، ودقة وجدية استجابة المجموعات البؤرية وحسن تمثيل عينة الدراسة للمجتمع.

التعريف بمصطلحات الدراسة:

◄ **الجودة (Quality)**: عرفها قاموس أكسفورد (Oxford) بأنها تعني: "درجة التميز أو الأفضلية". وحسب معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي: "أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى". وحسب المعايير اليابانية هي: "تطوير تصميم تصنيع السلع والخدمات الأكثر اقتصاداً والأكثر منفعة والأكثر إرضاءً للمستهلك» (الحربي، 2020: 270). ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد وتكلفة وبأفضل نتيجة، بناء على حسن تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم.

◄ **جودة تدريب المعلمين:** «تدريب المعلمين باستخدام إدارة الجودة الشاملة من خلال الالتزام الكلي بمبدأ الجودة من طرف القائمين على التدريب والتركيز في مضمون التدريب لسد حاجاتهم

والاستجابة لتوقعاتهم الحالية والمستقبلية، والتركيز على التحسين المستمر لكل العمليات، للوصول لنتائج دولية للتعليم والتدريب» (Altunay, 2016: 2127). ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها إعادة تأهيل المعلمين بخبرات وأفكار جديدة مبنية على معارف ومهارات وقيم واتجاهات تم تنفيذها بناء على معايير ومؤشرات بمواصفات محددة وتؤدي إلى تغيير سلوكات المعلمين المهنية للأفضل.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج النوعي التحليلي، والذي يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي كمصدر للبيانات، وتحليل موضوعي لنتيجة المقابلات ضمن مجموعات بؤرية مركزة من المشرفين التربويين ومديري المدارس، باستخدام مقابلات شبه مفتوحة باستخدام النظرية المجذرة في التحليل النوعي، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى نموذج تدريبي يمتاز بالجودة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على المعلمين، ومديري المدارس التي يعمل بها المعلمون المتدربون في فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2021/ 2022).

عينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة على عينة قصدية بعدد (50) من المشرفين التربويين ومديري المدارس الذين يشرفون على عمل المعلمين الذين تعرضوا للتدريب ضمن برنامج الدبلوم المهني المتخصص في التعليم في المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في (17) مديرية للتربية والتعليم في المحافظات الشمالية، موزعة على (28) مشرفا و (22) مدير مدرسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2021/ 2022).

أداة الدراسة:

استخدم الباحثون أسئلة نوعية لزيادة مصداقية النتائج، من خلال مقابلات مجموعات بؤرية من المشرفين ومديري المدارس، الذين يمتلكون الحقيقة دون تكلف أو تحيز، كونهم يشرفون إشرافاً مباشراً كخبراء على عمل المعلمين الذين تعرضوا لتدريب تربوي مدته عاماً دراسياً كاملاً. الذي تم عقده بدءً من العام الدراسي (2013/ 2014) وحتى نهاية العام (2020/ 2021) من مديريات التربية في فلسطين جميعها، حيث قام الباحثون بتطوير الأسئلة النوعية بالاستعانة بالأدب التربوي، ووثيقة كفايات المعلمين للحصول على البيانات، وتكونت الأداة من عشرة تساؤلات

صدق أداة الدراسة (المقابلات النوعية):

قام الباحثون بتحكيم التساؤلات النوعية من (12) محكماً متخصصاً في العلوم التربوية من الجامعات الأردنية والفلسطينية، ومن وزارة التربية والتعليم ممن يحملون رتباً علمية (أستاذ دكتور وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد).

إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تحديد تساؤلات الدراسة النوعية، والتأكد من صدق الأداة والتحقق من موثوقيتها.
- تحديد أفراد العينة النوعية القصدية من مجتمع الدراسة، والحصول على موافقتهم وتحديد الزمن المناسب لإجراء المقابلات للمجموعات البؤرية، بعد الحصول على كتب تسهيل مهمة من الجهات المعنية، كون تنفيذ الدراسة سيتم على فئات وظيفية تابعة لوزارة التربية من مشرفين تربويين ومديري مدارس.
- توفير ما يلزم لإجراء المقابلة الإلكترونية على تطبيق (تيمز) الإلكتروني، وإعطاء كل فرد منهم رقماً كرمز له أثناء المقابلة؛ لتجنب ذكر الأسماء، وتشجيعهم على الإجابة الدقيقة، وطرح أسئلة المقابلة، وتلقي الاستجابات، وقد تراوحت المدة الزمنية للمقابلات بين (40 – 60) دقيقة لكل مجموعة بؤرية، وتسجيل استجاباتهم كتابة بوضوح، وبدون تحيز بعد تفريغها من فيديو (تيمز)، والاستيضاح فقط عند عدم فهم ما يقولون، وقراءة كل ورقة قراءة متفحصة وواعية، وفهم مضمونها، واستخلاص الأفكار والمفاهيم المتضمنة في المقابلة.
- مراعاة تشبع البيانات النوعية (Saturation) من خلال عدة إجراءات قام بها الباحث مثل:

قيام أشخاص آخرون كخبراء وعلى اطلاع على عمل المعلمين في الميدان بعمل المقابلات للمجموعات البؤرية. والترميز المتعمق في المعنى وليس اللفظ (تشبع التكرار)، حيث تم التعامل مع الترميز الأولي المفتوح المكون من فئات وفئات فرعية، والمواضيع والنظرية (العنوان). واختلاف مكان أفراد العينة النوعية من (17) مديرية. واختلاف الملاحظين، حيث قام كل منسق بحث وتطوير تربوي في كل مديرية بإجراء المقابلات، وهذا يعطي بعداً جديداً لتشبع البيانات لاختلاف أساليب طرح التساؤلات كونها نوعية شبه مفتوحة وليست مقننة.

- وضع نموذج من الباحثين لمجالات جودة تدريب المعلمين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين بناء على النتائج النوعية، واستخلاص النتائج وعرضها ومناقشتها نوعياً، والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات بناء عليها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج النوعي التحليلي من خلال معالجة البيانات النوعية، وتحليل موضوعي لنتيجة مقابلات المشرفين التربويين ومديري المدارس باستخدام برنامج التحليل النوعي (Maximum Qualitative Data Analysis) (MAXQDA- 2022)، وطريقة النظرية المجذرة (Grounded Theory Method (GTM التي أنشأها كل من (Glazer & Strauss) عام 1967 (Sato, 2019: 2) نظراً لملاءمتها لأهداف الدراسة للإجابة عن التساؤلات النوعية من خلال: قراءة البيانات الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية من المديرين والمشرفين ثلاث مرات على الأقل لفهم مضمونها وتركيبها، وما ترمي إليه قبل البدء بعملية الترميز، ووضع اسم أو عنوان لكل جزء من البيانات المهمة (الترميز)، سواء كان الجزء كلمة أو جملة أو فقرة أو نص، حيث إن الترميز واستخراج الرموز يعتبر عملية

مستمرة ومتوازية تسير في الاتجاه نفسه للوصول لمرحلة التشبع في البيانات (والتشبع يعني: عدم وجود مضامين جديدة ناتجة عن الترميز إنما تكرارها) (Shannak & Aldhmour, 2009: 33). وإعادة قراءة البيانات مرة أخرى للتأكد من عدم ترك شيء، وإعادة قراءة الأسماء والعناوين والعمل على تصنيفها ضمن مجموعات في ضوء أسئلة البحث النوعية. وكتابة الموضوعات المحورية التي تظهر المواضيع (Themes) بعد الترميز، ثم وضع العناصر من خلال الأشياء المشتركة المعنى وليس اللفظ، مع استبعاد الأفكار التي فكرتها بعيدة لعمل المحاور (المواضيع)، كما أشارت لذلك (Creamer, 2022). وكل بحث له سياقه الخاص وتفسيره وتحليله لملمعمق الخاص به (Urquhart, 2012). وتم استخدام برنامج (MAX-QDA- 2022؛ لأنه يدعم اللغة العربية ومناسبته طريقة النظرية المجذرة. كما تم الترميز بطريقتين الأولى من خلال إضافة رمز جديد (New Code)، من خلال كتابة نص رمز بمعنى جديد يدل على مضمون العبارة أو الفقرة أو الجملة التي يتم ترميزها، والثانية ترميز (انفيفو) (Invivo)، أي الترميز بنفس العبارات التي قالها الأشخاص أثناء المقابلات في المجموعات البؤرية، أو عبارات النصوص نفسها إذا كان السياق يستحق ذلك والرمز مطلوب كما هو لأهميته ومحوريته، ومن خلال التعامل مع البيانات الخام من المقابلات وتفتيتها إلى رموز (Codes)، ثم تجميع الرموز إلى فئات (Categories)، ثم إلى فئات فرعية (Sub- Categories)، ثم إلى مواضيع (Themes)، ومنها إلى تشكيل النظرية (Theory) على شكل نموذج تم عمل مخطط له، والذي يمثل نموذج النظرية المجذرة في البحث النوعي، وفي النظرية المجذرة تعتبر البيانات هي التي توجه الباحث وليس العكس، وبشكل استقرائي وليس استنتاجي، حيث يجب السير في كل الدراسة بالنمط نفسه وعدم المزاوجة مع الاستنتاجي (Timonen et al. , 2018: 5).

الإجراءات الأخلاقية في الدراسة:

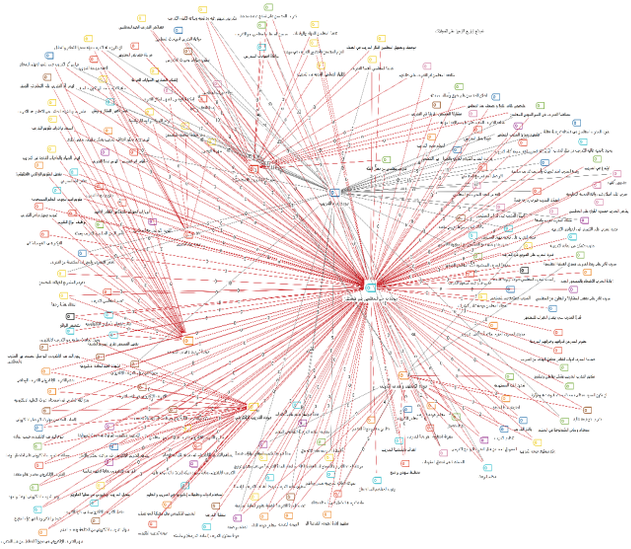
التزم الباحثون بالإجراءات الأخلاقية اللازمة خلال إجراء الدراسة، منها: التزامهم بتحكيم أداة المقابلة (التساؤلات النوعية)، حيث تم التعديل عليها بما يلزم، كما تم أخذ الإذن من المبحوثين لتسجيل المقابلات للمجموعات البؤرية للمديرين والمشرفين على تطبيق (تيمز) على فيديو، وعدم الاعتماد على الكتابة الورقية فقط، والتي تم تفريغها لاحقاً على نموذج إلكتروني تم تزويد الباحثين به، كما تجنب الباحثون التوقف عند الأحاديث الجانبية خلال المقابلات، وعدم قيامهم بالمقابلات بأنفسهم للابتعاد عن صبغ نتائج المقابلات بأفكارهم أو تأثيرهم على المبحوثين بطريقة أو أخرى التزاماً بالحياد العلمي، وكذلك المحافظة على خصوصية كل مقابلة، والالتزام بأدبيات الاقتباس أثناء نقل الأفكار، وتقمص دور الباحث عن الحقيقة، والالتزام بسرية البيانات خلال المقابلات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ نتائج تساؤل الدراسة: **ما مجالات جودة تدريب المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في وزارة التربية والتعليم؟**

للإجابة عن التساؤل والأسئلة النوعية العشرة المنبثقة عنه، تم تحليل البيانات النوعية بعد تفريغها في ملف واحد، في برنامج التحليل النوعي، ثم البدء بالترميز، وتم التعامل مع الإجابات بشكل مفتوح، أي عدم تخصيص إجابة سؤال معين ضمن مجال أو محور من محاور جودة تدريب المعلمين، لأن التحليل النوعي يعتمد على الاستقراء وليس الاستنتاج (Creamer, 2022). وكان الترميز على محصلة إجابات المبحوثين.

ويبين الشكل (1) مخطط توزيع الترميزات والفئات، والفئات الفرعية لها على المواضيع (المجالات) الثمانية الناتجة عن تحليل البيانات النوعية ضمن النظرية المجذرة.



الشكل (1)

مخطط توزيع الترميزات والفئات، والفئات الفرعية والمواضيع (المجالات) لجودة تدريب المعلمين في فلسطين ضمن النظرية المجذرة من برنامج (MAXQDA- 2022)

يظهر من الشكل (1) أن إجابات أفراد العينة في المجموعات البؤرية بينت تنوعاً في المضمون، أي وجود بيانات تناسب أكثر من محور في إجابات كل سؤال. وتبين بعد انتهاء التحليل والتجميع حسب مخطط النظرية المجذرة وجود (1031) رمزاً مفتوحاً أولياً، تم تقسيمها إلى (164) فئة، والتي تم تقسيمها إلى (23) فئة فرعية، والتي تم تقسيمها إلى (8) مواضيع (مجالات)، والتي بدورها شكلت مخطط النظرية المجذرة بما تتضمنه تحتها وصولاً إلى الرموز، فتم تشكيلها من الخاص للعام بشكل تصاعدي من الرموز وصولاً للنظرية المجذرة باستخدام النظرية البنائية في التحليل النوعي (Alemu et al. , 2015) (Constructivism). وفيما يتعلق بعرض نتائج تحليل البيانات النوعية، تم تحليل وتفسير البيانات النوعية لتحديد الموضوعات الأساسية. ويركز على ثلاثة مكونات تحدث بشكل متزامن خلال التحليل كما يأتي: اختصار البيانات: من خلال الطريقة التي يتم بها ترميز البيانات (النسخ) وتحليلها (تقليلها) دون فقدان السياق. على أساس أنه شكل من أشكال التحليل الذي يغذي البيانات ويصنفها ويركزها وينظمها، وبالتالي يمكن استخلاص النتائج بناء عليها. ثم عرض البيانات: يؤدي هذا إلى تحريك التحليل إلى الأمام باستخدام شاشات العرض (الرسوم البيانية، النماذج) على برنامج التحليل النوعي، حيث يعمل على اختصار البيانات كجزء من التحليل. وأخيراً استخلاص النتائج: ويحدث بشكل مستمر طوال العملية، قد تكون الاستنتاجات المبكرة غامضة، لذا، يتم التحقق منها أثناء التحليل.

وفيما يأتي استعراض لتحليل البيانات النوعية حسب المواضيع (المجالات) التي برزت بناء على مخطط النظرية المجذرة بالترتيب تنازلياً حسب الأهمية بناء على عدد الترميزات المجمعة لكل مجال كما يلي:

- **أولاً: مجال المدربين:** بلغ عدد الترميزات على المجال (183) ترميزا، تم فرزها إلى (36) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية. وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. صفات خاصة بالمدرب: وتكونت من (8) فئات ترميزية، و (36) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: مدرب متمكن من المادة التدريبية بعدد (10) ترميزات، ثم يحظى المدرب بسمات شخصية وقيادية بعدد (9) ترميزات، ثم مدربون أكفياء بعدد (5) ترميزات، ثم امتلاك المدرب مؤهل علمي مناسب، ووجود دافعية عالية للتدريب من المدرب بعدد (4) ترميزات لكل منهما، ثم قدرة المدرب على التصرف في المواقف التدريبية بعدد (2) ترميزات، ثم كل من المدرب مستمع جيد للمعلمين، واستخدام المدرب لغة سليمة في التدريب بعدد (1 ترميز) وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (م. ش): «أن المدربين يجب أن يكون لديهم الدراية والكفاءة النابعة من الواجب الوطني الهادفة إلى غرس القيمة ورفع الكفاءة ذات المردود الإيجابي على المتدربين».

2. مهارات خاصة بالمدرب: وتكونت من (13) فئة ترميزية، و (87) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مدرب قادر على ربط التدريب بسياق العملية التعليمية بعدد (28) ترميزا، ثم وضع المدرب استراتيجيات وأساليب تدريب مناسبة بعدد (14) ترميزا، ثم تفعيل المدرب وسائل تكنولوجية في التدريب بعدد (13) ترميزا، ثم تقديم المدرب التدريب بشكل تفاعلي ومشوق، وامتلاك المدرب خبرات واسعة بعدد (6) ترميزات لكل منهما، ثم امتلاك المدرب خبرات إدارية واسعة بعدد (5) ترميزات، ثم تطوير المدربين قدراتهم وخبراتهم التدريبية بعدد (4) ترميزات، ثم إبداع المدربين في التدريب، وقدرة المدرب على إيصال الخبرات للمعلمين بعدد (3 ترميزات، ثم قدرة المدرب على التنويع في التدريب بعدد (2) ترميزات، ثم كل من تفعيل المدرب أدوات قياس تحقيق أهداف التدريب، ومدرب قادر على تصميم التدريب، واطلاع المدرب على واقع العملية التعليمية بعدد 1 ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المديرة (س. و): "أنه يجب أن يكون المدرب مؤهلا للتدريب وملما بمادة التدريب".

3. تأثير المدرب على المعلمين: وتكونت من (15) فئة ترميزية، و (60) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: مدرب قادر على تفعيل المشاركة والتعاون بين المعلمين، ومتابعة المدرب المستمرة لأداء المعلمين الصفية بعدد (8) ترميز لكل منهما، ثم قدرة المدرب على توجيه جهود المعلمين بعدد (7) ترميزات، ثم إكساب المدرب المعلمين خبرات تربوية جديدة بعدد (6) ترميزات، ثم إعطاء المعلمين فرصة تبادل الخبرات، والتعامل الجيد للمدرب مع المعلمين بعدد (4) ترميزات لكل منهما، ثم اطلاع المدرب على قدرات المعلمين، ومتابعة المشرف المقيم لما تم أخذه من التدريب، ويفرض المدرب حضوره القوي على المعلمين، وتواصل المدرب المستمر مع المعلمين، ومراعاة المدرب الفروق الفردية بين المعلمين، ويشرك المدرب المعلمين في أنشطة تدريبية فعالة بعدد (3) ترميزات، ثم تشجيع المدرب المعلمين وتعزيزه، ومدرب قادر على ربط المعلمين بالمحتوى التدريبي بعدد (2) ترميزات، ثم زيادة المدرب الاهتمام بالمعلمين الجدد بعدد (1) ترميز. وفي هذا السياق أشار المدير (ح. ح): "للمدرب أثر كبير على المتدرب إذا أحسن التدريب، وجعل من التدريب إمكانية وسهولة للتطبيق العملي لما تم التدرب عليه". ويرى الباحثون أنه يقع على عاتق المدربين المؤهلين أهمية كبيرة في الأخذ بيد المعلمين لاكتساب المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لزيادة كفاءة الممارسة المهنية لهم في غرفة الصف، من خلال تدريبهم على استراتيجيات حديثة في التدريس والتقييم ومتابعة الطلبة، وتفعيل التدريب من خلال الأنشطة التدريبية ذات المعنى، ودراسات الحالة الحقيقية، والتركيز على إعداد المعلم في الإعداد الثقافي العام، والإعداد التربوي، والأكاديمي أو التخصصي، والإعداد الشخصي، وهذا ما ذهبت إليه دراسات كل من (الدهشان ومحمود، 2021)، و (الزامل، 2021)، و (الأنصاري، 2019).

- **ثانياً: مجال المتدربين:** بلغ عدد الترميزات على المجال (182) ترميزا، تم فرزها إلى (19) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. تطوير مهارات المعلم: وتكونت من (4) فئات ترميزية، و (21) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: تطوير مهارات وخبرات المعلمين بعدد (8) ترميزات، ثم إكساب المعلمين مهارات حياتية بعدد (6) ترميزات، ثم متابعة المعلمين أثر التدريب على طلبتهم بعدد (5) ترميزات، ثم تدريب المعلمين من نفس الفئة بعدد (2) ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ه. ح): «الحرص على النمو المهني والتطور التكنولوجي للمعلمين». وأضافت المديرة (ق. ش): «تلقي المعلم للمهارات والمعارف والتطور المهني الدائم والمتماشي مع ضرورات المهنة يساهم بالتأكيد على تعزيز فكرة التدريب لدى المتدرب ويرفع مستوى جودة التدريب».

2. استفادة المعلم مهارات تدريبية جديدة: وتكونت من (9) فئات ترميزية، و (57) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: مشاركة المعلمين الفاعلة في التدريب، واطلاع المعلمين على طرق وأساليب التدريس بعدد (12) ترميزا، ثم خصائص التدريب الجيد للمعلمين بعدد (7) ترميزات، ثم زيادة خبرات المعلمين، وتطبيق المعلمين أفكار التدريب في الصف وتوظيفها، وتدريب المعلمين على نماذج صفية حقيقية بعدد (6) ترميزات لكل منها، ثم تنفيذ المعلمين المهام والواجبات بعدد (4) ترميزات، ثم يساعد التدريب المعلمين على حل مشكلاتهم المهنية بعدد (3) ترميزات، ثم المعلم محور التدريب بعدد (1) ترميز. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (أ. ع): «أخذهم للأمور بجدية وتطبيقهم لما تدربوا عليه يسهم في الاستفادة القصوى من التدريب».

3. استفادة المعلم خبرات شخصية: وتكونت من (6) فئات ترميزية، و (104) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: مراعاة التدريب احتياجات المعلمين بعدد (54) ترميزا، ثم (معلمون) لديهم رغبة ودافعية وقناعة لتلقي التدريب بعدد (16) ترميزا، ثم تحسين اتجاهات المعلمين نحو التدريب بعدد (12) ترميزا، ثم إظهار المعلمين الجدية في التدريب بعدد (11)

ترميزا، ثم قناعة المعلمين بأهمية التدريب بعدد (9) ترميزات، ثم مراعاة خصائص المعلمين بعدد (2) ترميزات. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (س. أ): "استفادة المعلم من آليات التحضير المسبق والمشاركة الفاعلة". ويرى الباحثون أنه يقع على عاتق المعلمين تلقي التدريب، والاستعداد له، ووجود دافعية عالية للانخراط به لإنجاحه وللاستفادة من نتائجه في ممارستهم المهنية في المدارس على كافة مدخلات وعمليات العملية التعليمية للوصول إلى مخرجات عالية الجودة والمتمثلة في التأثير على الطلبة في كافة المجالات من زيادة تحصيل وبناء جوانب شخصية قوية، وإكسابهم مهارات التفكير والبحث العلمي، وحل المشكلات والتعلم من أجل الحياة والمهارات الحياتية ومهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات التكنولوجية لمواكبة أفضل استراتيجيات اكتساب المهارات والمعرفة وهذا ما أيدته دراسات كل من (Allela et al. , 2016)، و (Khodyreva et al. , 2021).

- **ثالثاً: مجال جودة التخطيط وأهداف التدريب**: بلغ عدد الترميزات على المجال (180) ترميزا، تم فرزها إلى (14) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يلي:

1. التخطيط للتدريب: وتكونت من (4) فئات ترميزية، و (72) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: المساعدة في تحقيق المخرجات بعدد (24) ترميزا، ثم تنظيم الوقت بعدد (22) ترميزا، ثم تخطيط منهجي واضح بعدد (14) ترميزا، ثم تنظيم التدريب بعدد (12) ترميزا. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ش. ع): "وضع الأهداف يعتبر خطوة أولى لتحقيق المخرجات المرجوة من التدريب".

2. أهداف التدريب: وتكونت من (4) فئات ترميزية، و (68) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: أهداف واضحة بعدد (51) ترميزا، ثم أهداف تخصصية للتدريب بعدد (10) ترميزات، ثم معرفة الخطوط العريضة للتدريب بعدد (4) ترميزات، ثم إعطاء تصور بعدد (3) ترميزات. وفي هذا السياق أشارت المديرة (أ. ع): "الأهداف أساس التدريب وتحقيقها يتم من خلال التدريب".

3. معايير التدريب: وتكونت من (6) فئات ترميزية، و (40) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: تطبيق معايير جودة التعليم بعدد (12) ترميزا، ثم معايير جودة التدريب بعدد (10) ترميزا، ثم رفع مستوى جودة التدريب بعدد (9) ترميزات، ثم تدريب ذو قيمة عالية بعدد (5) ترميزات، ثم معايير جودة الأداء، والتسويق الجيد للبرنامج التدريبي بعدد (2) ترميزين لكل منهما. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (م. ن): "إذا كانت الأهداف مبنية على تشخيص الواقع والاحتياجات بالتأكيد ستساهم بتحسين جودة التدريب". ويرى الباحثون أنه يعتبر من المدخلات الأساسية في نظام جودة التدريب كونها تساهم في نجاحه بشكل كبير من خلال توفير المستلزمات اللازمة للتدريب، والإشراف الإداري الجيد، والتخطيط، وعمليات الاتصال والتواصل الفعال بين أطرافه لضمان نجاحه، وتزويد أطرافه بالمواد التدريبية اللازمة، والمواد اللوجستية، والضيافة وغيرها من الإجراءات ذات العلاقة بضمان سيره حسب خطط موضوعة مسبقاً حصول نتائج إيجابية متوقعة له وهذا ما ذهبت إليه دراسات كل من (Gencel et al. , 2021)، و (الزامل، 2021).

- **رابعاً: مجال جودة تقويم وقياس التدريب**: بلغ عدد الترميزات على المجال 142 ترميز، تم فرزها إلى (21) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. قياس مهارات التدريب: وتكونت من (8) فئات ترميزية، و (21) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: قياس المعارف والمهارات المكتسبة من التدريب، وقياس المهام والواجبات الناتجة عن التدريب بعدد (4) ترميزات لكل منهما، ثم تقويم جودة التدريب، وتقويم استراتيجيات التعلم المستخدمة بعدد (3) ترميزات لكل منها، ثم تقويم التواصل مع المعلمين، وقياس الزمن المناسب للتدريب ومدته، وتقويم المشاريع النهائية للمعلمين بعدد (2) ترميزين لكل منها، ثم قياس تفعيل الأساليب التكنولوجية بعدد (1) ترميز. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ك. ع): «يتم قياس التدريب من خلال استخدام التقويم القبلي (التشخيصي) قبل طرح الموضوع وتوظيف التقويم البنائي أثناء شرح المادة التدريبية، وتوظيف التقويم الختامي؛ للوقوف على أهم المهارات التدريبية التي تم توضيحها من المدرب».

2. قياس أداء المعلمين: وتكونت من (8) فئات ترميزية، و (90) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: قياس أثر التدريب على النمو المهني للمعلمين بعدد (66) ترميزا، ثم قياس أداء المدربين بعدد (6) ترميزات، ثم إعطاء تغذية راجعة، وتشخيص الواقع بعدد (5) ترميزات لكل منهما، ثم الزيارات الميدانية للمعلمين لقياس أدائهم بعدد (3) ترميزات، ثم تقويم مراحل التدريب جميعها، وتشخيص نقاط القوة والضعف عند المعلمين بعدد (2) ترميزين لكل منهما، ثم تقييم المعلمين التدريب بعدد (1) ترميز. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ع. ع): "قياس أداء المعلمين باستمرار حتى يبقى على اطلاع بمجريات التدريب".

3. أنواع القياس والتقويم: وتكونت من (5) فئات ترميزية، و (31) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: استخدام أدوات تقويم التدريب بعدد (22) ترميزا، ثم تفعيل التقويم الواقعي (الحقيقي) بعدد (4) ترميزات، ثم تفعيل المعلمين طرق التقويم الحديثة بعدد (3) ترميزات، ثم توظيف أنواع التقويم، والتركيز على التقويم الذاتي بعدد (1) ترميز لكل منهما. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (و. ع): "يجب أن تكون طرق التقويم تخصصية، وليس بشكل عام أي أن المعلم يدرب من المشرف عليها من أجل تمكينه من عملية التحضير، وثانياً من المعلومات العلمية، وثالثاً عملية الضبط ثم تأتي آلية تقويم المادة". ويرى الباحثون أهمية التدريب على تحسين جودة التقويم القائم على كفاءة التقييم بأنواعه وخاصة التكويني. على أن يركز التدريب على تقييم أداء الطلاب بناءً على معايير ومؤشرات، وليس بناءً على إنجازاتهم مقارنة بالطلاب الآخرين، إنما بالرجوع إلى محكات معيارية. وضرورة قيام المعلمين بالتفكير في طرق أخرى لتقييم فهم الطلاب، لأن طرق التقييم التقليدية لا توفر فرصاً لاكتساب المعرفة والمهارات التي تم تقييمها، وهذا ما أشارت له دراسات

(Gencel, et al. , 2021)، و (الدهشان ومحمود، 2021).

- **خامساً: مجال جودة بيئة التدريب**: بلغ عدد الترميزات على المجال (126) ترميزا، تم فرزها إلى (8) فئات ترميزية و (2) فئة فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يلي:

1. جودة المكان الزمان: وتكونت من (6) فئات ترميزية، و (93) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: بيئة التدريب مناسبة بعدد (46) ترميزا، ثم حسن اختيار الزمان والمكان بعدد (17) ترميزا، ثم سهولة الوصول بعدد (15) ترميزا، ثم بيئة التدريب مرنة محفزة للتفكير والتحليل بعدد (7) ترميزات، ثم الاهتمام ببيئة التدريب بعدد (5) ترميزات، ثم الوصول السهل لمكان التدريب بعدد (3) ترميزات. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (ج. أ): «ضرورة توفير مكان مناسب للتدريب، وتوفير مدربين أكفياء، وحسن اختيار المادة التدريبية».

2. جودة الأدوات والوسائل والمواد: وتكونت من (2) فئة ترميزية، و (33) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: توفر الأدوات والوسائل والمواد بعدد (30) ترميزا، ثم ضيافة مناسبة للمعلمين بعدد (3) ترميزات. وفي هذا السياق أشار المدير (م. ع): "ضرورة توفير الدعم والأدوات اللازمة والمتابعة ". ويرى الباحثون أن قلة التجهيزات وبيئة التدريب المتواضعة ترجع بسبب التكاليف المالية الكبيرة للتجهيزات الحديثة والمريحة في مراكز التدريب، وبسبب عدم تجديد مراكز التدريب خاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم، حيث تكون في الغالب ملحقة ببعض المدارس، وأكدت هذه النتيجة دراسات كل من (الدهشان ومحمود، 2021)، و (الزامل، 2021).

- **سادساً: مجال جودة التدريب الإلكتروني**: بلغ عدد الترميزات على المجال (95) ترميزا، تم فرزها إلى (24) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. الأدوات والمواد والتطبيقات الإلكترونية: وتكونت من (5) فئات ترميزية، و (25) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: إكساب المعلمين مهارات التواصل الإلكتروني بعدد (15) ترميزا، ثم التدريب الإلكتروني بحاجة لأجهزة مناسبة، واستخدام أدوات وتطبيقات إلكترونية في تدريب المعلمين بعدد (3) ترميزات لكل منهما، ثم التدريب الإلكتروني بحاجة لشبكة إنترنت ذات سرعة مناسبة، وتسخير التكنولوجيا في إثراء المنهاج بعدد (2) ترميزين لكل منهما. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ع. ف): «التدريب الإلكتروني يحتاج لمعرفة كافة أطراف جهة التدريب من مدربين ومتدربين باستخدام الأدوات والبرامج المستخدمة للتدريب لذا يجب توفير كافة الاحتياجات لإنجاح التدريب الالكتروني».

2. تسهيلات التدريب الإلكتروني: وتكونت من (13) فئة ترميزية، و (32) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يأتي: سهولة الوصول للتدريب الإلكتروني بعدد (6) ترميزات، ثم يتيح التدريب الإلكتروني التواصل المستمر بين المدرب والمعلمين بعدد (4) ترميزات، ثم يساهم التدريب الإلكتروني في تدريب عدد كبير من المعلمين، ويساهم التدريب الإلكتروني في مراعاة المكان والزمان، والتدريب الإلكتروني يحل مشكلة المواصلات بعدد (3) ترميزات لكل منها، ثم مساعدة التدريب الإلكتروني على اختصار الوقت، والتدريب الإلكتروني مصدر تعلم متعدد، وتفعيل التدريب الإلكتروني في عملية التقويم، ويعمل التدريب الإلكتروني على إدارة التدريب، ويسهل التدريب الإلكتروني من المتابعة وتقديم الدعم بعدد (2) ترميزين، ثم يدعم التدريب الإلكتروني التدريب الوجاهي، وتنوع التدريب الإلكتروني حسب المادة، واستخدام التدريب الإلكتروني في المحاكاة كوسيلة تعليمية بعدد (1) ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ف. س): "التدريب الإلكتروني ساهم في اجتياز فترة عصيبة في التعليم".

3. قناعات التدريب الإلكتروني: وتكونت من (6) فئات ترميزية و (38) ترميزا، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: وجود اتجاهات سلبية نحو التدريب الإلكتروني بعدد (18) ترميزا، ثم التدريب الإلكتروني داعم للتدريب، والتدريب الإلكتروني ضروري في حالات الطوارئ بعدد (7) ترميزات لكل منهما، ثم التدريب الإلكتروني يعزز ثقة المتدرب في استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بعدد (3) ترميزات، ثم يوفر التدريب الإلكتروني الوقت والجهد بعدد 2 ترميز، ثم الإعداد الجيد للمادة الإلكترونية بعدد 1 ترميز. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (ر. د): "التدريب الوجاهي بالطبع أفضل، لكن إذا كان هناك ظرف طارئ ولدى المتدربين القدرة على التعامل مع التدريب الإلكتروني كخيار بديل لا مفر عنه". ويرى الباحثون أنه مجال مهم جدا، لا سيما في ظل التعليم وقت الأزمات وخير مثال عليها انتشار وباء (كورونا) وتوقف التعليم الوجاهي، حيث أصبحت الحاجة ملحة جداً لإيجاد بديل لاستمرار العملية التعليمية، وتمثل ذلك في التعليم الإلكتروني، وهذا يتطلب إعداد المعلمين وتدريبهم على الأدوات والتطبيقات الإلكترونية التي تضمن تفعيل المعلمين لها في تدريس طلابهم من البيوت، وهذا ما أيدته دراسات كل من (الحربي، 2020)، و (Allela et al. , 2016)، و (Khodyreva et al. , 2021).

- **سابعاً: مجال جودة المحتوى (المادة التدريبية)**: بلغ عدد الترميزات على المجال (87) ترميزا، تم فرزها إلى (11) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يأتي:

1. جودة إعداد المادة التدريبية: وتكونت من (6) فئات ترميزية، و (41) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: مناسبة المادة التدريبية لتخصص المعلم بعدد (13) ترميزا، ثم صياغة المادة التدريبية سلس وواضح بعدد (10) ترميزات، ثم محتوى مادة التدريب مرتبط بأهداف التدريب الرئيسة، وتحديد المادة التدريبية بعدد (7) ترميزات لكل منهما، ثم إعداد المادة التدريبية من مختص تربوي، وتطوير المادة التدريبية بعدد (2) ترميزين لكل منهما. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ف. أ): «إن وضوح المادة التدريبية ومرونتها والتصاقها بالأهداف وتنوعها وإثرائها وربطها بالواقع يساهم في تبسيط وفهم محاور التدريب لدى المتدرب وينعكس بدوره على الجودة».

2. جودة إعداد الأنشطة التربوية: وتكونت من (2) فئتين

ترميزية، و (29) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: أنشطة المادة التدريبية قابلة للتطبيق بعدد (15) ترميزا، ثم المادة التدريبية تشتمل على أنشطة فعالة بعدد (14) ترميزا. وفي هذا السياق أشارت المشرفة التربوية (خ. أ): "المادة التدريبية المعدة وفقاً لاحتياجات محددة، ويعدها مختص تربوي، تسهم في رفع جودة التدريب، وتحقق الأهداف التربوية المنشودة، وينخرط المتدربون فيها بشكل فعال في التدريب".

3. جودة المهارات التدريبية: وتكونت من (3) فئات ترميزية و (17) ترميزا، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: المادة التدريبية تكسب المعلم مهارات جديدة بعدد (10) ترميزات، ثم المادة التدريبية تدعم تبادل الخبرات بعدد (5) ترميزات، ثم مراعاة المادة التدريبية مستويات المعلمين بعدد (2) ترميزين. وفي هذا السياق أشار المشرف التربوي (ك. ج): "أن تكون مرتبطة بأهداف التدريب ومختصرة ومرتبطة بسياقات حياتية، وعملية، وتساعد المتدرب على حل المشكلات التي تظهر في مجاله، وأن تحتوي على أنشطة للمتدرب، وبعيداً عن التلقين ووجود دور للمتدرب". ويرى الباحثون أهمية جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مراكز التدريب بدرجة عالية، من خلال الاستفادة من نموذج (دونالد كيرك باترك) في تقييم مستوى جودة البرامج التدريبية، وأهمية الاستعانة بمقيم خارجي للحصول على مصداقية أكثر لقياس عائد التدريب، وهذا ما أشارت له دراسات (الحربي، 2020) و (المزيرعي، 2022).

- **ثامناً: مجال جودة إدارة التدريب:** بلغ عدد الترميزات على المجال (36) ترميزا، تم فرزها إلى (26) فئة ترميزية و (3) فئات فرعية، وتكونت رموز الفئات الفرعية من المسميات كما يلي:

1. جوانب إدارية لها علاقة بالمدرب: وتكونت من (11) فئة ترميزية، و (14) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: أن يكون التدريب خلال العطل، وليس الدوام بعدد (3) ترميزات، ثم وأن يكون التدريب من الصباح، وليس نهاية الدوام المدرسي بعدد (2) ترميزين، ثم أفضل تسهيل إداري هو إعطاء فرصة للمتدرب، والدوام مع المعلم أسبوع في مدرسته، وأن تكون الدورات في أوقات العطل، وألاّ تكون أيام الدوام طويلة بحيث تتجاوز (3) لقاءات في الشهر، وأن يتخلل التدريب أنشطة للتفريغ النفسي، وأن يتضمن التدريب أنشطة عملية إضافة إلى النظرية، وتوفير الظروف والأجواء والمواد المناسبة لتنفيذ التدريب، وتوفير المواد التدريبية للمتدربين، ونسبة الانتقال تعتمد على المدرب والمادة التدريبية بعدد (1) ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المديرة (أ. ط): «المدرب وطريقة طرحه للمادة والأنشطة أثناء عرض المادة التدريبية له دور كبير في نجاح تدريب المعلمين».

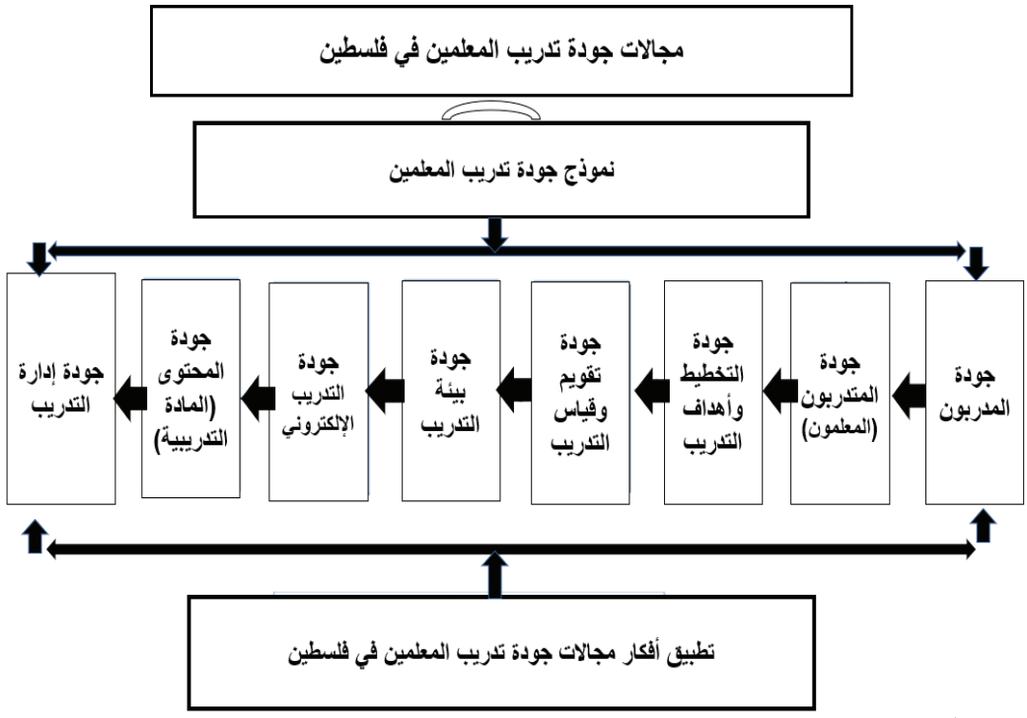
2. جوانب إدارية لها علاقة بالمدرسة: وتكونت من (10) فئات ترميزية، و (14) رمزاً، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: تسهيل خروج المعلمين للتدريب بعدد (4) ترميزات، ثم إعفاء المعلم من المناوبة يوم التدريب بعدد (2) ترميزين، ثم الإعفاء من التدريس فترة التدريب، التقليل من التعليمات الإدارية في الخروج للتدريب، الثقة في الإدارة بتدريب جيد للمعلم، المرونة، عدم حرمان المعلم من التدريب بسبب غيابه أحياناً، تقديم كل ما يلزم لإنجاح عملية التعلم والتعليم، التخفيف من العبء الوظيفي للمعلم الملتحق بالتدريب، ألاّ يكون التدريب أيام التفريغ، وتدريب المعلمين باستمرار بعدد (1) ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشار المدير (ر. ب): "التواصل المستمر مع المعلمين واختيار وقت التدريب بشكل مناسب".

3. جوانب إدارية لها علاقة بتسهيلات من المديرية والوزارة: وتكونت من (5) فئات ترميزية و (8) ترميزات، وكان ترتيبها حسب الأهمية وعدد الترميزات كما يلي: اختيار التدريب في الإجازة الصيفية بعدد (3) ترميزات، والمواصلات على حساب المدرسة أو الجهة المشرفة على التدريب بعدد (2) ترميزين، ثم الإجازة بين الفترات، واحتساب ساعات التدريب في الخدمة، وتقديم التسهيلات اللازمة بعدد (1) ترميز لكل منها. وفي هذا السياق أشارت المديرة (ن. ن): "أن يلبي التدريب حاجة المعلم ويدخل في تقييمه". ويرى الباحثون أهمية تدريب المعلمين على تطبيق إدارة التميز في ضوء معايير واضحة المعالم، والحرص على تحسين جودة الخدمات التدريبية المقدمة للمعلمين من خلال إعدادهم في ضوء الخبرات العالمية، ودراسة الاحتياجات الحقيقية لهم، وتطوير برامج التدريب الخاصة بهم قبل الخدمة، من أجل انتقاء المؤهلين منهم للعمل في مهنة التعليم، كما أشار لذلك كل من (الأنصاري، 2019)، و (الزامل، 2021).

ملخص نتائج الدراسة:

1. جاء مجال جودة المدربين في المرتبة الأولى في الأهمية بعدد (183) ترميزا.
2. جاء مجال جودة المتدربين في المرتبة الثانية في الأهمية بعدد (182) ترميزا.
3. جاء مجال جودة التخطيط وأهداف التدريب في المرتبة الثالثة في الأهمية بعدد (180) ترميزا.
4. جاء مجال جودة تقويم وقياس التدريب في المرتبة الرابعة في الأهمية بعدد (142) ترميزا.
5. جاء مجال جودة بيئة التدريب في المرتبة الخامسة في الأهمية بعدد (126) ترميزا.
6. جاء مجال جودة التدريب الإلكتروني في المرتبة السادسة في الأهمية بعدد (95) ترميزا.
7. جاء مجال جودة المحتوى (المادة التدريبية) في المرتبة السابعة في الأهمية بعدد (87) ترميزا.
8. جاء مجال جودة إدارة التدريب في المرتبة الثامنة والأخيرة في الأهمية بعدد (36) ترميزا.

ويبين الشكل (2) ملخص النتائج من خلال تسلسل نموذج مخطط النظرية المجذرة لمجالات جودة تدريب المعلمين في فلسطين الناتج عن التحليل النوعي لمقابلات المديرين والمشرفين التربويين.



المصدر: (إعداد الباحث، ٢٠٢٢)

الشكل (2)

ملخص النتائج من خلال نموذج مخطط النظرية المجذرة لمجالات جودة تدريب المعلمين

ويتضح مما سبق أن مجال المدربين حصل على الترتيب الأول بينما حصل مجال جودة أدارة التدريب على الترتيب الأخير.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، خرجت بالتوصيات الآتية:

1. استخدام المعهد الوطني للتدريب التربوي نموذج جودة تدريب المعلمين الوارد في الدراسة كدليل إرشادي في تدريب المعلمين.
2. ضرورة مراعاة المسؤولين في المعهد الوطني للتدريب تحسين إدارة التدريب من خلال توفير الاحتياجات اللازمة لعملية تدريب المعلمين.
3. الأخذ بعين الاعتبار من مسؤولي التدريب لاعتماد جودة تدريب المعلمين على معايير ومؤشرات واضحة قابلة للملاحظة والقياس والمتابعة.
4. الاهتمام باختيار مدربين مؤهلين تنطبق عليهم شروط معينة مثل مؤهل علمي تربوي لا يقل عن درجة الماجستير، ولديهم شهادات تدريب مدربين معتمدة.
5. مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين بما يناسب احتياجات نموهم المهني وخبراتهم.
6. ضرورة مواكبة الحداثة في التدريب وزيادة فاعلية توظيف التكنولوجيا في التدريب عن بعد.
7. أن تدريب المعلمين بحاجة لتخطيط مسبق وإعداد محكم ودراسة لاحتياجات المعلمين التدريبية لمراعاة الخبرات الموجودة والبناء عليها.

المصادر والمراجع العربية:

- الأنصاري، سامر. (2019). إعداد المعلم وتطوره مهنياً في ضوء بعض الخبرات العالمية. المجلة العربية للنشر العلمي، 14 (1)، 233–255. www. ajsp. net
- الحربي، حنان. (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 44 (4)، 259–306. http:// search. mandumah. com/ Record/ 1117359
- الدهشان، جمال، ومحمود، هناء. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 37 (11)، 1–136.
- زامل، مجدي. (2021). درجة إسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من 1 – 4 أثناء الخدمة في تطورهم المهني. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12 (33)، 180– 195. https:// doi. org/ 10. 33977/ 1182- 012- 033- 014
- غديري، داود، وسردوك، فاتح، ومعزوزي، منيرة. (2021). إدارة المعرفة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي مقاربة نظرية واستعراض لبعض التجارب العالمية. مجلة البحوث والدراسات التجارية، 05 (01)، 10–34.

- كوكش، أحمد. (2021). تقويم برنامج تدريب المعلمين على مبحث التربية الاجتماعية والوطنية المطوّر للمرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (1)، 33–52. https:// doi. org/ 10. 26389/ ajsrp. a310319
- المزيرعي، ندى. (2022). الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمات التربية الفنية بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11 (1). 60–79 https:// doi. org/ 10. 31559/ eps2022. 11. 1. 4
- المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2021) المجمع التدريبي الثامن: المعرفة التكنولوجية البيداغوجية في المحتوى، وزارة التربية والتعليم، فلسطين، (د. ط).
- مركز التدريب والتطوير التربوي. (2016). سياسات وإجراءات ضمان جودة التدريب. وزارة التربية والتعليم العالي، الدوحة، دولة قطر، (د. ط).
- هلال، فاطمة. (2019). تطوير برامج تدريب المعلمين في مصر في ضوء متطلبات إدارة المعرفة. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 2 (1)، 94–112.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al- Ansari, Samer (2019). Teacher Preparation and Professional Development in Light of Some International Experiences. Arab Journal for Scientific Publishing, 14 (1) , 233–255. www. ajsp. net*
- *Al- Harbi, Hanan (2020). The Effectiveness of Teacher Training Programs Based on Educational Technology and Multimedia in Achieving Total Quality Management in Education from Teachers› Viewpoints in Kuwait, Journal of Education College, Ain Shams University, 44 (4) , 259- 306. http:// search. mandumah. com/ Record/ 11*
- *Al- Dahshan, Jamal. & Mahmoud, Hanaa (2021). A Proposed Vision for Developing Professional Development Programs for Teachers in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution. Scientific Journal of Education Faculty, Assiut University, 37 (11). 1- 136.*
- *Zamel, Majdi (2021). The Degree of Contributions of Training Program for In- Service Teachers of Grades (1- 4) to their Professional Development. Al- Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 12 (33) , 180- 195. https:// doi. org/ 10. 33977/ 1182- 012- 033- 014*
- *Ghadiri, Dawoud, Sardouk, Fateh and Mazouzi, Muneera. (2021). Knowledge Management as an Entry Point for Quality Assurance and Academic Accreditation in Higher Education Institutions: A Theoretical Approach and a Review of Some Global Experiences. Journal of Research and Commercial Studies, 5 (01) , 10- 34.*
- *Kokash, Ahmad (2020). Evaluation of Teachers Training Program on the Developed Social and National Education Subject for Basic Level in Aljama'a District Education Directorate. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4 (1) , 33- 52. https:// doi. org/ 10. 26389/ ajsrp. a310319*
- *Al- Muzairi, Nada (2022). Training Needs for E- Teaching Skills of Art Education Teachers at Primary and Intermediate Levels in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Educational and Psychological Studies. 11 (1) , 59- 79. https:// doi. org/ 10. 31559/ eps2022. 11. 1*
- *National Institute for Educational Training (2021). The Eighth Training Module: Pedagogical Technological Knowledge in Content, Ministry of Education, Palestine.*
- *Ministry of Education, Palestine (2021). Training Plan at the National Institute for Educational Training.*
- *Training and Educational Development Center (2016). Training Quality Assurance Policies and Procedures. Ministry of Education and Higher Education, State of Qatar. https:// doi. org/ 10. 29333/ iji. 2019. 12117a*
- *Hilal, Fatemah. (2019). Developing Teacher Training Programs in Egypt in Light of Knowledge Management Requirements. Journal of Education College, Bani Swaif University, January issue, Part 2, 94- 112*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Alemu, G. , Stevens, B. , Ross, P. , & Chandler, J. (2015). The Use of a Constructivist Grounded Theory Method to Explore the Role of Socially- Constructed Metadata (Web 2. 0) Approaches. Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML) , 4 (1) , 517–540. https:// doi. org/ 10. 2014/ Accepted 9*
- *Allela, M. , Ogange, B. , Junaid, M. , & Charles, P. (2020). The Effectiveness of Multimodal Microlearning for In- Service Teacher Training. Journal of Multimodal Microlearning for In- Service Teacher Training, 7 (3) , 384–398.*
- *Altunay, E. (2016). The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. Universal Journal of Educational Research, 4 (9) , 2126–2133. https:// doi. org/ 10. 13189/ ujer. 2016. 040925*
- *Andell, S. (2022). Outside the Prepared Environment: How Montessori Teacher Training Fluences Practitioner Attitudes to Technology. William Howard Taft University.*
- *Creamer, E. G. (2022). Advancing Grounded Theory with Mixed Methods- A Preview (Vol. 1). https:// www. researchgate. net/ publication/ 355887777*
- *García, J. , García- Carmona, M. , Torres, J. , & Moya- Fernández, P. (2022). Teacher Training for Educational Change: The View of International Experts. Contemporary Educational Technology, 14 (1) , 1–20. https:// doi. org/ 10. 30935/ cedtech/ 11367*
- *Gencel, I. , Erdogan, M. , Kolb, A. , & Kolb, D. (2021). Rubric for Experiential Training. International Journal of Progressive Education, 17 (4) , 188–211. https:// doi. org/ 10. 29329/ ijpe. 2021. 366. 12*
- *Gupta, A. , & Lee, G. (2022). Making a Difference Through Sustained In- Service Teacher Training. International Education Studies, 15 (1) , 148. https:// doi. org/ 10. 5539/ ies. v15n1p148*
- *Işık, K. , & Sezgin, F. (2020). Opinions of Educational Administration Academicians on the Future of the Teacher Training System in Turkey. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26 (4) , 865–904. https:// doi. org/ 10. 14527/ kuey. 2020. 019*
- *Jafar, M. , Yaakob, M. , Mustapha, R. , Aziz, M. , Yusof, M. , & Awang, H. (2021). Quality of Mentoring of Mentor Teachers: Perspective of the Trainee Teachers. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10 (2) , 632–640. https:// doi. org/ 10. 11591/ ijere. v10i2. 21035*
- *Junaidin, Sugiyono, Suryono, Y. , & Komalasari. (2022). Teachers Achievement in Curriculum 2013 Training: A Hierarchical Linear Model. International Journal of Instruction, 15 (1) , 891–910. https:// doi. org/ 10. 29333/ iji. 2022. 15151a*
- *Khodyreva, E. A. , Kalimullin, A. M. , Zheltukhina, M. R. ,*

& Chizh, N. V. (2021). Transformation of the Assessment of the Quality of Educational Activities and Training of Future Science Teachers in the Context of the Pandemic. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17 (10) , 1–12. https:// doi. org/ 10. 29333/ ejmste/ 11180

- *Modise, M. (2019). Pedagogical Leadership in Early Childhood Development: A Means for Quality Practices through Professional Training. Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship, 17 (1) , 117–123.*
- *Navarro- Montaño, M. , López- Martínez, A. , & Rodríguez- Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. Revista Electronica Educare, 25 (1) , 1–18. https:// doi. org/ 10. 15359/ ree. 25- 1. 10*
- *Pinto- Santos, A. , Pérez Garcias, A. , & Darder Mesquida, A. (2022). Development of Teaching Digital Competence in Initial Teacher Training: A Systematic Review. World Journal on Educational Technology: Current Issues, 14 (1) , 1–15. https:// doi. org/ 10. 18844/ wjet. v14i1. 6250*
- *Rais, S. , Rubini, B. , & Herfina. (2022). Increasing Teacher Creativity through Strengthening Transformational Leadership, Teamwork, and Work Engagement. Pegem Journal of Education and Instruction, 12 (1) , 232–241. https:// doi. org/ 10. 47750/ pegegog. 12. 01. 24*
- *Rowe, S. , Riggio, M. , De Amicis, R. , & Rowe, S. (2020). Teacher Perceptions of Training and Pedagogical Value of Cross- Reality and Sensor Data from Smart Buildings. Education Sciences, 10 (9) , 1–18. https:// doi. org/ 10. 3390/ educsci10090234*
- *Sato, H. (2019). Using Grounded Theory Approach in Management Research. Annals of Business Administrative Science, 18 (2) , 65–74. https:// doi. org/ 10. 7880/ abas. 0190326a*
- *Şenol, H. (2022). Preparing Highly Qualified Pre- School Teacher Candidates in the Light of Total Quality Management. International Journal of Curriculum and Instruction, 14 (1) , 728–750.*
- *Shannak, R. , & Aldhmour, F. (2009). Grounded Theory as a Methodology for Theory Generation in Information Systems Research. European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, 15, 32–0. http:// www. eurojournals. com/ EJEFAS*
- *Suksawas, W. , & Yiemkuntitavorn, S. (2021). Investigation of Teacher Support and Teacher Training During the COVID- 19 Pandemic: Tools and Skills Moving the Classroom Forward. English Language Teaching, 15 (1) , 118. https:// doi. org/ 10. 5539/ elt. v15n1p118*
- *Timonen, V. , Foley, G. , & Conlon, C. (2018). Challenges When Using Grounded Theory: A Pragmatic- Introduction to Doing GT Research. International Journal of Qualitative Methods, 17 (1) , 1–10. https:// doi. org/ 10. 1177/ 1609406918758086*
- *Ulubey, Ö. , & BAŞARAN, S. (2019). Evaluation of 2018 Initial Teacher Training Programs. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9 (2) , 263–300. https:// doi. org/ 10. 31704/ ijocis. 2019. 012*
- *Urquhart, C. (2012). Grounded Theory for Quantitative Research: A Practical Guide.*
- *Villar, L. , Herrero, L. , & Álvarez- López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. Journal of New Approaches in Educational Research, 11 (1) , 15–30. https:// doi. org/ 10. 7821/ NAER. 2022. 1. 812*

الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية وسبل تفعيلها (دراسة مطبّقة على مراكز الصحة النفسية المجتمعية الحكومية بقطاع غزة)

Professional Practice of Medical Social Workers in the Governmental Mental Health Centers and Ways to Activate Them "An Applied Study on the Governmental Community Mental Health Centers in the Gaza Strip"

أمجد محمد المفتي
أستاذ مشارك/ الجامعة الإسلامية بغزة/ فلسطين

سمية رمضان صباح
باحثة/ وزارة الصحة/ فلسطين

Amjad Mohammad Al-Mufti
Associate professor\ The Islamic University of Gaza\ Palestine
Eamofty@iugaza.edu.ps

Sumaya Ramadan Sabbah
Researcher\ Ministry of Health\ Palestine
abedzyad2020@gmail.com

تاريخ الاستلام: 15/ 12/ 2022م، **تاريخ القبول:** 13/ 3/ 2023م.
Received: 15/ 12/ 2022, **Accepted:** 13/ 3/ 2023.
DOI: 10.33977/1182-014-041-011
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي، حيث استخدم الباحثان أداة الاستبانة والتي طبقت على عينة قوامها (144) مفردة من المرضى النفسيين المترددين على الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية الحكومية السبعة في قطاع غزة، وتم اختيارهم بطريقة العينة القصدية.وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها إن الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية كما يحدده المرضى "منخفض"، حيث جاء دوره مع فريق العمل بنسبة (35.3%)، ودوره مع أسرة المريض بنسبة (39.3%)، ودوره مع المريض نفسه بنسبة (47.3%)، وأخيرًا الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية بنسبة (52.6%).

كما أظهرت النتائج إن هناك معوقات تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية ومستواها مرتفع وترجع إلى المريض والأخصائي الاجتماعي والمراكز النفسية، وبناءً على هذه النتائج خلصت الدراسة إلى توصيات لتفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي بالمراكز النفسية الحكومية مع المرضى وأسرهم وفريق العمل.

الكلمات المفتاحية: الممارسة المهنية، الأخصائي الاجتماعي الطبي، المراكز النفسية.

Abstract:

The study aimed to activate the professional practice of the medical social worker in the governmental psychological centers. This study is considered one of the descriptive studies that relied on the social survey method. The researchers used the questionnaire tool, which was applied to a sample of 144 individual psychiatric patients who frequently visit the social worker in the seven governmental psychological centers in the Gaza Strip, and they were selected using the purposive sampling method. The concluded study came up with a set of results, the most important is that the actual role of the medical/ social worker in the governmental psychological centers as determined by patients is low, as his role with the work team came at a rate of 35. 3%, while his role with the patient's family came with a rate of 39. 3%, and his role with the patient came with a percentage of 47. 3%. Finally, the professional methods used by the social worker in the psychological centers came with a percent of 52. 6%. The results also showed that there are obstacles that limited the professional practice of the medical social worker in the governmental psychological centers, and their level is high and are attributed to the patient, the social worker, and the psychological centers. Based on these results, the study concluded with recommendations to activate the professional practice of the medical social worker in the governmental psychological centers with patients, their families, and the work team.

***Keywords**: Professional practice, medical social worker, mental health centers.*

المقدمة:

تواجه المجتمعات العديد من المخاطر والأمراض التي تعكر صفو الحياة وتهدر الطاقات، وتضعف سبل التنمية والرخاء، وفي مقدمة هذه المخاطر الأمراض النفسية.

حيث انتشرت في الآونة الأخيرة العديد من الأمراض النفسية، نتيجة لزيادة الضغوط على الأفراد، وأصبح العديد منهم يعانون من مشكلات معقدة وأزمات متنوعة، سواء على المستوى الشخصي أو الأسري أو المجتمعي؛ كالاكتئاب والقلق وغيرها من الأمراض النفسية السائدة في هذا العصر (السيد، 2021).

ووفقًا لتقارير منظمة الصحة العالمية لعام (2021)، والتي أشارت إلى معاناة (مليار شخص) من الاضطرابات النفسية، (منظمة الصحة العالمية، 2021).

أما فلسطينيًا، فقد أشارت تقارير وزارة الصحة فيما يتعلق بقطاع غزة إلى أنَّ أعداد المرضى النفسيين في تزايد كبير، حيث أشارت إلى أن هناك (79495) حالة مسجلة في المراكز النفسية الحكومية لعام 2021 (وزارة الصحة الفلسطينية، 2021).

ففي قطاع غزة، لا يوجد مسبب وحيد للمرض النفسي، بل هناك عوامل عدة تقف وراء هذا المرض تتعلق بالجوانب البيولوجية – النفسية– والاجتماعية، وفي ظل الحصار الخانق المفروض على القطاع وما صاحبه من آثار كارثية على الواقع الحياتي بكل مكوناته، فقد كان لتدهور الصحة النفسية نصيب كبير من تداعيات الحصار، حيث تفشت ظاهرتا البطالة والفقر، والحرمان من التنقل بحرية إلى خارج القطاع، كل ذلك وغيره الكثير ساهم في تدهور الصحة النفسية لسكان القطاع، حيث تسبب في ظهور حالات جديدة من الأمراض النفسية، وحدوث انتكاسات لحالات قديمة (مركز الميزان، 2010).

وأمام الحجم الكبير من الأمراض النفسية فلم تعد النظرة إليها نظرة جزئية محدودة؛ بل أصبحت نظرة شاملة، فالمرض النفسي تؤثر فيه عوامل اجتماعية عديدة، وبالتالي أصبحت مشاركة الأخصائي الاجتماعي في العلاج للمرضى النفسيين مع باقي أعضاء الفريق العلاجي ليست ترفًا أو تفضلًا يسمح أو لا يسمح به الطبيب النفسي (بوصفه رئيسًا لفريق العلاج) ؛ بل ضرورة تفرضها النظرة المتكاملة لدراسة وتشخيص المرض النفسي وعلاجه (عوض، 2022).

ويؤدي الأخصائي الاجتماعي دورًا مهمًا في الفريق النفسي، حيث يقوم بالمساعدة على تقييم الحالات المعروضة على الفريق النفسي، وإعداد تقرير التقييم والتقدير الاجتماعي حسب الحاجة، والتنسيق مع مختلف الجهات المعنية بحالة المريض وخصوصًا

الأسرة، والقيام بزيارات ميدانية لاستكمال جمع المعلومات أو المساعدة على تنفيذ البرامج العلاجية، وإقناع المريض وذويه بفوائد العلاج وضرورة استعماله والالتزام به (سرحان، وآخرون، 2010).

وبالرغم من الأهمية الكبيرة للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي النفسي ما زال الأخصائيون الاجتماعيون في هذا المجال لديهم إحساس دائم أنَّ أدوارهم غير مفهومة وواضحة من قبل التخصصات الأخرى العاملة في المجال النفسي (عوض، 2011).

كما يواجه الأخصائيون الاجتماعيون بعض المعوقات التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وتدني الدافعية للإنجاز؛ بالإضافة إلى عدم إدراك بعض الأطباء النفسيين والفريق الطبي لأهمية دور الأخصائي الاجتماعي في العملية العلاجية (حربي، 2021).

كذلك عدم كفاية الإعداد المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال النفسي، ووجود فجوة بين الجوانب النظرية والواقع العملي في ممارسة الخدمة الاجتماعية النفسية، ونقص الدورات التدريبية، ووجود قصور في المهارات الحالية التي يمارسها الأخصائي الاجتماعي في المجال النفسي.ومما لا شكَّ فيه، أنَّ مجال الخدمة الاجتماعية في المجال النفسي من المجالات المهمة للممارسة المهنية، ويحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث، وإتاحة أكبر قدر من الخبرات والمهارات (النعمي، 2013).

وللوصول إلى تحديد مشكلة الدراسة قام الباحثان بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة ومتغيراتها ومنها دراسة (السبئي وسيف، 2020) حيث هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي في محافظة (عدن) مع الحالات الفردية وعلى مستوى كل من الجماعات والمجتمع، واعتمد الباحثان في الدراسة على أدوات (الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة)، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (60) شخصا من العاملين في المجال الطبي بمشافي محافظة عدن، وخلصت الدراسة إلى أنَّ ممارسة الأخصائي لمبادئ الخدمة الاجتماعية كانت أفضل من ممارسته للأدوار المهنية، وأنه بحاجة إلى تفعيل دوره مع الحالات الفردية والجماعية والمجتمعية، كما هدفت دراسة إدريس (2019) إلى تناول معوقات أداء الأخصائي الاجتماعي الطبي، والتعرف إلى الدور الفعلي الذي يقوم به الأخصائي الاجتماعي الطبي في المشفى كعضو من الفريق العلاجي، وقد استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي الشامل للأخصائيين الاجتماعيين بداخل المستشفيات ومنهج دراسة الحالة، واعتمدت الدراسة أداتي الاستبانة والمقابلة، وطبقت الدراسة على عينة قصدية قوامها (25) أخصائيًا اجتماعيًا، وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أنَّ الأخصائي الاجتماعي الطبي جزء من الفريق العلاجي، وله العديد من الأدوار مع الفريق العلاجي كالمشاركة في وضع الخطة العلاجيّة، كما أكدت الدراسة أنَّ هناك معوقات تواجه الأخصائي الاجتماعي، منها: عدم وجود برامج تدريب وتأهيل أثناء الخدمة، وضعف القدرات الفردية والمؤسسية، والافتقار إلى وجود عدد كاف من الأخصائيين الاجتماعيين في المشافي، ودراسة (إبراهيم، 2019) التي هدفت إلى تحديد المتطلبات القيمية والمعرفية والمهارية للأخصائيين الاجتماعيين، وتحديد الصعوبات التي تواجه عملية المساعدة، وقد اعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي الشامل للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المشافي الحكومية للصحة النفسية في محافظة القاهرة بالاستعانة بأدوات الاستبانة ودليل مقابلة مقنن، حيث طبقت الدراسة على (141) أخصائيًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها حاجة الأخصائيين الاجتماعيين إلى التعرف إلى الاتجاهات الحديثة في الممارسة المهنية والمهارة في تكوين علاقة مهنية ناجحة، وأنَّ هناك نقصًا في عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمشافي الصحة النفسية ونقص في الإمكانات المادية بمستشفيات الصحة النفسية ومواجهة صعوبات في ممارسة المهنة من العاملين.كما هدفت دراسة الطالب (2018) إلى تحديد مستوى الإعياء المهني لدى الأخصائي الاجتماعي في العيادات والمستشفيات النفسية الحكومية بمنطقة (القصيم، وقد اعتمدت الدراسة على المسح الاجتماعي بالعينة المكونة من (40) شخصا من الأخصائيين الاجتماعين من خلال أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلي نتائج، منها ارتفاع مستوى الإعياء المهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين واستنزاف طاقة الأخصائيين الاجتماعيين في مهام لا تتعلق بصميم عملهم، وانخفاض الرضا الوظيفي لديهم.وأشارت دراسة الحسيني (2018) إلى واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين، ومعرفة العوامل التي تؤثر في أداء الأخصائي الاجتماعي، وقد استخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بطريقة الحصر الشامل للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمؤسسات الطبية الحكومية، وطبقت الاستبانة على (173) أخصائيًا اجتماعيًا، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم توفر ميزانية خاصة بالأنشطة والأعمال التي تخدم عمل الأخصائي الاجتماعي، وحرص الأخصائي الاجتماعي على التواصل مع زميله الأخصائي الاجتماعي في مؤسسات صحية أخرى، وقيام الأخصائي بدوره إلى حد ما، وهدفت دراسة أبو رمان وآخرون (2018) إلى تحديد دور الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الطبية الأردنية، والتعرف إلى أهمية وجود الأخصائي الاجتماعي الممارس لمهنة الخدمة الاجتماعية داخل هذه المؤسسات، واستخدمت الباحثات الدراسة الوصفية من خلال أداة المقابلة مع الأخصائيين الاجتماعيين العاملين جميعا في مستشفى المركز الوطني للصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إنشاء أقسام خاصة للخدمة الاجتماعية في المراكز والمستشفيات الطبية، وعمل دورات وورشات عمل للأخصائيين الاجتماعيين، وتوضيح دور الأخصائي الاجتماعي داخل المستشفيات والمراكز الصحية.كما اشارت دراسة إفانز وآخرون (Evans, et al, 2018) إلى فحص مدى انتشار الإجهاد والإرهاق، وعدم التقدير وعدم الرضا الوظيفي بين العاملين الاجتماعيين في مجال الصحة العقلية والعوامل المسؤولة عن ذلك، وقد استخدمت الدراسة استبانة مرسلة بالبريد الإلكتروني مكونة من (237) أخصائيا من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في (إنجلترا وويلز)، وأشارت النتائج إلى أنَّ هناك مستويات عالية من الإجهاد والإرهاق العاطفي، وعدم الحصول على التقدير، وانخفاض مستويات الرضا الوظيفي لدى الأخصائي الاجتماعي. كما اهتمت دراسة فيليبوسك (Phillipowsk, 2018) على تسليط الضوء على مجالات الاهتمام الخاصة بالأخصائيين الاجتماعيين

في الرعاية الاجتماعية الصحية المتكاملة، ومعالجة تأثير العمل الاجتماعي داخل المنظمة الصحية، وقد طبقت هذه الدراسة الاستطلاعية على (47) أخصائيًا اجتماعيًا في (إنجلترا).أشارت النتائج إلى ارتباك الأدوار فيما يتعلق بتنظيم الرعاية المتكاملة داخل المنظمة الصحية المتكاملة، ونقص التعاون المشترك بين المهن المختلفة داخل المنظمة الصحية.

وهدفت دراسة العباسي (2017) إلى تحديد معوقات عمل الأخصائي الاجتماعي الطبي مع جماعات المرضى بالمستشفيات الحكومية بمدنية بريدة (مستشفى الصحة النفسية)، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة استبانة للأخصائيين العاملين بالمستشفيات الحكومية، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (45) أخصائيًا اجتماعيًا، وبيّنت الدراسة أنَّ من أهم معوقات عمل الأخصائيين الاجتماعيين عدم حرصهم على تطوير معارفهم لممارسة العمل مع المرضى كجماعات، وعدم معرفة الأخصائيين الاجتماعيين بكيفية تصميم البرامج والأنشطة الجماعية، ونقص مهاراتهم للعمل مع جماعات المرضى، وعدم معرفتهم بأساليب ممارسة العمل المهني، وعدم وجود الخبرات الكافية لدى الأخصائيين الاجتماعيين لممارسة العمل مع المرضى، ولقد اشارت دراسة عبد العال (2015) إلى تحديد مستوى الدور الذي يمارسه الأخصائيون الاجتماعيون في المجال النفسي مع المرضى النفسيين، وتحديد الصعوبات التي تواجههم في المستشفيات والعيادات النفسية، حيث قام الباحث بتطبيق المسح الاجتماعي الشامل على عينة مكونة من (50) أخصائيا، وهي تمثل الأخصائيين الاجتماعيين العاملين جميعهم في مستشفى الصحة النفسية بالعباسية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود قصور في أداء الأخصائيين مع المرضى النفسيين، وأنهم بحاجة ماسّة لتنمية مهاراتهم المهنية، كما أنَّ هناك ضعفًا في أداء الأخصائيين لبعض مسؤولياتهم ضمن فريق العمل، ودراسة الشهراني (2014) التي هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أسباب الإعياء المهني لدى الأخصائي الاجتماعي التي ترجع إلى الدور الذي يقوم به في العيادات والمستشفيات النفسية، حيث استخدمت المسح الاجتماعي الشامل للأخصائيين الاجتماعيين العاملين فيها، وبلغت العينة (49) أخصائيا، وتمثلت أدوات الدراسة بالاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أنَّ نقص الإمكانات في قسم الخدمة الاجتماعية يحد من قيام الأخصائي الاجتماعي بالبرامج والأنشطة مع المرضى، وعدم حصول الأخصائي على المكافأة والتقدير المناسب من مديره، وضعف التوجيه المهني الذي يتلقاه الأخصائي الاجتماعي مما يؤثر في أدائه المهني.كما هدفت دراسة مرامادي وآخرون (Maramaldi et al, 2014) إلى التركيز على وصف ممارسة الخدمة الاجتماعية بالمجال الطبي، وأكدت أهمية البحث العلمي من أجل تنمية مهارات الأخصائي الاجتماعي، وإكسابه المهارات والخبرات الجديدة، والتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي، وأظهرت النتائج عدم التعاون أسر المرضى مع الأخصائي الاجتماعي، وقلة الموارد المتوفرة، وعدم وجود تخطيط جيد للممارسة المهنية، وعدم وضع خطط العلاج الملائمة ودراسة عواد (2013) التي هدفت إلى تحديد درجة الانتماء المهني لدى الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مراكز الصحة النفسية في وزارة الصحة الفلسطينية ووكالة الغوث الدولية، وتحديد المعوقات التي تواجه الانتماء المهني لديهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (90) أخصائيًا نفسيًا واجتماعيًا، من خلال أداة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة الانتماء المهني للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في مراكز الصحة النفسية كانت كبيرة، كما بيّنت أهمية العمل بروح الفريق، وأنَّ من أبرز المعوقات التي تواجه الأخصائيين هي غياب التقدير والحوافز والنظرة السلبية عن الأخصائي النفسي والاجتماعي، أما دراسة الناصر (2011) فحددت المعوقات التي تؤدي إلى غموض دور الأخصائي وتحول دون تطبيق معايير الجودة لأقسام الخدمة الاجتماعية، واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي الشامل للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في منشآت الصحة النفسية في منطقتي القصيم والرياض، وبلغ حجم العينة (30) أخصائيًا اجتماعيًا، في منطقة القصيم (121) أخصائيًا اجتماعيًا في منطقة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أنَّ عدد الأخصائيين لا يتناسب مع كم الخدمة المطلوبة منهم، ولا يقوم الأخصائي بالزيارات الميدانية للمرضى، ولا يوجد تعاون من الفريق الطبي والمرضى مع الأخصائي الاجتماعي.بينما هدفت دراسة الأمين (2010) إلى الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي بمستشفيات الصحة النفسية والعقلية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي من القيام بدوره في تلك المستشفيات.واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تمثل مجتمع الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمستشفيات الطب النفسي بولاية (الخرطوم)، من خلال مقاييس العوامل المؤثرة في أداء الأخصائي الاجتماعي، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج، أهمها: الافتقار إلى معايير محددة لتقييم الخدمات المقدمة، وعدم وجود برامج تدريب وتأهيل أثناء الخدمة، وضعف الارتقاء بالقدرات الفردية والمؤسساتية، وانعدام الحوافز المادية والمعنوية للعاملين، يضاف إلى ذلك الافتقار إلى عدد كاف من الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الخدمة الاجتماعية والتأهيلية والنفسية. ودراسة (Huxley, 2005) التي هدفت إلى تحديد موقف الأخصائيين الاجتماعيين من ضغط العمل، والرضا الوظيفي والرفاهية، ومستوى التقدير ومكانة العمل الاجتماعي في الصحة العقلية، حيث قام الباحثون بدراسة استقصائية أجريت في المملكة المتحدة على الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الصحة العقلية.وقد استخدم الباحثون أداة الاستبانة مع عينة مكونة من (237) أخصائيًا اجتماعيًا، وأشارت الاستنتاجات إلى أنَّ الأخصائيين الاجتماعيين يستطيعون التواصل وجهًا لوجه مع مستخدمي الخدمة، كما توصلت الدراسة إلى أنَّ أكثر الجوانب غير المرضية في سياق عملهم هو عدم الشعور بالتقدير من أصحاب العمل والمجتمع الأوسع.

يتضح من عرض نتائج الدراسات العربية والأجنبية السابقة المرتبطة بموضوع الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي والخدمة الاجتماعية في المجال الطبي والنفسي ما يلي:

على وجود عقبات تحول دون قيام الخدمة الاجتماعية بدورها، يضاف إلى ذلك أهمية تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في المؤسسات الطبية والنفسية ليتمكن من مساعدة المرضى، أثر غياب وغموض الدور وضعف الإعداد المهني والتدريب أثناء الخدمة على دور الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي والنفسي، ومدى ما يسببه من الإعياء المهني للأخصائيين الاجتماعيين

في ظل هذا الغموض والإرباك حول طبيعة دورهم، كما وأكدت أهمية الالتحاق بالدورات التدريبية وورشات العمل المتخصصة، لتفعيل هذا الدور مع الأنساق.إلى قلة عدد الأخصائيين العاملين في المجال النفسي والطبي مقارنة بالمهام المطلوبة منهم، وعلى الرغم من أهمية دورهم في فريق العمل إلا أنهم لا يلقون التقدير المناسب سواء من الزملاء في فريق العمل أو من المرضى وأسرهم، يضاف إلى ذلك ضعف الميزانيات والإمكانات المادية المخصصة للخدمة الاجتماعية تحول دون قيام الأخصائيين الاجتماعيين بالأنشطة والبرامج العلاجية مع المرضى النفسيين، وتشير إلى أهمية اكتساب الأخصائيين للمهارات والأساليب المهنية الحديثة القائمة على الأدلة، يضاف إلى ذلك تشير بعض الدراسات السابقة إلى أنَّ الأخصائيين الاجتماعيين يعانون من الإعياء المهني نتيجة إلى الأدوار الإدارية التي تسند إليهم ولا تمت لعملهم بصلة، كما أنه على الرغم من أنَّ الأخصائيين يفتقرون إلى الخبرة فإنهم يحاولوا أنْ يقوموا بأدوارهم ويستخدموا أساليب الممارسة المهنية من خلال توعية المرضى لجوانب القصور، وبناء علاقات تحسين الصحة النفسية لديهم، حيث إنَّ هذا الدور يلقى رضا بعض المرضى.

وتختلف الدراسة الراهنة عن الدراسات السابقة في أن غالبية الدراسات السابقة ركزت على دور الأخصائي الاجتماعي والمعوقات التي تواجه عمله في المؤسسات الطبية والنفسية بينما ركزت الدراسة الراهنة على كيفية تفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية.كما تختلف الدراسة الراهنة عن الدراسات السابقة في المجال المكاني، حيث طبقت هذه الدراسة على المراكز النفسية الحكومية (مستشفى وعيادات) في فلسطين قطاع غزة، بينما طبقت الدراسات السابقة خارج فلسطين، وتعد الدراسة الراهنة في حدود علم الباحثين من الدراسات القلائل التي هدفت لإظهار الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال الطبي في الفرع النفسي، والعمل على تفعيلها وإبراز أهميتها في المجال النفسي، ولقد استفادت الدراسة الراهنة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد أهدافها، وصياغة تساؤلات الدراسة، وبناء أدوات الدراسة، واختيار منهج الدراسة الملائم.

مشكلة الدراسة:

لا يخفى على أحد مدى انتشار الأمراض النفسية على امتداد العالم، وفي قطاع غزة فإنَّ عدد الحالات المترددة على العيادات والمراكز النفسية الحكومية في تزايد مقارنة بالأعوام السابقة. فالأمراض النفسية هي اضطرابات في سلوك الفرد تنغص عليه حياته، وفي الغالب لا توجد بمفردها بل تكون مرتبطة بمشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو نتيجة ضغوط الحياة أو الحروب والكوارث والأزمات أو نتيجة أمراض عضوية تصيب الإنسان، فالمرض له نتائج وخيمة وآثار مدمرة ليس على المريض فحسب بل على أسرته ومجتمعه.

وحيث إن المفاهيم الطبية الحديثة تنظر إلى المريض كوحدة جسمية نفسية اجتماعية، فإنَّ هناك حاجة إلى تكامل الأدوار بين المهن المختلفة حتى يحصل المريض على أكبر قدر من الفائدة وتؤتي الخطة العلاجية ثمارها، وفي مقدمة هذه المهن الخدمة الاجتماعية الطبية في المجال النفسي ممثلة في الأخصائي الاجتماعي الذي يساهم كعضو في الفريق الطبي في حل المشكلات الاجتماعية والأسرية والمجتمعية للمرضى بهدف إنجاح الخطة العلاجية.

وبحكم العمل في المجال النفسي والاطلاع على الدور الفعلي وما أكدته نتائج الدراسات السابقة، نجد أنَّ الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال النفسي في المراكز الحكومية تواجه العديد من الصعوبات والمعوقات التي تحد من فعاليتها وكفاءتها؛ كضعف الأداء المهني وغموض الدور، وسوء فهم وتفسير دوره داخل المراكز النفسية، والافتقار إلى التدريب المستمر، يضاف إلى ذلك إهمال المرضى وذويهم لدور الأخصائي الاجتماعي.

ونظراً لأنَّ الخدمة الاجتماعية في المجال النفسي بحاجة ماسة إلى تسليط الضوء عليها، مع قلة وجود دراسات (في حدود علم الباحثين) تناولت الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال النفسي خاصة في قطاع غزة، من هنا ظهرت مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي بالمراكز النفسية الحكومية.

اسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: **ما طبيعة الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية؟**

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي مع المرضى؟
- ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي مع أسر المرضى؟
- ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي مع فريق العمل؟
- ما الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية؟
- ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

♦ إن قضية المرض النفسي في فلسطين لها خصوصية مهمة؛ نظرًا للزيادة المستمرة في أعداد المرضى النفسيين نتيجة الحروب والحصار والجرائم التي يقوم بها الاحتلال، يضاف إلى ذلك المشكلات الاجتماعية والنفسية والصحية الطارئة التي يتعرض لها الإنسان الفلسطيني، فهذا تطلب وجود دراسات علمية تناقش هذا الموضوع، وتخرج بنتائج تساعد في مواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها أو التخفيف من آثارها.

♦ ما أكدته نتائج الدراسات السابقة من ضعف الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال النفسي، وأنّ هناك كثيرا من العقبات التي تحول دون ممارسة الأخصائي الاجتماعي

لمهنته على أكمل وجه، وبالتالي تحاول الدراسة تقصي هذه العقبات والعمل على تفعيل الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال النفسي.

♦ حاجة المجتمع الماسة لمثل هذه الدراسات لإثراء جوانب الممارسة المهنية للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال النفسي، وبما يعود بالنفع على المرضى النفسيين.

♦ في حدود علم الباحثين تعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي تتناول دور الخدمة الاجتماعية وممارستها المهنية في التعامل مع المرضى النفسيين في المراكز النفسية الحكومية خاصة في قطاع غزة.

♦ الخروج بنتائج وتوصيات تفيد الأخصائيين الاجتماعين في المجال الطبي بشكل عام، والمجال النفسي بشكل خاص، بما يساهم في وضع الخطط العلاجية والوقائية والتنموية من منظور الخدمة الاجتماعية، ويزيد من فاعلية الخدمة المقدمة للمرضى.

أهداف الدراسة:

انسجامًا مع مشكلة البحث تسعى الدراسة الراهنة إلى:

♦ تحديد الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية مع المريض وأسرته وفريق العمل.

♦ تحديد الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية.

♦ تحديد المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية.

مفاهيم الدراسة:

◄ **مفهوم الممارسة المهنية:** تعرف الممارسة المهنية بأنها: "الأفعال التي يقوم بها الممارس والموجهة نحو بعض الأغراض المحددة، والتي تقدم في ضوء توجيه واعٍ من المعرفة والقيم، والتي تم تنميتها في مجموعة من الأساليب الفنية والمناهج العلمية" (منقريوس، وأبو المعاطي، 2000).

وهي تشير إلى العمل مع الناس الذين لديهم مشكلات اجتماعية ويتعرضون للخطر أو الانجرار بآثار المشكلات الاجتماعية، يضاف إلى ذلك أنها عملية تقوم بين ذوي حاجات اجتماعية وأخصائي اجتماعي في منظمة اجتماعية (بدوي وعبد الفتاح، 2005).

ويعرف الباحثان الممارسة المهنية في الدراسة الراهنة بأنها: التطبيق العملي للأنشطة والأدوار والمهارات والاستراتيجيات والأدوات والأساليب التي يستخدمها الأخصائيون الاجتماعيون أثناء تعاملهم مع المرضى النفسيين وفريق العمل في المراكز النفسية الحكومية بقطاع عزة؛ من أجل المساعدة في حل مشكلات المرضى وإحداث التغيير المطلوب.

◄ **مفهوم الأخصائي الاجتماعي الطبي:** "هو الشخص المعد إعدادًا مهنيًا خاصًا، والذي يجب أنْ يتوافر لديه الاستعداد لممارسة طرق الخدمة الاجتماعية وفي مختلف التنظيمات؛ من أجل تخفيف المشكلات الاجتماعية، وفي الوقت نفسه مساعدة المنظمات على تحقيق أهدافها" (رضا، 2010).

وهو الشخص المعدُ إعدادًا مهنيًا سليمًا يؤهله للقيام بممارسة الخدمة الاجتماعية، وهذا يعني أنه ذلك الشخص الحاصل على مؤهل علمي في الخدمة الاجتماعية لا يقل عن البكالوريوس (محنشي وآخرون، 2021).

ويعرف الباحثان الأخصائي الاجتماعي الطبي في الدراسة الراهنة بأنه: الشخص الحاصل على درجة البكالوريوس على الأقل في تخصص الخدمة الاجتماعية، والتي تم من خلالها إكسابه المعارف والأساليب والمهارات المهنية التي تؤهله للقيام بأدوار ومهام ذات طبيعة اجتماعية محددة ضمن الفريق العمل الطبي بالمراكز النفسية الحكومية.

◄ **مفهوم المراكز النفسية:** تعرف بأنها: "الأماكن المحددة المخصصة من وزارة الصحة الفلسطينية ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين لتقديم خدمات الإرشاد والعلاج النفسي للمرضى النفسيين بحسب معايير خاصة بتلك المراكز" (عواد، 2013).

ويعرف الباحثان المراكز النفسية إجرائيا في الدراسة الراهنة بأنها: هي العيادات والمستشفيات النفسية ومراكز التأهيل النفسي الحكومية في قطاع غزة وعددها سبعة مراكز والتي تستقبل المرضى النفسيين، وتقوم بفتح ملفات لهم، وتقدم لهم خدمات: الإرشاد والتوجيه والعلاج النفسي والدوائي والاجتماعي يضاف إلى ذلك خدمة المبيت للحالات الحرجة بحسب معاير خاصة بتلك المراكز.

منهجية للدراسة واجراءاتها

نوع الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، والهدف الأساسي من البحث الوصفي أنه يعطي صورة واضحة عن الأفراد والظواهر من خلال الوصف.

منهج الدراسة:

اتفاقًا مع نوع الدراسة وطبيعة المشكلة وأهدافها، فإنَّ أنسب المناهج التي يمكن استخدامها هو منهج المسح الاجتماعي المسح الاجتماعي بالعينة للمرضى النفسيين المستفيدين من المراكز النفسية الحكومية.

أدوات الدراسة:

أداة الاستبار (الاستبانة): للمرضى النفسيين المستفيدين من المراكز النفسية الحكومية.حيث قام الباحثان بجمع أكبر عدد من العبارات ذات الصلة بموضوع البحث، معتمدة في ذلك على الإطار النظري للدراسة الحالية بجميع جوانبها والاعتماد على الدراسات السابقة والبحوث العلمية في المجال النفسي، وتم عرض أدوات الدراسة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في الخدمة الاجتماعية وعلم النفس والطب؛ وذلك لاستطلاع آرائهم، ووجهات نظرهم بشأن اتفاق مضمون كل سؤال وعبارة مع المحور المراد قياسه، وقد تم تعديل بعض الأسئلة وحذفها، وإضافة أسئلة أخرى تهدف إلى تحقيق النتائج المرجوة

من الدراسة، وقامت الباحثة بحذف العبارات التي جاءت نسبه الاتفاق عليها أقل من (80%).

تحديد صدق وثبات أدوات الدراسة:

أ. صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبار:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبار، مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبار بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية البعد التابعة له.

جدول (1):

يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبار والدرجة الكلية للاستبار

م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة
الدور مع المرضى			6	.605**	.000	المعوقات الراجعة للمرضى			3	.885**	.000
1	.683**	.000	7	.725**	.000	1	.557**	.002	4	.847**	.000
2	.804**	.000	8	.729**	.000	2	.698**	.000	5	.628**	.000
3	.712**	.000	الدور مع فريق العمل			3	.799**	.000			
4	.769**	.000	1	.677**	.000	4	.585**	.000			
5	.673**	.000	2	.651**	.000	5	.593**	.000			
6	.649**	.000	3	.781**	.000	المعوقات الراجعة للأخصائي					
7	.587**	.000	4	.808**	.000	1	.540**	.000			
8	.445**	.001	5	.699**	.000	2	.737**	.000			
9	.520**	.000	6	.437**	.001	3	.486**	.001			
الدور مع أسرة المريض			الأساليب المهنية			4	.703**	.000			
1	.713**	.000	1	.434**	.002	5	.882**	.000			
2	.742**	.000	2	.540**	.000						
3	.717**	.000	3	.925**	.000	المعوقات الراجعة للمراكز النفسية					
4	.627**	.000	4	.569**	.000	1	.602**	.000			
5	.746**	.000	5	.911**	.000	2	.685**	.000			

يوضح الجدول رقم (1) حساب معامل الارتباط للاستبار أنّ قيم معامل الارتباط الناتجة تراوحت بين (0.925: 0.434) وهذه المعاملات دالة عند مستوى معنوية (0.001 إلى 0.005)، مما يشير إلى صدق الاستبار بدرجة مناسبة بحيث يمكن الاعتماد على نتائجه.

ب. الصدق البنائي:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (2):

معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبار مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبار

م	التساؤلات	معامل الارتباط	الدلالة
1	ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية مع المريض؟	.643	.000**
2	ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية مع أسرة المريض؟	.725	.000**
3	ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية مع فريق العمل؟	.746	.000**
4	ما الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية؟	.565	.000**
5	ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية الراجعة إلى المريض؟	.637	.000**
6	ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية الراجعة إلى الأخصائي الاجتماعي؟	.721	.000**
7	ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية الراجعة إلى المراكز النفسية؟	.792	.000**

يتضح من خلال الجدول (2) وجود ارتباط دال إحصائيًا عند

مستوى (.000) بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

ت. ثبات الاستبار:

يقصد بثبات الأداة أنْ تعطي النتيجة نفسها في حال تم إعادة تطبيقها أكثر من مرة تحت الظروف نفسها، أو بعبارة أخرى إنَّ ثبات الأداة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة، وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها مرات عدة خلال فترات زمنية معينة، ولقد تم احتساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ).بعد تطبيق الاستبار تم حساب معامل (ألفا كرو نباخ) لقياس الثبات، حيث وجد أن قيمة (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة قد بلغت 77.6. ، وهذا يدل على أنّ الاستبار يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

مجالات الدراسة:

أ. المجال المكاني: تحدد المجال المكاني للدراسة بالمراكز النفسية الحكومية التابعة لوزارة الصحة– قطاع غزة وهي على النحو الآتي:

- مركز شمال غزة للصحة النفسية المجتمعية (أبو شباك).
- مركز شرق غزة للصحة النفسية المجتمعية (الصوراني).
- مركز غرب غزة للصحة النفسية المجتمعية (المشتل).
- مركز الوسطى للصحة النفسية المجتمعية (الزوايدة).
- مركز خانيونس للصحة النفسية المجتمعية.
- مركز رفح للصحة النفسية المجتمعية.
- مستشفى الطب النفسي.

يعود اختيار هذا المجال المكاني تناغمًا وانسجامًا مع المبررات الآتية:

- عمل أحد الباحثين (أخصائي اجتماعي) لدى وزارة الصحة– مستشفى الطب النفسي، وهي أحد المراكز النفسية الحكومية التي يطبق عليها الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات المسؤولة في وزارة الصحة – قطاع غزة على إجراء الدراسة في المراكز النفسية التابعة لها.

ب. المجال البشرى: تم تحديد عدد المرضى النفسيين المستفيدين من خدمات الخدمة الاجتماعية والأخصائيين الاجتماعيين في المراكز النفسية الحكومية، وعددهم (2497) مريضًا، ومن ثم قام الباحثان بتحديد شروط العينة العمدية (القصدية) والتي تمثلت فيما يلي:

- أن يكون من ذوي الأمراض النفسية البسيطة.
- أن تكون الحالات النفسية المستقرة والمستبصرة.
- أن يكون قد استفاد من خدمات الأخصائي الاجتماعي لمدة لا تقل عن عام.
- ومتردد بشكل مستمر على الأخصائي الاجتماعي.

حيث انطبقت الشروط على (153) مريضًا نفسيًا، ولكن لعدم التزام بعضهم تم الوصول إلى (144) مريضاً ممثلي عينة الدراسة.

جدول رقم (3)

وصف عينة الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة %	المتغير	التكرار	النسبة %
ذكر	59	41.0	أعزب	27	18.8
أنثي	85	59.0	متزوج	103	71.5
المجموع	144	100	مطلق	9	6.3
			أرمل	5	3.5
			المجموع	144	100
3 سنة إلى أقل من 25 سنة	13	9.0	أقل من ثانوي	86	59.7
			ثانوي	34	23.6
			جامعي	22	15.3
			دراسات عليا	2	14.4
			المجموع	144	100
25 سنة إلى أقل من 30 سنة	10	6.9	موظف حكومي	13	9.0
			موظف قطاع خاص	8	5.6
			أعمال حرة	10	6.9
			لا أعمل	113	78.5
			المجموع	144	100
30 سنة إلى أقل من 35 سنة	26	18.1	محافظة شمال غزة	21	14.6
			محافظة غزة	54	37.5
			محافظات الوسطي	22	15.3
			محافظة خانيونس	23	16.0
			محافظة رفح	24	16.7
			المجموع	144	100
40 سنة فأكثر	73	50.7			
المجموع	144	100			

ت. المجال الزمنى: هي الفترة التي استغرقها الباحثان في جمع البيانات الميدانية، وقد تحددت في الفترة الزمنية من (1/ 4/ 2022) وحتى (30/ 4/ 2022).

المعالجات الإحصائية:

بعد عملية جمع البيانات ومراجعتها، تم تفريغ البيانات آليًا باستخدام برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط (بيرسون) لقياس الصدق والثبات.

- معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة.

وتم حسابه للمقياس الثلاثي عن طريق:

(مج نعم 3 x + مج إلى حد ما 2 x + مج لا 1 x) / ن للعبارات الإيجابية.

(مج نعم 1 x + مج إلى حد ما 2 x + مج لا 3 x) / ن للعبارات السلبية.

كيفية الحكم على مستوى/ درجة أبعاد مقياس الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية باستخدام متوسط الوزن المرجح:

تكوين بداية ونهاية فئات المقياس الثلاثي: تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا (3 – 1 =2)، ثم تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح (2/ 3 = 0.67)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين (1: 1.67)	منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من (1.67: 2.34)	متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من (2.34: 3)	مرتفع

عرض الجداول المرتبطة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة:
النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية مع المريض نفسه؟

جدول (4):

يوضح مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية مع المرضى

م	دور الأخصائي الاجتماعي مع المريض	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الترتيب
1	يصيغ اتفاقًا يحدد فيه المهام المطلوبة مني للعلاج والمتابعة.	4	2.8	45	31.3	95	66.0	197	1.36	.538	45.3	منخفض	7
2	يساعدني على تفهم خطة العلاج.	6	4.2	65	45.1	73	50.7	221	1.53	.578	51	منخفض	4
3	يعزز مشاعري الإيجابية ويمنحني الأمل لمواجهة المرض.	10	6.9	69	47.9	65	45.1	233	1.61	.614	53.6	منخفض	2
4	يعدل أفكاري الخطأ عن طبيعة الإصابة بالمرض النفسي.	3	2.1	77	53.5	64	44.4	227	1.57	.536	52.3	منخفض	3
5	يساعدني على التقبل والتكيف مع الواقع.	11	7.6	69	47.9	64	44.4	235	1.63	.622	54.3	منخفض	1
6	يشجعني على المشاركة في برامج وأنشطة المركز النفسي.	8	5.6	45	31.3	91	63.2	205	1.42	.598	47.3	منخفض	5
7	يكسبني مهارات التعامل مع المشكلات المترتبة عن المرض النفسي.	0	0	31	21.5	113	78.5	175	1.21	.412	40.3	منخفض	8
8	يسهل حصولي على المساعدات والخدمات داخل المركز النفسي،	4	2.8	33	22.9	107	74.3	185	1.28	.510	42.6	منخفض	6
9	يحرص على أن تتلاءم خدمات المركز مع احتياجاتي الفعلية.	0	0	21	14.6	123	85.4	165	1.14	.354	38	منخفض	9
	المجموع الكلي							204	1.42	....	47.3	منخفض	

يتضح من الجدول رقم (4) أنَّ المتوسطات المرجحة (للدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية مع المرضى كما يحدده المرضى) تراوحت ما بين (1.14–1.63)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.42)، ويتضح من ذلك أنَّ دوره مع المرضى النفسيين كما يحدده المرضى «منخفض» وباستعراض ترتيب الفقرات للدور، تبين أنَّ الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يساعدني على التقبل والتكيف مع الواقع"، جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (1.63)، يليها الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يعزز مشاعري الإيجابية ويمنحني الأمل لمواجهة المرض"، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، وذلك بمتوسط مرجح (1.61)، ثم الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يعدل أفكاري الخطأ عن طبيعة الإصابة بالمرض النفسي"، وجاءت في المرتبة الثالثة، وذلك بمتوسط مرجح (1.57).بينما حصلت الفقرة رقم ((2 والتي تنص على "يساعدني على تفهم خطة العلاج" على المرتبة الرابعة، وذلك بمتوسط مرجح (1.53)، تليها الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يشجعني على المشاركة في برامج وأنشطة المركز النفسي"، والتي جاءت في المرتبة الخامسة، وذلك بمتوسط مرجح (1.42)، كما حصلت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "يسهل حصولي على المساعدات والخدمات داخل المركز النفسي" على المرتبة السادسة، وذلك بمتوسط مرجح (1.28).أما الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يصيغ اتفاقًا يحدد فيه المهام المطلوبة مني للعلاج والمتابعة"، فجاءت بالمرتبة السابعة، وذلك بمتوسط مرجح (1.36)، وتليها الفقرة رقم (7) والتي تنص على "يكسبني مهارات التعامل مع المشكلات المترتبة عن المرض النفسي"، وذلك في المرتبة الثامنة

وبمتوسط مرجح (1.21)، ثم الفقرة رقم (9)، والتي تنص على "يحرص على أنْ تتلاءم خدمات المركز مع احتياجاتي الفعلية"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط مرجح (1.14).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ أدوار الأخصائي الاجتماعي مع المرضى منخفضة في مؤشرات هذا الدور.

ويعزو الباحثان ذلك: إلى سلبية بعض المرضى في التعامل داخل المراكز النفسية من حيث عدم الالتزام بالقواعد والأنظمة و (البروتوكولات) المتبعة، واعتقادهم بأنهم يحضرون للمركز النفسي لمراجعة الطبيب النفسي للاطمئنان على أنفسهم وصرف الدواء إنْ كان هناك حاجة لذلك، يضاف إلى ذلك نقص معارف الأخصائي الاجتماعي بالاتجاهات الحديثة في الممارسة المهنية، وضعف التوجيه المهني والتدريب والتأهيل الذي يتلقاه الأخصائي الاجتماعي مما يؤثر في أدائه المهني، خاصة في تصميم البرامج والأنشطة وتوظيف المهارات المهنية في التعامل مع المرضى النفسيين ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة (السبئي، وسيف، 2020)، ودراسة (العباسي، 2017)، والتي أكدت أنَّ الأخصائيين الاجتماعيين بحاجة إلى تفعيل دورهم مع الحالات الفردية، ويعانون من عدم تطوير معارفهم لممارسة العمل مع المرضى، وعدم معرفة الأخصائيين الاجتماعيين بكيفية تصميم البرامج والأنشطة الجماعية، ونقص مهاراتهم للعمل مع المرضى، وعدم معرفتهم بأساليب ممارسة العمل المهني، وعدم وجود الخبرات الكافية لدى الأخصائيين الاجتماعيين لممارسة العمل مع المرضى ودراسة (الأمين، 2010) والتي أكدت نتائجها افتقار المعايير المحددة لتقديم الخدمات وضعف القدرات الفردية والمؤسساتية) (عبد العال، 2015) (العجلاني، 2005)، والتي أكدت نتائجهم ضعف امتلاك الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال الطبي مهارات مهنية في الخدمة الاجتماعية مثل: التأثيرية والعلاقة المهنية الإنسانية، والمعرفية، والإدراكية، والاتصال والتواصل.

◄ النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: **ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية مع أسرة المريض؟**

جدول (5):

يوضح مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لدى دور الأخصائي الاجتماعي مع أسرة المريض

م	دور الأخصائي الاجتماعي مع أسرة المريض	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	يقدم الأخصائي لأسرتي الإرشادات حول كيفية التعامل مع مرضي أثناء فترة العلاج.	5	3.5	36	25.0	103	71.5	190	1.31	.537	43.6	منخفض	1
2	يعرض لأسرتي الحقائق والمعلومات الكافية حول مرضي.	1	0.7	39	27.1	104	72.2	185	1.28	.468	42.6	منخفض	2
3	ينظم اللقاءات والندوات لتوعية الأسرة كيفية رعاية أبنائهم.	0	0	17	11.8	127	88.2	161	1.11	.323	37	منخفض	7
4	يقوي العلاقة بين أسرتي وفريق العمل الذي يقدم لي الخدمات.	0	0	14	9.7	130	90.3	158	1.09	.297	36.3	منخفض	8
5	ينمي وعي أسرتي بالآثار الاجتماعية المترتبة على إصابتي بالمرض النفسي.	1	0.7	23	16.0	120	83.3	166	1.17	.398	39	منخفض	4
6	يساعد أسرتي على التكيف مع ظروف مرضي.	0	0	22	15.3	122	84.7	166	1.15	.361	38.3	منخفض	5
7	يتعرف إلى مشكلاتي من وجهة نظر أسرتي.	0	0	31	21.5	113	78.5	175	1.21	.412	40.3	منخفض	3
8	يخفف المشاعر السلبية المرتبطة بمرضي لدى أسرتي.	0	0	18	12.5	126	87.5	162	1.12	.331	37.3	منخفض	6
	المجموع الكلي							170	1.18	.....	39.3	منخفض	

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ المتوسطات المرجحة (للدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية مع أسرة المريض النفسي كما يحدده المرضى) تراوحت ما بين (1.31 – 1.09)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.18)، ويتضح من ذلك أنَّ دور الأخصائي الاجتماعي مع أسر المرضى النفسيين كما يحدده المرضى «منخفض»، وباستعراض ترتيب الفقرات للدور، تبين أنَّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يقدم الأخصائي لأسرتي الإرشادات حول كيفية التعامل مع مرضي أثناء فترة العلاج «جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (1.31)، تليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يعرض لأسرتي الحقائق والمعلومات الكافية حول مرضي"، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، وذلك بمتوسط مرجح (1.28)، ثم الفقرة رقم (7) والتي تنص على "يتعرف إلى مشكلاتي من وجهة نظر أسرتي" وجاءت في المرتبة الثالثة، وبمتوسط مرجح (1.21).وجاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "ينمي وعي أسرتي بالآثار الاجتماعية المترتبة على إصابتي بالمرض النفسي" في المرتبة الرابعة، وذلك بمتوسط مرجح (1.17).أما الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يساعد أسرتي على التكيف مع ظروف مرضي" في المرتبة الخامسة، وذلك بمتوسط مرجح (1.15)، بينما حصلت فقرة رقم (8) والتي تنص على "يخفف المشاعر السلبية المرتبطة بمرضي لدى أسرتي"، والتي جاءت بالمرتبة السادسة، وذلك بمتوسط مرجح (1.12)، وتليها الفقرة رقم (3) والتي تنص على "ينظم اللقاءات والندوات لتوعية الأسرة كيفية رعاية أبنائهم" وذلك في المرتبة السابعة وبمتوسط مرجح (1.11)، ثم الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يقوي العلاقة

بين أسرتي وفريق العمل الذي يقدم لي الخدمات"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط مرجح (1.09).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ أدوار الأخصائي الاجتماعي مع المرضى منخفضة في مؤشرات هذا الدور.

ويعزو الباحثان ذلك إلى: انشغال بعض أسر المرضى أو تذرعها بالانشغال وإهمال البعض الآخر لأهمية اللقاءات والندوات وعدم اقتناعهم بجدواها أو بِمَن يقومون بإلقائها، كما أن ضعف تردد المرضى وذويهم على المراكز النفسية، واقتصار قناعاتهم على زياراتهم للطبيب النفسي ونقص المعلومات لدى أسرة المريض حول دور الأخصائي الاجتماعي، وعدم إبداء الاستعداد الكافي للتعامل مع بقية الفريق العامل يحول دون تنمية العلاقة بين الفريق الطبي من جهة والمريض وأسرته من جهة أخرى، وتبقى العلاقة الضعيفة بين الطرفين سيدة الموقف، وبالتالي تؤثر في أداء الأخصائيين واستفادة المرضى النفسيين من الخدمات المقدمة لهم. ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Maramaldi et al 2014 ، الناصر2011)، حيث أكدت دراستهما على عدم التعاون أسر المرضى مع الأخصائي الاجتماعي، وأنَّ الأخصائي لا يقوم بالزيارات الميدانية للمرضى.

◄ النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: **ما الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية مع فريق العمل؟**

جدول (6)

مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لدى دور الأخصائي الاجتماعي مع فريق العمل

م	دور الأخصائي الاجتماعي مع فريق العمل	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	يشارك فريق العمل العلاجي لحل مشكلاتي.	2	1.4	45	31.3	97	67.4	193	1.34	.504	44.6	منخفض	1
2	يوثق العلاقات بيني وبين فريق العمل.	3	2.1	28	19.4	113	78.5	178	1.23	.472	41	منخفض	6
3	يساعد فريق العمل على تنفيذ الخطة العلاجية والبرامج والأنشطة المناسبة لحالتي.	1	0.7	40	27.8	103	71.5	186	1.29	0	43	منخفض	2
4	يمد فريق العمل بالمعلومات والبيانات عن حالتي الاجتماعية وظروفي البيئية.	0	0	41	28.5	103	71.5	185	1.28	.452	42.6	منخفض	3
5	يوضح لفريق العمل الآثار الاجتماعية الواقعة على كمريض.	1	0.7	36	25.0	107	74.3	182	1.26	.457	42	منخفض	4
6	يساعد فريق العمل في تحديد احتياجاتي ومشكلاتي الاجتماعية.	2	1.4	34	23.6	108	75.0	182	1.26	.472	42	منخفض	5
	المجموع الكلي							154	1.06	.....	35.3	منخفض	

يتضح من الجدول رقم (6) أنَّ المتوسطات المرجحة (للدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية مع فريق العمل كما يحدده المرضى) تراوحت ما بين (1.34 – 1.23)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.06)، ويتضح من ذلك أنَّ دوره مع المرضى النفسيين كما يحدده المرضى "منخفض"، وباستعراض ترتيب الفقرات للدور، تبين أنَّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يشارك فريق العمل العلاجي لحل مشكلاتي"، جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (1.34)، تليها الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يساعد فريق العمل على تنفيذ الخطة العلاجية والبرامج والأنشطة المناسبة لحالتي"، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، وذلك بمتوسط مرجح (1.29)، ثم الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يمد فريق العمل بالمعلومات والبيانات عن حالتي الاجتماعية وظروفي البيئية"، وجاءت في المرتبة الثالثة، وبمتوسط مرجح (1.28) وحصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يوضح لفريق العمل الآثار الاجتماعية الواقعة علىَّ كمريض" على المرتبة الرابعة، وبمتوسط مرجح (1.26)، أما الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يساعد فريق العمل في تحديد احتياجاتي ومشكلاتي الاجتماعية"، فجاءت في المرتبة الخامسة وبمتوسط مرجح (1.26)، وحصلت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يوثق العلاقات بيني وبين فريق العمل" على المرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط مرجح (1.23).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ أدوار الاخصائي الاجتماعي مع فريق العمل منخفضة في مؤشرات هذا الدور.

ويعزو الباحثان ذلك إلى: تهميش الأطباء لدور الأخصائي الاجتماعي، واعتبار أن دورهم ثانوي، يمكن أنْ يقوم به الأخصائي النفسي أو التمريض، وعدم إيمان بعض أعضاء الفريق بأهمية دور الأخصائي الاجتماعي في المجال النفسي، ويعتبرون أنَّ دوره إداري أو توزيع المساعدات على المحتاجين؛ مما يؤدي إلى ضعف العلاقة بين الأخصائي والفريق العامل، وبالتالي يعود بالضرر على الخدمات التي يقدمها الأخصائي الاجتماعي للمرضى. ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (عبد العال 2015)، والتي أكدت أنَّ هناك ضعفًا في أداء الأخصائيين لبعض مسؤولياتهم ضمن فريق العمل.ودراسة (الناصر، 2011)، والتي أكدت نتائجها عدم وجود تعاون من للفريق الطبي والمرضى مع الأخصائي الاجتماعي.ودراسة (phillip-owsk, 2018)، حيث أشارت نتائجها إلى ارتباك الأدوار فيما يتعلق بتنظيم الرعاية المتكاملة داخل المنظمة الصحية، ونقص التعاون المشترك بين المهن المختلفة داخل المنظمة الصحية.

◄ النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: **ما الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية؟**

جدول (7)

مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لدى الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية

م	الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	يسجل الأخصائي جميع البيانات التي يحصل عليها.	117	81.3	25	17.4	2	1.4	403	2.79	.435	93	مرتفع	1
2	يقوم الأخصائي بملاحظة ردود فعلي وانفعالاتي.	12	8.3	36	25.0	96	66.7	204	1.41	.642	47	منخفض	2
3	يعقد الأخصائي جلسات علاج جمعي وفردي مع المريض.	9	6.3	26	18.0	109	75.7	188	1.30	.582	43.3	منخفض	3
4	يستخدم الأخصائي المقاييس المناسبة لتقدير حالتي.	0	0	14	9.7	130	90.3	158	1.09	.297	36.3	منخفض	5
5	يعقد الأخصائي المقابلات الفردية للتعرف إلى حالتي.	12	8.3	20	13.9	112	77.8	188	1.30	.617	43.3	منخفض	4
	المجموع الكلي							228	1.58	....	52.6	منخفض	

يتضح من الجدول رقم (7) أنَّ المتوسطات المرجحة (للأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية) تراوحت ما بين (2.79 – 1.09)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.58)، ويتضح من ذلك أنَّ الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي كما يحددها المرضى «منخفضة»، وباستعراض ترتيب الفقرات للأساليب المهنية، تبين أنَّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يسجل الأخصائي البيانات جميعها التي يحصل عليها"، جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (2.79)، تليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يقوم الأخصائي بملاحظة ردود فعلي وانفعالاتي"، جاءت في المرتبة الثانية، وبمتوسط مرجح (1.41)، ثم الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يعقد الأخصائي جلسات علاج جمعي وفردي مع المريض" وجاءت في المرتبة الثالثة، وبمتوسط مرجح (1.30)، ثم الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يعقد الأخصائي المقابلات الفردية للتعرف إلى حالتي"، والتي جاءت بالمرتبة الرابعة، وذلك بمتوسط مرجح (1.30)، وتليها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يستخدم الأخصائي المقاييس المناسبة لتقدير حالتي"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط مرجح (1.09).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ مستوى الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي مع المرضى النفسيين كما يحددها المرضى منخفضة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى: عدم التزام كثير من المرضى وأسرهم بالحضور إلى جلسات العلاج، واكتفائهم بالحضور مرة واحدة في الشهر بغرض مراجعة الطبيب النفسي للاطمئنان على الصحة وصرف الدواء، كما أنَّ هناك قناعة مترسخة لديهم بأنَّ علاجهم طبي وليس اجتماعي نفسي، وهذا يحتاج إلى جهد كبير لتغيير هذه القناعات، إضافة إلى ذلك غياب التدريب المستمر للأخصائيين الاجتماعيين وعدم إلحاقهم بالدورات التدريبية المتخصصة يحول دون اكتسابهم مهارات وأساليب جديدة في التعامل مع المرضى، لذلك تراهم لا يستخدمون المقاييس أو جلسات الإرشاد الفردية أو الجمعية والأساليب الفاعلة المتطورة في أدائهم المهني.ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة خاصة دراسة (العباسي، 2017)، والتي أكدت نتائجها عدم معرفة الأخصائيين الاجتماعيين بأساليب ممارسة العمل المهني، وعدم وجود الخبرات الكافية لدى الأخصائيين الاجتماعيين لممارسة العمل مع المرضى وأكدت دراسة (إبراهيم، 2019)، حاجة الأخصائيين الاجتماعيين للتعرف إلى الاتجاهات الحديثة في الممارسة المهنية بمستشفيات الصحة النفسية.

◄ النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: **ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية حسب وجهة نظر المريض؟**

جدول (8):

مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لدى المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى المريض

م	المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى المريض	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الترتيب
1	نقص معرفتي بدور الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية.	109	75.7	34	23.6	1	0.7	396	2.75	.450	91.6	مرتفعة	1
2	قلة الثقة بقدرة الأخصائي على حل مشكلاتي.	75	52.1	60	41.7	9	6.3	354	2.45	.613	81.6	مرتفعة	3
3	عدم الالتزام بقواعد وأنظمة المراكز النفسية.	64	44.4	63	43.8	17	11.8	335	2.32	.677	77.3	متوسطة	4

م	المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى المريض	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الترتيب
4	اعتقادي أن علاجي طبي ولا أهمية للعلاج الاجتماعي.	79	54.9	20	13.9	45	31.3	322	2.23	.900	74.3	متوسطة	5
5	سلبية بعض المرضى وضعف تعاونهم مع الأخصائي الاجتماعي.	110	76.4	31	21.5	3	2.1	395	2.74	.483	91.3	مرتفعة	2
	المجموع الكلي							360	2.50	.....	83.3	مرتفع	

يتضح من الجدول رقم (8) أنَّ المتوسطات المرجحة (للمعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى المريض) تراوحت ما بين (2.75–2.23)، حيثُ إنَّ المتوسط الحسابي العام بلغ (2.50)، ويتضح من ذلك أنَّ المعوقات كما يحددها المرضى «مرتفعة»، وباستعراض ترتيب الفقرات للمعوقات، تبيّن أنَّ الفقرة رقم (1) والتي تنص على "نقص معرفتي بدور الأخصائي الاجتماعي بالمراكز النفسية"، جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (2.75)، تليها الفقرة رقم (5) والتي تنص على "سلبية بعض المرضى وضعف تعاونهم مع الأخصائي الاجتماعي"، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، وبمتوسط مرجح (2.74)، ثم الفقرة رقم (2) والتي تنص على "قلة الثقة بقدرة الأخصائي على حل مشكلاتي" وجاءت في المرتبة الثالثة، وبمتوسط مرجح (2.45)، ثم الفقرة رقم (3) والتي تنص على "عدم الالتزام بقواعد وأنظمة المراكز النفسية"، والتي جاءت بالمرتبة الرابعة، وذلك بمتوسط مرجح (2.32)، وتليها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "اعتقادي أنَّ علاجي طبي ولا أهمية للعلاج الاجتماعي"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط مرجح (1.09).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ مستوى المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى المريض كما يحددها المرضى مرتفعة.ويعزو الباحثان ذلك إلى: قلة الاجتماعات واللقاءات التي يعقدها الأخصائي مع المريض النفسي وأسرته لتعريفهم بأدوار الأخصائي الاجتماعي وأهميته في المتابعة المنزلية، وفي شرح الخطة العلاجية، ومساعدة المريض على حل مشكلته، وفي تقديم النصائح والتوجيهات التي تساعده على التكيف مع المرض النفسي، وتغيير الأفكار السلبية لديه وتعزيز الأفكار الإيجابية، كما أنَّ قلة ثقة المريض بالأخصائي وعدم اقتناعه بأهمية دوره في العملية العلاجية نتيجة أفكار غير صحيحة سابقة، كل ذلك يؤدي إلى الحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي لأدواره تجاه المرضى.ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة خاصة: دراسة (أبو رمان وآخرون، 2018) التي دعت إلى ضرورة توضيح دور الأخصائي الاجتماعي داخل المستشفيات والمراكز الصحية.ودراسة (عواد، 2013) التي أظهرت نتائجها أنَّ من أبرز المعوقات التي تواجه الأخصائيين هي غياب التقدير والنظرة السلبية للأخصائي الاجتماعي.

◄ النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: **ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى الأخصائي الاجتماعي؟**

جدول (9):

مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى الأخصائي الاجتماعي

م	المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى الأخصائي الاجتماعي	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الترتيب
1	نقص المعرفة لدى الأخصائي فيما يتعلق بالأمراض النفسية.	75	52.1	67	46.5	2	1.4	361	2.50	.528	83.3	مرتفعة	4
2	نقص الخبرة والمهارة لدى الأخصائي.	67	46.5	76	52.8	1	0.7	354	2.45	.513	81.6	مرتفعة	5
3	ضعف مستوى الأداء المهني للأخصائي وعدم قدرته على مساعدتي.	80	55.6	62	43.1	2	1.4	366	2.54	.527	84.6	مرتفعة	3
4	يهتم بالجوانب الإدارية أكثر من الجوانب المهنية عند العمل مع المرضى.	114	79.2	22	15.3	8	5.6	394	2.73	.554	91	مرتفعة	2
5	الروتين في العمل وعدم توفير روح الدافعية والابتكار لدى الأخصائي.	121	84.0	22	15.3	1	0.7	408	2.83	.392	94.3	مرتفعة	1
	المجموع الكلي							376	2.61	.....	87	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (9) أنَّ المتوسطات المرجحة (للمعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى الاخصائي الاجتماعي) تراوحت ما بين (2.83 – 2.45)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (2.61)، ويتضح من ذلك أنَّ المعوقات كما يحددها المرضى "مرتفعة"، وباستعراض ترتيب الفقرات للمعوقات، تبيّن أنَّ الفقرة رقم (5) والتي تنص على "الروتين في العمل وعدم توفير روح الدافعية والابتكار لدى الأخصائي"، جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (2.83)،

تليها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يهتم بالجوانب الإدارية أكثر من الجوانب المهنية عند العمل مع المرضى"، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، وذلك بمتوسط مرجح (2.73)، ثم الفقرة رقم (3) والتي تنص على "ضعف مستوى الأداء المهني للأخصائي وعدم قدرته على مساعدتي" وجاءت في المرتبة الثالثة، وبمتوسط مرجح (2.54)، ثم الفقرة رقم (1) والتي تنص على "نقص المعرفة لدى الأخصائي فيما يتعلق بالأمراض النفسية" والتي جاءت بالمرتبة الرابعة، وبمتوسط مرجح (2.50)، وتليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على "نقص الخبرة والمهارة لدى الأخصائي"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط مرجح (2.45).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ مستوى المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى الأخصائي الاجتماعي كما يحددها المرضى مرتفعة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى: قلة الاهتمام بالأخصائيين الاجتماعيين ومتطلباتهم واحتياجاتهم من الإدارة، وقلة الحوافز والعلاوات والترقيات المقدمة لهم، وقلة الدورات وورش العمل التي يلتحقوا فيها لاكتساب مزيد من الخبرة والمعرفة للتعامل مع المرضى؛ مما يجعل الأخصائي بعيدًا عن الابتكار والإبداع، كما أنَّ اعتبار دور الأخصائي ثانوي في العملية العلاجية، وأنَّ هذا الدور يمكن أنْ يقوم به أي عضو بالفريق العامل، واعتبار أنَّ دورهم الإداري مشابه لدور الكاتب أو السكرتير أي ينحصر في استقبال المرضى وفتح ملفات، فهذا يدخل الملل على الدور ويضعف من مستوى الأداء والفاعلية لدى الأخصائي، ويَحول دون تمكنه من مساعدة المرضى في التغلب على مشكلاتهم.ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة خاصة: دراسة (الطالب، 2018) والتي توصلت إلى ارتفاع مستوى الإعياء المهني لدى الأخصائيين الاجتماعيين، واستنزاف طاقة الأخصائيين الاجتماعيين في مهام لا تتعلق بصميم عملهم وانخفاض الرضا الوظيفي لديهم.دراسة (الشهري، 2015)، والتي أكدت عدم حصول الأخصائي على المكافأة والتقدير المناسب من مديره، وضعف التوجيه المهني الذي يتلقاه الأخصائي الاجتماعي؛ مما يؤثر في أدائه المهني.دراسة (Huxley, 2005)، وقد أشارت إلى أنَّ أكثر الجوانب غير المرضية في سياق عملهم هو عدم الشعور بالتقدير من أصحاب العمل.دراسة (Evans, et al, 2018)، وأكدت نتائجها أنَّ هناك مستويات عالية من الإجهاد والإرهاق وعدم الحصول على التقدير، وانخفاض مستويات الرضا الوظيفي لدى الأخصائي الاجتماعي.

◄ النتائج المرتبطة بالإجابة عن التساؤل: **ما المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى المراكز النفسية؟**

جدول (10)

مجموع الأوزان والمتوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن النسبي وترتيب المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الراجعة إلى المراكز النفسية

م	المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الراجعة إلى المراكز النفسية	نعم	%	إلى حد ما	%	لا	%	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	%	الدرجة	الترتيب
1	عدم تناسب خدمات المراكز احتياجات المرضى المتعددة.	113	78.5	31	21.5	0	0	401	2.78	.412	92.6	مرتفعة	4
2	ضعف الصلاحيات الممنوحة للأخصائي الاجتماعي.	116	80.6	28	19.4	0	0	404	2.80	.397	93.3	مرتفعة	2
3	نقص الموارد والإمكانات المتاحة بالمراكز مع تعدد الحاجات والمشكلات للمرضي النفسيين.	119	82.6	20	13.9	5	3.5	402	2.79	.485	93	مرتفعة	3
4	جمود اللوائح والمعايير التي تحول دون استفادة المرضى من الخدمات.	106	73.6	31	21.5	7	4.9	387	2.68	.560	89.3	مرتفعة	5
5	عدم توفير أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين.	125	86.8	16	11.1	3	2.1	410	2.84	.415	94.6	مرتفعة	1
	المجموع الكلي							400	2.77	.....	92.3	مرتفع	

يتضح من الجدول رقم (10) أنَّ المتوسطات المرجحة (للمعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الراجعة إلى المراكز النفسية) تراوحت ما بين (2.84 – 2.68)، حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (2.77)، ويتضح من ذلك أنَّ المعوقات كما يحددها المرضى «مرتفعة»، وباستعراض ترتيب الفقرات للمعوقات، تبين أنَّ الفقرة رقم (5) والتي تنص على "عدم توفير أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين"، جاءت في المرتبة الأولى، وذلك بمتوسط مرجح (2.84)، تليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على "ضعف الصلاحيات الممنوحة للأخصائي الاجتماعي"، والتي جاءت بالمرتبة الثانية، وذلك بمتوسط مرجح (2.80)، ثم الفقرة رقم (3) والتي تنص على "نقص الموارد والإمكانات المتاحة بالمراكز مع تعدد الحاجات والمشكلات للمرضي النفسيين"، وجاءت في المرتبة الثالثة، وبمتوسط مرجح (2.79)، ثم الفقرة رقم (1) والتي تنص على "عدم تناسب خدمات المراكز احتياجات المرضى المتعددة"، والتي جاءت بالمرتبة الرابعة وذلك بمتوسط مرجح (2.78)، وتليها الفقرة رقم (4) والتي تنص على "جمود اللوائح والمعايير التي تحول دون استفادة المرضى من الخدمات"، وجاءت بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط مرجح (2.68).ومن خلال تحليل نتائج الجدول السابق نجد أنَّ مستوى المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى المراكز النفسية كما يحددها المرضى

مرتفعة.ويعزو الباحثان ذلك إلى: أنَّ توفير الإمكانات والموارد يعتمد على منح المؤسسات الخارجية والموازنات التي تخصصها الحكومة للمراكز النفسية، فالمنح غير ثابتة باستمرار أما موازنات الحكومة ضعيفة جدًا نتيجة للوضع الاقتصادي الصعب الذي تعيشه الحكومة والمجتمع الفلسطيني خصوصًا في قطاع غزة، كما يدخل في ضعف الإمكانات والموارد للمراكز النفسية النقص الكبير في عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في هذه المراكز مقارنة بعدد المرضى المستفيدين وقلة الصلاحيات الممنوحة لهم، كل ذلك يقف حاجزًا أمام دور الأخصائي الاجتماعي بشكل مهني وفعّال. ولقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة خاصة: دراسة (إدريس، 2019)، ودراسة (إبراهيم، 2019)، والتي أكدت نتائجهما أنَّ هناك نقصًا في عدد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمستشفيات الصحة النفسية، ونقصًا في الإمكانات المادية بمستشفيات الصحة النفسية.كذلك دراسة (الحسيني، 2018)، ودراسة (الشهري، 2015)، ودراسة (Maramaldi, et al, 2014)، والتي أكدت نتائجهم عدم توفر ميزانية خاصة بالأنشطة والأعمال التي تخدم عمل الأخصائي الاجتماعي وتحد من قيامه بالبرامج والأنشطة مع المرضى، وقلة الموارد المتوفرة، وعدم وجود تخطيط جيد للممارسة المهنية، وعدم وضع خطط العلاج.

نتائج الدراسة والتوصيات:

1. النتائج الخاصة بالإجابة عن الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية مع المريض: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ دوره مع المرضى النفسيين كما يحدده المرضى «منخفض حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.42).

2. النتائج الخاصة بالإجابة عن الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية مع أسرة المريض: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ دور الأخصائي الاجتماعي مع أسر المرضى النفسيين كما يحدده المرضى «منخفض» حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.18).

3. النتائج الخاصة بالإجابة عن الدور الفعلي للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية مع فريق العمل: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ دوره مع فريق العمل كما يحدده المرضى «منخفض» حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.06).

4. النتائج الخاصة بالإجابة عن الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ الأساليب المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي كما يحددها المرضى «منخفضة» حيثُ بلغ المتوسط الحسابي العام (1.58).

5. النتائج الخاصة بالإجابة عن المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى المريض النفسي: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ المعوقات كما يحددها المرضى «مرتفعة» حيثُ إنَّ المتوسط الحسابي العام بلغ (2.50).

6. النتائج الخاصة بالإجابة عن المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى الأخصائي الاجتماعي: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ المعوقات كما يحددها المرضى «مرتفعة» حيثُ إنَّ المتوسط الحسابي العام بلغ (2.61).

7. النتائج الخاصة بالإجابة عن المعوقات التي تحد من الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية الراجعة إلى المراكز النفسية: أوضحت نتائج الدراسة أنَّ المعوقات كما يحددها المرضى «مرتفعة» حيثُ إنَّ المتوسط الحسابي العام بلغ (2.77).

التوصيات

لتفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي في المراكز النفسية الحكومية: يتضح من خلال نتائج الدراسة الراهنة أنَّ هناك ضعفًا في الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في المراكز النفسية الحكومية، سواء على مستوى الأدوار أو مستوى الأساليب المهنية المستخدمة، **لذلك يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات على النحو الآتي:**

أ. توصيات لتفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي مع المرضى النفسيين

- عقد جلسات العلاج الفردي والجمعي للمرضى.
- عقد لقاءات تثقيفية وتوعوية مع المرضى للتعريف بدور الأخصائي الاجتماعي.
- القيام بالزيارات البيتية الدورية للوقوف ومتابعة حالة المرضى.
- تشجيع المرضى على الحضور الدوري للمراكز النفسية لمتابعة حالتهم.
- زيادة تعاون المريض مع الأخصائي الاجتماعي، وزيادة الثقة في دوره من خلال تحقيق مصالح المرضى التي تحول ظروفهم دون الحصول على الخدمات المؤسسية التي يحتاجون إليها لإشباع احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم.

ب. توصيات لتفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي مع أسر المرضى

- تقديم التوجيهات لأسر المرضى حول كيفية التعامل مع المرضى أثناء فترة العلاج خاصة من الناحية الاجتماعية.
- تنظيم اللقاءات والندوات والاجتماعات لتوعية الأسرة كيفية رعاية أبنائهم.
- توجيه أسر المرضى للمؤسسات الاجتماعية التي تقدم المساعدات للمرضى.

ت. توصيات لتفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي مع فريق العمل

- التفاهم بين أعضاء فريق العمل حول نمط التعامل ودور كل عضو مع المرضى النفسيين.
- الاتفاق على خطة عمل ومنهجية في الأداء.
- إلمام كل عضو في فريق العمل بطبيعة عمل التخصصات الأخرى.

- القيام بعقد الاجتماعات الدورية لمتابعة الأنشطة والخطط العلاجية.
- فهم الجهود المهنية من جانب أعضاء فريق العمل في التعامل مع المرضى النفسيين.
- توفر سجل معلومات عن المرضى النفسيين بين أعضاء فريق العمل.
- تشجيع العمل بروح الفريق على أساس تبادل المعارف والخبرات.

ث. توصيات لتفعيل الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي الطبي من خلال تطوير خدمات المراكز النفسية

- تيسير الإجراءات الإدارية في تقديم الخدمات للمرضى النفسيين وأسرهم.
- العمل على تناسب خدمات المراكز مع احتياجات المرضى المتعددة.
- توفير الموارد والإمكانات المتاحة بالمراكز مع تعدد الحاجات والمشكلات للمرضى النفسيين.
- زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين بما يتناسب مع عدد الحالات.
- زيادة الصلاحيات الممنوحة للأخصائي الاجتماعي.
- توفير أساليب رعاية حديثة في المراكز النفسية لرعاية المرضى النفسيين.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، حسين. (2019). متطلبات عملية المساعدة في خدمة الجماعة لتحقيق أهداف الجماعة العلاجية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان، القاهرة، مصر.
- إدريس، خالد. (2019). معوقات أداء الأخصائي الاجتماعي الطبي في المستشفيات الحكومية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين، السودان.
- الأمين، محمد. (2010). العوامل المؤثرة على أداء الأخصائي الاجتماعي في ممارسة الخدمة الاجتماعية الطبية: دراسة تطبيقية على الأخصائيين الاجتماعيين بالمستشفيات النفسية والعصبية بولاية الخرطوم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.
- بدوي، هناء، وعبد الفتاح، محمد. (2005). الممارسة المهنية لطريقة تنظيم المجتمع، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- حربي، ندى. (2021). الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمستشفيات الصحة النفسية بمنطقة مكة المكرمة، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. 25 (2)، . 450 – 476
- حسين، جابر عوض سيد. (2022). العمل مع الجماعات أسس ونماذج نظرية. القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.
- الحسيني، فاطمة. (2018). واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال الطبي دراسة ميدانية مطبقة على المستشفيات الحكومية في منطقة مكة المكرمة، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية بجامعة الفيوم. (12).
- رضا، عبد الحليم. (2010). الخدمة الاجتماعية المعاصرة، القاهرة، دار النهضة العربية.
- أبو رمان، أسيل، وآخرون. (2018). تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي داخل المؤسسات الطبية في الأردن، عمان، مؤسسة فريدريش ايبرت.
- السبئي، ماجد، وسيف، تماني. (2020). تصور مقترح لتفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في المجال الطبي دراسة ميدانية لعينة من العاملين في المجال الطبي. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. جامعة تعز 6 (5).
- سرحان، و ليد، وآخرون. (2010). الصحة النفسية، فلسطين، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- السيد، فاطمة. (2021). محددات استخدام الأخصائي الاجتماعي لمؤتمر الحالة في المجال النفسي. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية بجامعة الفيوم. 29 (5)، 30 – 8
- الشهراني، عائض. (2014). دور الأخصائي الاجتماعي الطبي في التعامل مع الحالات المعنفة، مجلة كلية الآداب بجامعة المنصورة، (55)، . 686
- العباسي، سعاد. (2017). معوقات عمل الأخصائي الاجتماعي الطبي مع جماعات المرضى بالمستشفيات الحكومية بمدينة بريدة، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. 7 (58).
- عبد العال، سلامة. (2015). دليل إرشادي للأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال النفسي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان. 2 (38).
- عواد، يوسف. (2013). الانتماء المهني للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين في المراكز الصحية التابعة لوزارة الصحة ووكالة الغوث وتشغيل اللاجئين (بحث غير منشور). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية (2) 1، 56 – 88.
- عوض، احمد. (2011). دراسة تقويمية للممارسة المهنية لعملية العلاج في المجال الطبي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة حلوان. 5 (31).
- محنشي، محمد، وآخرون. (2021). معوقات تمكين الأخصائي الاجتماعي من أداء دوره بالمستشفيات الحكومية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. 5 (18)، 412 – 425.
- مركز الميزان لحقوق الإنسان. (2010). تقرير عن تحديات الحق في الصحة النفسية في قطاع غزة، 13. تاريخ الاطلاع: 15/ 06/ 2022م. الرابط http:// www. mezan. org/ uploads/ files/ 11376. pdf
- منظمة الصحة العالمية. (2021). تقرير الاضطرابات النفسية.
- منقريوس، نصيف، وأبو المعاطي، ماهر. (2000). مهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، القاهرة، مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي.
- الناصر، صالح. (2011). معوقات تطبيق الجودة في أقسام الخدمة الاجتماعية الطبية: دراسة مطبقة على منشآت الصحة النفسية بمنطقتي القصيم والرياض النفسية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، السعودية.
- النعمى، حسن. (2013). دور الأخصائي الاجتماعي في المساندة

الاجتماعية لمرض القلب. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 2 (58)، 90 – 112.

- وزارة الصحة الفلسطينية. (2021). التقرير السنوي لوزارة الصحة. غزة.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim Hussien (2019). Requirements of the Process of Assisting in Community Service to Achieve the Goals of the Therapeutic Community (unpublished master's thesis). Helwan University, Cairo*
- *Idriss, Khaled (2019). Obstacles to the Performance of the Medical Social Worker in the Government Hospitals (unpublished master's thesis). Al- Neelain University, Sudan.*
- *Al- Amin, Muhammad (2010). Factors Affecting the Performance of the Social Worker in the Practice of Medical Social Service: An Applied Study on Social Workers in Psychiatric and Neurological Hospitals in Khartoum State (unpublished master's thesis). Al- Neelain University, Khartoum.*
- *Badawy, Hana, and Abdel- Fattah, Mohamed (2005). Professional Practice of the Method of Community Organization, Alexandria, the modern university office*
- *Harby, Nada (2021). Job Satisfaction |Among Social Workers Working in Mental Health Hospitals in Makkah Al-Mukarramah Region, Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research. 25 (2) ,. 450- 476*
- *Hussein, Jaber Awad Sayed (2022). Working With Groups, Theoretical Foundations and Models. Cairo, the modern university office.*
- *Al- Husseini, Fatima (2018). The Reality of the Professional Practice of Social Work in the Medical Field, a Field Study Applied to the Government Hospitals in Makkah Al-Mukarramah Region, Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research, Fayoum University (12).*
- *Reda, Abdel Halim (2010). Contemporary Social Service, Cairo, Dar Al- Nahda Al- Arabiya.*
- *Abu Rumman, Aseel, and others (2018). Activating the Role of the Social Worker Within the Medical Institutions in Jordan, Amman, Friedrich Ebert- Stiftung*
- *Al- Sabai, Majed, and Saif, Tamani (2020). A Proposed Vision to Activate the Role of the Social Worker in the Medical Field. A field study of a sample of workers in the medical field. Journal of Educational Sciences and Human Studies. Taiz University 6 (5).*
- *Sirhan, Waleed & et al. (2010). Mental Health, Palestine, Al-Quds Open University Publications.*
- *World Health Organization. (2021). Report of mental disorders.*
- *Al- Sayed, Fatima (2021). Determinants of the Social Worker's Use of the Case Conference in the Psychological Field. Journal of the Faculty of Social Work for Social Studies and Research, Fayoum University. 29 (5) , 30- 8*
- *Al- Shahrani, Ayedh (2014). The Role of the Medical Social Worker in Dealing with Violent Cases, Journal of the Faculty of Arts, Mansoura University, (55) , 686.*
- *Al- Abbasi, Su'ad (2017). Obstacles to the Work of the Medical Social Worker with Patient Groups in the Government Hospitals in Buraidah, Social Work Journal, Egyptian Association of Social Workers. 7 (58).*
- *Abdel 'Al- Salama (2015). A Guide for the Social Workers Working in the Psychological Field. Journal of Studies in Social Work. Helwan University. 2 (38).*
- *Awwad, Youssef (2013). The Professional Affiliation of Psychologists and Social Workers Working in Health Centers Affiliated to the Ministry of Health and the United Nations Relief and Works Agency (UNRWA) (unpublished research). Journal of Al- Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies (2) 1, 56- 88.*
- *Awad, Ahmed (2011). An Evaluation Study of the Professional Practice of the Treatment Process in the Medical Field, Journal of Studies in Social Work and Human Sciences. Helwan University. 5 (31).*
- *Mahnashi, Muhammad, and others (2021). Obstacles to Enabling the Social Worker to Perform his Role in the Government Hospitals. Arab Journal of Literature and Human Studies. 5 (18) , 412- 425.*
- *Al- Mezan Center for Human Rights. (2010). Report on the challenges of the right to mental health in the Gaza Strip, 13. View date: 06/ 15/ 2022 AD. Link http:// www. mezan. org/ uploads/ files/ 11376. pdf*
- *World Health Organization. (2021). Report of mental disorders.*
- *Menkerios, Nassif, and Abu Al- Maati, Maher (2000). Professional Practice Skills for Social Work, Cairo, University Book Publishing and Distribution Center.*
- *Nasser, Saleh. (2011). Obstacles to the Application of Quality in Medical Social Service Departments: A Study Applied to Mental Health Facilities in the Qassim and Riyadh psychological regions (unpublished master's thesis). Qassim University, Saudi Arabia.*
- *Al- Nuaimi, Hassan (2013). The Role of the Social Worker in Social Support for Heart Disease. Egyptian Association of Social Workers, 2 (58) , 90- 112.*
- *Palestinian Ministry of Health (2021). Annual report of the Ministry of Health. Gaza.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Evans, S. (2018). Mental health, Burnout and Job Satisfaction Among Mental Health Social Workers in England and Wales. The British Journal of Psychiatry, 188 (1) , 75- 80.*
- *Huxley, P. (2005). Stress and Pressures in Mental Health Social Work: The Worker Speaks. British Journal of Social Work, 35 (7) , 1063- 1079.*
- *Maramaldi, P. (2014). Interdisciplinary Medical Social Work: A Working Taxonomy. Social Work in Health Care, 53 (6) , 532- 551.*
- *Phillipowsk, J. (2018). An Exploration of the Role of Social Workers Within an Integrated Setting, (Unpublished PhD Thesis). University of Worcester.*

الخصائص (السيكومترية) لمقياس دوافع الإنجاز المختصر (AMS- R) في البيئة العُمانية

Psychometric properties of the Revised Achievement Motivation Scale (AMS- R) in the Omani Environment

شريف عبد الرحمن السعودي
أستاذ مساعد/ جامعة الشرقية/ سلطنة عُمان

إبراهيم بن سعيد الوهيبي
أستاذ مساعد/ جامعة الشرقية/ سلطنة عُمان

هدى علي السنيني
طالبة دكتوراه/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Sharif Abdelrahman Alsoudi
Assistant Professor\ A'Sharqiyah University\ Oman
sharif.alsoudi@asu.edu.om

Ibrahim Said Alwahaibi
Assistant Professor\ A'Sharqiyah University\ Oman
ibrahim.alwahaibi@asu.edu.om

Huda Ali Alsineni
Ph.D. Student\ The University of Jordan\ Jordan
hmoon121@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 5/ 9/ 2022م، **تاريخ القبول:** 13/ 3/ 2023م.
Received: 5/ 9/ 2022, **Accepted:** 13/ 3/ 2023.
DOI: 10.33977/1182-014-041-012
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي الخصائص (السيكومترية) لمقياس دوافع الإنجاز المختصر (AMS- R) في البيئة العُمانية، على عينة مكونة من (486) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، باستخدام المنهج الوصفي (السيكومتري).أشارت نتائج الدراسة إلى تمتّع المقياس بخصائص (سيكومترية) جيدة، إذ كان لفقرات المقياس قدرة تمييزية مرتفعة تراوحت بين (48. – 62.)، ومعاملات ثبات اتساق داخلي بلغت (77. – 84.) لبعدي المقياس، ومعامل ثبات كلي (78.).وكان للمقياس صدق مرتبط بالمحك مقبول، من خلال ارتباط بُعد الأمل بالنجاح إيجابياً مع الفاعلية الذاتية، وارتباط بُعد تجنب الفشل سلبياً مع الفاعلية الذاتية.خلصت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، لوجود عاملين فسرا الأداء على المقياس، هما: الأمل في النجاح، وتجنب الفشل إذ فسّر هذان العاملان ما يقارب (57%) من الأداء على المقياس.وأكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي على استقرار البنية العاملية للمقياس، بعد حذف الفقرة الثانية من المقياس، والتي كان لها معامل تشبع منخفض مع بُعد الأمل بالنجاح.وكذلك بلغت دلالات الثبات المركب لبعدي المقياس (81. – 84.)، وكانت دلالات الصدق التقاربي، والصدق التباعدي مقبولة لأبعاد المقياس داخل البناء العاملي له.وأوصت الدراسة باستخدام المقياس من الباحثين والمهتمين لما يتمتع به من خصائص (سيكومترية) جيدة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص (السيكومترية)، البنية العاملية، الصدق، الثبات، دوافع الانجاز.

Abstract:

The current study aimed to investigate the psychometric properties of the Revised Achievement Motivation Scale (AMS- R) in the Omani environment. The study sample consisted of (486) students from A'Sharqiyah University, using the psychometric descriptive approach. The results of the study indicated that the scale has good psychometric properties. As the items on the scale had a high discriminatory ability that ranged between (0. 48- 0. 62) , and internal consistency reliability coefficients amounted to (0. 77- 0. 84) for the two dimensions of the scale, and an overall reliability coefficient (0. 78). The scale had an Acceptable Criterion- related Validity through its statistically significant relationship with self- efficacy. The results of the exploratory factor analysis indicated two factors that explained the performance on the scale, namely: hope for success, and Fear of failure, as these two factors explained approximately (57%) of the variance of performance on the scale. The results of the confirmatory factor analysis confirmed the stability of the factorial structure of the scale, after deleting item 2. As well as the indicators of the Composite reliability of the two dimensions of the scale (0. 81- 0. 84). The indications of convergent and Discriminant validity were acceptable for the dimensions of the scale. The study recommended the use of the scale by researchers because of its good psychometric properties.

***Keywords**: Psychometric properties, Factorial Structure, Validity, Reliability, Achievement motives.*

المقدمة:

تعد دوافع الإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية التي توجه الفرد إلى تحقيق أهدافه، وتدفعه إلى صقل شخصيته، وشعوره بالمسؤولية (عبداللاه وأحمد، 2015). ويُنظر إلى دافعية الإنجاز على أنها حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، وتوجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذه بما يحقق مستوى معيناً من التفوق يؤمن به الفرد (أبو علام، 2010). كما يمكن وصفه بأنه اتجاه تقييمي وسلوكي معمم في المواقف التي يمكن فيها تطبيق معيار التميّز (Lang & Fries, 2006). ويعرّف ماكليلاند (McClelland, 1953) دوافع الإنجاز على أنها استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد، يحدد مدى سعيه للمثابرة في سبيل بلوغ النجاح، لتحقيق نوعاً من الرضا، وأنها تتضمن الشعور المرتبط بالأداء التقييمي للمنافسة من أجل الوصول إلى معايير التفوّق (لخضر، 2016، خليفة، 2000).

يقوم تصوّر نظريات التوقع والقيمة لدافعية الإنجاز بأنها تتوقف على طبيعة التوقّعات والاعتقادات المرتبطة بخبرات الفشل والنجاح التي يطورها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة (الزغول، 2012). وارتبط تفسير دافعية الإنجاز بهذه النظريات في ضوء تفسيرها لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأوليّة إيجابية بالنسبة للفرد، ينشأ لديه دافعاً يسمى الأمل بالنجاح، ويميل للأداء والانهماك في الإنجاز، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكوّنت لديه خبرات سلبية، فإن ذلك يؤدي إلى نشوء دافع يسمى الدافع لتجنب الفشل (Heckhausen, 1991). وأن مستوى الدافعية يتحدد من خلال عاملين هما: توقعنا لاحتمالية الوصول لهدف ما، ومستوى تقيمنا لذلك الهدف (Houston, 1985).

بالرغم من تعدد المقاييس المستخدمة في الكشف عن دوافع الانجاز إلى أنه يمكن التمييز بين منحيين من هذه المقاييس، إذ يستند المنحى الأول إلى الأدبيات الخاصة بكل من (أتكنسون) (Atkinson, 1957) و (هيكهاوزن) (Heckhausen, 1991)، والتي تؤكد على أن دافع الإنجاز ينقسم إلى نهج وميل للتجنب، وعادة يسمى اتجاه النهج بالأمل في النجاح (Hope of success (HS)، في حين يسمى اتجاه التجنب بالخوف من الفشل (Fear of failure (FF. ويعتمد لملمنحى الثاني على الأدبيات الخاصة بكل من (ماكيلاند) (McClel-land, 1989) و (سبانجلر) (Spangler, 1992)، والتي تفصل نوعين من دوافع الانجاز هي: الدوافع الضمنية Implicit achievement motives والدوافع الذاتية Self- attributed achievement motives، ويرتبط النوعان بفئات معينة من السلوك، ويتم تنشيطها بأنواع مختلفة من الحوافز، ويرتبط كلا النوعين بطريقة معينة لقياس الدافع، وبشكل رئيس تتنبأ الدوافع الضمنية بالاتجاهات السلوكية التلقائية بمرور الوقت، ويتم تنشيطها من خلال حوافز النشاط، والتي تعد سمة متأصلة في المهمة، وتقاس الدوافع الضمنية

من خلال اختبارات إدارك الموضوع Thematic apperception tests .(TAT) في حين تتنبأ الدوافع الذاتية باستجابات محددة لموقف أو سلوك محدد، ويتم تسهيلها بشكل أساسي من خلال الحوافز الاجتماعية مثل المكافآت والتوقعات والمعايير (Lang & Fries, 2006).

يحتوي الأدب النظري على العديد من المقاييس المستخدمة لتقييم دوافع الإنجاز، إلا أن مقياس دوافع الإنجاز Achievement Motives Scale (AMS) الذي أعده (جيسم ونيجارد) Gjesme & Nygard (1970) يعد من أفضلها، وذلك لسببين، الأول: أن فقرات المقياس تطلب من الأفراد تقييم تأثرهم الإيجابي أو السلبي تجاه نشاط الإنجاز، وبالتالي تعكس وصف دافع الإنجاز الذي قدمه (McClelland et al.,1953). والثاني: أنه يتضمن الهيكل النظري لدافع الإنجاز الذاتي من خلال التمييز بين بعدين مستقليين وهما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل، في حين تقيّم العديد من المقاييس الأخرى بُعدًا واحدًا فقط، أو تقسم هذين البعدين إلى تقسيمات أخرى دون خلفية نظرية واضحة (Heckhausen, 1991). ويتكون المقياس من (30) فقرة، (15) فقرة لتقييم الأمل في النجاح و (15) فقرة لتقييم الخوف من الفشل، وتم صياغته لأول مرة باللغة النرويجية، وتمت ترجمته لاحقاً إلى لغات عدة، وتم تطبيق المقياس في عدد من الدراسات، والتي أشارت جميعها إلى تمتّع المقياس بدرجة جيدة من الموثوقية، والصدق التنبؤي، والصدق العاملي.

وتم لاحقاً مراجعة المقياس من لاند وفريس (Lang & Fries 2006) باستخدام النسخة الألمانية على عينات من المجتمع الألماني، بهدف إعداد نسخة مطورة منه ترتبط بالمعايير النموذجية للسلوك المحفز للإنجاز بإيجاد ملائمة كافية للنموذج النظري ذي العاملين باستخدام التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي، وتقليل الارتباط بين العاملين، والحصول على مقياس يتمتع بخصائص (سيكومترية) جيدة.ونتج عن هذه المراجعة نسخة مطوّرة مختصرة نن المقياس Revised Version of The Achievement Mo- (A) tives Scale (R- AMS) تتكون من (10) فقرات فقط، وتتمتع بدرجة مناسبة من المصداقية والموثوقية، وملائمة مقبولة في البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأوصت دراسة Lang & Fries (2006) بضرورة التحقق من الخصائص (السيكومترية) للنسخ المترجمة منه إلى اللغات الأخرى.

هناك العديد من الدراسات التي استهدفت التحقق من خصائص مقياس دوافع الانجاز في بئيات مختلفة، إذ أجرى مان وآخرون Man, et al.(1994) دراسة بعنوان: مقياس دوافع الإنجاز (AMS): الأساس النظري والنتائج لنموذج تشيكي.وأشارت الدراسة إلى أن مفهوم دافع الإنجاز يشير إلى خاصية شخصية مستقرة نسبيًا من حيث القدرة على توقع التأثيرات في مواقف الإنجاز، كما أن الأمل في النجاح يشير إلى قدرة الفرد على توقع التأثيرات الإيجابية، في حين يشير الخوف من الفشل إلى القدرة على توقع التأثيرات السلبية في مواقف الإنجاز.تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (179) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النسخة التشيكية من المقياس تتمتع بخصائص صدق وثبات جيدة، إذ بلغت قيم معاملي ثبات الاتساق الداخلي (76.، 71.) للبعدين على التوالي، في حين بلغت قيم معاملي ثبات الإعادة (67.، 56.) على التوالي، وبلغت قيمة الارتباط بين البعدين (– 11.)، كما وأشارت نتائج صدق المقياس من خلال ارتباطه بالتحصيل الدراسي إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية بين التحصيل الدراسي وبُعد الأمل بالنجاح، وسلبية مع بُعد الخوف من الفشل، كما أشارت النتائج بشكل عام إلى أن المقياس يتمتع بخصائص جيدة، ويوّفر أساساً مقبولاً لاستخدامه في البحوث المستقبلية.

قام (Lang & Fries, 2006) بدراسة هدفت إلى مراجعة مقياس دوافع الإنجاز (AMS) والتحقق من الخصائص (السيكومترية) لنسخة مختصرة منه باللغة الألمانية، تكونت من (10) فقرات، موزعة على بعدي الأمل بالنجاح، وتجنب الفشل، بواقع خمس فقرات لكل بُعد، على عينة مكونة من (258) طالباً وطالبةً في الجامعة الألمانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بقيم جيدة لمعاملات الثبات، إذ بلغت (78.، 85.) للبعدين على التوالي، وكان معامل الارتباط بين البعدين (– 07.)، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وجود عاملين يفسران الأداء على المقياس، في حين أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى استقرار البنية العاملية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي، إذ كانت قيمة مؤشرات المطابقة على النحو الآتي: (χ^2/ df=1.87, TLI=0.98, CFI=0.99, RMSEA=0.03). كما أشارت نتائج الصدق المرتبط بالمحك إلى ارتباط بُعد الأمل بالنجاح ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً مع الاستمتاع بأداء المهام، وارتباطاً سلبياً مع الخوف، في حين ارتبط بُعد تجنب الفشل ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً مع قلق الاختبار، والخوف.

وفي دراسة قام بها زانغ وفان (Fan & Zahng, 2009) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دوافع الانجاز، وأنماط التفكير لدى طلبة الجامعات الصينية، على عينة مكونة من (238) طالباً وطالبةً من جامعة (شنغهاي) في الصين.واستخدم الباحثان مقياس دوافع الانجاز الأصلي، وأشارت نتائج الخصائص (السيكومترية) للمقياس أن معاملات ثباته بلغت (85.، 91.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 05.).كما وأشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود بعدين في المقياس، تشبّعت جميع الفقرات عليها، بواقع (15) فقرة على كل بُعد.وجاءت نتائج التحليل العاملي التوكيدي مطابقة لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي مما يدل على استقرار البنية العاملية للمقياس، إذ كانت قيمة مؤشرات المطابقة على النحو الآتي: (χ^2/ df=1.42, NNFI=0.97, CFI=0.97, RMSEA=0.04).

وأجرى شتاينماير وسبيناث Steinmayr & Spinath, (2009) دراسة هدفت إلى تحديد أهمية دوافع الانجاز كمتنبئ بالتحصيل الدراسي، على عينة مكونة من (342) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين الأول والثاني ثانوي في المدارس الألمانية. واستخدم الباحثان مقياس دوافع الانجاز الأصلي، وأشارت نتائج الخصائص (السيكومترية) للمقياس أن معاملات ثباته بلغت (85.، 88.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 24.)، كما وأشارت النتائج إلى أن لدوافع الانجاز قدرة عالية على التنبؤ بدرجات الطلبة في مادتي الرياضيات، واللغة الألمانية.إذ كانت العلاقة أيجابية بين درجات

المبحثين والأمل بالنجاح، وسلبية مع تجنب الفشل.

قام زيجلر وآخرون (Ziegler et al., 2010) بدراسة هدفت إلى التحقق من مقاييس دوافع الانجاز، حيث استخدم الباحثون مجموعة من المقاييس من ضمنها مقياس دوافع الانجاز المختصر، على عينة مكونة من (150) طالباً وطالبةً من طلبة علم النفس في جامعة (هومبولت) الألمانية في برلين.وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بخصائص (سيكومترية) جيدة، إذ بلغت قيم معاملات الثبات (69.، 82.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 24.)، كما أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن للمقياس عاملين تشبع على كل عامل خمس فقرات.بالإضافة إلى أن للبعدين قدرة عالية على التنبؤ في الأداء على اختبار التفكير التابع لمقياس بينيه للذكاء بجميع أبعاده.

وأجرى نيورنيبك وآخرون (Bjørnebekk et al., 2011) دراسة تجريبية لتقصي العلاقة بين كل من دافعية الانجاز والعمليات العاطفية بالتحصيل أثناء حل المشكلات لدى عينة مكونة من (314) طالباً من الصف السادس، موزعين على (18) مدرسة في مدينة (أوسلو) في (النرويج).واستخدم الباحثون مقياس دوافع الانجاز الأصلي، وأشارت نتائج التحقق من الخصائص (السيكومترية) للمقياس أن معاملات الثبات بلغت (90.، 88.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 09.)، كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأمل في النجاح وكل من: التحصيل المدرسي، والعمليات العاطفية، ودرجة الرضا، وعلاقة سلبية بين الخوف من الفشل والمتغيرات السابقة جميعها.

وأجرى شتاينماير وآخرون (Steinmayr et al., 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دوافع الانجاز وكل من التحصيل الأكاديمي، والذكاء، ومفهوم الذات، وتوجهات الهدف.وتجنب الأداء، على عينة مكونة من (345) طالباً وطالبةً من مدرستين ألمانيتين. واستخدم الباحثون مقياس دوافع الانجاز الأصلي، وأشارت نتائج الخصائص (السيكومترية) للمقياس أن معاملات ثباته بلغت (88.، 90.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 28.)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأمل في النجاح ومتغيرات الدراسة باستثناء متغير تجنب الأداء إذ كانت العلاقة بينهما سلبية، في حين كانت هناك علاقة سلبية بين تجنب الفشل، ومتغيرات الدراسة باستثناء متغير تجنب الأداء إذ كانت العلاقة بينهما إيجابية.

قامت حسناء وأكمل (Husna & Akmal, 2019) بدراسة هدفت إلى تطوير نسخة اندونيسية من مقياس الفاعلية الذاتية لريادة الأعمال، واستخدمت الباحثتان مقياس دوافع الانجاز المختصر كأداة للتحقق من الصدق المرتبط بالمحك لمقياس الفاعلية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (551) طالباً وطالبةً من جامعتين اندونسيتين.وأشارت نتائج الدراسة أن لمقياس دوافع الانجاز معاملات ثبات بلغت (70.، 78.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، كما بلغت معاملات الارتباط بين بعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل مع الدرجة الكلية على المقياس (82.، 89.) على التوالي.وأشارت النتائج أيضاً لوجود علاقة إيجابية بين الأمل في النجاح والفاعلية الذاتية، وأخرى سلبية بين تجنب الفشل والفاعلية الذاتية.

وأجرى غانيش وآخرون (Ganesh et al., 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دوافع الانجاز والفاعلية الذاتية لدى الأمهات العاملات والعاطلات عن العمل في الهند، واستخدم الباحثون مقياس دوافع الانجاز المختصر.تم تطبيقه بالإضافة لمقياس الفاعلية الذاتية إلكترونياً على عينة مكونة من (100) أم عاملة وغير عاملة في الهند، بواقع (50) لكل فئة، وأشارت نتائج التحقق من الخصائص (السيكومترية) للمقياس أن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (94.)، كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بلغت (r=0.28) بين دوافع الانجاز والفاعلية الذاتية، وكذلك علاقة إيجابية بلغت (r=0.22) بين دوافع الانجاز والدعم الأسري.

وأجرى بليز وآخرون (Blaise et al., 2021) دراسة هدفت إلى قياس الدافع للجهد المعرفي، وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات من ضمنها بعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل.واستخدم الباحثون مقياس دوافع الانجاز المختصر.تم تطبيقه بالإضافة لمقاييس الدراسة الأخرى على عينة مكونة من (294) طالباً وطالبةً من طلبة جامعتين في جنوب المانيا.وأشارت نتائج التحقق من الخصائص (السيكومترية) للمقياس أن معاملات الثبات بلغت (73.، 81.) لبعدي الأمل في النجاح، وتجنب الفشل على التوالي، في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 10.)، كما وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأمل في النجاح وكل من القدرة على ضبط النفس، والحيوية الذاتية، واختيار صعوبة المهمة، وعلاقة سلبية بين الخوف من الفشل وجميع المتغيرات السابقة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح بأن مقياس دوافع الإنجاز سواءً الأصلي (AMS)، أو المختصر (AMS- R)، تم ترجمته واستخدامه كأداة من أدوات البحث في عدة دول، وبعدة لغات منها: النرويجية، الألمانية، الإنجليزية، الصينية، الاندونيسية، التشيكية، الهندية.وقد تم استخدام هذا المقياس لأغراض مختلفة في هذه الدراسات، فمنها من استخدمه للتحقق من خصائصه (السيكومترية)، مثل دراسة كل من: (Lang & Fries, 2006; Ziegler et al., 2010)، ومنها دراسات استخدمته كأداة لقياس دوافع الانجاز لدى عينة الدراسة، مثل دراسة كل من: (Fan & Zahng, 2009; Steinmayr & Spinath, 2009; Bjørnebekk et al., 2011; Steinmayr et al., 2019; Husna & Akmal, 2019; Ganesh et al., 2020; Blaise et al., 2021)، وأشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى احتفاظ المقياس بخصائصه (السيكومترية) باختلاف اللغة، والبيئة التي تم تطبيقه فيها.إذ أشارت نتائج جميع الدراسات السابقة إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، باستخدام مؤشرات مختلفة للصدق والثبات.

كما يلاحظ بأن الدراسات التي استهدفت البنية العاملية قليلة العدد، وعدم وجود أي دراسة استهدفت صدق وثبات البنية العاملية للمقياس، مما يعطي ميزة للدراسة الحالية.بالإضافة إلى أنه لا يوجد دراسة عربية استهدفت التحقق من خصائص المقياس في البيئة العربية– في حدود علم الباحثين– ونظراً لما يتمتع به المقياس من خصائص سيكومترية جيدة، واستخدامه الواسع في مجالات بحثية مختلفة مثل: علم النفس، التربية، إدارة الأعمال...فإن

الدراسة الحالية تسعى إلى التحقق من الخصائص (السيكومترية) لهذا المقياس في البيئة العربية، على عينة من طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، وباستخدام مؤشرات مختلفة لصدقه وثباته.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الدافعية من أكثر المواضيع المتصلة بحياة الإنسان وأهمها، إذ ترتبط بالعديد من جوانب حياته، لا سيما التربوية والتعليمية والعملية منها.وتؤثر في أدائه، وتجعله يقوم بالأعمال تبعاً لذلك، ويتصل موضوع الدافعية بأغلب موضوعات علم النفس، إن لم تكن جميعها.كما أنها عامل ضروري لتفسير أي سلوك يصدر على الأفراد باختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية.وتشير السلطي (2009) إلى أن الإنسان الذي يجهل دوافعه الخاصة، ودوافع الآخرين تتولد لديه العديد من المشكلات في حياته اليومية والاجتماعية.ويضيف الداهري (1999) إلى أن أهمية الدافعية تتضح في العمليات العقلية المختلفة مثل: الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتخيّل والذاكرة، وغيرها، إذ تزيد الدافعية من استخدام المعلومات في حل المشكلات والإبداع لدى الأفراد.وتلعب الدافعية دوراً رئيساً في العملية التعليمية، إذ تستخدم في إنجاز الأهداف التعليمية على نحو فعّال.ويشير الزغول (2012) إلى أن غياب الدافعية من أهم الأسباب التي تكمن وراء فشل عملية التعليم.

ونظراً لأهمية موضوع الدافعية التي تم ذكرها سابقاً، لا بد من توفير مقاييس تكشف عن هذه السمة بدقة وموثوقية، إذ تعتمد نتائج الدراسات والأبحاث على البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها من الأدوات المختلفة لجمع البيانات، من خلال تطبيقها على أفراد تلك الدراسات، وعليه فإن دقة النتائج والتفسيرات المرتبطة بها تكون مرهونة بمدى صدق هذه الأدوات وثباتها، لذا فإن انخفاض دقة النتائج قد لا يكون بسبب عدم تحقق الظاهرة موضع الدراسة، وإنما قد تكون أداة جمع البيانات لا تتمتع بقدر كاف من الصدق والثبات، إذ تؤكد DeVellis (2017) بأن مجموعة من الفقرات لا تشكّل بالضرورة مقياساً ما لم يتم التحقق من مصداقية هذا المقياس، وصلاحيته للتطبيق، وأنه يقيس فعلاً ما أعد لقياسه.

وبالتالي تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص (السيكومترية) لمقياس دوافع الإنجاز المطوّر (AMS- R) من إعداد Lang & Fries (2006)في البيئة العُمانية.وما يتضمن ذلك من تعريب للمقياس، والتحقق من صدق وثبات المقياس وبنيته العالمية، إذ لا تتوفر نسخة معربة لهذا المقياس– في حدود علم الباحثين– **وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما دلالات صدق وثبات النسخة العربية لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية؟
- ما البنية العالمية للنسخة العربية لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية؟
- ما دلالات صدق وثبات العوامل الكامنة لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من صدق وثبات النسخة العربية لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية
- الكشف عن مكونات البنية العاملية للنسخة العربية لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية.
- التحقق من دلالات صدق وثبات العوامل الكامنة لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية فيما يلي:

♦ **الأهمية النظرية**

تنبثق الأهمية النظرية من أهمية السمة التي تستهدفها، وهي دوافع الانجاز، والتي تمتاز باستخدامها الواسع في مجال العلوم النفسية والتربوية، بالإضافة لتأثير هذه السمة في العديد من السمات النفسية والتربوية مثل: التحصيل الأكاديمي، التفكير، فاعلية الذات، تقدير الذات، الخ.كما تكتسب الدراسة جانباً من أهميتها النظرية في كونها تزوّد الأدب النظري، ومكتبة القياس والتقويم العربي بنسخة معرّبة من أحد المقاييس المهمة، والمختصرة لقياس دوافع الإنجاز، والذي يقيس بعدين هما: الأمل في النجاح، وتجنب الفشل.

♦ **الأهمية التطبيقية (العملية)**

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تمكين المختصين في العلوم النفسية والتربوية من قياس دوافع الإنجاز لمنتسبيهم بمقياس ذي خصائص (سيكومترية) جيدة، وقصير وسريع، يوفر لهم الوقت والجهد، والحصول على نتائج دقيقة وموثوقة، كما ستنفتح الدراسة الأفق أمام باحثين آخرين باتباع المنهجية المستخدمة في التحقق من الخصائص (السيكومترية) لمقاييس نفسية أخرى، وعلى مجتمعات أخرى.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2021 – 2022م).
- الحدود البشرية: طلبة جامعة الشرقية.
- الحدود الموضوعية: الخصائص (السيكومترية) لمقياس دوافع الانجاز المختصر.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات، وهي:

◄ **الخصائص (السيكومترية) Psychometric properties**: مؤشرات إحصائية للدلالة على جودة أدوات القياس وفقراتها (Cohen & Swerdlik, 2010).وتعرّف إجرائياً بأنها دلالات الصدق والثبات لمقياس دوافع الانجاز المختصر (AMS- R) من إعداد (Lang & Fries, 2006)، والتي تتضمن: (الصدق المرتبط بالمحك،

صدق البناء، القدرة التمييزية للفقرات، ثبات الاتساق الداخلي).

◄ **البنية العاملية Factorial Structure**: يعرفها القللي (2016: 251) بأنها "مجموعة العوامل الافتراضية الكامنة التي تقف وراء مجموعة من المفردات الاختبارية أو المتغيرات بصفة عامة، وتعتبر شكل من أشكال صدق البناء (Construct Validity) يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي".وتعرّف إجرائياً بعدد العوامل التي يكشف عنها التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لمقياس دوافع الانجاز المختصر (AMS- R) من إعداد (Lang & Fries, 2006).

◄ **دوافع الإنجاز Achievement Motives**: يعرّفها لانغ وفريس (Lang & Fries, 2006) بأنها "اتجاه تقييمي وسلوكي معمم في المواقف التي يمكن فيها تطبيق معايير التميّز.ويتضمن هذا الاتجاه بُعدين هما: الأمل بالنجاح، وتجنب الفشل".وتعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دوافع الانجاز المختصر (AMS- R) من إعداد (Lang & Fries, 2006).

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، إذ تعد الدراسة الحالية من الدراسات (السيكومترية) التي تهدف لفحص دلالات صدق نسخة مختصرة من مقياس دوافع الإنجاز وثباتها في البيئة العُمانية.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان، المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول (الخريف) من العام الدراسي (2021/ 2022م)، والبالغ عددهم (4900) طالباً وطالبةً.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (486) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بأسلوب العينة المتاحة.إذ تم إرسال رابط أداتي الدراسة للطلبة، استجاب منهم فقط هذا العدد على أداتي الدراسة استجابة كاملة. وتم استخدام كامل العينة للإجابة على السؤال الأول، وللإجابة على السؤالين الثاني والثالث تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى نصفين بنسبة (50%)، استخدمت احداهما للتحليل العاملي الاستكشافي (ن = 243)، والأخرى للتحليل العاملي التوكيدي (ن = 243). ويوضّح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص.

جدول (1)

توزيع أفراد عينتي الدراسة حسب النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والتخصص

المتغير	المستويات	العينة الأولى		العينة الثانية	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	45	18.5%	44	18.1%
	إناث	198	81.5%	199	81.9%
	المجموع	243	100%	243	100%
المستوى الدراسي	بكالوريوس	181	74.5%	181	74.5%
	دراسات عليا	62	25.5%	62	25.5%
	المجموع	243	100%	243	100%
التخصص الدراسي	علمي	60	24.7%	61	25.1%
	أنساني	183	75.3%	182	74.9%
	المجموع	243	100%	243	100%

أداتي الدراسة

● **وولاً: مقياس دوافع الإنجاز المختصر A Revised Version of The Achievement Motives Scale (AMS- R)**

– المقياس من تطوير (Lang & Fries, 2006) وهو نسخة مختصرة من مقياس دوافع الإنجاز الأصلي (AMS) من إعداد (Gjesme & Nygard, 1970)، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (30) فقرة، إذ قام كل من (Lang & Fries, 2006) بمراجعة المقياس واختصاره إلى (10) فقرات خماسية التدريج على مقياس (ليكرت) (موافق بشدة 5 – غير موافق بشدة 1)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (10 – 50)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز، وتتوزع فقرات المقياس على بُعدين مستقلين هما:

– الأمل في النجاح :Hope of Success (HS) ويقيس مدى ثقة الطلبة بقدرتهم على تحقيق النجاح في أداء المهام الأكاديمية المختلفة بشكل مسبق، ويرتبط هذا البُعد بمشاعرهم الإيجابية إزاء أداء المهام.ويقاس من خلال (5) فقرات إيجابية الصياغة، هي: (1، 2، 3، 4، 5)، وتتراوح الدرجة الكلية على البعد بين (5 – 25).

– تجنّب الفشل :Fear of Failure (FF) ويقيس ميل الطلبة نحو الخوف من أداء المهام الأكاديمية تجنباً للفشل في ذلك، واعتقادهم بأن هذه المهام أعلى من قدراتهم، حتى ولو لم يحدث الفشل، ويرتبط هذا البُعد بمشاعرهم السلبية إزاء أداء المهام.ويقاس من خلال (5) فقرات سلبية الصياغة، هي: (6، 7، 8، 9، 10)، وتتراوح الدرجة الكلية على البُعد بين (5 – 25).

● **ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية العام الجديد New General Self- Efficacy Scale (NGSES)**

بغرض التحقق من مؤشر الصدق المرتبط بالمحك لمقياس دوافع الانجاز، تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية العام، والمقياس من إعداد (Chen et al., 2001)، وتم تعريبه والتحقق من خصائصه في البيئة العُمانية من قبل (السعودي، 2022).ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (8) فقرات خماسية التدريج على مقياس (ليكرت) (موافق بشدة 5 – غير موافق بشدة1)، إيجابية الصياغة، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (8 – 40)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى فاعلية ذات أعلى لدى الطالب.ومن الأمثلة على فقراته "لدي قدرة على تحقيق معظم الأهداف التي

حددتها لنفسي".ويتمتع المقياس بخصائص (سيكومترية) جيدة في البيئة العمانية، إذ بلغ معامل ثباته الكلي (0.91)، وتراوحت قيم القدرة التمييزية لفقراته بين (0.62 – 0.81)، وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي له بأن للمقياس بعداً واحداً عاماً للفاعلية الذاتية، إذ كانت مؤشرات المطابقة الخاصة بالتحليل العاملي التوكيدي على النحو الآتي: (χ^2/ df=1.67, TLI=0.93, GFI=0.95, RMSEA=0.02).

إجراءات ترجمة مقياس دوافع الانجاز المختصر

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس دوافع الانجاز من خلال ترجمة فقراته إلى اللغة العربية، ثم عرض الصورتين الإنجليزية والعربية على محكَمين متخصصين في الترجمة؛ للتحقق من سلامة الترجمة.ثم تمّت ترجمة الأدوات ترجمة عكسية، وعرضها أيضاً على المحكمين نفسهم للتحقق من دقتها، ثمّ تم عرض الصورة العربية من المقياس على (8) محكمين متخصصين في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، للحكم على مدى وضوح الفقرات، وانتمائها للأبعاد التي تنطوي تحتها، وتم تعديل صياغة الفقرة السابعة في ضوء آراء المحكمين.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تم تحويل أداة الدراسة إلى صيغة الكترونية باستخدام تطبيق Forms Google) لتطبيقها بصيغة الكترونية، إذ تم إرسال رابط المقياس من خلال البريد الإلكتروني لطلبة جامعة الشرقية، وقد استمرت مدة جمع البيانات إلكترونياً لمدة أربعة أسابيع.

المعالجات الإحصائية

- بعد الانتهاء من عملية التطبيق، تم تحويل البيانات في ملف (اكسل Excel) ثم تحويلها إلى برنامجي (SPSS، Amos) ليصار إلى تحليل البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
- معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن العلاقة بين أبعاد المقياس، وارتباطها بالدرجة الكلية.ومؤشر الصدق المرتبط بالمحك.
- معامل ارتباط (بيرسون) المصحح (Corrected item-total correlations) للكشف عن تمييز الفقرات من خلال ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه.
- معامل ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد، والدرجة الكلية باستخدام معادلة (كرونباخ الفا).
- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis, EFA للكشف عن العوامل الكامنة لمقياس دوافع الإنجاز.
- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis, CFA للتحقق من استقرار البنية العاملية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي، وقياس جودة مطابقة البناء العاملي للبيانات (Goodness of Fit)
- معامل الثبات المركب للكشف عن ثبات بعدي المقياس داخل البناء العاملي.
- معاملي الصدق التقاربي والتباعدي (التمايزي) للكشف عن صدق الأبعاد داخل البناء العاملي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه «ما دلالات الصدق والثبات لمقياس دوافع الإنجاز المختصر في البيئة العُمانية؟ » تم حساب تمييز الفقرات من خلال ارتباطها مع الأبعاد المنتمية لها باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) المصحح Corrected item-total correlations (الارتباط بين الفقرة والبُعد بعد استثناء درجة الفقرة من مجموع البعد).كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين بعدي المقياس، وبين كل بُعد والدرجة الكلية على المقياس، ومعاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس مع درجات مقياس الفاعلية الذاتية.بالإضافة لمعاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، ويوضّح الجدول (2) نتائج القدرة التمييزية للفقرات، ومعاملات الثبات، وصدق المحك.

جدول (2)

نتائج القدرة التمييزية للفقرات، ومعاملات الثبات، وصدق المحك

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون المصحح		كرونباخ الفا	معامل ارتباط بيرسون	
			الأمل بالنجاح	تجنب الفشل		الأمل بالنجاح	تجنب الفشل
الأمل بالنجاح							
1	4.51	.62	.58**				
2	4.30	.78	.48**				
3	4.48	.64	.60**				
4	4.23	.69	.62**				
5	4.28	.70	.60**				
الكلي	4.36	.58			.77		-.10

الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأمل بالنجاح	تجنب الفشل	كرونباخ الفا	الأمل بالنجاح	تجنب الفشل
الأمل بالنجاح			معامل ارتباط بيرسون المصحح			معامل ارتباط بيرسون	
تجنب الفشل							
6	3.85	.99	.59**				
7	3.94	.92	.67**				
8	3.65	1.11	.69**				
9	3.71	1.10	.67**				
10	3.74	1.03	.56**				
الكلي	3.78	.81			.84		
كامل المقياس	4.07	.84			.78	.56**	.85**
الفاعلية الذاتية	4.02	.88			.91	.47**	- .21**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول (2) أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت بين (48. – 62.) لبُعد الأمل بالنجاح، وبين (56. – 69.) لبُعد تجنب الفشل، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.)، مما يشير إلى أن فقرات المقياس كان لها قدرة تمييزية جيدة للتمييز بين الأفراد الذين يمتلكون مقدراً مختلفاً من دافعية الإنجاز، إذ كانت المعاملات أكبر من (40.) وهي معاملات تمييز ممتازة وفقاً لمعايير (Eble, 1972). في حين بلغت معاملات الثبات للبُعدين (77.، 84.)، وبمعامل ثبات كلي بلغ (78.)، وهي معاملات ثبات جيدة، كما بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد، والدرجة على المقياس ككل (56.، 85.) لبعدي الأمل بالنجاح، وتجنب الفشل على التوالي، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.في حين بلغ معامل الارتباط بين البعدين (– 10.).وهو معامل ارتباط ضعيف يشير إلى أن البُعدين مستقليين، وهو الافتراض الذي تم بناءً عليه تطوير المقياس.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة سواءً التي استهدفت التحقق من الخصائص (السيكومترية) للمقياس، أم تلك التي استخدمت المقياس كأداة من أدوات الدراسة، إذ أشارت دراسات كل من (Lang & Fries, 2006; Ziegler et al., 2010; Husna & Akmal, 2019; Ganesh et al., 2020; Blaise et al., 2021)، إلى أن لأبعاد المقياس دلالات ثبات تراوحت ما بين (69. – 85.).كما وأشارت إلى وجود ارتباطات مرتفعة بين الدرجة على الأبعاد، والدرجة على المقياس ككل، وأن الارتباط بين أبعاد المقياس يكون سالباً، وقريباً من الصفر بافتراض أن البعدين مستقلان، وذلك لكون البُعد الأول (الأمل بالنجاح) يقيس المشاعر الإيجابية إزاء أداء المهام، في حين يقيس الآخر (تجنب الفشل) المشاعر السلبية نحوها (Gjesme & Nygard, 1970).

وتشير قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والفاعلية الذاتية كمؤشر على الصدق المرتبط بالمحك لوجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بُعد الأمل بالنجاح والفاعلية الذاتية (r=.47)، وعلاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين بُعد تجنب الفشل والفاعلية الذاتية (21. -=r).مما يدل على أن للمقياس مؤشر صدق مرتبط بالمحك مقبول، إذ يشير (Pajares, 1996) إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر في دوافع الطلبة، ودرجة اختيارهم للمهام وانجازها، ودرجة جهدهم واستمرارهم في مواجهة العقبات.ويرى كل من (Khalkhali & Aryanpour, 2013) بأن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يميلون لاختيار المهام الصعبة بدلاً من تجنب الفشل في المستقبل، ومواصلة جهودهم لتحقيق أهدافهم بالرغم من الانتكاسات المحتملة، واستعادة أنفسهم بسهولة في أسرع وقت ممكن بعد أن عانوا من الإحباطات.ويفسر ذلك ارتباط الفاعلية الذاتية بشكل إيجابي مع الأمل بالنجاح، وبشكلٍ سلبي مع تجنب الفشل.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Husna & Akmal, 2019; Ganesh et al., 2020; Blaise et al., 2021).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

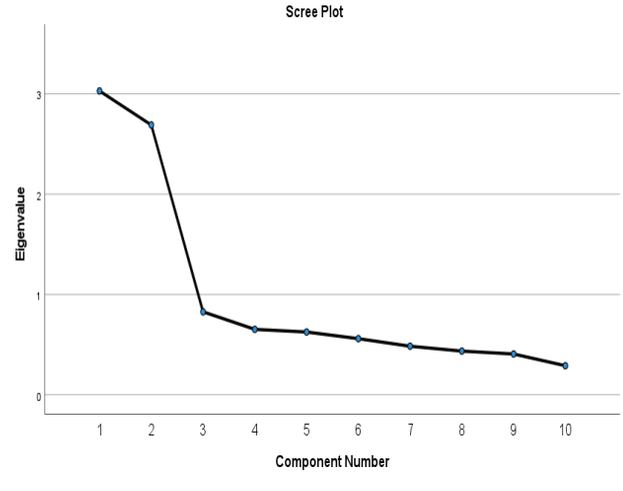
للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه «ما البنية العاملية لمقياس دوافع الإنجاز المختصر في البيئة العُمانية؟ » للكشف عن البنية العاملية للمقياس كمؤشر على صدق بناء المقياس، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بطريقة تحليل المكونات الرئيسة Principal Component Analysis، والتدوير بطريقة (فاريماكس) Varimax Rotation على العينة الأولى البالغ عددها (243)، إذ تمّ التحقق بداية من عدم وجود مشكلة التداخل الخطي المتعدد Multi-Collinearity بين المتغيرات، إذ كانت قيمة محدد مصفوفة معامل الارتباط بين المتغيرات (Determinant = .038) وهي أعلى من (00001.)، وبالتالي لا يوجد تداخل بين المتغيرات.كما تم التحقق من كفاية حجم العينة من خلال إحصائي Kaiser- Meyer- Olkin حيث بلغت قيمته (80.)، وهي قيمة جيدة وأكبر من الحد الأدنى المقبول لهذا الاحصائي (50.).وتم أيضاً التحقق من أن ملاءمة مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات هي ليست مصفوفة وحدة من خلال اختبار Bartlett's Test of Sphericity حيث كانت نتيجة الاختبار (Chi- Square=1041.13, df=45, P<.0001) وهي قيمة جيدة لملاءمة مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي.

وباستخدام محك الجذر الكامن Eigenvalue للعامل الأكبر من الواحد الصحيح، ومحك التشبع الجوهري للفقرة بالعامل أكبر من أو يساوي |0.30| (Harlow, 2005)، تم استخلاص عاملين فقط فسرا ما يقارب (57%) من التباين الكلي للفقرات، إذ كانت قيم الجذر الكامن للعوامل الثلاثة الأولى (3.03، 2.69، 0.82)، ويوضّح الجدول (3)، والشكل (1) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.إذ بلغت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى العامل الثاني (1.13) وهي أقل من (2) وبالتالي فإن المقياس يقيس بعدين، وليس بعداً واحداً (Reckase, 1997).

جدول (3)

قيم الجذر الكامن والتباين المفسر وتشبعات الفقرات على العاملين

رقم الفقرة	نص الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني
4	أهتم بالمواقف التي تسمح لي باختبار قدراتي.	0.80	
5	أنجذب للمهام التي يمكنني من خلالها استثمار قدراتي.	0.78	
3	أستمتع بالمواقف التي يمكنني فيها الاستفادة من قدراتي.	0.78	
1	أحب المواقف التي يمكنني فيها معرفة مدى قدرتي.	0.73	
2	أتحمس لبدء العمل على الفور عندما أواجه مشكلة يمكنني حلها.	0.55	
8	أخاف من المهام التي لا أستطيع حلها، حتى لو لم يلاحظ أحد فشلي.		0.82
7	أشعر بعدم الارتياح لفعل شيء ما إذا لم أكن متأكداً من النجاح.		0.81
9	أشعر بقلق في المواقف الجديدة، حتى لو لم يكن هناك أحد يشاهدني.		0.80
6	أخشى الفشل في المواقف الصعبة.		0.74
10	أشعر بالقلق عندما لا أفهم المشكلة على الفور.		0.71
	الجذر الكامن	3.03	2.69
	نسبة التباين المفسر	30.30%	26.91%
	نسبة التباين المفسر التراكمي	30.30%	57.21%



الشكل (1)

قيم الجذر الكامن لعوامل مقياس دوافع الانجاز المختصر

يلاحظ من الجدول (3)، والشكل (1) وجود عاملين فسّرا ما يقارب (57%) من التباين الكلي للفقرات، إذ تشبعت فقرات بُعد الأمل بالنجاح على العامل الأول الذي فسّر ما يقارب (30%) من التباين في الأداء على المقياس، وتراوحت تشبعات الفقرات على هذا العامل بين (0.55 – 0.80).في حين تشبعت فقرات بُعد تجنب الفشل على العامل الثاني، والذي فسّر ما يقارب (27%) من التباين على المقياس الكلي، وتراوحت تشبعات الفقرات على هذا العامل بين (0.71 – 0.82)، وتشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من صدق البناء، إذ كشفت نتائجه عن عاملين كامنين لدافعية الإنجاز تم افتراضهما مسبقاً في المقياس الأصلي، مما يؤكد تطابق البناء النظري الافتراضي للمقياس والبناء التجريبي له.

وللتأكد من استقرار البناء العاملي الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) طريقة تقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood Estimation على العينة الثانية المكونة من (243) طالباً وطالبةً، بافتراض وجود عاملين كامنين للأداء على مقياس دافعية الإنجاز. إذ اشارت النتائج الأولية للتحليل العاملي التوكيدي إلى أن مؤشرات حسن المطابقة كانت على النحو الآتي: (χ^2/ df=1.84, TLI=0.94, GFI=0.94, AGFI=0.91, CFI=0.96, RMSEA=0.06).وكانت مؤشرات مطابقة جيدة.وتراوحت قيم التشبعات المعيارية للفقرات على أبعادها بين (0.38 – 0.80) لبُعد الأمل بالنجاح، في حين تراوحت للفقرات على عامل تجنب الفشل بين (0.62 – 0.80).إذ كانت أكبر من 0.50 باستثناء الفقرة الثانية، بلغ معامل تشبعها 0.38، لذا تم حذف الفقرة الثانية من المقياس وإعادة التحليل مرة أخرى؛ لتحسين مطابقة النموذج، وقيم الثبات المركب، والصدق التباعدي والتقاربي، والتي ستعرض نتائجها في الإجابة عن السؤال الثالث.ويوضّح الجدول (4) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس دافعية الإنجاز اعتماداً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي بعد حذف الفقرة الثانية.

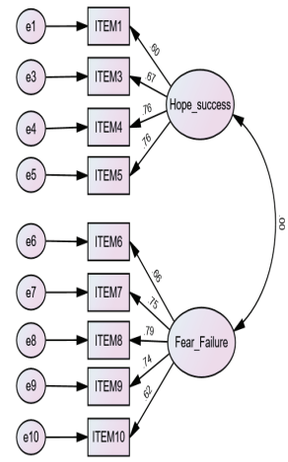
جدول (4)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس دافعية الإنجاز (9 فقرات)

المؤشر	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر (تيغزة، 2012)
$\chi 2$/ df	1.69	$\chi 2$/ df ≤ 3
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)	0.05	0 ≤ RMSEA ≤ 0.08
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.97	0.90 ≤ GFI < 1.00
مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.94	0.85 ≤ AGFI < 1.00
مؤشر المطابقة المعياري (TLI)	0.96	0.90 ≤ TLI < 1.00
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.97	0.90 ≤ CFI < 1.00
مؤشر جودة المطابقة المعياري (NFI)	0.95	0.90 ≤ NFI < 1.00
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.97	0.90 ≤ IFI < 1.00

يتضح من الجدول (4) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت مطابقة للقيم المرجعية لقبولها، وكذلك كانت أفضل من المؤشرات المستخلصة باستخدام المقياس كاملاً (قبل حذف الفقرة الثانية)، وعليه فإن نتائج البنية العاملية المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي كانت مستقرة، ومتكاملة مع نتائج التحليل العاملي التوكيدي حول البناء الداخلي للمقياس، بعد حذف الفقرة الثانية من بُعد الأمل بالنجاح.مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، ويوضّح الشكل (2) أوزان الانحدار المعيارية لفقرات المقياس على العاملين الكامنين، ومعاملات الارتباط المقدرة بين العوامل الكامنة بعد حذف الفقرة الثانية.

في حين يوضّح الجدول (5) قيم أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري ومستوى الدلالة لفقرات المقياس على العاملين الكامنين.



الشكل (2)

البناء العاملي لمقياس دوافع الإنجاز المختصر

جدول (5)

أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري لفقرات المقياس على العاملين الكامنين (9 فقرات)

رقم الفقرة	أوزان الانحدار غير المعيارية		أوزان الانحدار المعيارية		الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الأول	العامل الثاني		
1	0.70		0.60		0.07	<.001
3	0.80		0.67		0.08	<.001
4	0.99		0.76		0.09	<.001
5	1.00		0.76			
6	1.03		0.66		0.11	<.001
7	1.08		0.75		0.11	<.001
8	1.38		0.79		0.13	<.001
9	1.30		0.76		0.13	<.001
10	1.00		0.62			

يلاحظ من الجدول (5)، والشكل (2) أن أوزان الانحدار المعيارية للفقرات على عامل الأمل بالنجاح تراوحت بين (0.60 – 0.76)، في حين تراوحت للفقرات على عامل تجنب الفشل بين (0.62 – 0.80).إذ كانت جميعها أكبر من 0.50، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (001.)، وأن النموذج ساهم أيضاً في تقليل معامل الارتباط بين العاملين إلى أدنى حد إذ بلغ الارتباط بينهما (005.–)، مما يعزز افتراض أن العاملين مستقلان، ويشير ذلك أيضاً إلى أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد بعد حذف الفقرة الثانية.وتتفق نتائج صدق البناء (التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي) مع نتائج دراستي (Lang & Fries, 2006; Fan & Zahng, 2009) واللتين أشارتا إلى أن المقياس يتكون من عاملين يفسران الأداء على فقراته، وأن البنية العاملية المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي مستقرة، وتتوافق مع البنية العاملية المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي.إلا أنها اختلفت جزئياً مع نتائج الدراستين من خلال عدم ملاءمة الفقرة الثانية لبُعد الأمل بالنجاح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه «ما دلالات صدق وثبات العوامل الكامنة لمقياس دافعية الإنجاز؟ » تم تقدير الثبات المركب Composite Reliability (CR) لعاملي المقياس من خلال المعادلة (Lowry & Gaskin, 2014):

$$CR = \frac{(\Sigma\lambda)^2}{(\Sigma\lambda)^2 + \Sigma(1-\lambda^2)}$$

حيث:

$(\Sigma\lambda)^2$: مربع مجموع أوزان الانحدار المعيارية للفقرات على العوامل الكامنة

$\Sigma(1-\lambda^2)$: مجموع تباين الخطأ

كما تم حساب التباين المشترك بين الفقرات المتشبعة على كل عامل، والذي يعرف بمتوسط التباين المستخرج Average Variance Extracted (AVE)للدلالة على الصدق التقاربي Convergent Validity بين الفقرات على البعد الواحد، ويتم حسابة من خلال المعادلة (Lowry & Gaskin, 2014):

$$AVE = \frac{\Sigma\lambda^2}{n}$$

حيث:

$\Sigma\lambda^2$: مجموع مربع أوزان الانحدار المعيارية للفقرات على العوامل الكامنة

n: عدد الفقرات المتشبعة على العامل.

كما تم حساب القيمة القصوى للتباين المشترك بين العوامل الكامنة Maximum Shared Variance (MSV) للدلالة على الصدق التمايزي Discriminant Validity بين العوامل الكامنة، ويتم حسابة من خلال مربع أكبر معامل ارتباط بين العوامل الكامنة (Lowry & Gaskin, 2014):

$$\mathrm{MSV} = \mathrm{Maximum}\left(r_{ij}^2\right)$$

ويوضّح الجدول (6) نتائج الثبات المركب والصدق التقاربي والصدق التمايزي للعاملين الكامنين لمقياس دافعية الإنجاز.

جدول (6)

الثبات المركب والصدق التباعدي والتمايزي للعاملين الكامنين للمقياس (9 فقرات)

العامل	الثبات المركب (CR)	متوسط التباين المستخرج (AVE)	أقصى تباين مشترك (MSV)	الأمل بالنجاح	تجنب الفشل
الأمل بالنجاح	.81	.51	.005	.71#	
تجنب الفشل	.84	.52	.005	- .005	.72#
مؤشر القبول (Lowry & Gaskin, 2014)	CR ≥ .70	CR ≥ AVE ≥ .50	MSV<AVE	$\sqrt{\mathrm{AVE}} > r_{ij}$	

الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج (AVE)

يتبيّن من خلال الجدول (6) أن قيم الثبات المركب للعاملين الكامنين الأمل بالنجاح وتجنب الفشل بلغت (.81 ، .84) على التوالي، وتعد هذه القيم جيدة، إذ كانت أعلى من الحد الأدنى المقبول للثبات المركب وهو (.70) كما كانت قيم الصدق التقاربي أقل من قيم الثبات المركب، وكانت للبُعد الأول (الأمل بالنجاح) (.51) في حين كانت للبُعد الثاني (تجنب الفشل) (.52) وهي فوق مؤشر القبول للصدق التقاربي وهو (.50).علماً بأن قيم الثبات المركب كانت للبعدين (.79 ، .84) قبل حذف الفقرة الثانية، وكانت قيم الصدق التقاربي (.49 ، .52) للبعدين على التوالي، أي أن حذف الفقرة الثانية ساهم في تحسن قيم الثبات المركب، وكذلك قيم الصدق التقاربي لا سيما لبُعد الأمل بالنجاح، إذ كانت قيمته أقل من مؤشر القبول.

وبلغت قيم الجذر التربيعي لهذا المؤشر (.71 ، .72) وهي أعلى من معامل الارتباط بين البعدين (rij)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بمقدار جيد من الصدق التقاربي داخل عوامله الكامنة، وفيما يخص الصدق التمايزي بين الأبعاد فقد بلغت قيمة التباين المشترك بين البعدين (.005) MSV وهي أقل من متوسط التباين المستخرج AVE، مما يدل أيضاً على أن المقياس يتمتع بصدق تمايزي مقبول بين عوامله الكامنة.ويجدر الإشارة هنا إلى أنه لم تستهدف أي من الدراسات السابقة البحث في صدق وثبات البنية العاملية للمقياس، مما يجعل الدراسة الحالية تشكّل إضافة نوعية للدراسات السابقة، من خلال إضافة مؤشر جديد على صدق وثبات المقياس.

التوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص (السيكومترية) لمقياس دوافع الانجاز المختصر في البيئة العُمانية. أشارت نتائج الدراسة بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة، وبنية عاملية صادقة وثابتة ومستقرة، تجعل منه أداة موثوقة وصادقة في الكشف عن هذه السمة، **وبناءً على نتائج فإنها توصي بما يلي:**

1. استخدام المقياس الحالي من الباحثين والمهتمين؛ للكشف عن سمة دوافع الانجاز؛ نظراً لما يتمتع به من خصائص (سيكومترية) جيدة.لا سيما بعد حذف الفقرة الثانية من المقياس.
2. تطبيق المقياس، والتحقق من خصائصه (السيكومترية) في بيئات عربية مختلفة، وباستخدام عينات أخرى مثل طلبة المدارس.
3. التحقق من كفاءة مقاييس أخرى لدوافع الانجاز، لا سيما تلك التي تتبنى وجهات نظر مختلفة للدافعية في البيئة العمانية خاصةً، والبيئة العربية على وجه العموم.
4. إجراء دراسات تستهدف علاقة دوافع الانجاز بمتغيرات نفسية وتربوية، لا سيما تلك القائمة على النمذجة البنائية.

المصادر والمراجع العربية:

- تيغزة، أمحمد بوزيان. (2012). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعيّة للانجاز، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الداهري، صالح والكبيسي، وهيب. (1999). علم النفس العام. ط1، اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبدالرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي، ط2، العين: دار الكتاب الجامعي.
- السعودي، شريف. (2022). النموذج البنائي للعلاقة بين النزعة للتفكير الناقد واليقظة العقلية وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عُمان. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الدولي السنوي السادس بعنوان: رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في تطوير التعليم «اتجاهات معاصرة لإصلاح التعليم في الوطن العربي في ظل التحديات المعاصرة، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية بالتعاون مع جامعة الطفيلة التقنية، الأردن 23 – 25 آذار، 2022.
- السلطي، نادية سميح. (2009). التعلم المستند إلى الدماغ، ط2، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الشيخ، فضل المولى عبدالراضى، وعبد العزيز، أيمن محمد طه. (2016). نمذجة العلاقة بين تحصيل مادة القياس والتقويم التربوي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخرطوم، مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4 (1): 112 – 147.
- عبداللاه، عبدالرسول وعبدالرحيم، طارق نور الدين. (2015). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء– متغيري النوع الاجتماعي والمستويات التحصيلية لدى طلاب الدبلوم العامة لكلية التربية، مجلة الثقافة والتنمية، 16 (96): 30 – 129.
- أبوعلام، رجاء محمود. (2010). التعلّم أسسه وتطبيقاته، ط2، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القللي، محمد السيد. (2016). البنية العاملية للنسخة الأمريكية لمقياس المرونة النفسية في البيئة المصرية: دراسة (سيكومترية) على عينة من طلاب الجامعة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 3: 242 – 283.
- لخضر، جوابي (2016). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 7 (2): 241 – 266.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Tighza, Mohammed Bouziane. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis. Amman: Dar Al Masirah Publishing*
- *Khalifa, Abdul Latif Muhammad. (2000). The achievement motivation, Cairo: Dar Gharib publishing.*
- *Al- Dahri, Saleh and Al- Kubaisi, Waheb. (1999). General psychology. 1nd Edition, Irbid: Dar Al Kindi Publishing*
- *Al- Zaghoul, Imad Abdel Rahim. (2012). Principles of Educational Psychology, 2nd Edition, Al- Ain: Dar Al- Kitab Publishing*
- *Alsoudi, Sharif. (2022). The Structural Model of the Relationship Between the Critical Thinking Disposition, Mindfulness, and Self- Efficacy Among Students of A'Sharqiyah University in the Sultanate of Oman. Research presented to the Sixth Annual International Educational Conference entitled: Visions and Ideas for Hot Issues in Education Development "Contemporary Trends to Reform Education in the Arab World in the Light of Contemporary Challenges, Jordan Association for Educational Sciences in cooperation with Tafila Technical University, Jordan March 23- 25, 2022.*
- *Al- Salti, Nadia Samih. (2009). Brain- Based Learning, 2nd Edition, Amman: Dar Al Masirah Publishing.*
- *Al- Sheikh, Fadl al- Mawla Abd al- Radi, and Abd al- Aziz, Ayman Muhammad Taha. (2016). Modeling the relationship between the achievement of measurement and educational evaluation, academic achievement, achievement motivation, test anxiety, and psychological attitude among students of the Faculty of Education at the University of Khartoum, Al- Butana University Journal for Humanities and Social Sciences, 4 (1): 112- 147.*
- *Abdulilah, Abd al- Rasoul and Abd al- Rahim, Tariq Nour al- Din. (2015). The factorial structure of the academic motivation scale in light of the gender variables and the achievement levels of the general diploma students of the College of Education, Journal of Culture and Development, 16 (96): 30- 129.*
- *Abu Allam, Raja Mahmoud. (2010). The learning its foundations and applications. 2nd Edition, Amman: Dar Al Masirah Publishing*
- *Al- Qullali, Mohamed El- Sayed. (2016). The factorial structure of the American version of the scale of psychological resilience in the Egyptian environment: a psychometric study on a sample of university students, International Journal of Educational and Psychological Sciences, 3: 242- 283.*
- *Lakhdar, Jawabi (2016). Perceived psychological stress and its relationship to achievement motivation among secondary education teachers: a field study, Ansana Journal for Research and Studies, 7 (2): 241- 266.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bjørnebekk, G. , Gjesme, T. , Ulriksen, R. (2011). Achievement motives and emotional processes in children during problem-solving: Two experimental studies of their relation to performance in different achievement goal conditions. Motivation and Emotion, 35, 351–367.*
- *Blaise, M. , Marksteiner, T. , Krispenz, A. & Bertrams, A. (2021). Measuring Motivation for Cognitive Effort as State. Frontiers in Psychology, 12, 1- 10.*
- *Chen, G. , Gully, S. M. , & Eden, D. (2001). Validation of a new general self- efficacy scale. Organizational Research Methods, 4 (1) , 62- 83.*
- *Cohen, R. J. , & Swerdlik, M. E. (2010). Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement (7th ed). McGraw- Hill.*
- *Crocker, L. & Algina, J. (2008). Introduction to Classical and Modern Test Theory. Cengage Learning, Ohio, USA.*
- *DeVellis, R. F. (2017). Scale Development: Theory and Applications (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- *Ebel, R. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Prentice- Hall, INC. Englewood Cliffs.*
- *Fan, W. , Zhang, L. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. Learning and Individual Differences, 19, 299–303.*
- *Ganesh M. , Kumar, K. & Ramadass, S. (2020). Self- efficacy and achievement motivation of employed and unemployed mothers. The International Journal of Indian Psychology, 8 (3) , 480- 493.*
- *Gjesme, T. , & Nygard, R. (1970). Achievement- related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument. Unpublished report, University of Oslo.*
- *Hagtvet, K. A. , & Zuo, L. (2000). Conceptual and empirical components of an internal domain study: An illustration in terms of the Achievement Motives Scale. Scandinavian Journal of Educational Research, 44, 49- 78.*
- *Harlow, L. (2005). The Essence of Multivariate Thinking Basic Themes and Methods. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.*
- *Heckhausen, H. (1991). Motivation and action. (P. K. Leppmann, Trans.). Springer- Verlag Publishing.*
- *Houston, J. (1985). Motivation. New York: Mac Millan Publishing Company.*
- *Husna, N. & Akmal, N. (2019). Indonesian Adaptation of Entrepreneurial Self- Efficacy Scale. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 436, 272- 277.*
- *Khalkhali, v. , Aryanpour, h. R. (2013). Comparing the academic self- efficacy in students with entity and incremental intelligence theory. Education Science and Psychology, 1 (23) , 10- 14.*
- *Lang, J. W. B. , & Fries, S. (2006). A revised 10- item*

version of the Achievement Motives Scale: Psychometric properties in German- speaking samples. European Journal of Psychological Assessment, 22, 216- 224.

- *Lowry P. B. & Gaskin J. (2014). Partial Least Squares (PLS) Structural Equation Modeling (SEM) for Building and Testing Behavioral Causal Theory: When to Choose It and How to Use It, IEEE TPC, 57 (2) , 123- 146.*
- *Man, F. , Nygard, R. , & Gjesme, T. (1994). The Achievement Motives Scale (AMS): Theoretical basis and results from a first try- out of a Czech form. Scandinavian Journal of Educational Research, 38, 209- 218.*
- *Pajares, F. (1996). Self- efficacy beliefs in achievement settings. Review of Educational Research, 66, 543–578.*
- *Reckase, M. D. (1997). The past and future of multidimensional item response theory. Applied Psychological Measurement,1, 25- 36.*
- *Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta- analyses. Psychological Bulletin, 112, 140- 154.*
- *Steinmayr R. , Weidinger AF. , Schwinger, M. , and Spinath, B. (2019) The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. Frontiers in Psychology, 10, 1- 11.*
- *Steinmayr, R. , Spinath B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. Learning and Individual Differences, 19, 80–90.*
- *Ziegler, M. , Schmukle, S. , Egloff, B. , & Bühner, M. (2010). Investigating Measures of Achievement Motivations. Journal of Individual Differences, 31 (1) , 15–21.*

Clients Of The Department Of Developmental Services (Dds) In Massachusetts.

- Novell, R. & Esteba-Castillo, S & Rodriguez, E. (2020). Efficacy and safety of a GABAergic drug (Gamalate® B6): Effects on behavior and cognition in young adults with borderline-to-mild intellectual developmental disabilities and ADHD. Drugs in Context. Vol9. 1-12.
- Reynolds, T & Zupanick, D. & Mark, D. (2018). Individualized Support Plans: Adaptive Functioning &Life Skills,
- Robertson, J. Hatton, C. Emerson, E. Elliott, J. McIntosh, B. Swift, P. Krinjen-Kemp, E. Towers, C. Romeo, R. Knapp, M. Sanderson, H. Routledge, M. Oakes, P & Joyce, T. (2007). Reported Barriers to the Implementation of Person-Centred Planning for People with Intellectual Disabilities in the UK. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 20, 297-307.
- Schwartz, A. Holburn, S & Jacobson, J. (2000). Defining Person Centeredness: Results of Two Consensus Methods. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35(3), 235–249.
- Scotland, A. (2014). Non-Speech Communication and Childhood autism language speech and hearing services in school, Journal of autism and developmental disorder, 12(1), 246-257.
- Singh, Ni& Hwang, Y. (2019). Mindfulness-based programs and practices for people with Intellectual and developmental disability. Current Opinion in Psychiatry. 33(2).
- Stoffelen, M. Herps, W.Buntinx, D. Schaafsma, G. Kok, L. & Curfs.L. (2017). Sexuality and individual support plans for people with intellectual disabilities Journal of Intellectual Disability Research, 61(12). 1117–1129.
- Thoma C., Rogan P. and Baker R. (2001), Self-determination in transition planning: Voices unheard, Education and training in mental retardation and developmental disabilities, 36 (1), 16-92.
- Thompson, R, Bradley, J. Buntinx, H. Schalock, L. Shogren, A. Snell, E, Wehmeyer, L. Borthwick-Duffy, S, Coulter, L. Craig, P. Gomez, C. Lachapelle, Y, Luckasson, A. Reeve, A. Spreat, S. Tassé, J, Verdugo, A & Yeager, H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. Intellect Dev Disabil. 47(2), 135-46.
- Turnbull, P & Turnbull, R. (2001). Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4th Ed.). Upper Saddle River. NJ:Merrill/Prentice Hail.

- Brien, D. Ford, L & Malloy, J. (2005). Person cantered funding: Using vouchers and personal budgets to support recovery and employment for people with psychiatric disabilities. Journal of vocational rehabilitation 23(2), 71-79.
- Buffington, D. (2013). Procedures for teaching appropriate gestural communication skills to children of autism, journal of autism and developmental disorders, 28 (26), 11-28.
- Elshani, H, Dervishi, P. Ibrahimi, S. Nika, A & Kuqi, M. (2020). Adaptive Behavior in Children with Intellectual Disabilities, Mediterranean Journal of Social Sciences, 11(6), 33.
- Hamburg S, Lowe B, Startin CM, Padilla C, Coppus A, Silverman W, Fortea J, Zaman S, Head E, Handen BL, Lott I, Song W, Strydom A. Assessing general cognitive and adaptive abilities in adults with Down syndrome: a systematic review. (2019), J Neurodev Disord. 11(1), 20-29.
- Herps, M, Buntinx, W, & Curfs, L. (2016a). Individual support planning with people with ID in the Netherlands: official requirements and stakeholders› expectations. ALTER - European Journal of Disability, 10(4), 281-288.
- Herps, M, Buntinx, W. Schalock, R. Van Breukelen, P & Curfs, L. (2016). Individual support plans of people with intellectual disabilities in residential services: content analysis of goals and resources in relation to client characteristics. Journal of Intellectual Disability Research, 60(3):254-62.
- Herps, M, Buntinx, W. Schalock, R. van Breukelen, P & Curfs, L. (2016b). Individual support plans of people with intellectual disabilities in residential services: content analysis of goals and resources in relation to client characteristics. Journal of Intellectual Disability Research, 60(3), 254-262, Herps, M. (2017). Real life on paper Plans, Individual support planning: for people with intellectual disabilities. Governor Kremers Centre (GKC) Maastricht University Medical Centre (MUMC+) and Vilans.
- Herps, M. Buntinx, W. & Curfs, L. (2013). Individual support planning: perceptions and expectations of people with intellectual disabilities in The Netherlands. Journal of Intellectual Disability Research, 57(11), 1027-1036.

  https://www.gulfbend.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=10368&cn=208.
- Individual Support Plan Overview (2013). Family Guide, Department of mental health.https://dda.health.maryland.gov/Documents/2016/ATTACHMENT%2 3%20MO% 0ISPFamilyGuide.pdf
- Irim, B. (2013). Effectiveness of individual educational plan in teaching receptive language skills of children with Down's Syndrome, unpublished master thesis, Damascus University.
- Kamstra, A, Van Der Putten, A & Vlaskamp, C. (2017). Efforts to increase social contact in persons with profound intellectual and multiple disabilities: Analysing individual support plans in the Netherlands. J Intellect Disabil. 21(2), 158-174.
- Knauder, H & Koschmieder, C. (2018). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). Teaching and Teacher Education. 77. 66 - 76.
- Lang, R & Sturmey, P. (2021). Adaptive Behavior Strategies for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities: Evidence-Based Practices Across the Life Span (Autism and Child Psychopathology Series) 1st Ed. Edition, Springer.
- Marjolein, A. Wil, H. & Leopold M. (2016). Individual support planning with people with ID in The Netherlands: Official requirements and stakeholders' expectations, ALTER, European Journal of Disability Research, 10 (4), 281-288.
- McComb, D. (2007). Mantel Retardation, Introduction to special Education, New York person Education, 275-312.
- Mental Health Legal Advisors Committee. (2011). Individual Support Planning For

of intellectually and developmentally disabled individuals. Goals setting and outcomes are based on weaknesses and continuity in providing support for them to improve and grow their behaviour towards the goal. It also consolidates strengths to prevent their disappearance and contributes to their growth for the better. The results of the current study are consistent with (Herps et al., (2016) that the Individual Support Plan had been more effective by improving the quality of life of people with severe intellectual disabilities. In addition, the Individual Support Plan was effective for individuals with disabilities; also with the results indicated by Curfs, (2017) results which revealed ISP showed insufficient indicators of sexual support for intellectually disabled.

On the other hands, the results of current study disagree with (Herps et al., 2013) which indicated that ISP that the individual support plan is not common, and there are difficulties in achieving the effectiveness and objectives by teachers.

Conclusions:

Based on the survey results conducted, the researcher proposed the following conclusion and recommendations as follows:

1. The necessity to use the Individual Support Plan (ISP) in intellectual disability programs in specific.
2. The need to train teachers and those in charge of assessment in the field of mental and developmental disabilities on how to work with the ISP and calculate grades.
3. Familiarize teachers with the contents of the ISP and the conceptual and procedural terms in the plan.

Recommendations

1. The study recommended that the training of specialists and teachers shall be based on special education and integration programs to build an individual support plan and way of implementing such plan.
2. Carrying out an extensive workshop in the Kingdom of Saudi Arabia at the universities level to include a special course related to the Individual Support Plan in the programs and courses of universities for intellectual and developmental education major.

Arabic Resources & References

- Aalatawi, R & Al-Rousan, F. (2013). The effectiveness of constructing a diagnosing support intensity test for a Jordanian intellectual disabled sample, Yarmouk University.
- Al-Ajnaf, S. (2014). Evaluation of teacher's performance in mental development centres in Misrata city in the light of total quality standards. Unpublished master thesis, Libya, University of Misrata.
- Al-Batsh, M. (2000). Adaptive Behaviour Scale for Mentally Handicapped: Testing the correctness of accumulated grading of performance levels on its items and its factor structure. Educational Sciences Studies, Jordan. 27 (1), 17-43.
- Al-Qemish, M. (2011). Mental Retardation (Theory & Practice). 1st edition, Dar Al Maisara for Publication & Distribution.
- Al-Rousan, F. (2017). Introduction to Mental Retardation, 2nd edition, Dar Al-Fiker for Printing, Publishing & Distribution.
- Aalatawi, R. (2012). The Effectiveness of Constructing a Diagnosing Support Intensity Test For a Jordanian Intellectual Disabled Sample, Dissertation, Jordanian university.
- Foreign Resources & References
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), (2013) Definition of Intellectual Disability, Washington. Retrieved fromhttp://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), (2002) Definition of Intellectual Disability, Washington. Retrieved from http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21.
- Bambara, L. Kem, L, Elliot, S. & Wit, J. (2005). Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behaviour Plans (The Guilford School Practitioner Series).

Variables	Skills	(SS)	dF	(MS)	F	Sig	η2
Group Wilks' lambda value =0.033	Daily life activities	4089.544	1	4089.544	1971.144	.000	.989*
	Community activities	5216.289	1	5216.289	1443.135	.000	.985*
	Social activities	4464.374	1	4464.374	1867.555	.000	.988*
	Academic activities	5014.870	1	5014.870	2133.477	.000	.990*
	Vocational activities	4929.254	1	4929.254	1150.730	.000	.981*
	Health & safety activities	5121.324	1	5121.324	2869.211	.000	.992*
	Self-protection activities	4512.411	1	4512.411	1569.741	.000	.985*
Error	Daily life activities	45.644	22	2.075			
	Community activities	79.520	22	3.615			
	Social activities	52.591	22	2.390			
	Academic activities	51.712	22	2.351			
	Vocational activities	94.239	22	4.284			
	Health & safety activities	39.268	22	1.785			
	Self-protection activities	63.242	22	2.875			
Total	Daily life activities	4420.667	29				
	Community activities	5593.867	29				
	Social activities	4986.300	29				
	Academic activities	5523.200	29				
	Vocational activities	5438.700	29				
	Health & safety activities	5683.867	29				
	Self-protection activities	5051.367	29				

* Statistically significant at the statistical significance level (α=.05)

* (SS)Sum of Squares, (MS): Mean squares, η2: Effect Size.

Table number (4) above demonstrates that there are statistically significant differences at the level a≤.05 attributed to the individual support plan in teaching intellectually and developmentally disabled students to adaptive behaviour related to the following activities including daily activities, community, social, academic, vocational and self-protection activities. The differences were in favour of the experimental group for which the individual support plan was applied, and the F-value reached to 144.1971, 1443.135, 1867,555, 2133,477, 1150,730, 2869,211 & 1569.741 respectively for adaptive behaviour activities, which are statistically significant values at the significance level α ≥0.05. The results in Table (4) showed a significant impact according to the results of the effect size of the ETA square as the effect size was.98, .98, .98, .99, .99, .99, .99, .99 and 0.98 for the individual support plan to improve the level of adaptive behaviour of intellectually and developmentally disabled individuals that is a significant impact size.

The study attributes the result that the structural basis of the Individual Support Plan (ISP) deals with all aspects of the scientific education of individuals with intellectual disabilities and focuses on the most important indicators of diagnosis of intellectual and developmental disability in terms of their adaptive and intellectual performance, since they are the key to the progress of their education process. Its five elements are based on identifying the strengths and weaknesses

Table (3):

Means and standard deviations of the subjects› degree in both the experimental & control groups related to the adaptive behaviour level

Skills	Group	N	Pre-Test		Post-Test	
			M	SD	M	SD
Daily life activities	Experimental	15	42.93	1.70	6,50	.82
	Control	15	44.50	1.43	34.90	1.74
Community activities	Experimental	15	42.20	1.79	8.46	1.06
	Control	15	41.87	1.65	32.80	1.74
Social activities	Experimental	15	43.79	1.70	7.80	1.52
	Control	15	44.78	1.77	30.20	1.74
Academic activities	Experimental	15	44.21	1.73	5.86	1.80
	Control	15	43.80	1.71	31.50	1.74
Vocational activities	Experimental	15	43.90	1.80	8,70	1.80
	Control	15	42.40	1.34	35.00	1.74
Health & safety activities	Experimental	15	42.93	1.54	4.50	1.80
	Control	15	43.60	1.76	33.75	1.74
Self-protection activities	Experimental	15	40.18	1.79	2.50	1.80
	Control	15	42.10	1.71	32.80	1.74
Grand Total	Experimental	15	42.87	1.52	5.82	1.80
	Control	15	43.29	1.74	32.99	1.34

Table (3) above shows that there are apparent differences between the mean scores of students of intellectual and developmental education on the adaptive behaviour activities included in the support scale, and on the overall score of adaptive behaviour, according to the group variable. The means showed that the mean of the experimental group on the post-test control was low since the mean of the experimental group on the post-test was 5.82, while the mean of the control group on the overall degree of adaptive behaviour was 32.99 indicating that the student's need for support with regard to adaptive behaviour has been reduced in the experimental group after the using individual support plan, while the high mean of the control group indicate that students need high levels of support for adaptive behaviour, i.e., students did not benefit from traditional educational programs.

To find out the significance of these differences in the means, the multivariate variance analysis (MANOVA) was used using the Wilk's Lambda test at the significance level a≤.05. Table number (4) below shows the results of the Wilk's principal test and the results of multivariate variance analysis.

Table (4):

the results of the Wilk's principal test and the results of multivariate variance analysis

Variables	Skills	(SS)	dF	(MS)	F	Sig	η2
Pre	Daily life activities	.014	1	.014	.007	.935	
	Community activities	2.486	1	2.486	.688	.416	
	Social activities	.516	1	.516	.216	.647	
	Academic activities	.149	1	.149	.063	.803	
	Vocational activities	2.286	1	2.286	.534	.473	
	Health & safety activities	3.207	1	3.207	1.797	.194	
	Self-protection activities	2.582	1	2.582	.898	.354	

in special education centres who were divided evenly in two groups, experimental: 15 and control: 15 students and distributed according to the degrees of their disabilities whose cases were classified into simple, moderate, severe as shown in the following table

Table (1):

The distribution of the study population in special education centres in Tabuk Region

Group	Number	Degree of Disability		
		Simple	Moderate	Severe
Experimental	15	5	5	5
Control	15	5	5	5
Total	30	10	10	10

Instrument of the study

Aiming at measuring the adaptive behaviour level, Supports Intensity Scale (SIS) was used to measure support levels of adaptive behaviours developed by (Aalatawi, 2012) The scale was developed to assess the required support levels for intellectually and developmentally disabled individuals through seven dimensions, The scale consists of 105 daily activities and distributed over seven main dimensions. The scale showed high validity and reliability indications. The arbitrators' agreement reached at 80%. The validity of the criterion showed an acceptable percentage of the correlation that reached 0.54. The coefficient reliability coefficient was 0.97and the Cronbach's alpha was 0.99. The following table demonstrates the distribution of items and degrees for each dimension. The following table illustrates the distribution of dimensions and their degree.

Table (2):

The distribution of items and degrees for each dimension

Dimension	No. of items	Lowest degree	Highest degree
Daily life activities	15	0	45
Community activities	15	0	45
Social activities	15	0	45
Academic activities	15	0	45
Vocational activities	15	0	45
Health & safety activities	15	0	45
Self-protection activities	15	0	45
Grand Total	105	0	405

The examiner has to assess the examinee's performance against each of the activities mentioned in the scale to measure the adaptive behaviour by circling the right number (0 – 3) for each frequency indicator and explains the degrees from zero to three as follows:

(0)	Degree means the intellectually disabled person doesn›t need adaptive behaviour support.
(1)	Degree means the intellectually disabled person needs adaptive behaviour support monthly.
(2)	Degree means the intellectually disabled person needs adaptive behaviour support weekly.
(3)	Degree means the intellectually disabled person needs adaptive behaviour support daily.

Statistical Treatment:

- Statistical package for social sciences (SPSS) was used to treat data and the questions of the study statistically.
- The questions of the study were answered by finding out the arithmetic means, standard deviations and amended means, analysis of covariance (ANCOVA) and effect size.

Results & Discussion:

The results to the main question of the study which states the following: "Are there statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the mean scores of the subjects in the experimental - control groups in the adaptive behaviour level attributed to the use of the Individual Support Plan (ISP)?"

In order to answer the abovementioned question, Means and Standard deviations were extracted to find out the performance of the experimental and control groups concerning the adaptive behaviour level as shown in table number (3).

situations.

Due to the importance of the Individual Support Plan for intellectually and developmentally handicapped individuals in the Arab world, this study attempted to determine its usefulness in supporting them and improving their adaptive performance now and in the future. This may be one of the major qualitative shifts in special education programs and support for intellectually and developmentally impaired Arabs. The study's core question encapsulates its dilemma. How well does Saudi Arabia's Individual Support Plan (ISP) improve intellectually and developmentally impaired people's adaptive behavior?

This question is reformulated as follows:

Are there statistically significant differences at the significance level of .05 in the mean scores of the subjects in the two groups (experimental, control) in the adaptive behaviour level attributed to the use of the Individual Support Plan (ISP)?

Application Importance: this study provides an integrated curriculum for special education centres and intellectual education centres, a systematic scheme based on performance expectations, to improve their performance and adaptive behaviour.

Procedural Definitions of the Study Terminologies

- Individual Support Plan (ISP): defines and organizes support services provide to individuals who need them directly to participate successfully in the different life activities for those aged (14 and above) and these activities include the following dimensions: daily life, community, social, academic, vocational, health and safety, self-protection activities
- Intellectually disabled Individuals: whose age ranged between 14 and above who are classified and diagnosed as intellectually disabled according to the assessment of their special education centres and rehabilitation organization where they receive their special education services regularly in Tabuk Region in the KSA.
- Adaptive behaviour: the degree to the extent to which an individuals is compatible with all social variables that surround an individual and are represented by social institutions such as the family, school, and labour and production institutions of intellectually disabled cases aged 14 and above in tabuk region.

Limitations of the Study

The limitations of the current study are represented by the following:

- Human limits: the sample of the study consists only of intellectually disabled cases aged 14 and above because this age category is available in the special education centres.

  It also includes the following intellectual disability levels: simple, moderate and severe.
- Place limits: the study is conducted on representative samples in Tabuk region which include rehabilitation and special education centres and organizations.
- Study limits: the dissemination of the study results is limited based on the suitability of its tools prepared to achieve its objectives.

Methodology

Semi-experimental method was used to achieve the objective of the study represented in investigating the effectiveness of the Individual Support Plan (ISP) in improving the intellectually and disabled individuals' adaptive Tabuk Region in the KSA

Population of the Study

The study population consisted of all individuals with intellectual and developmental disabilities who suffer from simple, moderate and severe cases and who are enrolled in special education programs in the education administration in Tabuk region, aged 15 and above and their number was 110 in the scholastic year 2020/2021

Sample of the Study

The sample of the study consisted of 30 students with intellectual and developmental

in improving the communication skills of the pre-acquisition language of autistic children in the state of New York, USA, and its effect in reducing inappropriate social behaviour patterns. The study sample consisted of 87 autistic children who were less than10 years old. The results of Scotland›s study showed the effectiveness of the individual educational plan in improving communication skills for pre-acquisition language for autistic children (Scotland, 2014).

Irim Bilal conducted study in 2013 entitled «Effectiveness of individual educational plan in teaching receptive language skills of children with Down›s Syndrome which aimed to identify the effectiveness of the individual educational plan in teaching receptive language skills for children with Down syndrome. The study sample consisted of 20 boys and girls with Down syndrome divided into control & experimental groups. Each group consisted of 7 children. The experimental group was taught by using the individual educational plan and included 25 sessions, each session took 35 minutes only and the application lasted for a full semester. The results showed that the experimental group achieved more progress compared to the control subjects on the receptive language skills scale, after applying the designed individual educational plan (Bilal, 2003).

Herps & Buntinx & Curfs conducted a study in 2013 entitled «Individual support planning: perceptions and expectations of people with intellectual disabilities in the Netherlands» that aimed to focus on the perceptions and experiences of Dutch persons with intellectual disability (ID) with respect to their involvement in their ISP. Data were gathered through a semi-structured interviews with 61 people with mild to moderate ID. Participants were recruited in 23 Dutch service provider organizations. A systematic qualitative analysis was performed on the interview transcripts. A qualitative and systematic analysis was conducted through interviews. The results of the interviews showed that the individual support plan is not common in their centres, and difficulties in achieving the effectiveness and objectives of the individual support plan are weak in the ability to determine the exact content of the individual support plan attributed to the lack of experience (Herps et al., 2013).

The Buffington›s study in 2013 examines the effectiveness of an individual educational plan in developing communication skills of children with autism (gestures, cues, and verbal communication). The study sample consisted of (4) children with autism in the United States between the aged (4-6). The study used a training program on communication skills, and the results showed the effectiveness of the individual educational plan in providing children in the study sample the targeted communication skills (Buffington, 2013).

Comments on the Above-Mentioned Studies

Reviewing the previous studies that were discussed above, a few were aimed at verifying the effectiveness of the individual support plan and in its entirety from foreign studies such as (Herps et al., 2013; Herps et al.,2016; Herps, 2017) as well as some studies which aimed to investigate the effectiveness of the individual support plan including (Bilal 2013), (Buffington, 2013) and (Scotland, 2014). After examining previous related literature studies, it is noticed that few number of studies dealt with the ISP. According to the researcher's knowledge, none of the Arab studies addressed or dealt with ISP, therefore the current study is one of the first studies that added literature and tools to educated intellectually and developmentally disabled individuals that contain many characteristics in improving the quality of services provided for individuals with intellectual and developmental disabilities.

Problem Statement:

Special education for cognitively and developmentally handicapped people is difficult. Intellectual disability reduces cognitive, communicational, social, occupational, and independent development. Educational, behavioural, skill, communication, physical, self, and cognitive demands change intellectually impaired individuals' identities and improve their efficacy. Meeting these needs must be done in accordance with theoretical frameworks of a future evaluation and targeted process, which enhances their performance and adaptive behavior as diagnostic criteria for persons with intellectual and developmental impairments in regular social

skills necessary for age and developmental stage, social skills portrayed in learning everyday life and language skills. AAIDD (2002) defines adaptive behavior as a set of conceptual, social, and practical skills a child learns to use in everyday life (McComb, 2007).

(Thoma et al., 2001) state the functional of adaptive behaviour in three shapes: the child's ability to perform skills expected by the society in certain age such as, the use of bathroom, having lunch, wearing clothes (Autonomy Function). The ability to shoulder the personal responsibility of one's behaviour and it reflects the ability of choice and decision-making (Personal Responsibility); the social responsibility which is related to the individual ability of to accept responsibility as a member of the community and conduct appropriate behaviours in the form of these social expectations, such as social harmony, emotional maturity and economic independence.

There are several acceptable manifestations of adaptive behaviour socially that appear in different degrees in children with mental disabilities; Independency skills, Physical and motor skills, Cash handling skills, Language Skills, Numbers and time skills, Vocational Skills, Self-orientation skills, Responsibility taking skills, Social upbringing skills, Safety skills (Al-Rousan, 2017; Novell et al., 2020).

Review of Related Literature & Previous Studies

In a study conducted by Craves in 2017 that aimed at identifying the effectiveness of the individual support plan in improving the sexual culture of intellectually and developmentally disabled individuals, it used the analytical method by analysing an Individual Support Plan for a sample of 159 intellectually disabled individuals, including 60 males and 99 females. A questionnaire was applied containing questions related to sexual concepts and aspects of sexuality. The results showed insufficient indicators of sexual support for intellectually disabled individuals (Curfs, 2017).

The study of Herps (2017) conducted a qualitative analytical study which aimed at analysing the specialists' policies and practices in the intellectual education centres in the Netherlands stated in the Individual Support Plan (ISP). The study in analysing the documentation of their individual support plan showed that the practices of specialists need to be better understood in terms of the Implementation of the Individual Support Plan, and the way of determining the support that the child needed. Since there was no clear definition by specialists in the individual support plan for the goals and results of support. The majority of individual support plans contain general information and data about disabled individuals and their performance but they did not contain the desired results. Therefore, the study recommended the need to train specialists on the instruction's application of the Individual Support Plan and the importance of all its elements in the disabled individual's performance quality (Herps, 2017).

The study conducted by Herps, Buntinx & Curfs (2016) which aimed at identifying the effectiveness and analysis of goals and objectives in the Individual Support Plan (ISP) to explore the areas of quality of life to which they are associated. The study sample consisted of 209 intellectually disabled individuals. Their individual support plan was obtained from eight centres, which provided services for people with all kinds of intellectual disabilities. The results showed that support levels were slightly lower concerning autonomy and social participation of individual with moderate intellectual disabilities compared with those with severe intellectual disabilities. The objectives of the Individual Support Plan had been more effective by improving the quality of life of people with severe intellectual disabilities, and the Individual Support Plan was effective for individuals with disabilities aged (20–34) with respect to independence from other age groups. As for the quality of life, the levels of support in the individual support plan were more favourable for those under 50 years of age than for the elderly and in the use of resources (Herps et al., 2016).

Scotland's study aimed to know the effectiveness of the individual educational plan

Knauder & Koschmieder (2018) indicates ISP is an investment in an individual's life and we previously stated that intellectual disability has to specific characteristics that define the intellectual performance and the adaptive behaviour as well as we discussed how Individual Educational Plans (ISPs) are developed to improve intellectual performance.

This investment is reflected in the way and the amount of educational support to be provided, depending on the initial diagnosis, the severity of individual's condition and the need for support. Furthermore, the ISP works on specific indicator pertain to adaptive behaviour through activities and necessary group of life skills. these are categorized in three main groups that forms the individuals' adaptive behaviour namely; conceptual skills, social skills, and practical life skills needed for individuals with intellectual and developmental disabilities according to the severity and need of the case (Reynolds et al., 2018).

For many intellectually disabled adults, adaptive behaviour through the Individual Support Plan is essential, since the ISP is developed not only for assessment but also for the provision of public and private services for intellectually disabled individuals. Therefore, the ISP provides educators responsible providing educational services for the intellectually disabled individuals as well as the support needed to improve adaptive performance (Bambara, Kem, Elliot & Wit, 2005).

One of the characteristics of individual support plans and support services is usually provided through social services programs. They may also continue the support services for as long as the person needs them. They can be provided intermittently as needed (Knauder & Koschmieder, 2018). The Individual Support Service provides the necessary support services to ensure continuity in improving the adaptive performance of each individual and enhances the intellectually disabled individuals' independence and self-determination (Reynolds, Zupanick & Mark, 2018).

(Hamburg et al., 2019) mentioned that the importance of assessing adaptive behaviour and social skills comes from being one of the most important indicators in diagnosing intellectually and developmentally disabled individuals in the definitions of intellectual disabilities. As approved by the American Association on Intellectual & Developmental Disabilities (ASIDD) in 2012, the intellectual and developmental disability is defined as a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behaviour, which covers many everyday social and practical skills and this disability originates before the age of 18 (AAIDD, 2013).

Therefore, attention to adaptive behaviour and disabled children's social adaptation functions and skills are the most important achievement in the education of intellectually and developmentally disabled because it is the focus of the diagnosis of intellectual disabilities. They must be educated and trained on adaptive behaviours and skills through structured planned steps starting from goals setting to expectations setting (Al-Batsh, 2000).

Adaptive behaviour is any behaviour that enables an individual to conform to the environment in a right and effective manner, as well as an individual's ability to perform social and personal duties in accordance with what is customary in the community to which the individual belongs (Al-Qemish, 2011).

Al-Rousan (2017) stated that adaptive behaviour from the biological viewpoint is the individual's ability to biological adaptation to the determination of the ability to survive and vice versa is correct. The individual's biological adaptation failure identifies many life problems that threaten his/her survival, and between the manifestations of adaptive behaviour from the psychological viewpoint in the following aspects: self-satisfaction and self-realization, successful academic achievement, family and social harmony, ability to produce and work, ability to socialize and build social relationships successfully.

Al-Rousan also discussed adaptive behavior from a social perspective, defining it as an individual's adaptability to all social variables, such as family, school, employment, and production institutions. Al-Rousan (2017) said that from the perspective of special education, adaptive behavior includes social maturity and visual motor synergy, the ability to learn academic

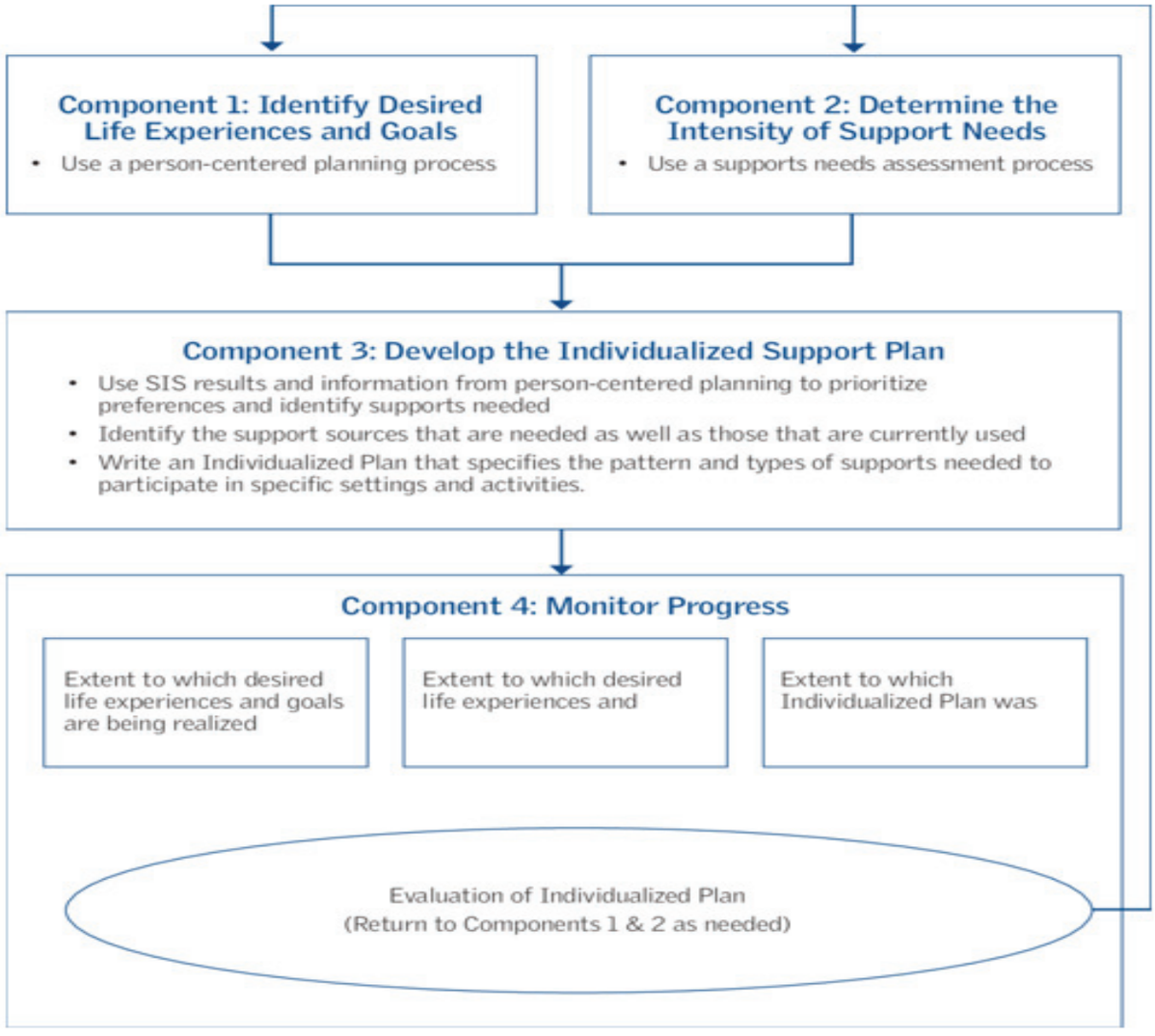


Figure No. (1):

Individualized Support Plan (ISP) Components.

Resource: Individual Support Plan Overview, 2013

ISP aimed to enabling intellectually and developmentally disabled individuals with new independency skills, providing community support for intellectually and developmentally disabled individuals and developing their level of autonomy and self-sufficiency and continuity. This includes developing new relationships in their environment and community, with an increase in the level of independence and self-sufficiency (Kamstra et al., 2017). Help intellectually and developmentally disabled individuals to maintain relationships that support them in their environments and society along with maintaining continuity of level of independence and self-sufficiency (Herps, 2017).

Herps (2017) noted that the relevance of the ISP is derived from its numerous uses in one document. Thus, it is considered a required document by the impaired person who Missouri indicated as eligible for receiving adequate services and support, A document used to analyze the frequency, duration, and type of supports and services needed now and in the future and what actions are needed to reach goals. It is a tool to chronicle what is important to you and your family member so that all supporters understand what is needed to deliver the greatest supports and services. In addition, a working document to keep the information acquired for the plan updated and current as your family member's life changes. This ensures that assistance and services continue to work toward results and goals.

basis. The identification of support services will show the degree of adaptive behaviour, drawing on the five key elements of an individual support plan (goals, needs, development, monitoring, and evaluation) stated by Individual Support Plans.

Choose Goals: This method requires individual-centered planning that considers interests, trends, and preferences. This planning seeks to find out what is important to the individual in daily activities and dimensions including daily and home life, community, educational, health & safety, behavioural, social, vocational, self-protection activities and skills (Singh & Hwang).

Needs & Requirements: examine the individual's service needs. The Supports Intensity Scale (SIS) is a standardized and rationalized scale used to assess the individual's need for support within seven dimensions of daily life activities and to determine the need for medical and behavioural services. It can also be used to assess the needs for direct monitoring services for a person with disabilities in many life activities (Herps et al., 2016).

Student's information gathering process entails a number of basic information that comes before the planning process of transition, the relationship between the students and important people and their roles in his life, where the student spends his/her time, what others consider as strengths or weaknesses in the student's personality and potentials, the individual's interests, goals, inclinations and preferences. In addition to the opportunities and possibilities in an individual's environment that can be invested for his or her interests and the objectives of the plan, also the obstacles that may arise before or during the planning process that may reduce the chances of success of the plan (Reynolds et al., 2018).

ISP Development: depends on the two previous elements to develop an individual support plan, and it is crucial to develop realistic and practical plan, since a single plan is not able to effectively take into account all priorities at the same time, so it can focus on some of the individual priorities identified in the first component.

In short, the result of this stage shall produce clear ISP that explore the following:

- The current person's functional level in all dimensions including daily life, academic, health, vocational, social, community, and self-protection skills.
- Locations and activities that the individual is expected to participate in the community.
- Identify the individual's tendencies, needs and preferences.
- Necessary services and timetable to provide such as type, duration, and severity, and who will provide them (Individual Support Plan Overview, 2013).
- Date of services commencement.

Monitoring Improvement & Progress: The fourth phase of this process encompasses progress and improvement monitoring in individual's performance which requires the planning team to monitor the implementation of the ISP that shall be continuous and organized in the form of periodic meetings with a clear timetable to specify the extent of implementation of what has been planned (Singh & Hwang, 2019).

Evaluation: This stage focuses on evaluating the amount to which individual goals and objectives have been reached, as well as the individuals' tendencies and priorities that change over time. Individual Support Plan (2013). Both Petworth and his colleagues (Herps, Buntinx, & Curfs, 2013) say that support needs for people with intellectual and developmental impairments vary by context and setting. Hence, assessment and planning should include a flexible set of support services. Periodic assessments are needed to determine if individual support meets needs. The following figure shows the ISP elements (Thompson et al., 2007):

Individualized Educational Plan (IEP) depends on. Taking into consideration when drafting this plan, one shall depend on two dimensions, namely; individual and social dimensions (Hamburg & Lowe & Startin & Padilla et al, 2019, Al Rousan, 2017).

Many intellectual education teachers find it difficult on how to teach persons with intellectual and developmental disabilities and to connect successfully with their natural and social environments. Buffington (2013) suggests that this may be due to teachers' inability to use the most appropriate teaching methods based on theories of learning and a sound understanding of their cognitive and non-cognitive characteristics. Since mental disability affects mental development specifically, there are several methods or means developed according to specific standards particularly consistent with the needs of students with mental disabilities. According to (Buffington, 2013; Lang, & Sturmey, 2021; McComb, 2007), ***specific instructional strategies can be applied with this group, which are as following:***

- Identifying the mental disability degree accurately by using standardized measures or diagnostic tools appropriate for this age group.
- Determining the special needs of each child individually as a basis for appropriate educational methods to be used with him/her.
- Identifying and planning appropriate educational activities for these needs in the program.
- Identifying the appropriate educational tools and means to implement the activities, in addition to choosing the appropriate environment for each activity.
- Moving to from one level to another flexibly and smoothly without adhering to the curriculum timeline, as the curriculum is indicative for the teachers who should take their decisions in the light of the levels of progress of children with mental disabilities concerning the appropriate time to move from one level to the next.
- Establishing a communication and a follow-up system between the teacher and parents of children with mental disabilities to follow up the child's situation in a timely manner and exchange school and home reports.

Based on the principles of the Individualized Educational Plan (IEP) preparation, and modern principles of measurement and evaluation, the American Association on Intellectual & Developmental Disabilities (ASIDD) has developed an individual support plan as the bedrock of programs developed for individuals with mental disabilities in adulthood. To participate in different life activities successfully, the more these individual services rely on good planning and implementation, the more effective they will be in improving the individual function and outcomes (Aalatawi & Rossan, 2013).

ISP refers to the process of developing, implementing and evaluating individual goals and objectives related to personal outcomes in terms of the amount of support and adaptive behaviour degree. The soft or hard copy of the ISP, describes the goals and objectives (Thompson et al., 2009; Herps et al., 2013). Therefore, the intellectual education teacher can determine the amount of support that people with intellectual and developmental disabilities need to enhance their personal skill and degree of weak points in their adaptive behaviour (Thompson et al., 2009).

ISP has become a major bedrock of support for intellectually and developmentally disabled persons in many countries. Individual support planning and adaptive behaviour performance levels have become a key aspect of support for persons with intellectual disabilities (Schwartz, Holburn, & Jacobson, 2000; Robertson et al., 2007).

The identification of support services for individuals with intellectual and developmental disabilities requires a systematic analysis of their interests, inclinations, and the types of support they need to participate effectively in different community settings and activities on a regular

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية خطة الدعم الفردية (ISP) في تحسين السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية والنمائية ، تكونت عينة الدراسة من (30) شخص من ذوي الإعاقة العقلية والنمائية ،بلغت أعمارهم (14سنة فما فوق)، والملتحقين بمراكز التربية الخاصة ،تم اختيارهم بطريقة قصديه ،وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) حيث تألفت كل مجموعة من (15) فرد، ،تم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام خطة الدعم الفردية (ISP) واستغرق التطبيق فصلا دراسيا كاملا ، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس مستويات الدعم للإعاقة العقلية و النمائية SIS لقياس السلوك التكيفي، المطور من قبل (العطوي، 2012). أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) على مقياس مستويات الدعم للسوك التكيفي في القياس البعدي يعزى لاستخدم (ISP) خطة الدعم الفردية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم تأثير خطة الدعم الفردية على تحسين السلوك التكيفي كبير وعلى جميع النشاطات.

الكلمات المفتاحية: الاعاقة العقلية والنمائية، خطة الدعم الفردية، السلوك التكيفي، مقياس الدعم.

Abstract

Most people with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) have limited social contact and it is unclear what is done to maintain or increase these contacts. Individual support planning (ISP) can be used in the systematic enhancement of social contacts. The current study aimed to evaluate the effectiveness of the Individual Support Plan (ISP) in improving the adaptive behaviour of people with intellectual and developmental disabilities. The study sample consisted of 30 persons with intellectual and developmental disabilities, aged 14 years and above. The experimental group was trained by using the ISP. The application took a full semester, and in order to achieve the objectives of the study, the researcher used the Supports Intensity Scale (SIS) to measure adaptive behaviour developed by al-Atawi (2012). The results indicated that there was a statistically significant effect at the level of significance 0.05 among the means of the total scores of the two groups, experimental and control on the (SIS) scale for the adaptive behaviour in the post measurement attributed to the use of ISP for the advantage of the experimental group. Additionally, the results spotlighted the significant effect of ISP on improving the adaptive behaviour on all activities.

Keywords: Intellectual & developmental disability, Individual Support Plan (ISP), adaptive behaviour, Supports Intensity Scale (SIS-A).

Introduction:

The contemporary movement of special education and its strategies, trends, expectations, future prospects, and aspirations confirm that it is a field of man creativity. It entails various challenges to human beings and a test of their competencies, all of which depend on a competent teacher, who is able to take responsibility for working with people with special needs together with their ordinary peers, in various categories within the framework. This reflects the need to incorporate special-needs teachers into education and society.

The concept of special education refers to private educational programs which are offered and adapted to meet people with special needs (Lang & Sturmey, 2021). These programs aim to help people with special needs to fulfil their self-realization and develop their potentials to the maximum possible limit as well as to develop their adaptive behaviour in the community to which they belong is the most important objective of special education programs (Al-Ajnaf, 2014).

The curriculum of the mentally handicapped child is not developed before entering the teaching/ learning process. However, after the diagnosis, and at the beginning of the identifying stage of the child's current performance who is mentally handicapped, the curriculum is designed. The curriculum of the mentally handicapped child aims to define strength and weakness points in the child's current potentials and capacities that the

The Effectiveness of the Individual Support Plan (ISP) in Enhancing the Adaptive Behaviour of Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities

فاعلية خطة الدعم الفردية (ISP) في تحسين السلوك التكيفي لذوي الاعاقة العقلية والنمائية

Ruwida Mohammed Al-Atawi
Associate Professor\ University of Tabuk\ Saudi Arabia
rualatawi@ut.edu.sa

رويدا محمد العطوي
أستاذ مشارك/ جامعة تبوك/ المملكة العربية السعودية

Received: 15/ 12/ 2021, **Accepted:** 16/ 11/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-014-041-014
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 26/ 5/ 2022م، **تاريخ القبول:** 22/ 2/ 2023م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

- Singh, C. K. S., Gopal, R., Tek, O. E., Masa Singh, T. S., Mostafa, N. A., & Ambar Singh R. K. (2020). ESL teachers' strategies to foster higher-order thinking skills to teach writing. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 17(2), 195-226 .

  http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/mjli2020.17.2.7/2523

- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all students: What we know and how to get there. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 9(2), 178– 186.

  https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Faca0000017

- Tarman, B., & Kuran, B. (2015). Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on Bloom Taxonomy examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on Bloom Taxonomy. Educational Sciences: Theory & Practice, 15(1), 1–10.

  https://jestp.com/index.php/estp/article/view/717

- Tyas, M. A., Nurkamto, J., & Marmanto, S. (2020). Cultivating students' higher-order thinking skills in EFL classes: The role of the teacher and the textbook. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(1), 267-276.

  http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/773

- Yuliana, S., & Tungka, N. F. (2018). Critical thinking questions in the reading section of EFL textbooks. Alphabet, 1(1), 1–12.

  https://alphabet.ub.ac.id/index.php/alphabet/article/view/3

- Yusoff, W. M. W., & Seman, S. C. (2018). Teachers' knowledge of higher-order thinking and questioning skills: A case study at a primary school in Terengganu, Malaysia. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 7(2),45-63.

  https://hrmars.com/journals/archive_detail/IJARPED/155.

https://dspace.qou.edu/handle/194/1833

- Edwards, L. (2016). Education, Technology, and Higher Oder Thinking Skills. Paper presented to AARE Conference 2016 – Melbourne, Victoria. iles.eric.ed.gov/fulltext/ED591857.pdf
- Ethnologue. (2010).

  https://www.ethnologue.com/browse/names.
- Gamal, M. (2001). Mental Processes & Thinking Skills Through Teaching & Learning Process. 1st. ed., Dar el kitab el Jamii, El-Ein, Kuwait.
- Hamdan, A.(2019). Analyzing the Content of English for Palestine Textbooks of the First Four Grades (1-4) in Terms of the Rights of the Child and a Framework Proposal for their Enrichment. Unpublished MA thesis. The Islamic University of Gaza.
- Itmeizeh, M., and Khalil, Zeiadee. (2017). Evaluation of the Communicative Activities Used in English for Palestine 7th Grade for Developing the Oral Skills. Hebron University Research Journal (B),21) (1),211-126.
- Jarwan, F. (2007).Teaching Thinking Concepts & Applications. 3rd ed. Dar el Fikr, Amman, Jordan.
- Matos, F. (2000). Teachers as Textbook Evaluators: An interdisciplinary checklist. (On line) IATFL Associate Braz TESOL.
- Mishra, R., & Kotecha, K. (2016). Are we there Yet! Inclusion of higher-order thinking skills (HOTs) in assessment. Journal of Engineering Education Transformation

  http://www.journaleet.org/index.php/jeet/article/view/85686
- Moe, E. (2009): Jack of More Trades? Could Standard-setting Serve Several Functions? In Figueras, N. and Noijons, J. (eds.), 131–138.
- Mojica, K. D. (2010). Ordered effects of technology education units on higher-order critical thinking skills of middle school students. (Doctor of Professional Studies in Computing D.P.S.), Pace University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Mostafa, F. (2002).Thinking Skills in General Teaching Stages. 1st .ed., Dar el Fikr el Arabi, Cairo, Egypt.
- Obeid,W. &Afana, I. (2002) .Thinking & School Curriculum, Dar el Falah for publication and Distribution. Palestine.
- PMOF (Palestinian Ministry of Education). (2015).2015English Language Curriculum For Public Schools Grades 1-12. General Administration of Curricula. Palestine.
- Qasrawi, R., & BeniAndelrahman, A. (2020). The higher and lower-order thinking skills (HOTS and LOTS) in Unlock English textbooks (1st and 2nd editions) based on Bloom's Taxonomy: An analysis study. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(3). 744-758.

  https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/866
- Retnawati, H; Djidu, H; Ezi Apino, K.; Anazifa. R.D (2018). Teachers' knowledge about higher order thinking skills (HOTs) and its learning strategy. Problems of Education in the 21st century, 76(2),215-230.

  http://oaji.net/articles/2017/457-1524597598 .pdf
- Rilling, S and Miller. R. (2020-a). ELT Methodology (1). Al Quds Open University. Palestine.
- Rilling, S and Miller. R. (2020-b). ELT Methodology (2). Al Quds Open University. Palestine.
- Saadeh, A. (2011). Teaching Thinking Skills. Dar el Shrouq, Ramallah, Palestine.
- Saleh, S. & Mahboob, Sh. (2003) .The Relationship between Creative Reading Skills & the Ability of Creative Thinking. Reading & Knowledge Journal)In Arabic),13(26), 221-239.
- Seif, Ayat Abd Al-Qadir Ahmed (2012). Evaluating the Higher Order Thinking Skills in Reading Exercises of English for Palestine Grade 8. Unpublished MA thesis. The Islamic university. Gaza. Palestine.

role of the teachers of this particular textbook who should work hard to infuse their teaching with in-class and out-of-class activities and tasks that can compensate for the shortage of some types of HOTs in the textbook. Hence, the findings pointed to a pressing need to evaluate and update EFL curricula frequently to meet the needs of the new generations of students and to cope with the ever-increasing changes in the fields of teaching methods and technology integration as well. The fact that the E4P curriculum was designed by Palestinian specialists in EFL in consultation with international experts does not secure that this curriculum is the optimal end-product for the Palestinians. This might be due to the fact that the Palestinians did not have national curricula before 2005 since Palestine has not been a country until 1995.

Recommendations

In light of the study results, the researchers recommend the following:

1. Curriculum designers at MoE are recommended to carry out sustainable evaluation of the EFL textbooks to ensure that they involve a good percentage of HOTs.
2. EFL teachers are recommended to supplement the EFL textbooks with more activities and tasks that enhance students' higher- order thinking skills.
3. Other researchers are recommended to conduct similar studies to examine the inclusion of HOTs in other EFL textbooks used in Palestine.

References:

- Abbas I. (2011). Palestinian and Global Cultural Dimensions in English for Palestine Textbooks for grades 11 & 12. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, 24(1), 69-91.
- Abdul – Gader, M. (1989).The New in Teaching Islamic Education, Cairo, Egypt.
- Abu Humos, O. (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questions' Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Student's Textbook. An - Najah Palestinian English Student's Textbook. An - Najah University Journal Res. (Humanities), 26 (3), 767-788.
- Abu Tailakh, I. M. (2015). Creative Thinking Skills in the Reading Activities of English for Palestine 8: An Evaluation Study. Unpublished MA thesis. AL-Azhar University –Gaza.
- Al- Bakr, Fahd. (2008). Creative Thinking Skills in Literary Textbooks for the Intermediate Stage in Saudi Arabia. J.J. Appl. sci: Humanities Series, II (1), 79-102.
- Alfahadi, A.(2016). Analyzing The Cultural Content for EFL Textbooks in The PYP at the University of Tabuk. International Journal of English Language Teaching ,4(8), 1-10, European Centre for Research Training and Development UK (www.eajournals.org)
- Alfaki, I.(2014). Sudan English Language Syllabus: Evaluating Reading Comprehension Questions Using Bloom's Taxonomy. International Journal of English Language Teaching, 2 (4),1-21.
- Ali, N. .M.(2010). An Evaluation of the Reading Texts & Exercises in SB & WB of English for Palestine - Grade 9. Unpublished MA thesis. The Islamic university, Gaza. Palestine.
- Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria: ASCD.
- Cassandra, N. W. & Leiliyanti, E . (2018). The Projection of HOTs level in Learning Outcomes of English Education and English Literature Study Programs. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 253. DOI: 10.2991/aes-18.2019.97
- Conklin, W. (2012). Higher-order thinking skills to develop 21st century learners. Shell Education Publishing, Inc.
- Dweikat, K. (2011). Investigating Teachers' and students' attitudes towards the activities and exercises of EFL textbooks for 10th grade in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies, 23(1).

to develop their HOTs in language skills courses. Furthermore, the result seems to be in inconsistent with Abu Humos(2012) who found that inferential, and appreciation questions were underrepresented compared to the syllabus objectives.

On the other hand, the content analysis of The Reader Plus book revealed that the highest frequency was given to the evaluation skill (29) while the analysis skill got the lowest frequency (21) and synthesis got (26) frequencies. This result seems to disagree with Alfaki (2014) who found that 89% of the questions are LOTs, while none are geared to HOTs. The result is also in inconsistent with Ali (2010) who found no employment of exercises that require students to infer the author's attitude, distinguish between fact and opinion, find meanings of new vocabulary in contexts, and relate the text to their personal experience,

With regard to the teachers' responses on the questionnaire, 24 items revealed a high level of estimation and one item revealed a very high level of estimation. Such results indicated that the teachers think that the 12th grade textbook enhances the higher thinking order skills of the students. The teachers' responses on item 26 "I have adequate knowledge of higher-order thinking skills" got high estimation indicating the teachers' awareness and knowledge of the nature and importance of including HOTs in EFL textbooks. Such knowledge of HOTs is essential since the understanding and perception of the teacher towards HOTs will affect the successfulness of HOTs cultivation (Tyas et al., 2020) and generally equip them with the skills required to face the challenges of the 21st century. This result seems to be in line with (Tyas et al., 2020) who found that English language teachers in their study had an adequate understanding of HOTs.

Regardless of the previous results, 68.2 % of the teachers pointed to a shortage in the HOTs in the textbook as revealed in item 27. This result is in line with Seif (2012) who analyzed the reading exercises of English for Palestine Grade 8 and found an agreement among the 8th grade English language teachers that there is a shortage in the HOTs in the reading exercises. This means that the teachers still hope to find more HOTs in this EFL textbook since it represents the last stage of school education before moving to university life where they need a great deal of HOTs in many courses and in their daily life later. Such result seems to agree with Hamdan (2019) who called for adding enrichment materials and learning experiences to promote higher levels of thinking skills. At the same time, this result might be partially inconsistent with Tyas, et al. (2020) who claimed that the students' low level of English language proficiency was a challenge to understand exercises developed for promoting HOTs. Meanwhile, the results seem to reveal a kind of inconsistency between the content analysis output and the teachers' responses since the teachers pointed to a shortage of HOTs in the two components while the content analysis revealed 248 HOTs covering analysis, synthesis and evaluation. This inconsistency might be due to the difficulty of differentiating between the type or the objectives of HOTs in the given exercises which was expressed by the two teachers who participated in the Zoom meeting.

Conclusion and implications

The results of this content analysis study that targeted English for Palestine textbook for 12th graders provide evidence that this textbook takes into consideration the importance of HOTs inclusion in this national centralized curriculum which was introduced in 2011 for the first time in the Palestinian history. These results support the claims of the Palestinian Ministry of Education when stating that the E4P curriculum was designed to develop higher-order thinking skills such as analysis skills, problem-solving skills, inferencing, synthesizing, and information integration skills that help students to become better independent learners. The results also support one of the objectives of Grade 12 as stated on page 4 "developing the analytical, critical and evaluative skills of the pupils". Teachers' responses also pointed out that HOTs can help students in their future to learn how to solve any expected problems.

Such findings contribute to previous studies that aimed to analyze the content of E4P curriculum especially when emphasizing adequate distribution of HOTs in the E4P textbook for 12th graders. The results also highlight the significant

No .	Item	Mean	standard deviations	Percentage	Estimation Level
16.	The exercises &activities help students to put several parts together to form a whole.	3.56	1.04	71.2	High
17.	The exercises &activities emphasize students› skills to create a new meaning or structure.	3.53	1.04	70.6	High
18	The exercises &activities enhance students' deep learning.	3.66	0.93	72.2	High
19	The textbook prepares students to develop their HOTs in language learning in an integrated form.	3.63	0.94	72.6	High
20	The exercises &activities facilitate students' acquisition of HOTs.	3.69	0.73	73.8	High
21	The instructions of the exercises &activities stimulate students' HOTs.	3.87	0.83	77.4	High
22.	The exercises &activities provide students with more learning opportunities.	3.69	0.85	73.8	High
23.	The exercises &activities enable students to practice 'in-depth thinking,	3.66	0.74	73.2	High
24.	I am satisfied with the HOTs inclusion in the textbook.	3.78	0.83	75.6	High
25.	The textbook includes a variety of tasks to promote reasoning.	3.72	0.85	74.4	High
26.	I have adequate knowledge of higher-order thinking skills.	4.00	0.62	80.0	Very High
27.	I can say that there is a shortage in the HOTs in the textbook.	3.41	1.10	68.2	Moderate
	Total	3.72	0.54	74.4	High

Table 6 shows that EFL teachers' perspectives towards the inclusion of HOTs in the 12th grade textbook scored 3.72 which reveals a high level of estimation especially when the teachers expressed their adequate knowledge of HOTs as revealed in item 26 "I have adequate knowledge of higher-order thinking skills" which scored a very high level of estimation (4.00). Moreover, the highest score (4.09) was given to the first item "The exercises & activities empower students' HOTs" while the items from 2 to 25 scored a high level of estimation revealing that the 12th grade textbook enhances the higher thinking skills of the students. What seems surprising is that 68.2 % of the teachers pointed to a shortage in the HOTs in the textbook as revealed in item 27 which might be in contradiction to the overall results which reflected a high level of estimation among the sample of the teachers.

As mentioned above, the results indicated that the 12th grade textbook included 249 exercises and activities covering the skills of analysis, synthesis and evaluation. These results also indicated that the Pupil's Book (The core) included the largest number of HOTs (172) while the Reading Plus included (76). This variation is due to the fact that the Reading Plus includes six units whereas the Pupil's Book includes 12 units since it is the main book whereas the Reading Plus is a supplementary book. Furthermore, the Pupil's book gives priority to the four skills in addition to grammar and vocabulary while the Reading Plus emphasizes the reading skill in addition to vocabulary with some emphasis on writing. Examining the types of HOTs and their frequencies in the two components of the 12th grade textbook shows that the highest frequency of HOTs in the Pupil's Book was given to the analysis skill (72) while the evaluation skill got the lowest frequency (42) and synthesis got (58) frequencies. This result is in consistent with Seif (2012) who targeted the availability of HOTs in the reading exercises of English for Palestine Grade 8 and found that analysis got the highest percentage 51.92 %, synthesis got 41.35%, while evaluation scored the least 6.73 %. This result also seems to be in line with Qasrawi and BeniAbdelrahman (2020) who found that analyzing Unlock English Reading, Writing and Critical Thinking Skills Textbooks revealed the lowest percentage of HOTs (3%) was given for evaluation. Nevertheless, the result seems to be in inconsistent with Cassandra & Leiliyanti (2018) who found that both English Education Study Program (EESP) and English Literature Study Program (ELSP) have not yet prepared students

Table (5)

Distribution of the teachers according to the independent variables

Variable	Class	Frequency	Percentage
Gender	Male	14	43.7
	Female	18	56.3
	Total	32	100
Experience	1-5y	7	21.9
	6-10y	5	15.6
	11-20y	20	62.5
	Total	32	100
Training courses	Nothing	12	37.5
	1-3 months	12	37.5
	more than three months	8	25.0
	Total	32	100.0

The following scale was used to represent the estimation level of the teachers' responses.

Mean	Estimation level
4.0 and more	Very High
3.5- 3.99	High
3.00-3.49	Moderate
2.50 -2.99	Low

Furthermore, means, standard deviations and estimation level were used as shown in Table 6.

Table (6)

Means, standard deviations, percentages and estimation level of EFL teachers' responses

No .	Item	Mean	standard deviations	Percentage	Estimation Level
1.	The exercises & activities enhances students' HOTs.	4.09	0.73	81.8	Very High
2.	The textbook is a reliable source for teachers to teach HOTs.	3.75	0.84	75.0	High
3.	The textbook is a reliable source for students to learn how to be higher-order thinkers.	3.72	0.95	74.4	High
4.	The exercises & activities promote problem-solving skills.	3.84	0.84	76.8	High
5.	The exercises & activities develop students' creative thinking.	3.59	1.01	71.8	High
6.	The exercises & activities develop students' critical thinking	3.75	0.71	75.0	High
7.	The exercises & activities develop students' analytic thinking.	3.81	0.78	76.2	High
8.	The exercises & activities help students to categorize information.	3.81	0.89	76.2	High
9.	The exercises & activities help students to break down materials and concepts into smaller elements or parts.	3.53	1.04	70.6	High
10.	The exercises & activities help students to make correct judgments based on logic and standards.	3.69	0.82	73.8	High
11.	The exercises & activities provide students with the skill to make judgments about the value of ideas or materials.	3.59	0.71	71.8	High
12.	The exercises & activities provide students with the skill to reorganize elements into a new pattern or structure.	3.81	0.73	76.2	High
13.	The exercises & activities help students to express their thoughts.	3.88	0.60	77.6	High
14.	The exercises &activities help students to synthesize new elements from separate parts.	3.63	0.83	72.6	High
15.	The exercises &activities help students to generate information related to the materials covered.	3.78	0.75	75.6	High

1+ coder 2

Reliability of Pupil's Book: 2 x156 / 315 = 99%. Reliability of Reading Plus: 2x68 /141 = 96 %

Total reliability: 99 + 96 /2= 97.5 %. The high percentage of reliability can be attributed to the steps that preceded the content analysis including the Zoom meeting, the training of the coders and the sample analysis.

6. The second instrument was a questionnaire. To ensure the validity of the questionnaire, it was given to a jury of experts to verify its suitability to achieve the study objectives. They provided some comments which were taken into consideration when preparing the final version of the questionnaire.

Data analysis

In addition to the content analysis of the EFL textbook, the quantitative data analysis involved frequencies, percentages, means, standard deviations, Pearson's Correlation Coefficients, Cronbach's Alpha Coefficient, ANOVA test, and T-Tests.

Results and discussion

The current study aimed at identifying the extent of HOTs inclusion in the 12th Grade textbook in addition to exploring the perspectives of EFL teachers towards the extent of HOTs inclusion. To achieve these objectives, two questions were raised and the results are as follows:

Results related to the first question: To what extent are HOTs included in English for Palestine 12th grade textbook? To answer this question, the content of the 12th grade textbook was analyzed based on the exercises, questions and activities. Table (3) shows the frequency of HOTs in the Pupil's Book component and Table (4) shows the frequency of HOTs in Reader Plus.

Table (3)

Frequency of HOTs in English for Palestine 12th grade Pupil's book.

HOTs	Un1	Un2	Un3	Un4	Un5	Un6	Un7	Un8	Un9	Un10	Un11	Un12	Total
Analysis	7	7	9	8	12	5	3	5	4	2	5	5	72
Synthesis	5	6	6	6	7	5	5	3	5	2	3	5	58
Evaluation	3	6	2	5	3	4	4	2	4	2	3	4	42
Total													172

Table (4)

Frequency of HOTs in English for Palestine 12th grade Reading Plus book

HOTs	Un1	Un2	Un3	Un4	Un5	Un6	Total
Analysis	3	4	3	4	3	4	21
Synthesis	5	5	5	4	3	4	26
Evaluation	6	4	6	4	4	6	30
Total							77

Table 3 reveals 172 HOTs in the Pupils' Book of 12th grade. The highest frequency was given to the analysis skill which scored 72 while the lowest frequency was scored by evaluation with a total of 42 frequencies. On the other hand, Table 4 shows that the Reading Plus includes 77 HOTs and the highest was scored by evaluation 30 compared to the lowest score of analysis 21. All in all, the Pupil's Book includes 386 exercises and activities while Reading Plus includes 150 exercises and activities.

Results of the second question: To what extent does E4P 12th grade textbook enhance HOTs from the EFL teachers' perspectives?

To answer this question, the questionnaire was sent to 32 EFL teachers who teach 12th grade students in Jenin Directorate of Education. The background of the teachers varied in terms of gender, experience and the training courses to attended during their work as shown in Table 5 below.

teachers via Google Form.

Sample of the study

To achieve the objectives of the study, a purposeful sample comprised the E4P textbook for 12th graders with its two components: Pupil's Book and Reading Plus. Besides, a random sample of EFL teachers involved 32 teachers (18 females and 14 males) from Jenin Directorate of Education who completed the questionnaire.

Instruments of the study

The current study utilized two instruments: the content analysis which targeted all exercises, activities, questions, tasks, and instructions found in both the Pupil's Book and Reading Plus. This step involved constructing the analysis card which covered three HOTs: analysis, synthesis, and evaluation. ***Building the analysis card went through several steps as follows:***

1. Choosing categories of analysis: three major HOTs were chosen to be the focus of analysis: analysis, synthesis, and evaluation.

2. Choosing the unit of analysis: this unit was decided in relation to the title and objectives of the study. The unit of analysis included all exercises, activities, tasks and questions involved in the two components of the 12th grade textbook. The wording of each exercise or question was taken to be the unit of analysis taking into account the verbs used for each skill and other possible synonyms.

3. To ensure the validity of the card of analysis, the card was presented to a jury of five experts in the field of content analysis and EFL curriculum designers at the Ministry of Education, An-Najah National University and Al-Quds Open University. These included 2 English language supervisors, two EFL instructors and one researcher who is experienced in conducting content-analysis studies. Their comments and suggestions focused mainly on the verbs used in the textbook that represent each category of the chosen HOTs.

4. To ensure the reliability of analysis, the two researchers and two EFL teachers participated in two ZOOM meetings lasted for two hours. The meeting which targeted the procedure of the content analysis process, types of HOTs, and examples of the key words used for the different types of HOTs was considered a means to contribute to the reliability of analysis based on a coder training procedure. Additionally, the content of the first unit of 12th grade textbook was analyzed as a sample unit (pilot testing) by the two teachers and the two researchers. This sampling was followed by a Zoom discussion to illustrate critical points and challenges.

5. To ensure interrater reliability of the analysis, the two teachers conducted the analysis using the same card of analysis. This step took two weeks and involved deep analysis accompanied by continuous communication and inquiry between the two teachers and the researchers. For the purpose of determining the extent of agreement between the two independent coders, Holsti's formula was used and results of this key stage are presented in Tables 1 and 2 below:

Table (1)

Reliability of analysis in terms of frequencies and percentages in Pupil's Book

HOTs	Frequency of coder 1	Frequency of coder 2	Total	%
Analysis	64	69	133	42.24
Synthesis	52	52	104	33
Evaluation	40	38	78	24.76
Total	156	159	315	100%

Table (2)

Reliability of analysis in terms of frequencies and percentages in Reading Plus Book

HOTs	Frequency of coder 1	Frequency of coder 2	Total	%
Analysis	18	20	38	27
Synthesis	24	23	47	33.33
Evaluation	26	30	56	39.7
Total	68	73	141	100

Holsti's formula for reliability = 2 x number of agreements / number of units coded by coder

exercises that could enhance students' thinking skills.

Limitations of the study

The present study was limited to the analysis of English for Palestine 12th grade textbook which was prepared by the Ministry of Education in 2011-2012. This textbook has two components: Pupil's Book and Reading Plus. The sample of EFL teachers was limited to 32 teachers who taught this textbook between 2012 -2020 in Jenin Directorate of Education.

Operational definitions

Higher-order thinking skills (HOTs): One type of thinking skills that aim to enhance students' ability to think creatively and critically. In this study, they are restricted to analysis, synthesis and evaluation.

English for Palestine textbook for the 12th grade: An EFL textbook prepared by the Ministry of Education in Palestine in 2011-2012. It has two components: Pupil's Book and Reading Plus.

Teachers' perspectives: represent how the random sample of EFL teachers (n=32) view the inclusion of HOTS in the target textbook according to their teaching experience.

Content analysis: identifying the extent to which higher-order thinking skills are included in the English for Palestine textbook for 12th graders.

Analysis: refers to students' ability to break knowledge and the teaching material into smaller and more comprehensible components that can be effectively understood. Verbs that represent this skill include: Analyze, Arrange, Combine, Design, Detect, Develop, Diagram, Differentiate, Discriminate, Illustrate, Infer, Outline, point out, Relate, Select, Separate, Subdivide, Utilize.

Synthesis: represents the students' ability to assemble or put together parts of the material to produce a new form. Verbs that represent this skill include: Categorize, Combine, Compile, Compose, Create, Design, Devise, Explain, Generate, Group, Integrate, Modify, Order, Organize, Plan, Propose, Rearrange, Reconstruct, Relate, Reorganize, Revise, Rewrite, Summarize, Transform, Specify.

Evaluation: refers to students' ability to judge and take decisions. Verbs that represent this skill include: Appraise, Assess, Compare, Conclude, Contrast, Criticize, Critique, Determine, Grade, Interpret, Judge, Justify, Measure, Rank, Rate, Support, Test.

Statement of the Problem and questions of the study

EFL textbooks play a significant role in English language learning especially in the school education. Hence, English language curricula badly need to be analyzed, evaluated and developed in order to maintain their role in achieving the intended objectives. Regarding the Palestinian experience in producing the first EFL curricula entitled English for Palestine, continuous development and enrichment are essential so as to investigate the inclusion of certain skills namely the 21st century skills and most importantly the higher-order thinking skills (HOTs). However, regardless of the pronounced efforts devoted to initiate an English language curriculum with a Palestinian identity, several complaints and criticisms are heard frequently about the suitability and value of some components of the new curriculum. Such dissatisfaction has encouraged educators and researchers to evaluate EFP textbooks to shed some light on their weaknesses and strengths as well (Abu Tailakh, 2015; Ali, 2010; Dweikat, 2011; Hamdan, 2019; Itmeizeh & Khalil;2017; Seif; 2012). Accordingly, ***this scientific endeavor aimed to answer the following questions:***

1. To what extent are HOTs included in English for Palestine 12th grade textbook?
2. To what extent does E4P 12th grade textbook enhance HOTs from EFL teachers' perspectives?

Methodology

Study Design

The descriptive - analytical method was used to analyze the content of E4P textbook for 12th grade students. Besides, a 27-item questionnaire was constructed and sent electronically to 32 EFL

Seif (2012), meanwhile, aimed to explore the availability of HOTs in the reading exercises of English for Palestine Grade 8 to find out to what extent the reading exercises match the suggested criteria. It was revealed that analysis got 51.92 %, synthesis got 41.35%, while evaluation scored the least 6.73 %. Teachers also pointed to a shortage of HOTs in the reading exercises.

Dweikat (2013) who analyzed the exercises and activities of English for Palestine Grade 10 found that the exercises and activities encourage critical thinking. Another EFL textbook was analyzed by Abu Humos (2012) who targeted the reading comprehension in the 12th grade English textbook according to Barrets' reading comprehension higher- thinking skills Taxonomy. Results revealed that the largest proportion of the questions were literal level questions represented with around 60% of the textbook. The reorganization, inferential, and appreciation questions were underrepresented compared to the syllabus objectives percentages. Only the evaluation questions are compatible with higher thinking skills Taxonomy. The syllabus reading comprehension objective was found to be reasonably compatible with higher thinking skills.

Similarly, the content analysis of the reading texts and exercises in English for Palestine Grade 9 attracted Ali (2010) who found a shortage of exercises that require students to infer the author's attitude, distinguish between fact and opinion, recognize pronoun references, find meanings of new vocabulary in contexts, relate the text to their personal experience, and to work out answers in pairs and groups. Moreover, Saleh and Mahboob (2003) found a positive relationship between problem-solving as a skill and the ability of creative thinking whereas Al-Bakr (2008) found out that the level of exercises for developing the students' creative thinking skills included in the literary textbooks in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia was weak.

The aforementioned review of related literature presented several studies conducted locally, regionally and globally for the purpose of analyzing the content of EFL textbooks as a means for improving their effectiveness and usefulness (Hamdan, 2019; Qasrawi & BeniAndelrahman, 2020; Cassandra & Leiliyanti ,2018; Alfaki, 2014; Seif, 2012; Dweikat, 2013; Abu Humos, 2012; Ali , 2010). Most of these studies found that EFL textbooks included either low levels of HOTs or moderate levels (Qasrawi and BeniAndelrahman, 2020; Alfaki ,2014). Other studies opted to investigate teachers' perceptions and attitudes towards HOTs inclusion in EFL textbooks (Cassandra & Leiliyanti, 2018; Retnawati et al.,2018; Singh et al., 2020; Tyas et al., 2020).

What distinguishes the current study from other previous studies is that it employed two approaches to achieve its objectives, namely; content analysis and a questionnaire. Moreover, it targeted the two components of the 12th grade textbook while focusing on all exercises and activities covered in these components.

Objectives of the study

The current study aimed to:

1. analyze the exercises and activities in English for Palestine 12th grade textbook.
2. determine the extent of HOTs inclusion in this specific textbook.
3. investigate EFL teachers' perspectives towards the extent of this inclusion.

Significance of the study

Evaluating EFL textbooks is a necessary process in todays' education due to the rapid changes and challenges that all educational institutions are witnessing all over the world. To the researchers' best knowledge, this study is the first one in Palestine that aims to identify the extent of HOTs inclusion in the new textbook prepared for the 12th graders using content analysis approach. Thus, the results of this content analysis are hoped to provide the curriculum designers with more insights aiming for developing the EFL textbooks in accordance with students' needs and interests in the 21st century since HOTs occupy a prominent position in today's life. The results are also hoped to add to the literature review of content analysis in Palestine so as to encourage other researchers to analyze the content of other EFL textbooks. EFL teachers might benefit from the results in terms of planning for extra-curricular activities and

materials can provide broadening of learning experiences, and promoting a higher level of thinking. Qasrawi & BeniAndelrahman (2020) aimed at analyzing Unlock English Reading, Writing and Critical Thinking Skills Textbooks in terms of the inclusion of the lower and the higher order thinking skills. Results showed that 23 % of the learning objectives were from "Synthesis "level, (20%) was for the analysis level, 10% for application (writing), and 3 % was for evaluation.

Evaluating EFL curriculum is not limited to English for Palestine textbooks which, according to Abbas (2011), was designed to meet the needs of the Palestinian students to study English through the latest theories and applications in the field of language teaching. Rather, evaluation has targeted a variety of EFL textbooks used in Palestine, Arab countries, and in the West (Alfahadi, 2016; Alfaki, 2014; Cassandra & Leiliyanti, 2018; Dweikat & Shbeita, 2013; Tibenská,2015).

Concerning "thinking" which is mostly restricted to human beings, Gamal (2001) considers it as an activity exerted by the individual to solve a problem while Mostafa (2002) believes that thinking is a process of mental activity which is carried out by the individual to obtain permanent or temporary solution for a problem. Effective thinking depends on the best available information using different methods and strategies (Obeid & Afana, 2002). To achieve the educational objectives in one situation, teaching the thinking skills is necessary because of the breadth of the available knowledge, problems, ideas, curricula, and teaching methods. Saadeh (2011) argues that the thinking skills help students to acquire and produce knowledge through the procedures of analyzing, planning, and evaluating to make decisions, to obtain reinforcement of learning process, and to prepare students for life after school as good citizens. Meanwhile, Abu Tailakh (2015) argues that the development of thinking is considered one of the main objectives that educators seek to achieve which requires providing the Palestinian curriculum especially English textbooks with skills and techniques that enhance their creative thinking skills to enable students to face expected challenge and to prepare them for the future.

The ability to be a critical thinker requires students and teachers to work hand in hand with the help of a well- designed curriculum that includes critical thinking skills in addition to other HOTs. However, the problem is that English teachers do not have adequate knowledge of higher-order thinking skills (Yusoff and Seman, 2018) which seems to contradict what was revealed by Yuliana & Tungka (2018) who found that HOTs – based exercises in the English textbook for Indonesian eleventh grades were more than LOTS – based exercises. By the same token, what seems promising these days is that, as reported by Edwards (2016) the 21st century students are immersed in social media communication and mobile technologies that enable them to be connected at all times with precision, skill, and dexterity. This claim might be inconsistent with Mojica (2010) who found that technology did not have a statistically significant effect on students' higher-order critical thinking skills, nor did the effects vary by gender, age, or the learner's academic ability.

To examine ESL teachers' strategies for fostering HOTs, Singh et al. (2020) found that teachers of ESL used strategies and procedures to integrate HOTs when teaching the writing skills. On the other hand, Cassandra & Leiliyanti (2018) investigated the level of HOTs in English Education Study Program (EESP) and English Literature Study Program (ELSP). Findings revealed that 27.5% of learning outcomes statements represents HOTs in EESP and 36.6% in ELSP. This result demonstrated that both study programs have not yet prepared students to develop their HOTs in language skills courses. Similarly, Retnawati et al. (2018) found that teachers' knowledge about HOTs and their ability to improve students' HOTs are still low. Students' ability to develop and apply HOTs alongside technology use was found to be correlated with teachers' skills as revealed by Edwards (2016).

Alfaki (2014) who examined Sudan Practical Integrated National English found that the comprehension questions do not cover the range of thinking skills according to Bloom›s taxonomy. It was also found that 89% of the questions refer to LOTs, 59% represent remembering and 30% represent understanding while none are directed to HOTs.

since it is one of the basic skills in the 21st century that help students to cope with the global challenges (Soulé & Warrick, 2015) and also become a demand for the latest senior high school curriculum (Tyas et al., 2020). In this respect, Edwards (2016) maintained that the connection between learning and thinking is based on the students' ability or skill to promote their ability to be critical thinkers since critical thinking skills are closely linked with HOTs and deeper levels of learning in addition to the fact that critical thinking is a key component of education (Friesen, cited in Edward, 2016).

Abu Tailakh (2015) stated that the Palestinian English textbooks should include various skills to improve the presentation and the impact of the content included and refresh the linguistic ideas and skills and replacing some others to make them more appealing.

What is needed then is to examine the suitability and validity of these textbooks to achieve the desired objectives which could be done through content analysis approach. Thus, the content of English textbooks needs to be evaluated regularly to tackle the gaps , and provide remedy to the points of weakness as indicated by AbuTailakh (2015) who added that English textbooks should undergo evaluation every five years to cope with the different and new methods of teaching.

English for Palestine 12th Grade Textbook

English for Palestine for 12th graders was introduced by the Ministry of Education (MoE) in 2011-2012 to be used in teaching English to 12th graders who learn English as a foreign language from the first grade and their ages range between 16-17 years. This new edition of E4P is an new communicative curriculum especially written for the Palestinian schools in the West Bank and Gaza Strip. The book has two major components: Pupil's Book and Reading Plus. The Pupil's Book is divided into twelve units with topics and themes chosen skillfully to meet the interests and needs of the students at this stage. For example, we can find titles like Making friends, Who am I, A funny thing happened, Only a game and so forth. Each unit, except units 6 and 12 which are meant for revision, covers the following areas: reading comprehension passages and exercises, vocabulary exercises, pair and small group activities, grammar exercises, sentence building exercises, listening exercises and writing tasks.

With regard to Reading Plus, it is divided into six units in addition to a literary part which is Shakespeare's Romeo & Juliet. Each unit involves writing activities that require the students to write different types of writing genres such as writing a notice, a letter (formal and informal), a paragraph, a welcome page for a community website, completing an essay or a proposal, and writing short biographies. In addition to these writing tasks, the book offers reading passages that talk about different topics such as New Year Customs in Different Countries, Importance of Belonging and Fitting in, Online Communities, Effects of Globalization, Positives and Negatives of Money, Attitudes to Winning and Losing, the Palestinian Nakba and Diaspora, and the Work of President Yasser Arafat and Palestinian Intellectuals. Furthermore, each unit offers a variety of exercises and activities that deal with unfamiliar vocabulary, compound adjectives and verbs, fixed phrases, noun phrases, idioms and proverbs, sentence linking phrases, and figurative language.

Literature review

Upon the significance of analyzing the content of EFL textbooks as a means of improving their effectiveness and usefulness, a great deal of research has been carried out locally, regionally, and worldwide. At the global level, to explore teachers' and textbooks' roles to promote HOTs in EFL classes, (Tyas et al., 2020) conducted a study at a senior Indonesian high school. Findings indicated that English language teachers who were dependent on the materials and exercises in the textbooks had an adequate understanding of HOTs. Besides, the students' low level of English language proficiency was a challenge to understand explanations or exercises developed for promoting HOTs.

Within the Palestinian context, Hamdan (2019) analyzed E4P textbooks for the grades 1- 4 and concluded that adding enrichment

latest statistics, the number of English language speakers has reached around 1.121 billion (Ethnologue, 2010). Palestine belongs to those developing countries where English is learned and taught as a foreign language without holding any official status (Rilling and Miller, 2020-a: 4). Thus, language learning in the Palestinian context officially starts from the first grade (around 6 year's age) with a centralized curriculum entitled English for Palestine (E4P) which was introduced in 2011.

Before 2004, the Palestinian pupils used to start learning English in the fifth grade and sometimes before in kindergartens. In planning the first English Curriculum for Palestinian Schools, the Ministry of Education (MoE) worked effectively in teams of specialists led by the Palestinian Curriculum Development Centre and national teams to initiate a unified national curriculum for the first time in the Palestinian history. The design of this centralized curriculum was guided by current research and theory about the nature of language, language learning, human development, and pedagogy drawn freely on the work of other national and international curricular projects in the region, in Europe and in the USA and consultation with local and international ELT experts (PMOF, 2015).

For these particular reasons and others, curriculum evaluation becomes a necessity to identify the strengths and weaknesses to improve and develop the curriculum in light of previously planned educational aims (Afana, 1996). Such curriculum development is hoped to improve the performance of EFL learners (PMOF, 2015), to collect data that enables curriculum designers to change, adjust or develop the curriculum according to the degree of achieving the drawn aims (Hamdan, 2000), to make a judgment on the validity of the curriculum through collecting data and analyzing and interpreting it in the light of objective criteria.

Going back to the early days of the E4P curriculum, the Palestinian Ministry of Education highlighted the importance of initiating a curriculum that meets the challenges of contemporary education and contributes to students' ability to live in increasingly diverse local communities. The Ministry believes that effective education in the 21st century must provide first-hand opportunities for students to learn about the cultural diversity around them and to learn world languages (PMOF, 2015). In this case, the PMOE asserted that the E4P curriculum aims to develop higher-order thinking skills that will help students to become better independent learners such as analysis skills, problem-solving skills, inferencing, synthesizing, and information integration skills (PMOF, 2015).

Textbooks and HOTs

Textbooks regardless of the type of curriculum belong to constitute one major component of any educational system in addition to the teacher and the students. The textbook is not the only tool for the teaching-learning process; ǀhowever, it is still of a significant impact on achieving the language learning objectives (Abu-Tailakh, 2015). A good textbook is essential for instructional purposes (Matos, 2000), provides a reliable source for teachers to teach and for students to learn how to be higher-order thinkers (Tarman & Kuran, 2015), and provides scientific material and different experience (Abdul- Gader, 1989: 79).

Thus, under these conditions, the textbook still retains a prestigious position in all educational systems as one of the most important tools to achieve educational objectives. To this end, the Palestinian English textbooks are meant to include a variety of skills such as the four major skills: listening, speaking, reading, and writing, in addition to the thinking skills whether lower - order thinking skills (LOTs) or higher-order thinking skills (HOTs) as thinking skills provide the necessary tools to address this flood of renewable knowledge that has been witnessed in our modern world (Jarwan, 2007). Examples of HOTs can be found in analysis, synthesis, and evaluation. Furthermore, HOTs cover transfer, critical thinking, and problem-solving (Brookhart, 2010), creative thinking (Conklin, 2012) and closely linked to Bloom›s revised taxonomy (Brookhart, 2010; Conklin ,2012) which is considered as a reference point to HOTs (Mishra & Kotecha, 2016).

Integrating HOTs in education is crucial

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي مدى احتواء كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر على مهارات التفكير العليا من خلال تحليل التمارين والأنشطة في هذا الكتاب كما هدفت الدراسة إلى فحص وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية نحو مدى احتواء الكتاب على هذه المهارات. لتحقيق هذه الاهداف تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى لجمع البيانات بالإضافة توزيع استبيان ضم 27 فقرة على 32 معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية الذين يدرسون الكتاب. أظهرت النتائج احتواء الكتاب على 248 تمرينًا ونشاطًا تغطي ثلاثة انواع من مهارات التفكير العليا وهي التحليل والتركيب والتقييم. وفيما يتعلق بكتاب الطالب فقد سجلت مهارة التحليل أعلى تكرار (72) بينما سجلت مهارة التقييم أدني تكرار (42). من جهة ثانية، في كتاب القراءة سجلت مهارة التقييم اعلى تكرار (29) بينما سجلت مهارة التحليل (21) تكرارا. أظهرت النتائج أيضًا أن وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية نحو مدى احتواء الكتاب على هذه المهارات حصلت على تقديرات عالية على الرغم من أن ما نسبته 68.2 % من المعلمين أشاروا إلى نقص هذه المهارات في الكتاب المدرسي. وعليه من المأمول أن تفتح نتائج هذه الدراسة آفاقًا جديدة لمعلمي اللغة الإنجليزية للاستفادة من تحليل المحتوى للتعرف على أهمية مهارات التفكير العليا في ممارسات التدريس الخاصة بهم حتى عندما لا يتم تقديمها بشكل كبير في المناهج الدراسية. علاوة على ذلك، قد تشجع النتائج المشرفين على تنظيم دورات تدريبية حول فعالية تعزيز هذه المهارات في الصف ومسؤولية المعلمين لاستخدام أفضل الأساليب التي يمكن أن تحسّن مهارات التفكير العليا لدى للطلاب من خلال استخدام مواد وأنشطة اثرائية داعمة لمهارات التفكير العليا.

كلمات مفتاحية: المنهاج الفلسطيني. مهارات التفكير العليا. تضمين المنهاج لمهارات التفكير العليا. تصورات معلمي اللغة الانجليزية.

Abstract:

The current study aimed to examine the extent of HOTs inclusion in the exercises and activities of English for Palestine 12th grade textbook used in Palestinian schools. Moreover, the study aimed to investigate the perspectives of EFL teachers towards the extent of this inclusion. To achieve the study objectives, content analysis approach was used to collect the required data in addition to a 27-item questionnaire distributed among 32 EFL teachers who teach this textbook. The questionnaire was used to investigate teachers' perspectives towards the extent of HOTs inclusion. Findings showed that English for Palestine textbook for 12th graders with its two components includes 248 exercises and activities that cover the three types of HOTs: analysis, synthesis and evaluation. The highest frequency in the Pupil's Book was given to the analysis skill which scored 72 while the lowest frequency was scored by evaluation with a total of 42 frequencies. On the other hand, in the Reading Plus, the highest was scored by evaluation 29 compared to the lowest score of analysis 21. Findings also revealed that EFL teachers' perspectives towards the inclusion of HOTs in English for Palestine 12th grade textbook scored a high level of estimation although 68.2 % of the teachers pointed out to a lack of HOTs in the textbook. It is hoped that the findings of this study will open new horizons for EFL teachers to benefit from the content analysis process to get acquainted with the importance of emphasizing HOTs in their teaching practices even when they are not highly presented in the curriculum. Furthermore, the findings might encourage supervisors to organize training courses on the effectiveness of enhancing HOTs in the classroom and promoting teachers' responsibility to use the best methods and approaches that can improve students' HOTs through using enrichment materials and activities.

Keywords: English for Palestine curriculum, HOTs, HOTs inclusion, EFL teachers' perspectives.

Introduction and theoretical background

As the 21st century is characterized by the spread of globalization and the digital revolution, English occupies its prominent position as the first international language that involves three types of speakers: native speakers, English as a second language speakers (ESL), and speakers of English as a foreign language (EFL). According to the

Investigating Higher- Order Thinking Skills (HOTs) in English for Palestine 12th Grade Textbook and EFL Teachers' Perspectives towards HOTs

استقصاء مهارات التفكير العليا في كتاب اللغة الانجليزية للصف الثاني عشر وفحص اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية نحو مدى احتواء الكتاب على هذه المهارات

Khaled Abdel-Jaleel Dweikat
Associate Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
kdweikat@qou.edu

Hanan Ismail Abu Hasan
English Language Supervisor\ Ministry of Education\ Palestine
aaahj5yn@yahoo.com

خالد عبد الجليل دويكات
أستاذ مشارك/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

حنان إسماعيل أبو حسن
مشرف لغة إنجليزية/ وزارة التربية والتعليم/ فلسطين

Received: 15/ 12/ 2021, **Accepted:** 16/ 11/ 2022.
DOI: 10.33977/1182-014-041-013
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 15/ 12/ 2021م، **تاريخ القبول:** 16/ 11/ 2022م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vol. (14) - No.(41)

Contents

Investigating Higher- Order Thinking Skills (HOTs) in English for Palestine 12th Grade Textbook and EFL Teachers' Perspectives towards HOTs
Mrs. Hanan Ismail Abu Al-Hasan
Dr. Khaled Abdel-Jaleel Dweikat 1

The Effectiveness of the Individual Support Plan (ISP) in Enhancing the Adaptive Behaviour of Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities
Dr. Ruwida Mohammed Aalatawi 16

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. Mohammed Ahmed Shaheen

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. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Kamel Hassan Katlo
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Prof. Rida Salama Al-Mawadia
Prof. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Fayez Aziz Mahameed

Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Zaher Mohammad Hannani
Dr. Ahmad Suleiman Bsharat

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Deanship of Graduate Studies & Scientific Research