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 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 — د. رضا سلامة المواضية
د. كمال "عبد الحافظ" سلامة — د. تامر فرح سهيل
د. عمر طالب الريماوي — د. أحمد غنيم أبو الخير
د. فايز عزيز محاميد — د. كامل حسن كتلو
د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
د. جمال نمر محمد رباح

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.

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.

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 (43)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. أحمد علي الشريم	الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة جرش	1
2	أ. فراس محمود علي المحاسنة د. آمال أحمد محمود الزعبي	البناء العاملي للمقياس في ضوء نوع الأداء التفاضلي للفقرات	16
3	أ. نسرين محمود محمد البكار	درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم	36
4	أ. غادة محمد مريش	درجة توفر القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسية في الأردن "دراسة تحليلية"	53
5	د. أحمد عبد المعطي سعد أ. سمر حرب العقيلي	الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.	68
6	أ. إخلاص مزيد ملا أ.د. فيصل خليل الربيع	أثرِ برنامجِ تدريبيٍّ قائمٍ على اليقظةِ العقليّةِ في خفضِ مستوَى التّعَبِ العقليِّ لدَى معلِّمِي المرحلةِ الثانويّةِ	89
7	د. منى عبد القادر بلبيسي أ. وفاء حسين أبو حميد	العافية النفسية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين	107
8	د. إكرام طلب منصور أ.د. نبيل جبرين الجندي	مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية شمال الخليل: دراسة نوعية	132

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (14) – العدد (43)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
9	أ. محمد موسى محمود المرقطن د. هشام إبراهيم راضي الدعجة	برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية باستخدام نموذج ستافليبيم (Stufflebeam)	147
10	أ. شيرين محمود الدباس أ. د. نبيل جبرين الجندي	مؤشرات سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية: جامعة فلسطين الأهلية أنموذجا	163
11	أ. أحلام علي محمود السنجلاوي	الصعوباتُ التي تواجهُ تطبيق (Google Classroom) في تدريسِ مقررِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا	175
12	د. سحر عبده محمد السيد أ. د. سميرة محمد ركزة	علاقة النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) بصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي	188
13	د. موسى أحمد محمد فرج الله	درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل	204
14	د. عمر عطاالله العظامات أ. إبراهيم بني خالد	القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت	221
15	د. رشا أحمد الشبول	التدريس التأملي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرمثا وبني كنانة - الأردن	238
16	أ. سحر مرشد خياط	الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في نهايات جائحة فيروس كورونا	253
17	أ. أحلام يوسف عوض*	الضغوطات النفسية في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الطيبة (المثلث)	270

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Training Needs Assessment Skills for Learning Among Middle School Teachers in Jerash

Dr. Ahmad Ali Al-Shriem*
Associate Professor, Measurement and Evaluation, Jordanian Ministry of Education, Jordan.

Oricd No: 0000-0002-3633-2395
Email: ahmadshr1@yahoo.com

Received:
8/12/2022

Revised:
4/02/2023

Accepted:
13/08/2023

***Corresponding Author**:
ahmadshr1@yahoo.com

Citation: Al-Shriem, A. A. Training Needs Assessment Skills for Learning Among Middle School Teachers in Jerash. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-001

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the training needs of assessment skills for learning for primary stage teachers in Jerash Governorate from the teachers' point of view themselves. The study aims to reveal whether the teachers' viewpoints of the training needs of assessment skills for learning differ according to the teacher's gender, or his teaching experience.

Method: The descriptive analytical method was used to find out the teachers' attitudes about their training needs for assessment for learning. The researcher has developed a list of potential needs consisting of 42 items, which were applied to a sample of 240 male and female teachers they were selected in an accessible randomized manner.

Results: The results revealed that the arithmetic mean values of the phrases ranged between 2.96 - 4.2, ranging from medium to high values, and the total mean value of all phrases was 3.52 It is a high value, and that the number of phrases that got a high rating amounted to 24, while the rest of the phrases got a medium rating. The results also showed that there are no statistically significant differences between teachers' assessments about training needs due to gender or teaching experience.

Conclusions: The study recommended a number of recommendations, the most important of which are: Adopting the list of training needs for assessment for learning that the study concluded in the components of a training program directed to teachers of the basic stage.

Keywords: Training needs, assessment for learning, basic stage.

الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة جرش

د. أحمد علي الشريم*
أستاذ مشارك، القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والكشف عمّا اذا كانت وجهة نظر المعلمين للحاجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم تختلف باختلاف جنس المعلم، أو خبرته في التدريس.

المنهجية: استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة توجهات المعلمين حول احتياجاتهم التدريبية للتقييم من أجل التعلم، وقد طور الباحث قائمة بالاحتياجات المحتملة مكونة من (42) عبارة، تم تطبيقها على عينة من (240) معلم ومعلمة تم اختيروا بطريقة طبقية عشوائية متيسرة.

النتائج: كشفت النتائج أن قيم المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (2.96 – 4.2)، وهي تتراوح بين قيم متوسطة إلى مرتفعة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع العبارات (3.52) وهي قيمة مرتفعة، وأن عدد العبارات التي حصلت على تقدير مرتفع بلغت (24) عبارة، بينما بقية العبارات حصلت على تقدير متوسط، كما بينت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين حول الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم تعزى للجنس أو الخبرة في التدريس.

الخلاصة: أوصت الدراسة عدداً من التوصيات، أهمها: تبني قائمة الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم التي توصلت إليها الدراسة في مكونات برنامج تدريبي موجه لمعلمي المرحلة الأساسية، وتوجيه المعلمين إلى أهمية استخدام التقييم من أجل التعلم داخل الغرفة الصفية، توجيه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة طرح دورة تدريبية بعنوان التقييم من أجل التعلم لجميع المعلمين في الميدان لمواكبة التطوير لعمليات التقييم في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التقييم من أجل التعلم، المرحلة الأساسية.

المقدمة

أصبحت التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة عملية مستمرة متكاملة تبدأ باختيار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً إلى برنامج ذو كفاءة عالية لإعداده، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة ومتجددة تلبي التطورات المتسارعة في مختلف جوانب العملية التعليمية بمختلف عناصرها، ولا يمكن للمعلم أن يتجاهل التطور الهائل في قطاع التربية والتعليم بشكل عام وعمليات التقييم بشكل خاص، فقد مرت عملية التقييم بالعديد من محاولات التطوير، فقد اقتصر التقييم في البداية على تقييم التعليم (Assessment the Learning)، ثم بعد ذلك التقييم بوصفه تعلماً (Assessment as Learning)، ثم ليصبح التقييم من أجل التعلم (Assessment for Learning)، ولا يمكن لأي عملية تغيير أن تتم دون علم وتحضير مسبق ومخطط بشكل صحيح، ويأتي المعلم كأهم عناصر العملية التعليمية وعلى رأس من يقوم بعملية التغيير والتطوير، فهو الذي يجب أن يُعد نفسه فكرياً ومهارياً ويساعد في إعداد الآخرين كذلك، ويُفترض في كل معلم أن يقوم بدراسة ذاتية لنفسه ليعرف الحاجات التدريبية للمهارات المختلفة التي يحتاجها في عمله اليومي مع الطلبة، ويطلع كذلك على أهم ما استجد من تطوير للعمليات التعليمية سواء كانت محلية أو عالمية، بهدف مواكبة هذه التطورات وتطبيقها على أرض الواقع ليستفيد منها هو وينعكس على نهضة طلابه وجميع عناصر العملية التعليمية.

والتقييم من أجل التعلم (Assessment for Learning) هو استراتيجة للتقييم ينتج عنها تغذية راجعة تُستخدم بعد ذلك لتحسين أداء الطلبة، ليصبح الطلبة أكثر انخراطًا في عملية التعلم، ومن ثم يكتسبون الثقة فيما يُتوقع منهم تعلمه وبأي معيار، وتهدف بشكل أساسي إلى "سد الفجوة" بين الوضع الحالي للمتعلم والمكان الذي يريد أن يكون فيه في التعلم والإنجاز، بحيث يقوم المعلمون المهرة بالتخطيط المناسب للمهام التي تساعد المتعلمين على القيام بذلك (Stiggins, 2007).

ويصف فالشيكوف (Falchikov, 2005) التقييم من أجل التعلم بأنه العملية التي يتم من خلالها استخدام معلومات التقييم من قبل المعلمين لتعديل استراتيجيات التدريس الخاصة بهم، ومن قبل الطلاب لتعديل استراتيجيات التعلم الخاصة بهم. ويرتبط التقييم بالتعلم ارتباطاً وثيقاً فكل منهما يكمل الآخر، فالتقييم عملية مهمة يمكنها تحسين التعلم اعتماداً على كيفية تطبيقها.

يجب أن يستخدم التقييم من أجل التعلم مجموعة من الأساليب قد تشمل: الأنشطة اليومية، مثل حوارات التعلم، وملاحظة ذهنية بسيطة يأخذها المعلم أثناء ملاحظته لتفاعل الطلبة في الحصة، والتقييم الذاتي للطالب وتقييم الأقران، تحليل مفصّل لعمل الطالب، أدوات التقييم والتي قد تكون عناصر مكتوبة أو أسئلة مقابلة منظمة، أو أدوات يصنعها المعلمون بأنفسهم، وما يهم أكثر ليس شكل التقييم، ولكن كيفية استخدام المعلومات التي تم جمعها لتحسين التعليم والتعلم (Falchikov, 2005).

لقد أشار وليام (Wiliam, 2011) إلى عدد من أغراض التقييم من أجل التعلم منها: ضمان تحقيق جميع الطلبة أهداف عملية التعليم، تقديم التغذية الراجعة للطلبة وللوالدين لتحسين التعلم، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وكذلك رصد الإنجاز مقابل الأهداف العامة للمناهج، والتحقق من فعالية التدريس لتحسين ممارسة المعلم، ودعم التطوير المهني المستمر للمعلم، وتشجيع التفكير الناقد والتقييم الذاتي.

ويمكن الإشارة إلى أن التغذية الراجعة المقدمة للطلبة تقدم بثلاثة مستويات هي:

- **تغذية راجعة ضعيفة:** وفيها يُقتصر على اعطاء الطالب درجته في التقييم أو مستواه، ويمكن وصفها بعملية وصف النتائج فقط.
- **تغذية راجعة متوسطة:** وفيها يتم اعطاء الطالب درجته في التقييم أو مستواه، بالإضافة إلى وأهداف للعمل على تحقيقها، أو تعليقات على الإجابات الصحيحة للأسئلة، وغالباً ما توصف بأنها معرفة بالنتائج الصحيحة.
- **تغذية راجعة قوية:** يتم إعطاء الطلبة معلومات حول النتائج الصحيحة، وبعض الشرح، والأنشطة المحددة التي يجب القيام بها من أجل التحسين. وهذا النوع هو الذي يعمل على تحسين عملية التعلم للطلبة، وهو من أهم مكونات التقييم من أجل التعلم.

وقد أشارت نتائج دراسته أنه وبمقارنة حجم الأثر للأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة السابقة الذكر كان النوع الثالث (التغذية الراجعة القوية) صاحبة القيمة الأكبر لمتوسط حجم الأثر على التحصيل الدراسي للطلاب (Wiliam, 2011).

يبدأ التقييم من أجل التعلم باكتشاف مكان الطلبة في تعلمهم، حيث يجمع المعلمون في الغرفة الصفية الأدلة لمساعدتهم على فهم ما يعرفه طلابهم بالفعل وما يحتاجون إلى تعلمه، إن البناء على ما يعرفه المتعلمون بالفعل هو الطريقة الأكثر فاعلية للتعلم،

ويشير كل من جامليم وسميث (Gamlem, & Smith, 2013) إلى أن العامل الوحيد الأكثر أهمية الذي يؤثر على التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل وتعلمه يتم وفقًا لذلك، ويعد حوار المعلم مع الطلبة داخل الفصل الدراسي مصدرًا قويًا لاكتشاف ما يعرفه الطلاب، فعلى سبيل المثال: ماذا يحدث عندما يسأل المعلم الطلبة سؤالاً ويحصل على إجابة غير متوقعة من طالب؟ بالعادة هو الانتقال إلى طالب آخر، والذي قد يعطي الإجابة الصحيحة، ماذا لو بقي المدرس بدلاً من ذلك مع هذا الطالب وحاول أن يكتشف كيف تم التوصل إلى هذه الإجابة؟ هل كان تفسيرًا مختلفًا للسؤال، أم سوء فهم للمصطلح، هذا هو المعلم الذي يستخدم التقييم للمساعدة في عملية التعلم، فكل من المعلم (الذي يكتشف المزيد عن فهم الطالب) والطالب (الذي يوضح الأسباب الكامنة وراء الإجابة) هو التقييم من أجل التعلم في الممارسة.

والتقييم بوصفه تعلماً (Assessment as Learning): هوعملية تطوير ودعم العمليات ما بعد المعرفية Meta-Cognition للطلبة، ويركز هذا التقييم على دور الطلبة في ربط التعلم بالتقييم، ويكون فيه الطلبة نشطين، ومشاركين، وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بما لديهم من خبرات والتعلم الجديد. وهذه العملية التنظيمية في عمليات ما وراء المعرفة، بحيث يتعود الطلاب على مراقبة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، ويستخدمون ما اكتشفوه من مراقبة تعلمهم لعمل التعديلات، وتغيير عمليات تفكيرهم، وتتطلب من المعلم أن يساعد الطلبة على أن يطوروا عمليات التفكير ويطبقوها مع تحليل ناقد لتعلمهم. ويطلب من الطلبة التفكير وكتابة الملاحظات عن تعلمهم وإجراء التعديلات لتحقيق تعلم أعمق، وفيه يهتم المعلمون بكيفية فهم الطلبة للمفاهيم واستخدام العمليات العقلية بعد المعرفية لتعديل فهمهم، ويتابع المعلمون عمليات وضع الطلبة لأهدافهم وتعلمهم (Stiggins, 2007).

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً أثناء الخدمة من خلال برامج التدريب المتنوعة والشاملة التي تواكب التطور المتراكم للمعرفة بشكل عام، وذلك لقناعة التربويين والمختصين أن تنمية المعلم مهنياً ينعكس إيجاباً بشكل مباشر على مخرجات العملية التعليمية، ومن الأدلة على اهتمام الوزارة بتنمية المعلمين مهنياً أن نظام الترقية لرتب المعلمين الذي صدر حديثاً مطلع العام الماضي قد ربط ترقية المعلم لأي رتبة جديدة من الرتب الخمسة (معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم خبير، معلم قائد) وكذلك الحال بالنسبة للإداري بحصوله على دورات تدريبية نوعية معتمدة خاصة بكل رتبة.

وقد أكد الطعاني (2006)، والعلي (2016) أن مختلف الأنظمة التربوية المعاصرة في العالم تهتم بتطوير ورفع أداء المعلم وكفاياته التعليمية لمواجهة التحديات المتجددة في المجتمع.

وليس غريباً أن يحظى المعلم بهذا الاهتمام، فهو أهم مدخلات العملية التربوية، وهو الذي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، وفي المقابل يشير صبري (2006) إلى أنه من المؤسف أن يلاحظ هبوط مكانة المعلم في البيئة العربية بحيث لم تعد تلك المكانة تتناسب مع مقتضيات دور المعلم في التنمية، وتحقيق التقدم والارتقاء، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في وضعه من حيث اعداده وتدريبه وارشاده وتوجيهه وتطويره مهنياً، وانصافه مادياً ومعنوياً، مما يُعد مدخلاً مهماً لإصلاح التعليم بشكل عام (العلي، 2016).

وتعد معرفة الاحتياجات التدريبية أمراً مهماً لعملية التخطيط لتطوير التنمية المهنية، وإعداد الحقائب التدريبية للورشات والدورات التدريبية التي تعدها الجهات المختصة، فالتعرف على هذه الاحتياجات وتحديدها بدقة يؤدي إلى رفع مستوى كفاية المعلمين ومهاراتهم التي ينبغي تزويد هؤلاء المعلمين بها لإحداث التغييرات التي يتطلبها الأداء الوظيفي (سلامه، 2021).

لم تعد الاختبارات التحصيلية التقليدية هي الأداة الوحيدة المستخدمة في تقييم الطلبة في أغلب دول العالم، حيث إن أي قصور في بناء الاختبارات والاعتماد عليها كوسيلة وحيدة في التقييم يزيد التباين بين الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية للطالب التي تعبّر عن قدرته الحقيقية، كما تزيد من عدم القدرة على التحقق من مدى تحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقررات الدراسية، وبالتالي عدم القدرة على مراجعة عمليات التعليم للطلبة أثناء التعليم، وتوجيهها وتحسينها، ولا شك أن هناك قصوراً في عمليات بناء الاختبارات وتصحيحها وتحليلها بشكل عام، وأن الأسئلة التي يستخدمها المدرسون تركز على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية (الشريم،2022).

لطالما استخدمت الأسئلة المطروحة من قبل المعلمين لتقييم معرفة الطلاب، وتعزيز الفهم، وتحفيز عمليات التفكير لديهم، وتؤدي الأسئلة المصممة جيدًا إلى رؤى جديدة، وتوليد المناقشة العلمية الفعالة، وتعزيز عملية الاستكشاف الشامل لموضوع التعليم، أما الأسئلة التي يتم وضعها بشكل رديء فيمكن أن تؤدي إلى إعاقة التعلم عن طريق خلق الارتباك لدى الطلاب والحد من التفكير الإبداعي، غالبًا ما يطرح المعلمون أسئلة متقاربة ذات مستويات منخفضة من الصعوبة تعتمد على الذاكرة واستدعاء الطلاب للمعرفة السابقة، بدلاً من طرح أسئلة متنوعة ذات مستويات أعلى تعزز التفكير العميق، وتتطلب من الطلاب تحليل المفاهيم

وتقييمها، ولا بد أن يستخدم المعلمون استراتيجيات تقييم لمساعدة الطلاب على اكتشاف ما تم تعلمه، ولاستكشاف الموضوع بشكل شامل، والتفاعل بين الأقران، وتزيد هذه الاستراتيجات من مستوى التعلم لدى الطلاب ومستويات تفكير أعلى من خلال مطالبتهم بتحليل المعلومات، وربط المفاهيم التي تبدو متباينة، والتعبير عن أفكارهم في الوقت المناسب (Tofade, et al., 2013).

وفيما يتعلق بتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين يرى أبو مولود وغانم (2007) أن المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب لا تلبي حاجة المعلم الفعلية من التدريب بما يتناسب مع متغيرات وتطورات العصر، وهناك العديد من البرامج التدريبية لبعض التخصصات هدراً مادياً وتعليمياً، وذلك لغياب الاطار الفلسفي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وقد توصلت **هوثورن (Hawthorne, 2022)** في دراستها لفوائد التقييم من أجل التعلم في المدارس البريطانية ودور المعلم في عملية التقييم، وكيف يمكن للمعلم تضمين التقييم من أجل التعلم في عملية التدريس إلى مجموعة فوائد أهمها: تحسين العلاقات بين المعلمين والطلبة، وزيادة التحصيل الدراسي والانجاز للطلبة، وتحسين الثقة والمرونة واحترام الذات بين المتعلمين، وتحسين بيئات التدريس وبيئة التعلم والثقافة الصفية، وكذلك تحسين الإنتاجية والشعور بالتحفيز، وتحسين استراتيجية التفكير ما وراء المعرفي في الفصل (التفكير في التفكير).

وهدفت الدراسة التي أجرتها **أبو قويدر وبني أحمد (2019)** إلى التعرف على احتياجات معلمي اللغة الانجليزية التدريبية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة االنجليزية للمرحلة الاساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً ومعلمة منهم (30) من الذكور، و(40) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج حاجة معلمي اللغة الانجليزية إلى التدريب في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث جاءت درجة حاجاتهم متوسطة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبية (35) حاجة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء الاحتياجات التدريبية بين معلمي اللغة الانجليزية تعود لمتغيري الجنس والخبرة.

وهدفت دراسة **الشرع (2018)** إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم في اربد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (44) فقرة تم تطبيقها على عينة مكونة من (80) مديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد كانت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الاحتياجات التدريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس.

وبهدف معرفة أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم يحوي مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على دمج عمليات التقويم مع التدريس والتعلم على التحصيل الدراسي لطالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، أجرت كل من (العبد الكريم، والشايع، 2017) دراسة شبه تجريبية لمجموعة تجريبة (79)، وأخرى ضابطة (76) تدرسهما معلمتين للعلوم بمدرستين منفصلتين، وقد أعد اختبار تحصيلي لقياس مهارات ومعارف العلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل لمادة العلوم، مما يشير إلى فعالية النموذج المقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم.

كما هدفت الدراسة التي أجرتها **العلي (2016)** إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقة ذلك بكل من جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته في التدريس، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والبالغ عددهم (324) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (106) معلماً ومعلمة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقامت الباحثة بتطوير أداة لتقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، تكونت من (67) فقرة، وقد أشارت نتائج الد راسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، وجاء بعد التقييم في المرتبة الأولى تلاه بعد التدريس والإدارة الصفية في المرتبة الثانية، وجاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية المتعلقة بأبعاد الدراسة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الطلبة الموهوبين من حملة البكالوريوس.

كما أجرى **أبالي (Abali, 2015)** دراسة هدفت الى تعرف معلمي اللغة االنجليزية الاحتياجات التعليم واحتياجات التطوير المهني داخل الغرف الصفية في المدارس الساسية الدنيا الخاصة في تركيا، وتم تطوير استبانة اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، وقد وتكونت عينة الدراسة من (31) معلماً، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن التكرار

والحفظ يمارسان على نطاق واسع، وأن هناك حاجة فعلية للتدريب. كما انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة **المزروع (2014)** التي هدفت إلى الكشف عن واقع التقويم التكويني في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما الاعتقادات ومدى الممارسات للتقويم التكويني لدى معلمات العلوم؟ ما علاقة اعتقادات معلمات العلوم عن التقويم التكويني بممارساتهن التدريسية؟ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم في المدارس المتوسطة في مدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من عينة طبقية عنقودية وفق مناطق الرياض الخمس، ثم عينة طبقية عشوائية للمدارس، يليها عينة عشوائية للمعلمات داخل كل مدرسة، وكان عددها (145) معلمة، وبعد جمع بيانات من استبانة وزعتها على معلمات العينة، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات يمارسن ثلاثة عناصر من عناصر التقويم التكويني بصورة دائمة، وهذه العناصر هي: التغذية الراجعة للطلاب والمعلم، والتقدم نحو الأهداف المنشودة في التعليم، تحديد الفجوة بين مستوى التعلم الحالي وبين الأهداف التعليمية المرغوب فيها، وأحياناً تمارس المعلمات عنصر مشاركة الطلاب في تقويم أنفسهم.

أشار سيندزيوك **(Sendziuk, 2012)** في دراسة أجراها بهدف الكشف عن المشكلات المتعلقة بالآلية التي يقدّم بها المعلمون التغذية الراجعة للطلاب، وتقرير نتائج نشاط التقييم الذاتي الفردي الذي يهدف إلى مشاكل محددة، يعتمد النشاط على مبادئ التقييم الموجه للتعلم، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث شارك أربعة من المعلمين و(85) طالب في الدراسة، المعلمون قدموا تغذية راجعة مكتوبة ولكنهم لم يعلنوا للطلاب الدرجات على الواجبات المرسلة من قبل مجموعة من طلاب السنة الثانية والثالثة، وبمراعاة معايير التقييم المقدمة التي تعطي وصفاً للدرجات، بالإضافة إلى التعليقات التي تلقوها؛ طُلب من الطلاب منح أنفسهم علامة وكتابة تبرير من 100 كلمة، ثم يتم تقديمه إلى المعلم، وبعد تحليل الدرجات التي يمنحها الطلاب والمعلمين، كشفت النتائج أن هناك درجة توافق عالية من اتفاق الدرجات بين المعلمين والطلبة، وبذلك أصبح الطلاب أكثر حماسًا للقراءة والاستجابة للتعليقات التي تلقوها، وعلاوة على ذلك، فإن الطلاب عبروا عن اكتسابهم فهمًا أكبر لمعايير التقييم والعمل المطلوب للحصول على درجة أعلى، وطرق تحسين كتابتهم، وأوصت الدراسة بمناقشة خيارات تحسين آلية التغذية الراجعة المقدمة للطلبة، مثل استخدام نماذج التقييم الذاتي.

كما أشار **ويليام (Wiliam,2011)** من خلال دراسة أجراها بهدف معرفة تأثير بعض أساليب التقييم من أجل التعلم على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة، وقد استخدم المنهج المسحي في بحثه، حيث قام بمسح عدد من الأبحاث مكون من (86) بحثاً، كانت قد تناولت أهمية التغذية الراجعة في عمليات التقييم لطلبة المدارس؛ إلى أنه لكي يعمل التقييم بشكل نموذجي يجب استخدام معلومات التغذية الراجعة، ونتيجة لذلك يتم اجراء التعديلات المناسبة في صميم التعلم الفعال استجابةً لتعليقات الطلبة، وعلاوة على ذلك ولكي يتم اختيار هذه التعديلات بشكل مناسب، يحتاج المعلمون إلى نماذج مناسبة لكيفية تفاعل الطلاب مع الملاحظات والاستفادة منها. فالملاحظات التي تُعطى للطلبة في الفصل الدراسي لا أحد يستطيع أن يتأكد من أنها ستجد الاهتمام الكافي من الطلبة للاستفادة المرجوة منها بتحسين عملية التعلم، والنتيجة هي أن تصميم التقييم التكويني الفعال لا يمكن فصله عن بيئة التعلم التي يتم فيها، وسوف تكون الدوافع والتصورات الذاتية للطلاب جميعها عوامل مؤثرة مهمة على كيفية تلقي التغذية الراجعة.

وفي الدراسة التي أجرتها جت **(Jett, 2009)** على عينة من المعلمين بلغت (270) معلما ومعلمة بهدف الكشف مدى ممارساتهم لاستراتيجية التقييم من أجل التعلم داخل الصفوف، مستخدمة المنهج المسحي من خلال تحليل بيانات كمية وبيانات نوعية جمعت عن طريق الملاحظة لأربعة معلمات علوم، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات حول مدى ممارستهم لاستراتيجيات التقييم من أجل التعلم داخل الغرفة الصفية لتلبية احتياجات الطلبة، وبينت أن جميع عينة الدراسة المكونة من (270) معلم ومعلمة هم بالفعل يمارسون اغلب هذه الاستراتيجيات، بينما عندما قامت الباحثة بالجزء الثاني من الدراسة وهو الملاحظة المباشرة لعدد من المعلمين والمعلمات أثناء التدريس في الغرفة الصفية أظهرت نتائج الملاحظة أن الممارسات لأساليب التقييم من أجل التعلم كانت متواضحة وبعدد محدود، وتعتمد على توجيهات المعلم البنائية خاصة بالنسبة لاستراتيجيات التقييم الذاتي.

ومما سبق يرى الباحث أن التقييم من أجل التعلم يساعد المعلمين على جمع المعلومات من أجل تخطيط وتعديل طرق التعليم والتعلم للطلاب، سواء بشكل فردي أو مجموعات تعلم، ويساعد كذلك المعلمين في تحديد نقاط القوة لدى الطلاب حتى يتمكن كل

من المعلمين والطلاب من البناء عليها في تحديد احتياجات التعلم للطلاب بطريقة واضحة وبناءة حتى يمكن معالجتها وإشراك الوالدين والأسر في تعلم أبنائهم.

كما أن التقييم من أجل التعلم يزود الطلاب بالمعلومات والإرشادات حتى يتمكنوا من تخطيط وإدارة الخطوات التالية في تعلمهم بشكل واضح، والطالب يستخدم المعلومات ليحدد ما تم تعلمه ليصل إلى ما يجب أن يتعلمه بعد ذلك، وترتبط استراتيجيات التقييم من أجل التعلم ارتباطًا مباشرًا بالتحسينات في أداء الطلاب في الاختبارات النهائية والامتحانات، وتظهر الأبحاث أن هذه الاستراتيجيات تساعد بشكل خاص الطلاب على تعزيز تعلمهم وتحسين عملية التعلم مدى الحياة.

كما يرى الباحث ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، أنه قبل الشروع بأي عملية تدريب للمعلمين يجب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك لعدة أسباب أهمها: مواكبة تطورات العصر فيما يخص العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة بالنسبة للوزارة والمعلم بنفس الوقت، وذلك بتقديم التدريب النافع والضروري، وإلغاء البرامج التقليدية التي لم يعد لها حاجة في الميدان التعليمي، وكذلك مراعاة الرغبات الفعلية للمتدربين من خلال استطلاع آرائهم بشكل مباشر، وتحديد المكونات الرئيسة للتدريب من خلال دراسات ميدانية من قبل متخصصين في المجال التربوي والقياس والتقويم.

ومن شأن ذلك كله بلا شك أن يحسن من عمليتي التعليم والتعلم ككل، كما أنه يوفر الهدر في الوقت والجهد والتكلفة، وهكذا يمكن وصف التقييم بأنه التقييم الذي يقود عملية التعلم أو التقييم من أجل التعلم.

مشكلة الدراسة:

سعت وزارة التربية والتعليم جاهدة لرفع مستوى تحصيل الطلبة الدراسي في مختلف المراحل الدراسية، وذلك من خلال تحسين استراتيجيات التقييم التي يمارسها المعلم أثناء العملية التعليمية، ويظهر اهتمام التربويين في توظيف نتائج التقييم البنائي والتقييم الختامي في تحسين عمليات التعلم والتعليم، وذلك لدور التقييم البنائي في تأكيد مشاركة المتعلم الإيجابية، ومشاركته في تحمل مسؤولية تطوير أدائه وتحقيق المستوى المنشود من الإتقان، وهذا يؤكد أهمية التقييم من أجل التعلم وتكامله مع تدريس مختلف المباحث الدراسية للطلبة، إلا أن عدم تمكن أغلب المعلمين من استراتيجيات التقييم من أجل التعلم، أدى إلى سيطرة التقييم الختامي على ممارسات التقييم بشكل عام عند غالبيتهم.

وقد أشارت بعض الدراسات (الشايع والعبدالكريم، 2019) إلى أن مشكلات تدني التحصيل في مادة العلوم للمرحلة الأساسية بعد تطبيق نظام التقويم المستمر عليها، وانخفاض نتائج الاختبارات المتضمنة في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS قد يكون بسبب تأجيل المعلمين لعمليات التقييم إلى ما بعد انتهاء التدريس (التقييم الختامي)، أي عدم تمكنهم من استراتيجيات التقييم من أجل التعليم وعدم تنفيذها خلال العملية التعليمية.

كما تشير بعض الدراسات (Gilson, 2009)، الشايع والعبدالكريم، (2019)، الشريم، (2022) إلى أن تطوير مهارات المعلمين في التقييم من أجل التعلم قد حسّن من ممارساتهم لها بدرجة كبيرة، وقد أوصت تلك الدراسات إلى ضرورة تدريب المعلمين في الميدان التعليمي على استراتيجيات ومهارات التقييم من أجل التعلم.

وتعد عملية التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح؛ بحيث يمكن تحقيق كفاءة وحسن أداء المعلمين في تنفيذ استراتيجيات ومهارات التقييم من أجل التعلم خلال العملية التعليمية، فقد أحس الباحث من خلال عمله في التعليم بأن المعلمي بحاجة الى التدريب على مهارات التقييم من أجل التعلم.

ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية.

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية لمهارات التقييم من أجل التعلم من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$) في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة في التدريس)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والكشف عمّا اذا كانت وجهة نظر المعلمين للحاجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم تختلف باختلاف جنس المعلم، أو خبرته في التدريس.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية من ناحية تطبيقية في أنها تقدم الفائدة لوزارة التربية والتعليم الأردنية وخاصة إدارة الاشراف والتدريب في تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية للمعلمين الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم، وذلك عند تصميم الحقائب التدريبية للدورات التدريبة التي تعدها الوزارة سواء للمعلمين الجدد أو تقديم دورات متخصصة في استراتيجيات التقييم. كما تفيد الدراسة كذلك المعلمين والمشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم للمرحلة الأساسية عند لقائهم المعلمين في الجولات الاشرافية الميدانية، وعقد مجتمعات التعلم للمعلمين، وورش عمل التنمية المهنية للمعلم.

كما تفيد هذه الدراسة من ناحية نظرية في إبراز دور التقييم من أجل التعلم في تحسين تعلم الطلبة وأثره في تحسين عملية التعلم لديهم، توجيه أنظار المعلمين والمعلمات إلى أهمية ممارسة استراتيجيات التقويم من أجل التعلم أثناء عملية التدريس.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، ليصبحوا قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي (Olga, 2019).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المهارات والاستراتيجيات والمعارف المطلوب اكسابها للمعلمين والتي تخص التقييم من أجل التعلم ليكونوا قادرين على تطبيقها أثناء العملية التعليمة لتحسين تعلم الطلبة، وتقاس بمتوسط الدرجات التي تتحصل على المقياس المعد لذلك.

التقييم من أجل التعلم: يعرف بأنه التقييم الذي يحدث خلال عمليتي التعليم والتعلم لتشخيص احتياجات المتعلمين، وتخطيط الخطوات التالية في التدريس، وتوفير تغذية راجعة للطلاب لتساعدهم في تحسين جودة أدائهم، كما تساعدهم على التحكم في مسيرتهم نحو تحقيق الأهداف والنجاح (Stiggins, 2007).

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات محافظة جرش للمرحلة الأساسية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة جرش في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذه الدراسة على دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم.
- **الحدود الإجرائية:** اقتصرت عينة الدراسة على عينة مختارة من معلمي المرحلة الأساسية لمحافظة جرش.
- **المحددات:** تتلخص محددات الدراسة بأداة الدراسة التي أعدها الباحث ومدى قدرتها على تحقيق أهداف الدراسة.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها للوصل للنتائج كونه الأسلوب الأنسب للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة جرش للعام الدراسي (2021-2022)، وقد بلغ عددهم (1820) معلماً ومعلمة، منهم (875) معلماً و(945) معلمة.

وتكونت عينة الدراسة من (240) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية متيسرة، حيث تم توزيع أداة الدراسة على المدارس التي تدرّس المرحلة الأساسية بمناطق مختلفة من محافظة جرش.

ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيراتها:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكور	124	0.52	240
	إناث	116	0.48	
الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	30	0.12	240
	5 – 10 سنوات	93	0.39	
	أكثر من 10 سنوات	117	0.49	

أداة الدرسة:

تم إعداد وتطوير أداة خاصة بالدراسة الحالية من إعداد الباحث، بعد مراجعة الأدب السابق المتخصص بالتقييم وأنواعه وخاصة التقييم من أجل التعلم، وكذلك الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين (العلي، 2016؛ الشرع، 2018).

صدق الأداة:

تم عرض الأستبانة بصورتها الأولية المكونة من (45) عبارة على ثمانية محكمين مختصين في القياس والتقويم للتأكد من انتماء العبارات لمجال الدراسة ومناسبتها للغرض الذي أعدت لقياسه، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل بعض العبارات، حيث تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للموافقة على الفقرة، كما عرضت الأداة على مختص في اللغة العربية لمراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد اجراء التعديلات المناسبة استقر عدد عبارات الأداة بصورتها النهائية على (42) عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية التي يتوقع أن يحتاجها المعلم ليطبق التقييم من أجل التعلم أثناء تنفيذ العملية التعليمية.

دلالات الصدق والثبات الإحصائي للأداة:

تم حساب ثبات الأداة من خلال تحليل الاتساق الداخلي للفقرات بطريقة (if Item deleted)، وقيم معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح الجدول (2) التالي نتائج تحليل قيم الاتساق الداخلي.

الجدول (2) نتائج تحليل قيم الاتساق الداخلي

الرقم	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات اذا حذفت العبارة
1	توفير بيئة آمنة للتعلم تجعل الطالب مشاركاً فاعلاً في عملية التعلم.	.557**	.86
2	تحديد أهداف التعلم للطلبة بداية كل حصة بشكل واضح.	.652**	.86
3	تحديد محكات النجاح بشكل واضح يفهمها الطلبة قبل البدء في أنشطة التعلم.	.645**	.86
4	إعداد أنشطة للطلبة لممارسة التقييم الذاتي لهم من خلال التأمل المستمر في أدائهم.	.543**	.87
5	تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.	.612**	.86
6	توزيع الطلبة في مجموعات لتحقيق التعاون بينهم على تنفيذ مهمات التعلم بتبادل الأفكار والأداء.	.663**	.86
7	تفعيل تعاون الأقران من خلال أنشطة معدة خلال الحصة.	.631**	.86
8	تفعيل تعاون الأقران من خلال الأنشطة والواجبات المنزلية.	.727**	.86
9	يجمع المعلم الأدلة حول تعلم الطلبة بصورة مستقلة.	.727**	.86
10	تقديم التغذية الراجعة بعد كل عملية تعليم بصورة مستمرة من أجل تحسين التعلم.	.675**	.86
11	اتخاذ اجراءات لمراجعة وتقييم طريقة التدريس وتطويرها من أجل تحسين التعلم.	.602**	.86
12	تطبيق استراتيجية التقييم الذاتي للطلبة.	.557**	.87
13	تطبيق استراتيجية تقييم الأقران للطلبة.	.715**	.86
14	تشجيع الطلبة لقيادة تعلمهم.	.611**	.86
15	تشجيع الطلبة على معرفة موقعهم من التعليم الحالي وأين يريدون أن يكونوا.	.753**	.87
16	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة ادائهم بمحكات النجاح المحددة.	.672**	.87

الرقم	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات اذا حذفت العبارة
17	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة أدائهم بأداء زملائهم.	.511**	.86
18	اتاحة الفرصة للطلبة لتحسين أدائهم بناء على المقارنة مع الزميل أو المحكات.	.519**	.85
19	تشجيع الطلبة على مرافبة التعلم مدى الحياة.	.519**	.86
20	تقييم أنشطة التعليم مباشرة بعد الانتهاء من ادائها بعرض أعمال المجموعة على بقية الصف.	.603**	.87
21	تشجيع الطلبة على مهارة التفكير الناقد.	.590**	.86
22	تشجيع الطلبة على مهارة التحليل.	.567**	.86
23	تشجيع الطلبة على تعديل الأخطاء لتحسين التعلم.	.602**	.87
24	تشجيع الاستجابات المستمرة من الطلبة.	.765**	.86
25	اتاحة الفرصة للطالب بتعديل أدائه بعد الاستماع لتقييم الزملاء.	.692**	.86
26	اتاحة الفرصة للطلبة ليطرحوا أسئلة شفوية مع ترك مجال للطلبة للتفكير.	.792**	.86
27	استخدام استراتيجية السؤال المفتوح بدلاً من السؤال المغلق.	.546**	.86
28	حث الطلبة على استخدام مهارات التفكير المختلفة واستخلاص النتائج والأفكار.	.677**	.86
29	استخدام استراتيجية التعلم بالنموذج.	.602**	.87
30	تدريب الطلبة على تصحيح عمل نموذجي باستخدام معايير التقييم.	.465**	.86
31	استخدام بطاقات سير التعلم: ماذا تعرف؟ ماذا تريد أن تعرف ؟ ماذا تعلمت؟	.572**	.86
32	استخدام البطاقات وإشارات الأصابع واليد للتعبير عن مستويات الفهم.	.553**	.86
33	تشجيع الطلبة على إعادة صياغة المفاهيم بلغتهم الخاصة.	.523**	.86
34	استخدام مهارة التلخيص بجملة واحدة.	.453**	.86
35	تشجيع الطلاب على تحديد أهم الأشياء والأكثر فائدة، أو أقلها توقعا.	.513**	.87
36	بناء اختبار حسب مواصفات بناء الاختبارالجيد وجدول المواصفات.	.652**	.86
37	استخدام الملاحظة في التقييم.	.603**	.86
38	تصميم سجل وصفي لتعلم الطلبة	.672**	.86
39	تصميم صحيفة لرصد البيانات.	.590**	.86
40	تصميم نموذج تعلم للطلبة.	.546**	.86
41	تصميم قائمة مهارات موصوفة بمحكات.	.602**	.86
42	استخدام مقاييس التقدير (قوائم التقدير/ الشطب، سلالم التقدير العددية واللفظية).	.572**	.86
	معامل الثبات الكلي للمقياس		.86

توضح النتائج في الجدول (2) أن جميع قيم الارتباط حسب ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية قد تراوحت بين (453.– 765.) وهي قيم مقبولة وذات دلالة احصائية، كما تم حساب معامل ثبات للأداة باستخدام معادلة (كرونباخ – ألفا) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (86.) وهي قيمة مقبولة، وفي حال حذف العبارة كانت جميع قيم معامل الثبات للعبارات مقبولة.

المعالجة الاحصائية:

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقدير استجابات عينة الدراسة.
- معادلة ارتباط بيرسون لتقدير الثبات.
- اختبار (ت) الإحصائي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين استجابات أفراد الدراسة التي تعزى للجنس.
- تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية لاختبار دلالة الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

تم تدريج عبارات الاستبانة حسب تدريج ليكارت الخماسي حيث تعبر القيمة واحد عن أقل قيمة لتقديرات المستجيبين، والقيمة خمسة تعبر عن أعلى تقدير.

وبالتالي فإن مستويات القيم حسب مدى التقديرات يمكن تقسيمها كما في الجدول (3) التالي:

الجدول (3): مدى تقديرات المستجيبين على الاستبانة مقابل الوصف لكل مدى

الرقم	المدى	وصف التقدير
1	1.80 -1	منخفض جدا
2	2.60-1.81	منخفض
3	3.40 -2.61	متوسط
4	4.20-3.41	مرتفع
5	5.00- 4.21	مرتفع جداً

اجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالاجراءات الاتية:

- تطوير أداة الدراسة حسب الطرق العلمية المتبعة في تطوير الأدوات البحثية.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة بالتعاون مع مديرية التربية والتعليم في المحافظة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة واستعادة الأستبانات وفرزها وتحليلها.
- استخراج النتائج بعد التحليل وعرضها ومناقشتها وصياغة التوصيات في ضوئها.

نتائج الدراسة:

- **أولاً:** للإجابة عن أسئلة الدراسة، حُللت البيانات المتجمعة من عينة الدراسة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "**ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية لمهارات التقييم من أجل التعلم من وجهة نظرهم؟**"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة والمتوسط الكلي لجميع العبارات، ويوضح الجدول (4) التالي نتائج هذا التحليل:

الجدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة (مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية العبارة
16	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة ادائهم بمحكات النجاح المحددة.	04.2	1.28	مرتفع
18	اتاحة الفرصة للطلبة لتحسين أدائهم بناء على المقارنة مع الزميل أو المحكات.	4.12	1.32	مرتفع
8	تفعيل تعاون الأقران من خلال الأنشطة والواجبات المنزلية.	3.93	1.14	مرتفع
41	تصميم قائمة مهارات موصوفة بمحكات.	3.92	1.26	مرتفع
10	تقديم التغذية الراجعة بعد كل عملية تعليم بصورة مستمرة من أجل تحسين التعلم.	3.9	1.07	مرتفع
33	تشجيع الطلبة على إعادة صياغة المفاهيم بلغتهم الخاصة.	3.84	1.09	مرتفع
27	استخدام استراتيجية السؤال المفتوح بدلاً من السؤال المغلق.	3.83	1.2	مرتفع
42	استخدام مقاييس التقدير (قوائم التقدير/ الشطب، سلالم التقدير العددية واللفظية).	3.83	1.2	مرتفع
6	توزيع الطلبة في مجموعات لتحقيق التعاون بينهم على تنفيذ مهمات التعلم بتبادل الأفكار والأداء.	3.78	1.11	مرتفع
34	استخدام مهارة التلخيص بجملة واحدة.	3.78	1.11	مرتفع
23	تشجيع الطلبة على تعديل الأخطاء لتحسين التعلم.	3.76	1.19	مرتفع
36	بناء اختبار حسب مواصفات بناء الاختبار الجيد وجدول المواصفات.	3.75	1.19	مرتفع
2	تحديد أهداف التعلم للطلبة بداية كل حصة بشكل واضح.	3.73	1.32	مرتفع
25	اتاحة الفرصة للطالب بتعديل أدائه بعد الاستماع لتقييم الزملاء.	3.68	1.22	مرتفع
39	تصميم صحيفة لرصد البيانات.	3.67	1.14	مرتفع
19	تشجيع الطلبة على مراقبة التعلم مدى الحياة.	3.65	1.11	مرتفع
28	حث الطلبة على استخدام مهارات التفكير المختلفة واستخلاص النتائج والأفكار.	3.65	1.19	مرتفع

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية العبارة
29	استخدام استراتيجية التعلم بالنموذج.	3.65	1.46	مرتفع
21	تشجيع الطلبة على مهارة التفكير الناقد.	3.6	1.26	مرتفع
32	استخدام البطاقات وإشارات الأصابع واليد للتعبير عن مستويات الفهم.	3.59	1.01	مرتفع
5	تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.	3.58	1.12	مرتفع
24	تشجيع الاستجابات المستمرة من الطلبة.	3.58	1.28	مرتفع
7	تفعيل تعاون الأقران من خلال أنشطة معدة خلال الحصة.	3.55	1.2	مرتفع
30	تدريب الطلبة على تصحيح عمل نموذجي باستخدام معايير التقييم.	3.48	1.06	مرتفع
38	تصميم سجل وصفي لتعلم الطلبة	3.48	1.11	مرتفع
40	تصميم نموذج تعلم للطلبة.	3.46	1.12	مرتفع
22	تشجيع الطلبة على مهارة التحليل.	3.4	1.15	متوسط
37	استخدام الملاحظة في التقييم.	3.34	1.27	متوسط
11	اتخاذ اجراءات لمراجعة وتقييم طريقة التدريس وتطويرها من أجل تحسين التعلم.	3.3	1.1	متوسط
31	استخدام بطاقات سير التعلم: ماذا تعرف؟ ماذا تريد أن تعرف ؟ ماذا تعلمت؟	3.25	1.39	متوسط
17	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة أدائهم بأداء زملائهم.	3.24	1.24	متوسط
14	تشجيع الطلبة لقيادة تعلمهم.	3.22	1.18	متوسط
1	توفير بيئة آمنة للتعلم تجعل الطالب مشاركاً فاعلاً في عملية التعلم.	3.2	1.43	متوسط
12	تطبيق استراتيجية التقييم الذاتي للطلبة.	3.19	1.24	متوسط
35	تشجيع الطلاب على تحديد أهم الأشياء والأكثر فائدة، أو أقلها توقعا.	3.15	1.39	متوسط
9	يجمع المعلم الأدلة حول تعلم الطلبة بصورة مستقلة.	3.14	1.27	متوسط
20	تقييم أنشطة التعليم مباشرة بعد الانتهاء من ادائها بعرض أعمال المجموعة على بقية الصف.	3.14	1.47	متوسط
26	اتاحة الفرصة للطلبة ليطرحوا أسئلة شفوية مع ترك مجال للطلبة للتفكير.	3.14	1.06	متوسط
3	تحديد محكات النجاح بشكل واضح يفهمها الطلبة قبل البدء في أنشطة التعلم.	3.12	1.37	متوسط
13	تطبيق استراتيجية تقييم الأقران للطلبة.	3.1	1.16	متوسط
15	تشجيع الطلبة على معرفة موقعهم من التعليم الحالي وأين يريدون أن يكونوا.	3.02	1.19	متوسط
4	إعداد أنشطة للطلبة لممارسة التقييم الذاتي لهم من خلال التأمل المستمر في أدائهم.	2.96	1.53	متوسط
	الكلي	3.52	1.22	مرتفع

توضح النتائج في الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت ما بين (2.96 – 4.2)، وهي تتراوح بين قيم متوسطة إلى مرتفعة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع العبارات (3.52)، وهي قيمة مرتفعة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4) كذلك أن عدد العبارات التي حصلت على تقدير مرتفع بلغت (24) عبارة، بينما بقية العبارات (18) عبارة حصلت على تقدير متوسط. وقد حلت في المرتبة الأولى من حيث تقديرات أفراد عينة الدراسة العبارة (اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة ادائهم بمحكات النجاح المحددة) بمتوسط حسابي بلغ (4.2) بتقدير مرتفع، وحلت في المرتبة الثاني العبارة (اتاحة الفرصة للطلبة لتحسين أدائهم بناء على المقارنة مع الزميل أو المحكات.) بمتوسط حسابي بلغ (4.12) بتقدير مرتفع كذلك، أما العبارة التي حلت في المرتبة الأخيرة من حيث متوسط تقديرات عينة الدراسة فهي العبارة (إعداد أنشطة للطلبة لممارسة التقييم الذاتي لهم من خلال التأمل المستمر في أدائهم.) بمتوسط حسابي بلغ (2.96) بتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة أن هناك مجموعة أسباب أدت إلى حصول (24) عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم على تقدير مرتفع منها: أهمية التقييم من أجل التعلم في العملية التعليمية، وقناعة المعلمين بهذه الأهمية، وحرص المعلمين على اكتساب هذه المهارات والكفايات التي ستمكنهم من ممارسته خلال التدريس، ومن الأسباب كذلك التي أدت إلى ارتفاع تقديرات المعلمين تعود لحداثة مفهوم التقييم من أجل التعلم بالنسبة للمعلمين، وربما أغلب المعلمين لم يسمع به أثناء دراسته في الجامعة، ولم يكن

التقييم من أجل التعلم ضمن محتوى أي من المقررات الدراسية الجامعية، وعلى الأغلب لم يكن ضمن البرامج التدريبية التي تلقاها المعلم أثناء الخدمة، أو ربما كان بالحد الأدنى دون التعمق في تفصيلاته، وربما من الأسباب كذلك يعود لحرص المعلمين على التطور المهني خلال الخدمة، وهذا ما لمسه الباحث في الفترة الأخيرة حيث تزايدت طلبات المعلمين بالحصول على دورات تدريبية معتمدة من وزارة التربية والتعليم، خاصة وأن هناك ارتباط بين الدورات التدريبية المعتمدة التي يحصل عليها المعلم وبين ترقيته لرتب المعلمين، وهذا من شأنه أن ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية وعلى مخرجاتها إذ يتوافر الاستعداد من المعلمين في الميدان للحصول على الدورات وعدم ممانعة الوزارة بل وحرصها على تنمية المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة لتحسين مخرجات العملية التعليمية.

كما تعزى نتيجة حصول (18) عبارة على تقدير متوسط –على الرغم من اعتبار هذه التقديرات مقبولة– قد يعزى لعدة أسباب كذلك منها: معرفة المعلم ببعض هذه المهارات من خلال خبرته السابقة، أو قد يكون لاعتقادهم بأنها تحتاج إلى جهود كبيرة ووقت طويل لتطبيقها داخل الغرفة الصفية وبالتالي يمكن الاستغناء عنها، ومما يؤكد هذا الاعتقاد أنه ومن خلال بحث سابق للباحث (الشريم، 2022) عندما كان يقابل المعلمين ويسألهم عن سبب عدم ممارستهم لأساليب التقييم المطورة وتمسكهم بالأسلوب التقليدي خلال التدريس؛ كانت أغلب الإجابات أن المعلم ليس لديه وقت، وهو أمام منهاج طويل يجب أن يكمله في الفترة المحددة، وأي أسلوب جديد للتقييم أو التعليم يحتاج إلى وقت للإعداد وقت للتطبيق وبذل المزيد من الجهد والتكلفة، وما إلى ذلك من اعتقادات راسخة عند كثير من المعلمين ولا شك أن أغلب هذه المعتقدات غير واقعية، ومن هنا يرى الباحث أن على المختصين في القطاع التربوي بذل المزيد من الجهود لتغيير هذه المعتقدات عند المعلمين، والاستمرار في المحاولات (التغيير) والتدريب المستمر والمتابعات الميدانية من قبل أقسام الاشراف التربوي للتأكد من التخلص من الأساليب التقليدية التي لم تعد صالحة، ولم تعد تعكس أي فائدة مرجوة على الطلبة خاصة في ظل هذا التطور السريع والجهود الجبارة المبذولة عالمياً لتطوير التعليم والتعلم بشكل عام والتقييم على الخصوص.

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول (4) يرى الباحث أن جميع الاحتياجات التدريبة الواردة في الدراسة هي بالفعل احتياجات حقيقية للمعلمين يجب الحرص على تمكين المعلم منها في برامج تدريبية منظمة ومخصصة لهذه الغاية.

كما يرى الباحث أنه عند تصميم أي حقيبة تدريبية أو برنامج تدريبي للتقييم من أجل التعلم يجب الأخذ بالحسبان هذه الاحتياجات التي تم الحصول عليها من خلال الميدان.

- **ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، والخدمة في مجال التعليم)؟"**

أ. تم إجراء تحليل للبيانات باستخدام اختبار (ت) الاحصائي للعينات المستقلة لمعرف الدلالة الاحصائية لأثر الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة التي تعزى للجنس(ذكور، إناث)، ويوضح الجدول (5) نتائج هذا التحليل:

الجدول (5):الدلالة الاحصائية لاختبار (ت) للفرق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير الجنس

المتغير	متوسط الذكور	متوسط الاناث	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الجنس	3.56	3.48	.08	1.386	.167

توضح النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (.167) وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة الحرجة (.05).

ولعل السبب في عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات المعلمين تعزى لمتغير الجنس يعود إلى أن التقييم من أجل التعلم لا يرتبط بجنس المعلم، وكل من الذكور والاناث يمارسون نفس العمليات التعليمية، ولا فرق بين تعليم الطلبة الذكور والاناث، والتقييم من أجل التعلم يناسب كلا الجنسين بدون أي فرق، كما قد يعزى السبب إلى أن الحاجات التدريبية للمعلمين هي مثماثلة بين المعلمين الذكور والاناث على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة (عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات المعلمين تعزى لمتغير الجنس)، مع دراسة أبو قويدر وبني أحمد (2019)، ودراسة الشرع (2018)، ودراسة (Abali, 2015).

ب. تم إجراء تحليل للبيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الاحصائية لأثر الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة التي تعزى للخدمة في التدريس (أقل من خمس سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من عشر سنوات)، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا التحليل:

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير الخدمة في مجال التعليم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الخبرة	بين المجموعات	0.468	2	.234	1.025	.360
	داخل المجموعات	54.165	237	.229		
	الكلي	54.634	239			

توضح النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية (.360) وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أعلى من القيمة الحرجة (.05).

ولعل السبب في عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين تعزى لمتغير الخدمة في مجال التعليم يعود إلى أن جميع المعلمين بغض النظر عن مدة خبرتهم في التعليم لديهم الرغبة في اكتساب مهارات جديدة، وتطوير مهاراتهم في التقييم. وهذا يجعلنا نوجه عناية المختصين في التربية والاشراف التربوي إيلاء موضوع التنمية المهنية للمعلمين في مختلف جوانب العملية التعليمية بشكل عام، والتقييم من اجل التعلم بشكل خاص الاهتمام الأكبر أثناء الزيارات الإشرافية للمعلمين.

وقد اتفقت النتيجة الحالية للدراسة (عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التعليم)، مع دراسة أبو قويدر وبني أحمد (2019)، ودراسة الشرع (2018)، ودراسة (Abali, 2015).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

1. تبني قائمة الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم التي توصلت إليها الدراسة في مكونات برنامج تدريبي موجه لمعلمي المرحلة الأساسية.
2. توجيه المعلمين إلى أهمية استخدام التقييم من أجل التعلم داخل الغرفة الصفية.
3. توجيه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة طرح دورة تدريبية بعنوان التقييم من أجل التعلم لجميع المعلمين في الميدان لمواكبة التطوير لعمليات التقييم في التعليم.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو قويدر، س.؛ بني أحمد، ف. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة الشرق الأوسط، عمان الاردن.
- أبو مولود، ع. ؛ غانم، ف. (2007) تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 1 (3) 53 – 75.
- الشايع، ف. ؛ العبدالكريم، إ. (2019). أثر نموذج مقترح للتقويم من اجل التعلم في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية. 16(1) A 87– 115.
- الشرع، أ. (2018). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد /إربد في الأردن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية 2(18). 84–64.
- الشريم, أ. (2022). فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التقييم الموجه للتعليم لدى عينة من المعلمين. مؤتمر كلية التربية الرابع عشر "التربية والتنمية المستدامة: الريادة والابتكار" جامعة اليرموك، اربد– الاردن. 8–19.
- الطعاني، ح. (2006). أثر تدريب معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في برنامج المدرسة الاساسية على تحصيل طلبتهم في مادة الرياضيات. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية. 18 (1) 131–164.

- العلي، ي. (2016) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الاردنية الهاشمية. دراسات العلوم التربوية–الجامعة الاردنية. 3 (43) ملحق 3. 1397–1415.
- المزروع، هـــ. (2014). اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم. مجلة العلوم التربوية– مصر (2) 22. 279–315.
- سلامه، م. (2021). دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراس ي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية والنفسية – 5 (50) 51– 68.
- صبري، خ. (2006). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأرض الفلسطينية، القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني(ماس). الطبعة1.

References:

- Abali, N. (2015). *English Language Teacher Use of Competence in and Professional Development Needs for Specific Classroom Activities (Unpublished doctoral dissertation)* Akdeniz University, Antalya, Turkey.
- Abu Mouloud, A. ؛ Ghanem, F. (2007) Evaluation of educational competencies for teachers with special needs own. (in Arabic) *Journal of Humanities and Social Sciences,* 1 (3) 53-75.
- Abu Qwaider, S.; Bani Ahmed, F. (2019). *The training needs of English language teachers in the light of integration technology in education from their point of view in the Qweismeh Brigade*, (in Arabic) Master's Thesis - Middle East University, Amman Jordan.
- Al-Ali, Y. (2016) The training needs of teachers of gifted students in the Kingdom of Jordan Hashemite. (in Arabic) *Educational Sciences Studies - University of Jordan. 3 (43) Supplement* 3. 1397–1415.
- Al-Mazrou, H. (2014). Beliefs and practices of formative evaluation of science teachers. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences - Egypt* (2) 22, 315-279.
- Al-Shara, A. (2018). Training needs of new teachers from the point of view of principals Basic Schools in the Directorate of Education for Major General Bani Obeid / Irbid in Jordan", (in Arabic) *Journal of Educational Sciences and Psychology* 2(18). 84-64.
- Al-Shaya, F., Al-Abdulkarim, I. (2019). The effect of a proposed model of assessment for learning in Achievement of sixth grade students in science. (in Arabic) *University of Sharjah Journal for Human Sciences and social.* 16(1) A 87- 115.
- Al-Shriem, A. (2022). The effectiveness of a training program for developing education-oriented assessment skills for a sample of teachers. (in Arabic) *The 14th College of Education Conference "Education and Sustainable Development: Entrepreneurship and Innovation" Yarmouk University Irbid - Jordan.* 8-19.
- Al-Taani, H. (2006). The effect of training the teachers of the first three grades on the school program basic on the achievement of their students in mathematics. (in Arabic) *Umm Al-Qura Journal of Educational and Social Sciences and humanity.* 18(1) 131-164.
- Falchikov, N. (2005). Improving assessment through student involvement. (11) 2005 *London, UK: Routledge Falmer.*
- Gamlem, S. & Smith, K. (2013) Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice,* 20, 2, 150-169.
- Gilson, R. (2009). Professional development in assessment for learning (Ed.D.). Arizona State University, United States - Arizona. Retrieved*:* http://search.proquest.*87com/education/doview/304848707/abstract/98D2D67E8CBE4F29PQ/5?*
- Hawthorne, Hannah (2022). How to Use Assessment for Learning in Schools. Available: http://search.proquest.com/education/docview/304916471/abstract/142FC0AB73954B0D6F7/8?accountid=142908 https://webcache.googleusercontent.com.
- Jett, P. M. (2009).Teachers valuation and implementation of formative assessment strategies in elementary science classrooms (Ph.D.). University of Louisville, United States Kentucky. Retrieved:
- Olga, Unay. (2019) Secondary School Teachers' Training Needs Assessment in Mondragon Northern Samar: Basis for Extension Program of the College of Science, University of Eastern Philippines. *International Journal of rend Scientific Research and Development.* (4).3.
- Sabry, K. (2006). Policies for Developing the Quality of the Teaching Profession in the Palestinian Territory, (in Arabic) Jerusalem: *Institute for Policy Research Palestinian Economic (MAS). Edition 1*

- Salameh, M. (2021). The role of the school environment in increasing the academic achievement of stage students asic education in Mafraq city schools from the point of view of its teachers. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences* - 5 (50) 51- 68.
- Sendziuk, P. (2012). Sink or Swim? Improving Student Learning through Feedback and Self-Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 320- 330.
- Stiggins, R. J. (2007). Assessment *for* learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa EDGE*, 2 (2), 19.
- Toyin Tofade; Jamie Elsner, and Stuart T. Haines. (2013). Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education* 2013; 77 (7) Article 155.
- Wiliam, Dylan. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Education Evaluation.* 37 (1) (3-14).

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Factorial Structure of Scale in Light of Differential Items Functioning Type

Mr. Firas Mahmoud Ali Al-Mahasneh[1], Dr. Amal Ahmad Mahmoud Al-Zoubi*[2]

1Educational Psychology and Counsling, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
2Educational Psychology and Counsling, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Orcid No: 0009-0004-1537-2138
Email: firas390@hotmail.com

Oricd No: 0000-0002-6993-3197
Email: Amal@yu.edu.jo

Received:
24/10/2022

Revised:
1/11/2022

Accepted:
10/09/2023

***Corresponding Author:**
firas390@hotmail.com

Citation: Al Mahasneh, F. M. A., & Al-Zoubi, A. A. M. The Factorial Structure of Scale in Light of Differential Items Functioning Type. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-002

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The current study aimed at verifying the factorial structure of scale in light of differential item functioning (DIF) type (uniform, non-uniform), in order to achieve the study objective. The experimental approach was followed by simulating the study conditions through generating the individual's responses of the sample study which consisted of 1000 individual for each of the focal group and the reference group on a scale of 50items in light of three parameters logistic model (3PLM) using R package. Also the data were replicated 300 times for each type of differential functioning (DIF). The results of the study indicated that the data fit the model of the study, and the indicators values of $\frac{\chi^2}{df}$, RMSEA was showing an acceptable goodness of fit values. In addition, the study revealed that the invariance levels of configure, metric, scalar, residuals property were confirmed using the (MGCFA) through all of the experimental conditions of the study, but it was differed according to the difference in the (DIF) type; due to the absolute goodness of fit indicators $\frac{\chi^2}{df}$, RMSEA. The study recommended the use of different percentages of (DIF) , and other types of goodness fit indices.

Keywords: Factorial structure, scales differential functioning type, invariant.

البناء العاملي للمقياس في ضوء نوع الأداء التفاضلي للفقرات

أ. فراس محمود علي المحاسنة[1]*، د. آمال أحمد محمود الزعبي*[2]

[1]علم النفس التربوي والإرشادي، التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
[2]علم النفس التربوي والإرشادي، التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى البناء العاملي للمقياس في ضوء اختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير منتظم) للفقرات، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، إذ تم محاكاة ظروف الدراسة وتوليد استجابات لأفراد عينة الدراسة الإفتراضيين والبالغ عددهم (1000) فرد لكل من المجموعتين المرجعية والمستهدفة على مقياس افتراضي عدد فقراته (50) فقرة في ضوء النموذج ثلاثي المعلمة (3PLM) باستخدام برمجية (R)، وبواقع (300) مرة لنوعي الأداء التفاضلي، وقد خلصت الدراسة إلى تحقق خاصية اللاتغاير (الشكلي، والمتري، والقياس، والبواقي) بالاستناد إلى التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (MGCFA)، عبر كل الظروف التجريبية للدراسة، إلا أنها اختلفت باختلاف نوع الأداء التفاضلي، ولصالح مستوى الأداء التفاضلي المنتظم(الشكلي، المتري)، ولصالح غير المنتظم (القياس، والبواقي)، وذلك من خلال مؤشرات جودة المطابقة المطلقة للنموذج ($\frac{\chi^2}{df}$, $RMSEA$). وقد أوصت الدراسة باستخدام نسب محددة من الأداء التفاضلي للفقرات، واستخدام أنواع إضافية من مؤشرات جودة المطابقة.

الكلمات المفتاحية: البناء العاملي، المقاييس، نوع الأداء التفاضلي، اللاتغاير.

المقدمة

نظراً لأهمية المقاييس في تصنيف الأفراد واختيارهم، وما ينتج عنها من قراراتٍ مهمةٍ تتعلق بمستقبلهم العلمي والوظيفي، وغير ذلك؛ فقد اتسعت دائرة استخدامها ودراسة خصائصها المختلفة، والمقصود في هذه الدراسة مقاييس القدرات والأداء العادي للأفراد، وقد أدى ذلك لظهور ما يعرف بنظريتي القياس التقليدية (CTT) والحديثة (IRT)، للتحقق من خصائصها (السيكومترية) الجيدة للوصول إلى تقييمات متعددة للفقرات والمقياس ككل(Capalleri et al., 2014).

ويُعدّ الحكم على مستوى عدالة المقياس خطوةً مهمةً للتحقق من قدرات الأفراد عليه، ويجري ذلك بالكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ لمعرفة الفقرات العادلة التي تناسب تقييم المقياس لمواضيع مادة دراسية معينة بالتطبيق على مجموعات متشابهة من الأفراد ذوي القدرات المتساوية، ولا بدّ من تساوي أدائهم على متغيرات الجنس أو العرق أو اللغة، وبذلك فإن وجود الفقرات ذات الأداء التفاضلي يعد دليلاً على وجود عوامل مرتبطة تعود إلى مجموعة معينة تؤثر في احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة، وهذا يهدد عدالة المقياس بين الأفراد، وبناءً على ذلك جرى تطوير عدد من الطرق الإحصائية واستخدامها، وهدفت إلى الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي للمقياس؛ لتحقيق المساواة بين الأفراد الذين لهم مستوى القدرة نفسه على السمة المقيسة التي تمثلها فقرات المقياس، ولكن الإجراءات والطرق المستحدثة لم تعط أدلة متسقة ومترابطة مما يقلل من تأثير الفقرات ذات الأداء التفاضلي على تطوير المقاييس، وهذا يتطلب مراجعة الدراسات المتعلقة بالأداء التفاضلي لما يترتب عليها من آثار تتعلق بعدالة نتائج المقاييس (Huang & Han, 2012; Tan & Jeral, 2005).

ويُعد الأداء التفاضلي للفقرات من أهم الأدلة التي يتم جمعها لدعم صدق بناء المقياس المستخدم؛ للتأكد من أن الفروق في استجابات العينة تُعزى إلى اختلافات حقيقية في السمة المقيسة، وليس بسبب انتماء الأفراد إلى مجموعات مختلفة حسب الجنس، أو العمر، أو العرق، أو اللغة وغيرها، ويمكن المقارنة بينها بعدالة، ويعتبر الأداء التفاضلي للفقرة من الأخطاء المنتظمة التي تهدد صدق درجات المقياس، وللكشف عنه هناك طرق متعددة منها ما يعتمد على النظرية الكلاسيكية للقياس مثل طريقة الإنحدار (اللوجستي)، حيث تستخدم الدرجة الكلية كمحكٍ للمطابقة، وأخرى تعتمد على نظرية استجابة الفقرة مثل طريقة نسبة (الأرجحية) التي تعتمد على السمة الكامنة كمحكٍ للمطابقة، وأحدث هذه الطرق تلك التي تعتمد على النمذجة بالمعادلة البنائية، وأن الفقرة التي تمثل الأداء التفاضلي لا يعني بالضرورة أنها متحيزة، وهنا يتم الرجوع إلى الأسس النظرية والأسباب المحتملة (عبد العزيز وكريش، 2016).

ويُعدّ البناء العاملي للمقياس مكوناً بالغ الأهمية؛ لمعرفة تجمع الفقرات التي تمثل السمة المقيسة، وتسمى بالعامل العام للمقياس، وما يتبعها من سماتٍ فرعيةٍ أو عوامل يتشبع عليها مجموعة من الفقرات أو المتغيرات ذات الصلة به؛ ولذلك يتم البحث في بناء المقياس، والتعرف إلى الخصائص (السيكومترية) لفقراته، وعندما يتم تكييف المقاييس إلى بيئاتٍ أخرى يجري التحقق من البناء العاملي لها، وذلك بمقارنة العوامل ذاتها للمقياس الأصلي مع النسخة المكيفة، وهنا يستخدم التحليل العاملي التوكيدي (CFA)؛ بهدف التأكد من تطابق البناء العاملي للمقياس، ويتم ذلك عند الحصول على العوامل نفسها، وتسمى العوامل تبعا للفقرات التي تمثلها، ويجب أن تكون ذات مغزى ومرتبطة بالمقياس الذي تم تحليله؛ وبالتالي يكون لها معنى ودلالة نظرية متصلة بالإطار النظري للدراسة (تيغزة، 2012).

ويُنظر للبناء العاملي للمقياس كشكل من أشكال الصدق البنائي الذي يتوصل إليه عن طريق التحليل العاملي، ويكثر الاهتمام بالصدق البنائي؛ لأن الخصائص النفسية التي يتم قياسها ما هي إلا بنى كامنة، ويعد هذا النوع من الصدق أحد أهم الأنواع التي يجري التحقق منها في المقاييس، فهو مفهوم شامل يتضمن أنواع الصدق جميعها، ويعد شرطا أساسيا للمقاييس بأنواعها التربوية والنفسية (عدس والكيلاني، 1993).

ويهدف التحليل العاملي إلى معرفة عدد العوامل الكامنة المشتركة التي تشكل أنماط الارتباطات بين أزواج المتغيرات المكونة للمقياس، والعلاقة بين العوامل والمتغيرات المشاهدة التي تمثل قيم التشبعات لهذه المتغيرات على تلك العوامل، ويستدل من التحليل العاملي على طبيعة العوامل الكامنة الممثلة للارتباطات الداخلية للمقياس، حيث تتشبع متغيرات المقياس على أكثر من عامل وبدرجات متفاوتة، وهنا تبرز مشكلة التفسير والتنقية لهذه العوامل؛ ويكمن الحل في إجراء عملية التدوير التي تقلل عدد العوامل إلى أقل ما يمكن، وأخيرا تستخرج نسبة التباين المفسّر من العوامل الكامنة لكل متغير مشاهد وتسمى عادة بالشيوع، ومتممتها تمثل نسبة التباين الفريد لهذا المتغير، وهي تمثل الحد الأدنى لثبات المتغير، ويمكن تلخيص ما سبق من خلال تحقيق

ثلاثة أهداف، هي: وصف العوامل الكامنة، والبرهنة على صحتها، واقتراح عوامل جديدة من البيانات الأصلية (Crocker & Algina, 1986; Eysenck, 2013).

ويُنظر للتحليل العاملي التوكيدي كأُسلوب من أساليب نمذجة المعادلة البنائية لاختبار صحة الفرضيات النظرية، والتحقق من البناء العاملي للمقاييس وتطويرها، ومطابقة البناء العاملي مع البيانات التي جرى جمعها، وأنه من أكثر الأساليب الإحصائية استخداما في الدراسات التطبيقية، حيث يُستخدم في التحقق من الخصائص (السيكومترية) لأدوات القياس، والصدق البنائي، ودراسة العلاقات والتأثيرات بين المتغيرات الكامنة والملاحظة، وتقييم ثبات التكافؤ العاملي، القدرة على التعامل مع مجموعات الدراسة في آنٍ واحدٍ، واستخدام المؤشرات الإحصائية في التحقق من مطابقة النماذج المقترحة (Brown, 2006; Frick et al., 2020).

ويُعد التحليل العاملي التوكيدي إحدى حالات النمذجة البنائية التي تتكون من نوعين: أحدهما نموذج القياس الذي يربط بين مجموعة الفقرات (المتغيرات المُقاسة) ومجموعة أصغر تُمثل العوامل (المتغيرات الكامنة)، والنوع الآخر هو نموذج البناء الذي يربط العوامل الكامنة بسلسلة من العلاقات المتكررة وغير المتكررة، ويُستخدم التحليل العاملي في تقييم نماذج القياس عبر مجموعات مختلفة (Brown, 2006).

وتهدف النمذجة البنائية إلى معرفة درجة مطابقة النموذج النظري لبيانات الدراسة الواقعية، وليس الوصول لأفضل نموذج يطابق البيانات؛ بمعنى التحقق من دعم بيانات العينة للنموذج النظري المقترح، وفي حال عدم تأييد البيانات للنموذج؛ فيتم تعديله، أو تطوير نماذج نظرية أخرى واختبارها (Byrne, 2010).

وأشارت (بايرن) (Byrne, 2001) إلى أربع خصائص تُميز نمذجة المعادلة البنائية (SEM) عن غيرها من الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات، وهي:

1. تأخذ نمذجة المعادلة البنائية مدخلا توكيديا (فروض يتم التحقق من صدقها) لتحليل البيانات؛ وذلك من خلال العلاقات المسبقة بين المتغيرات.
2. تُقدر نمذجة المعادلة البنائية تباين الخطأ، من خلال رسمة واحدة تُمثل نموذج القياس والعلاقات بين المتغيرات من البيانات مباشرة، في حين لا يتم هذا الأمر في الأساليب متعددة المتغيرات، حيث يتم تجاهل تباين الخطأ، واستخراج الخصائص (السيكومترية) للفقرات بأخذ العينة الاستطلاعية.
3. تتعامل نمذجة المعادلة البنائية مع المتغيرات الكامنة والمتغيرات الملاحظة، في حين تتعامل الأساليب متعددة المتغيرات مع المتغيرات الملاحظة فقط.
4. نمذجة المعادلة البنائية قادرة على نمذجة علاقات متعددة بين المتغيرات، وإظهار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، في حين الأساليب الإحصائية متعددة المتغيرات تُظهر فقط التأثيرات المباشرة.

وتُعبر النماذج بشكل عام عن مُحاكاةٍ أو تصورٍ للظواهر الواقعية والمشاكل البحثية، من خلال تمثيلها ورسمها؛ للوصول إلى فهم أعمق يُساعد في وضع الحلول وتصورها، وتُستخدم النماذج البنائية كطريقة لتحديد العلاقات الخطية المباشرة، وغير المباشرة وتقديرها وتقييمها بين العوامل الكامنة، والمتغيرات الملاحظة، وفيما يلي وصفا مختصرا لأهم النماذج البنائية المستخدمة في الدراسات التربوية والنفسية (Byrne, 2003; Schumacher & Lomax, 2004).

وتُقسم النماذج في النمذجة البنائية إلى قسمين: أحدهما نموذج القياس الذي يمثل العلاقات المتبادلة بين المتغيرات الكامنة، والفقرات التي تقيسها، وأخطاء القياس، والتشبعات على المتغيرات الكامنة، وفيه تظهر العلاقات المتبادلة بين المتغيرات الكامنة على شكل منحنى باتجاهين، وغالباً يُتحقق منه باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (تقدير المعالم، وملاءمة مؤشرات المطابقة، ومؤشرات التعديل)، أما القسم الآخر فهو نموذج البناء، ويُبين هذا النوع العلاقات بين المتغيرات الكامنة وتأثيرها المباشر أو غير المباشر على المتغيرات الكامنة الأخرى في النموذج، وأخطاء القياس الناتجة منها، حيث تبدو هذه العلاقات بمسارات خطية باتجاه واحد، ويشمل نموذج البناء نموذج القياس حيث العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الكامنة والملاحظة (Albright & Park, 2009; Brown, 2006; Sarmento & Costa, 2019).

وتجري عملية تحليل نمذجة المعادلة البنائية، أو اختبار جودة النموذج المقترح التي تم الاجماع عليها من أغلبية مصادر نمذجة المعادلة البنائية مرتبة وفق الخطوات الخمس الآتية، هي (Albright & Park, 2009; Brown, 2006; DeCoster, 1998; Harrington, 2009):

- **أولاً: توصيف النموذج:** تعد أصعب خطوة، وتجري قبل جمع البيانات وتحليلها، ويتم توصيف النموذج العاملي المراد مطابقته من خلال وضع تصور لنموذج نظري باستخدام نظريات وبحوث مناسبة؛ لتحديد المتغيرات موضع الاهتمام، وعدد العوامل والتأثيرات المتبادلة فيما بينها والمتغيرات عليها وتوضيح القيود المفروضة على النموذج، ويجري ذلك بالاستناد إلى الأسس النظرية للدراسة، والتحليل العاملي التوكيدي، وتحليل المسار، والنمذجة البنائية كلها أمثلة تعتمد على منطق النظرية الموجهة (Theory Driven)، ومن الأهمية بمكان أن يكون النموذج النظري المقترح له جذور، ومشتق من الأدبيات القائمة.

وهناك عدة قواعد لا بدّ من اتباعها عند توصيف النموذج على صورة مسارات، وهذه القواعد أبرزها: وجود مبرر منطقي لكل تأثير مباشر أو غير مباشر، وتمثيل العوامل الكامنة والمتغيرات المشاهدة، وأخطاء القياس، وتوضيح العلاقات على النموذج، فهناك العلاقات أُحادية الاتجاه من السبب إلى النتيجة، والعلاقات ثنائية الاتجاه حيث إن كل متغير سبب ونتيجة في المتغير الآخر، والارتباط بين اثنين من المتغيرات المستقلة (علاقة منحنية)، ولا يعني أن أحدهما سبب أو نتيجة للآخر، ولا يظهر هذا الارتباط إلا في نماذج القياس في التحليل العاملي التوكيدي.

- **ثانياً: تعريف النموذج:** وتتمثل هذه الخطوة من خلال الإجابة على السؤال التالي:" هل يحتوي النموذج على قدرٍ كافٍ من المعلومات التي تسمح بالحصول على قيمٍ وحيدةٍ لتقديرات معالم النموذج؟ "أي لكي يكون النموذج معرفاً لا بدّ من الوصول لتقديرات لمعالمه، والتقديرات تكون للعلاقات بين المتغيرات المتضمنة بالنموذج.

وتُسمى عملية التوصل إلى حل وحيد ومحدد للمعالم الحرة في النموذج البنائي المقترح بالتعريف والتعيين للنموذج، وعدم التعيين يعني عدم الوصول لحل وحيد أو تقدير لكل معلم من المعالم الحرة للنموذج، وبالتالي يكون لكل معلم عدد كبير من الحلول أو التقديرات؛ مما يعني عدم الوصول لحل مناسب لكل معلم، ويكون النموذج غير قابل للتعريف أو التعيين عندما تُقدر المعالم بعدد أصغر من عدد المعلومات المتمايزة اللازمة؛ أي أن عدد المعلومات التي يحتاجها النموذج أكثر مما هو متوفر.

- **ثالثاً: تقدير النموذج:** وتهدف هذه الخطوة إلى تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية (الأرقام التي تظهر على المسارات في النموذج)، والتي يتم من خلالها إيجاد القيم العددية للمعالم الحرة في النموذج، وذلك عندما تكون قيم تلك المعالم قادرة على إنتاج مصفوفة التباين والتباين المشترك للنموذج المقترح، وتكون أقرب ما يمكن من مصفوفة التغاير الناتجة من بيانات عينة الدراسة.

- **رابعاً: تقويم النموذج:** تعتمد عملية تقييم النموذج المقترح على أساس التبرير المنطقي لمعنى النموذج، وفائدته اعتمادا على النظريات ونتائج الدراسات السابقة، وبعد ذلك يأتي تقييم الحل الإحصائي الذي ينطوي على التحقق من مؤشرات حسن المطابقة، ويستدل على جودة النموذج المفترض لبيانات عينة الدراسة من خلال عدة مؤشرات (Brown, 2006; Joseph et al., 2017).

وتُعد مؤشرات حسن المطابقة الإحصائية دليلاً على جودة مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، والتي تتحدد بعلامة قطع لكل منها، وتفاوتت القيم المعتمدة لمؤشرات المطابقة حسب المراجع المتداولة في النمذجة البنائية، ومن خلالها يتم الحكم على مطابقة النموذج المقترح، ويتم التركيز عادة في أغلب الدراسات على استخدام المؤشرات المطلقة ومؤشرات المقارنة، وقد استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المؤشرين ($\chi 2$ / df, RMSEA) كمتغيرات تابعة للدلالة على صدق البناء العاملي للمقياس، والحكم على مطابقة البيانات، والكشف عن خاصية التكافؤ العاملي للمقياس عبر متغير نوع الأداء التفاضلي، وفيما يلي عرض مفصل لهذين المؤشرين (Hair et al., 2006):

1. مؤشر مربع (كاي) المعياري($\chi 2$ / df):

لقد اقترح (جورسكوج) مؤشر مربع (كاي) النسبي أو المعياري كبديل للمؤشر (كاي) تربيع؛ لتأثره الشديد بحجم العينة، ويتم حسابه بإيجاد النسبة المئوية بين قيمة (كاي) تربيع إلى درجات الحرية، ويُنظر للقيمة (5) كحد أعلى للدلالة على مطابقة النموذج الحقيقي لنموذج التقدير، ونقصان قيمته عن (5) يُدلل على مطابقة أفضل، وحدده بعضهم كمعيار بالمدى (2-1)، وزيادة قيمته عن (5) تدل على سوء المطابقة (Hair et al., 2006; Harrington, 2009; Ullman, 2001).

2. مؤشر جذر وسط خطأ التقريب (RMSEA):

ويعد من أفضل مؤشرات جودة المطابقة؛ لأنه يُبين مدى مطابقة النموذج المقترح مجهول المعالم (الذي يتضمن المعالم الحرة أو المجهولة التي جرى تقديرها بجودة عالية) لمصفوفة التباين والتباين المشترك لبيانات عينة الدراسة؛ وبالتالي يعبر هذا المؤشر عن الخطأ التقريبي لمجتمع الدراسة، فهو يقيس التباعد من خلال درجات الحرية؛ ولذلك يكون حساسا لعدد المعالم المُقدرة، وغير حساس لحجم العينة، وكلما زادت قيمته؛ دل ذلك على سوء المطابقة، حيث يصفه بعضهم كمؤشر لسوء المطابقة، وعندما تكون قيمة المؤشر مساوية للصفر؛ فتدل على أفضل مطابقة للنموذج، وإذا جاءت قيمته أقل أو يساوي (0.05)؛ دل ذلك على مطابقة جيدة، في حين قيمه المحصورة بين (0.05 و 0.1) دل على مطابقة مقبولة للنموذج، وفي حالة الزيادة عن القيمة (0.1)؛ يُوصف النموذج المقترح بأنه سيئ، ويُعاد مراجعته وتدقيقه (Brown, 2006; Chen, 2007; Hu & Bentler, 1999).

خامساً: تعديل النموذج: وتُسمى أيضاً بإعادة توصيف النموذج، ففي حالة وجود جوانب ضعف في النموذج المقترح، وذلك عند تقدير معالم النموذج واستخراج مؤشرات المطابقة، هناك طريقتان لتحديد المشكلة في النموذج، وهما: التحقق من مصفوفة البواقي، ومؤشرات التعديل، وهما متوفرتان في أغلب البرمجيات الإحصائية (Harrington, 2009).

ويُعد اللاتغاير في القياس، أو تكافؤ القياس، أو التكافؤ العاملي خاصية إحصائية تتمثل في ثبات البنية العاملية التي يتم قياسها عبر مجموعات متعددة؛ بمعنى عدم اختلاف البنية العاملية باختلاف مجموعات الدراسة، ويُستخدم للتحقق من تكافؤ تفسيرات الأفراد للإجراءات من الناحية النظرية على اختلاف لغتهم أو عرقهم (Vandenberg & Lance, 2000).

وتأتي أهمية التحقق من خاصية اللاتغاير في القياس في ظل المقارنة بين المجموعات المختلفة؛ من أجل المحافظة على صدق النتائج، حيث إن عدم تحقق اللاتغاير في القياس يُعد مصدراً من المصادر المحتملة لأخطاء القياس؛ وبالتالي وجود فرق بين ما أعد لقياسه وما تم تطبيقه بالفعل، وهذا يضعف نتائج المقاييس الإحصائية، ويؤثر في دقة التقدير، بمعنى الوصول لنتائج مضللة وتنبئات مُشكك فيها(Hult et al., 2008).

ويتم الكشف عن خاصية اللاتغاير(التكافؤ)، بعد الانتهاء من فحص البناء العاملي للمقياس، وغالبا ما يتم ذلك بعد تطبيق المقياس في بيئات مختلفةٍ ثقافياً وعرقياً عن المجتمع الأصلي للمقياس؛ وذلك للتحقق من تماثل خصائص الفقرات (السيكومترية)، ومدى مناسبة المقياس للأفراد بغض النظر عن جنسهم، أو ثقافتهم، أو أي متغيرات أخرى من الممكن أن تؤثر في أدائهم على المقياس، ومن أكثر الطرق المستخدمة للكشف عن تحقق خاصية اللاتغاير في القياس، طريقة التحليل العاملي متعدد المجموعات (Multiple-Group Confirmatory Factor Analysis: MG-CFA)، وبهذه الطريقة تتم المقارنة بين النماذج المتداخلة مع النموذج العام، وذلك للتحقق من أن المعالم المقيدة التي تجري إضافتها إلى النموذج الأبسط تكون متكافئة عبر مجموعات مختلفة، وتجري عملية التحقق من التكافؤ في القياس وفق أربع خطوات، أولها تكافؤ القياس الشكلي (Configurable)، ومن خلاله يتم التأكد من أن نموذج القياس يُحافظ على نسقٍ موحدٍ للعناصر المساوية وغير المساوية للصفر في مصفوفة تشبعات الفقرات والعوامل، بمعنى أن نمط المعالم الحرة والمقيدة يكون نفسه عبر المجموعات، فإذا تحقق هذا التكافؤ، تبدأ الخطوة الثانية المتمثلة بالتكافؤ المتري (Metric) للقياس، وفيها يتم التحقق من التكافؤ النسبي لتشبعات الفقرات على العوامل غير المعيارية عبر المجموعات المختلفة؛ بمعنى تساوي عدد الفقرات المتشبعة على العوامل في مجموعات الدراسة، وبعد التحقق من التكافؤ المتري، تبدأ عملية التحقق من التكافؤ العددي (Scalar)، وفيها يتم التحقق من تطابق قواطع (Intercept) الفقرات في مجموعات الدراسة أو التساوي النسبي لمتوسطات المؤشرات عبر المجموعات، وأخيراً في حال تحقق أنواع اللاتغاير الثلاثة السابقة، يتم التحقق من ثبات البواقي (Residuals)، ويستدل عليه من خلال تكافؤ بواقي الفقرات المتكافئة في المستويين المتري والعددي؛ أي أن مجموع التباين بين الفقرة والعامل غير المشترك وتباين الخطأ متماثل عبر مجموعات الدراسة، ويمثل كل مستوى منها جانبا من العلاقة بين البناء الكامن والمشاهدات الملاحظة، ويكون المستوى السابق شرطاً لتحقق المستوى اللاحق (Cheung & Rensvold, 2002; Millsap, 2011).

وظهرت معان عدة متقاربة للأداء التفاضلي للفقرة، حيث بين (براون) (Brawn, 2013) بأنه احتمالات مختلفة لإجابة الفقرة إجابة صحيحة من الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعاتٍ مختلفةٍ، ولهم مستوى القدرة نفسه، وعادة يتم مقارنة توزيع استجابات الأفراد بين مجموعتين فرعيتين أو أكثر تسمى أحدهما المستهدفة وهي موضع الاهتمام مثل مجموعة النساء أو مجموعة الأقلية،

والتي يعتقد أنها تتأثر بالأداء التفاضلي للفقرة، ومجموعة أخرى هي المرجعية وتقارن مع المستهدفة مثل مجموعة البيض أو الذكور(Michel ides, 2008) .

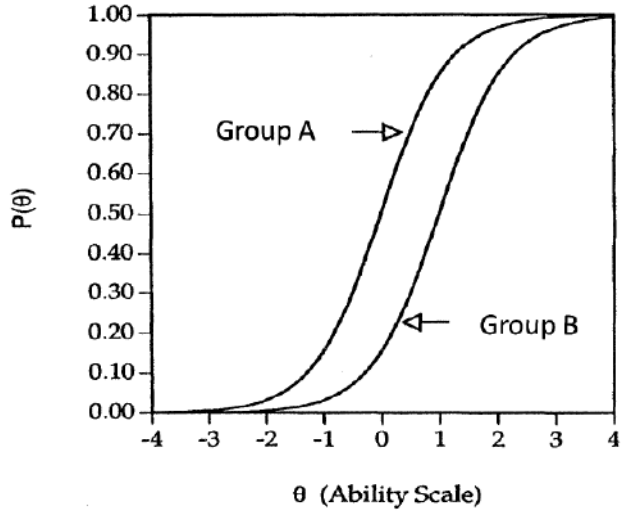
وذكر (هامبلتون) وآخرون(Hambleton et al., 2004) الأداء التفاضلي بأنـــه الفرق في احتمالات الاستجابة الصحيحة على الفقرة في المجموعات المختلفة والمتساوية في القدرة، في حين ذكر (مالر وأنجوف) (Angoff, 1993; Maller, 2003) بأن معنى الأداء التفاضلي للفقرة يدل على الاختلافات في الخصائص الإحصائية لفقرة ما بين مجموعتين من الأفراد لهم قدرة متساوية، وتكون المجموعتان هما مجموعة مرجعية وتشير إلى الأغلبية، ومجموعة مستهدفة وتشير إلى الأقلية.

وذكر (وولكر) (Walker, 2011) معنى الأداء التفاضلي للفقرة، بأنه حصول مجموعة من الأفراد على احتمالات مختلفة للإجابة الصحيحة على الفقرة عن مجموعة أخرى لهم مستوى متساوٍ من القدرة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الفقرة التي تظهر أداءً تفاضليا تقيس أكثر من سمةٍ أو جانب بسيط من السمة المقصودة، وبالتالي تكون غير عادلة لبعض الأفراد.

وأشار (زامبو) (Zumbo, 1999) إلى الطريقة (السيكومترية) للكشف عن وجود الفقرات ذات الأداء التفاضلي(DIF) الذي يرتبط باختلاف الموقع على متصل القدرة (الصعوبة أو العتبة)، وذلك من خلال مقارنة منحنيات خاصية الفقرة (ICCS) لمجموعاتٍ مختلفةٍ من الأفراد، حيث يمثل الأداء التفاضلي على الفقرة نفسها بمنحنى خاص لكل مجموعة، فإذا تطابقت المنحنيات أو كانت متقاربة جداً بعضها مع بعض؛ فإن الفقرة لا تُبدي أداء تفاضليا، أما إذا ابتعدت منحنيات الفقرة نفسها للمجموعات المختلفة بشكل واضح؛ فتوصف الفقرة حينها بالأداء التفاضلي، وفي هذه الحالة تكون المساحة بين المنحنيات أقل ما يمكن، وقيم المعالم المتماثلة متكافئة تقريبا.

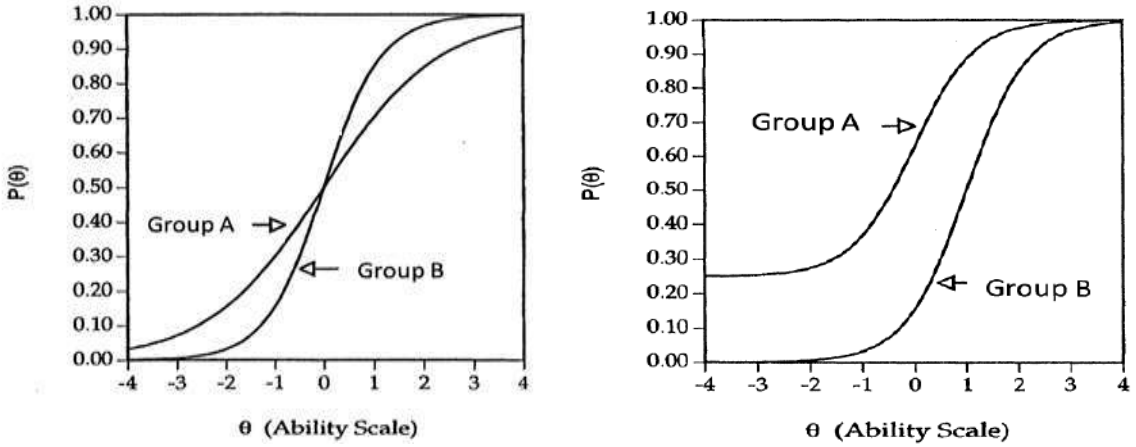
وينقسم الأداء التفاضلي للفقرة إلى نوعين؛ فإما أن يكون منتظما (Uniform)، أو غير منتظم (Non-Uniform)، ويعتمد ذلك على اختلاف مَعلمتي الصعوبة والتمييز لفقرات المقياس عبر المجموعتين (المرجعية، والمستهدفة)، ويعتمد ذلك على التفاعل بين مستوى القدرة وعضوية المجموعة.

الأداء التفاضلي المنتظم: يحدث الأداء التفاضلي المنتظم عندما تختلف مَعلمة الصعوبة (b) للفقرة، والتي تُعبر عن احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة عبر المجموعتين مع ثبات مَعلمتي التمييز(a)، والتخمين(c) للفقرة نفسها، ويتبين ذلك من خلال منحنى خصائص الفقرة (ICC) حيث تكون احتمالية الاستجابة الصحيحة على الفقرة أعلى وبشكلٍ منتظم عند إحدى المجموعات، وعبر كل مستويات القدرة حيث تختلف المنحنيات، ولكنها لا تتقاطع؛ بمعنى عندما يتوازى منحنيا خصائص الفقرة (ICC) للمجموعتين المرجعية والمستهدفة بحيث تكون قيمة الفرق بين المجموعتين في احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة لها المقدار والاتجاه نفسه عبر مستويات القدرة المختلفة، وبالتالي لا يوجد تفاعل بين مستوى القدرة والمجموعة التي ينتمي إليها الفرد، وفي هذه الحالة لا تمثل الفقرة قياسا متكافئا للسمة الكامنة نفسها عبر المجموعتين موضع الاهتمام كما هو مبين في الشكل رقم(1) (Gruijter & Kamp, 2008; Zumbo, 1999).



الشكل(1): الأداء التفاضلي المنتظم بين المجموعتين

1. **الأداء التفاضلي غير المنتظم:** يظهر الأداء التفاضلي غير المنتظم عندما تختلف معلمة التمييز(a) للفقرات عبر المجموعتين، وبصرف النظر عن اختلاف معلمة الصعوبة (b) والتخمين(c) للفقرة؛ بمعنى عند حصول التفاعل بين مستوى قدرة الفرد والمجموعة التي ينتمي لها، حيث إن الفرق في احتمالات الإجابة الصحيحة على الفقرة ليس متساويا عند كل مستويات القدرة، ويكون الأداء التفاضلي للفقرة لصالح المجموعة المستهدفة عند مستوى قدرة معين ولصالح المجموعة المرجعية عند مستوى قدرة آخر؛ بمعنى أن منحيي خصائص الفقرة (ICC) غير متوازيين، وبالتالي يكون الفرق في احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة بين المجموعتين مختلفاً في المقدار والاتجاه معاً (أو في أحدهما فقط)، وهنا قد تتقاطع منحنيات خصائص الفقرة (ICC) بين المجموعتين كما هو موضح في الشكل رقم(2) (Gruijter & Kamp, 2008; Zumbo, 1999).



الشكل(2): الأداء التفاضلي غير المنتظم بين المجموعتين.

وعند إجراء التحليل العاملي للمقياس، يتم التأكد من أن البناء العاملي متكافئ عبر المجموعات المختلفة، ويجري ذلك بطرق عدة أبرزها الكشف عن الأداء التفاضلي لفقرات المقياس المستخدم (Teresi & Fleishman, 2007)، ويعزو بعضهم ظهور الأداء التفاضلي إلى تعدد البعدية؛ ويحدث ذلك عندما تقيس الفقرة أبعادا عدة، وعندما تختلف المجموعات في مواقعها بالنسبة للمتغير أو المتغيرات الكامنة، وفي حال بقيت المجموعات متماثلة في مواقعها على المتغيرات فلا يحدث الأداء التفاضلي ولو تعددت الأبعاد (Ackerman, 1992).

إن معرفة الفقرات ذات الأداء التفاضلي والتخلص منها أو تعديلها؛ يزيد من دقة التنبؤ بالعوامل الكامنة، وتزداد أهمية الكشف عن الأداء التفاضلي في بناء وتكييف المقاييس التي ينتج عنها قرارات مهمة مثل قبول واختيار الأفراد للوظائف (Kalaycioglu & Berberoglu, 2011).

ويُعد الكشف عن الفقرات ذات الأداء التفاضلي في المقاييس النفسية أمراً مهماً جداً؛ لأنه قد يكون دليلاً على تحيز الفقرة، وهذا يعني عدم تحقق العدالة على المقياس، وهذا ينعكس على صدق المقاييس وثباتها، حيث يظهر الأداء التفاضلي الخصائص (السيكومترية) للفقرة، والفروق بين المجموعات المختلفة، في حين يهتم التحيز بالجانب الاجتماعي والعدالة والمساواة بين الفقرات (Braun, 2013; Salubayba, 2013).

ويحدث التحيز عندما تحتوي الفقرة على مصادر أخرى تحول دون إجابة الطلبة عليها إجابة صحيحة غير تلك المصادر التي ترتبط ببناء المقياس، وذلك يؤثر عكسياً على أداء الطلبة على المقياس (Huang & Han, 2012).

وقد أشار عودة (2014) إلى تعدد أشكال التحيز، فقد يظهر في عينة الفقرات من خلال زيادة تمثيل وحدة دون أخرى، أو تحيزاً في صياغة الفقرات عندما تكون الصياغة قوية في المفردات، والألفاظ لصالح المتفوقين لغوياً، أو تحيزاً في المحتوى لصالح جنس أو عرق معين.

ويمكن الكشف عن التحيز في محتوى الفقرات، والصياغة اللغوية لها من خلال إعداد قائمة للمراجعة والتحكيم، يقوم بها مجموعة من الخبراء في الموضوع الذي يقيسه المقياس، ومختصون في حقل القياس النفسي والتربوي، الذين لهم دراية، ومعرفة بخصائص

المفحوصين، حيث يقومون بمراجعة الفقرات تبعاً للمعايير الواردة بالقائمة؛ وبالتالي معرفة العوامل المؤثرة في استجابات الأفراد المرتبطة بالجنس، أو اللغة، أو العرق من أجل حذفها من الفقرات قبل تطبيق المقياس (Hambleton et al., 1991).

وقام السيد (2022) بدراسة هدفت إلى تقنين مقياس العوامل الستة المنقح للشخصية نسخة التقرير الذاتي للبيئة الأردنية (HEXACO-PI-R)، وإيجاد خصائصة (السيكومترية)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وترجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وطبق على عينة مكونة من (1356) طالباً جامعياً، وتوزعت على ثلاث عينات (الاستطلاعية، والمكونات الأساسية، والتحليل العاملي التوكيدي)، واختيرت العينة بالطريقة المتاحة من ست جامعات حكومية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود (25) عاملاً في البيئة الأردنية، وبينت النتائج وجود مطابقة جيدة للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة مع النموذج النظري الذي تم بناء المقياس بالاستناد إليه، وتم استخدام خمسة مؤشرات للحكم على صحة المطابقة، هي: (χ2, CFI, TLI, RMR, RMSEA) حيث أظهرت تمتع المقياس بخاصية اللاتغاير تبعاً لمتغير الجنس، وأشارت النتائج تطابق المقياس مع نموذج الاستجابة المتدرجة، وعدم وجود أداء تفاضلي لفقراته باستثناء ثلاث فقرات أظهرت أداء تفاضليا تبعاً لمتغير الجنس، وقد تم حذفها من صورة المقياس النهائية.

وأجرت الشوبكي (2021) دراسة هدفت إلى التحقق من البناء العاملي لمقياس جودة الحياة لدى أفراد المجتمع الأردني، والكشف عن أثر خفض فقرات المقياس باستخدام مصفوفة المعاينة المتعددة، ثم الكشف عن اللاتغير في القياس لأفضل مقياس فرعي ناتج من المقياس الأصلي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد طبق مقياس جودة الحياة المنوي، وبينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صدق البناء العاملي، حيث تطابق النموذج المقترح المعدّل مع البيانات المستخدمة، ولمعرفة أثر خفض فقرات مقياس جودة الحياة، استُخدمت مصفوفة المعاينة المتعددة، وقُسم المقياس الأصلي إلى تسعة مقاييس فرعية، وبلغت عينة الدراسة الكلية (3600) فرد جرى اختيارهم عشوائياً، وبينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن المقياس الفرعي العاشر والرابع حققا أفضل تطابق لمؤشرات حسن المطابقة، وعدم تحقق اللاتغير الشكلي في القياس للمقياس الفرعي العاشر والرابع، وتحقق اللاتغير التكويني فقط، وعدم تحقق اللاتغير المتري والعددي في القياس.

وقامت السعيد (2021) بدراسة هدفت إلى دراسة فاعلية طريقة المواءمة في الكشف عن اللاتغاير (ثبات القياس) للاختبار التقييمي للصف الثالث الأساسي لمهارات الرياضيات في ضوء متغير مديرية التربية والتعليم، ومتغير الجنس، حيث تكونت عينة الدراسة من (73448) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تحليل نتائج الطلبة على الاختبار التقييمي لمهارات الرياضيات لضبط نوعية التعليم، وطبق على عينة الدراسة، وحللت استجابات الطلبة على (25) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتم استخدام أسلوبي التحليل العاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية، والتحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات، وللحكم على ملاءمة البناء العاملي للبيانات أستخدمت خمسة مؤشرات مطابقة (χ2, RMSEA, SRMR, CFI, TLI)، وأظهرت النتائج ملاءمة النموذج المقترح بمهاراته السبع لمحتوى الاختبار التقويمي، كما أظهرت مؤشرات الفرق (ΔRMSEA, ΔRMSR, ΔCFI, ΔTLI) حقق خاصية اللاتغاير في القياس تبعاً لمتغيري المديرية، وجنس الطالب.

وقامت الحربي والمدني (2021) بدراسةٍ هدفت للكشف عن أثر نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي على قوة، وفاعلية اختبار منحنى خصائص الفقرة، حيث تم توليد البيانات لثلاثة اختبارات تكون كل منها من (100) فقرة، وتضمن كل واحد منها عدداً من الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبٍ بلغت (10%)، (20%)، (30%)، وبلغ عدد أفراد الدراسة (3000) فرد توزعت قدراتهم توزيعا طبيعيا بمتوسط حسابي قيمته (0)، وانحرافٍ معياري قيمته(1)، وجاءت نتائج قوة الاختبار بطريقة راجو على النحو (0.619)، (0.786)،(0.703) للنسب (10%)، (20%)، (30%) على الترتيب، وجميعها حققت قوة أعلى من المتوسط حسب تصنيف اختبار كوهين.

وأجرى الشريفين (2018) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير منتظم) على الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار، باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة، واللامعلمي لنظرية استجابة الفقرة. واستخدم برنامج (WINGEN) لتوليد نموذجي اختبار من نوع الاختيار من متعدد، وتكون كل منهما من (50) فقرة، تضمن الأول (10) فقرات ذات أداءٍ تفاضلي منتظم، والثاني (10) فقرات ذات أداءٍ تفاضلي غير منتظم، وتم توليد استجابات (1000) فرد، وحُللت البيانات وفق النموذج ثلاثي المعلمة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين وسطي معالم التمييز، ومعالم التخمين لفقرات الاختبار، يعزى لنموذج نظرية استجابة الفقرة المستخدَم لصالح النموذج المعلمي مقارنة بالنموذج اللامعلمي،

وأيضا وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين وسطي معالم الصعوبة، يعزى للنموذج المستخدم لصالح النموذج اللامعلمي مقارنة بالنموذج المعلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية لمعالم كلٍ من: الصعوبة، والتخمين لفقرات الاختبار؛ تعزى للتفاعل بين النموذج المستخدم، ونوع الأداء التفاضلي، وبينت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين وسطي كمية معلومات الاختبار، يعزى لصالح النموذج اللامعلمي مقارنة بالنموذج المعلمي، حيث كانت كمية المعلومات التي يقدمها الاختبار أكبر عند مستويات القدرة جميعها وفق النموذج اللامعلمي، سواء أكان الأداء التفاضلي منتظما أم غير منتظم.

وأجرى أبو علام والمرابحة (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الفقرات ذات الأداء التفاضلي، وحجم العينة على قوة وفاعلية اختبار تحيز الفقرة المتزامن (SIBTEST) دراسة محاكاة، وتم توليد قدرات الأفراد على اختبار مكون من (50) فقرة حيث صممت (9) اختبارات لتحقيق أهداف المقارنة المتضمنة في الدراسة على العينات (400)، (800)، (1200) لكلا المجموعتين، وجرى اختبار شكل التوزيع الطبيعي، واستخدم النموذج ثلاثي المعلمة في توليد الاستجابات، واعتمدت قوة الاختبار كمعيار لتقييم فاعلية اختبار تحيز الفقرة المتزامن للكشف عن دالة الفقرة التفاضلية، وتم تحديد نسب فقرات الأداء التفاضلي (10%)، (20%)، (30%)، وحجم العينات للمجموعتين، وبينت نتائج الدراسة أن قوة اختبار تحيز الفقرة قد حققت مستوى مقبولا للحكم على قوة الاختبار الإحصائي عند النسب (20%)، (30%)، حيث بلغت قوة الاختبار(0.736) للنسبة (20%)، وبلغت (0.788) للنسبة (30%)، في حين بلغت (0.693) عند النسبة (10%). وقام اجباره (2015) بدراسةٍ لمعرفة أثر نسب الأداء التفاضلي على الخطأ من النوع الأول، وقوة الاختبار في الكشف عنه، مستخدما طريقتي الانحدار (اللوجستي)، ونسبة الأرجحية، وتم توليد البيانات بطريقة المحاكاة وفق نظرية استجابة الفقرة للنموذج أحادي المعلمة، حيث تم توليد اختبار بطول (40) فقرة واستجابات (1500) فرد لكل طريقة، واستخدمت نسب الأداء التفاضلي (10%)،(20%)، (40%)، وأشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيا للخطأ من النوع الأول، تعزى لنسب الأداء التفاضلي، ولصالح النسب الأقل، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لطريقة الكشف المستخدمة، ولصالح نسبة الأرجحية، وعدم وجود تفاعل بين نسب الأداء وطريقة الكشف المستخدمة.

وأجرى النوافلة (2013) دراسة هدفت لمعرفة أثر نسب فقرات الأداء التفاضلي، ومستوى الأداء التفاضلي في تقدير معالم الفقرات، وقدرة الأفراد وفق النموذج ثلاثي المعلمة، وتم توليد البيانات في ظروفٍ تجريبيةٍ مختلفةٍ، وبينت النتائج وجود دلالةٍ إحصائية بين متوسطات تقديرات معالم الصعوبة، تعزى إلى نسب فقرات الأداء التفاضلي لصالح المجموعة المستهدفة، ووجود فروقات متباينة بين متوسطات معالم التمييز والتخمين لصالح المجموعة المرجعية، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية لتقديرات القدرة، وانخفاض كمية معلومات الاختبار بزيادة نسبة الأداء التفاضلي.

وقام جابريل (Gabriel, 2012) بدراسة هدفت للمقارنة بين فعالية ثلاث طرق للكشف عن الأداء التفاضلي مستخدماً النماذج المعلمية واللامعلمية، وهذه الطرق هي: اختبار تحيز الفقرة المتزامن (SIBTEST)، والأرجحية العظمى(MLE)، والانحدار اللوجستي(LOGREG)، واستخدمت مجموعة من الظروف التجريبية المختلفة (طول الاختبار، وحجم العينة، ونسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي، وتوزيعات مختلفة للقدرة للمجموعتين المرجعية والمستهدفة)، وذلك من خلال توليد استجابات الأفراد وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة، وبينت النتائج تفوق طريق الانحدار اللوجستي في قوة الكشف عن الأداء التفاضلي، ومعدل الخطأ من النوع الأول، وعدم وجود طريقة واحدة ذات فاعلية تميز بين نوعي الأداء التفاضلي.

وأجرى زهان وزامبو(Zhan & Zumbo, 2009) دراسة للكشف عن أثر الأداء التفاضلي للفقرات على الخطأ من النوع الأول، وحجم الأثر، حيث استخدم النموذج اللوجستي ثلاثي المعلمة (3PLM) لتقدير معالم الفقرات بافتراض ثلاثة مستويات للأداء التفاضلي للفقرة، وبينت النتائج عدم تأثر مستوى الخطأ من النوع الأول بوجود فقرة واحدة ذات أداء تفاضلي من بين (38) فقرة، وأظهرت النتائج تضخماً لمستوى الخطأ من النوع الأول بوجود (16) فقرة ذات أداء تفاضلي، وكذلك فإن الزيادة في عدد الفقرات ذات الأداء التفاضلي تعمل على اتساع الفروق في حجم الأثر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد توسعت استخدامات المقاييس النفسية، وجرى تطويرها في بلدان متعددة عبر لغات مختلفة؛ ونتيجة لذلك يتم التحقق من بنائها العاملي، وخصائصها (السيكومترية)، والكشف عما يسمى بالأداء التفاضلي لفقراتها، والذي يؤثر بشكلٍ كبيرٍ في الصدق البنائي لها؛ مما ينعكس على البناء العاملي، ودقة معاملات الصدق والثبات المستخرجة لها .

وتم التوصل إلى نتيجة مفادها، ندرة الدراسات التي تناولت موضوع البناء العاملي للمقياس في ضوء نوع الأداء التفاضلي للفقرات؛ وبالتالي تميزت هذه الدراسة عن غيرها، من خلال الربط ما بين موضوعين في غاية الأهمية في حقل القياس النفسي والتربوي وهما: الأداء التفاضلي والبناء العاملي للمقياس في ضوء ظروفٍ تجريبيةٍ متعددة.

وما تنفرد به هذه الدراسة، وتحاول الإجابة عليه يتمثل بمدى تأثر البناء العاملي للمقياس بنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) للفقرات في ظل ظروفٍ تجريبيةٍ مختلفة، وذلك بتوليد بيانات الدراسة؛ وانطلاقاً مما سبق؛ فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في البناء العاملي للمقياس في ضوء اختلاف نوع الأداء التفاضلي للفقرات (منتظم، وغير المنتظم)، وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

هل يتأثر البناء العاملي للمقياس في ضوء اختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) للفقرات؟

ينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على التطابق الشكلي للبناء العاملي للمقياس؟
السؤال الثاني: هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على التطابق المتري للبناء العاملي للمقياس؟
السؤال الثالث: هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على تطابق قياس البناء العاملي للمقياس؟
السؤال الرابع: هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على تطابق البواقي للبناء العاملي للمقياس؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الأداء التفاضلي كمهدد لصدق البناء وثبات الاختبار، إضافة إلى أثره السلبي على دقة تقدير معالم الفقرات وقدرة الأفراد؛ وبالتالي يُسفر عن تقديرات ليست دقيقة وغير صادقة؛ وهذا بدوره يُثير مخاوف تتعلق بعدالة تصنيف الأفراد وسوء توزيعهم، والفهم الخطأ في الدراسات، ومرد ذلك كله هو اختلاف وظيفة الفقرة في التقييم عبر مجموعات الأفراد المختلفة (Croudace & Brown, 2012).

وتأتي هذه الدراسة لتكشف عن مدى تأثر البناء العاملي للمقياس في ضوء اختلاف نوع الأداء التفاضلي للفقرات، وتتمثل أهمية هذه الدراسة في الأهمية النظرية، والأهمية العملية.

الأهمية النظرية

تُعد المقاييس من أهم عناصر الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية؛ لذلك وجب التأكد من صدقها في قياس ما تصبو إليه، ويُعد تحيز الفقرات من القضايا المهمة التي تواجه المقاييس في مدى قدرة الفقرات على قياس السمة التي أعدت من أجلها، والذي يمكن الاستدلال عليه إحصائيا من خلال ما يُعرف بالأداء التفاضلي للفقرات حيث يمكن الحكم على بقاء الفقرات أو إزالتها من المقياس؛ بسبب تحيزها لفئة دون أخرى، ولضمان صلاحية المقياس، وتتلخص الأهمية النظرية فيما يأتي:

- توفر هذه الدراسة مصدراً غنياً للمهتمين في بناء وتطوير المقاييس التربوية والنفسية، ومكملة لجهود الباحثين في مجالي البناء العاملي والأداء التفاضلي، حيث تم تناول ومناقشة الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة، وربطها بنتائج الدراسة الحالية.
- أهمية دراسة العوامل التي تؤثر في البناء العاملي للمقياس ومنها اختلاف نوع الأداء التفاضلي للفقرات (منتظم، وغير منتظم).
- تُعد واحدةً من الدراسات القليلة التي تناولت البناء العاملي للمقياس في ضوء اختلاف نوع (منتظم، وغير المنتظم) الأداء التفاضلي للفقرات.
- أهمية البناء العاملي للمقياس، والتحقق منه من خلال التحليل العاملي لأدوات القياس المستخدمة.

- توجيه نظر الباحثين إلى أهمية التحقق من الأداء التفاضلي للفقرات، ونوعه (منتظم، وغير المنتظم) في الخصائص (السيكومترية) للفقرات، وأثر ذلك على البناء العاملي للمقياس.
- ونظراً لأهمية خاصية اللاتغاير في القياس النفسي والتربوي؛ قدمت الدراسة الحالية إطاراً إثرائياً يشتمل على الجوانب النظرية، والإحصائية المتعلقة بخاصية اللاتغاير في القياس (MI)، ودورها في تحسين البناء العاملي للمقاييس، ويُشكل فرصة للدارسين للمقاييس والاختبارات من الرجوع إليه عند دراسة البناء العاملي للمقاييس في ضوء اختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) للفقرات.

الأهمية العملية

تُعد المقاييس على اختلاف أنواعها أحد أهم أنواع الأدوات التربوية والنفسية استخداماً وتطبيقاً؛ ولذلك تتجلى الأهمية العملية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- ضرورة القيام بفحص الأداء التفاضلي للفقرات كخاصية (سيكومترية) مهمة كغيرها من الخصائص، مثل: الصعوبة والتمييز، وتقديم الأدلة العملية على تأثر البناء العاملي للمقياس بنوع الأداء التفاضلي للفقرات (منتظم، وغير المنتظم).
- الإفادة من نتائج هذه الدراسة، من خلال تزويد المهتمين بالمجالين التربوي والنفسي بنوع الأداء التفاضلي للفقرات (منتظم، وغير المنتظم) المسموح به ضمن مقاييسهم واختباراتهم، بحيث تكون قادرة على تحقيق أهدافها والمحافظة على البناء العاملي.
- الاهتمام بتطبيق التحليل العاملي كأُسلوب إحصائي في الدراسات النفسية والتربوية.
- يُتوقع استخدام نتائج هذه الدراسة من المختصين ببناء المقاييس، وتكييفها في بيئاتٍ وبلدان مختلفة.
- تشجيع الباحثين على استخدام البرمجيات الحديثة المختصة في توليد البيانات وتحليلها.
- استخدام البيانات المولدة في بناء وتطوير المقياس، ووضع آليةٍ لتقييم نتائجهم عند وجود فقراتٍ ذات أداءٍ تفاضلي على اختلاف نوع الأداء التفاضلي للفقرات (منتظم، وغير المنتظم).

التعريفات النظرية والإجرائية

البناء العاملي: مجموعة من المتغيرات غير المشاهدة أو العوامل الكامنة المرتبطة بفقرات المقياس، ويمثل نوعاً من صدق البناء، ويتم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي (أبو حطب وصادق، 1991؛ تيغزة، 2012).

اللاتغاير في القياس: خاصية إحصائية تُشير إلى قياس البناء العاملي نفسه عبر مجموعاتٍ محددة (Vanderberg & Lance, 2000)، ويُشير إلى ثبات العمليات أو الوظائف التي من المفترض أن يقيسها المقياس عبر المجموعات المختلفة؛ أي تكافؤ المحتوى والتفسير للمقياس عند التحقق منه عبر المجموعات المختلفة من الأفراد (Byrne & Watkins, 2003).

الأداء التفاضلي للفقرات: دالة مشتقة إحصائيا، تعبر عن الفرق في احتمالات الاستجابة الصحيحة على الفقرات بين المجموعات المختلفة عند مستوى قدرة واحد للمفحوصين (Hambleton, 1999).

نوع الأداء التفاضلي للفقرات: نوع الأداء الذي تُبدي فيه الفقرة فروقًا في احتمالات الإجابة عليها إجابةً صحيحةً بين مجموعتيْ المقارنة عند مستوى القدرة نفسه، ويكون منتظماً (Uniform) إذا كان احتمال الإجابة على الفقرة لمجموعة ما أكبر أو أقل من مجموعة أخرى عند مستويات القدرة، وغير المنتظم (Non – Uniform) إذا كان احتمال الإجابة الصحيحة على الفقرة مختلفاً بين المجموعتين، ويكون لصالح مجموعة دون أخرى عند مستوى معين من القدرة، ولصالح مجموعة أخرى عند مستوى قدرة مختلف (Walker, 2011; Zumbo, 1999).

محددات الدراسة

1. تتحدد نسب الفقرات ذات الأداء التفاضلي بنسبٍ عشوائية من الأداء التفاضلي ضمن المدى (10%–30%) من فقرات المقياس.
2. بيانات هذه الدراسة افتراضية، تم توليدها من خلال برمجية (R) لتحاكي الظروف التجريبية.
3. استخدام النموذج ثلاثي المعلمة (3PLM) من نماذج نظرية استجابة الفقرة، وشكلٍ واحدٍ من الفقرات ثنائية التدريج (0،1).
4. اقتصرت معايير جودة مطابقة النموذج للبيانات على مؤشري جودة المطابقة المطلقة (RMSEA, χ^2 / df).

5. تتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء التعريفات الإجرائية التي تمثل المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.
6. دقة تقدير نتائج البرامج الحاسوبية المستخدمة في توليد وتحليل بيانات الدراسة الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في الكشف عن تأثير نوع الأداء التفاضلي(منتظم، وغير المنتظم) على البناء العاملي للمقياس، اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي بالاعتماد على أسلوب المحاكاة في توليد البيانات في ظل تحديدٍ مسبق لأحجام العينات، مستوى القدرة ومعالم الفقرات.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعة الأفراد الافتراضيين الذين تم محاكاة توزيع قدراتهم باستخدام برمجية(R) لتتبع التوزيع الطبيعي وفق الظروف التجريبية وبحجم بلغ (2000) فرد موزعة بالتساوي على المجموعتين المرجعية والمستهدفة ولكل من مرات التوليد.

إجراءات الدراسة

تم محاكاة الظروف التجريبية من خلال توليد بيانات بمعدل (300) مرة لكل ظرف تجريبي بحيث يكون حجم العينة لكل من مرات التوليد (2000) فرد موزعين على مجموعتين (مستهدفة، ومرجعية) بالتساوي لكل من الظروف التجريبية، وبلغ طول المقياس (50) فقرة حسب ما استخدمه وأوصى به كل من (دراسجو ولورد) (Drasgow, 1982; Lord, 1980) بأن يكون طول الاختبار (50) فقرة، وعدد الأفراد (1000) فرد للحصول على أفضل دقة لتقديرات معالم النموذج ثلاثي المعلمة لاستجابة الفقرة؛ إذ إنه بزيادة حجم العينة وطول الاختبار يتناقص الخطأ المعياري لتقدير المعالم في النموذج ثلاثي المعلمة، وكذلك للإيفاء بمتطلب التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) من حجم عينة يتناسب مع عدد الفقرات (تيغزة، 2012). ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتّباع الإجراءات الآتية:

- **أولاً:** محاكاة الأفراد حيث تم استخدام برمجية (R) لتوليد القدرة والتي تتبع التوزيع الطبيعي لكل من المجموعتين المرجعية (Reference) والمستهدفة (Focal) وذلك تماشياً مع المبدأ الذي يستند إليه الأداء التفاضلي والذي يقضي بأن المجموعات مختلفة الاستجابة على الرغم من تساوي القدرة، وقد كانت القدرة لكل من المجموعتين تتبع التوزيع الطبيعي بمتوسط حسابي (0) وانحراف معياري 1 (0.1)N~.
- **ثانياً:** محاكاة المقاييس من خلال توليد معالم فقرات المقياس حيث تم استخدام برمجية (R) في توليد توزيع كل من معالم الفقرات وفقا للنموذج ثلاثي المعلمة (3PLM)، ويبين الجدول (1) توزيع معالم فقرات المقياس.

جدول(1): توزيع معالم فقرات المقياس المولدة.

المعلمة	بدون أداء تفاضلي	ذات الأداء التفاضلي
الصعوبة	$\sim N(0,1)$	$\sim N(0.2,1)$
التمييز	$\sim Unif(0.5,1.5)$	$\sim Unif(1,2)$
التخمين	$\sim Unif(0,0.5)$	$\sim Unif(0,0.5)$

- **ثالثاً:** محاكاة استجابات الأفراد على فقرات المقاييس، حيث استخدمت برمجية (R) لتوليد استجابات الأفراد المولدة قدراتهم في الخطوة (أولاً) على الفقرات المولدة معالمها في الخطوة (ثانياً) في ضوء الظروف التجريبية والمتمثلة في نوع الأداء التفاضلي، حيث تم توليد استجابات الأفراد على فقرات المقياس بواقع (600) مرة موزعة على (2) من الظروف التجريبية بالتساوي (300) مرة لكل ظرف، ويحدد هذا العدد عند استقرار التقديرات للحصول على نتائج أكثر موثوقية كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): وصف الظروف التجريبية لعينة الدراسة.

الظرف	نوع الأداء التفاضلي	عدد مرات التوليد	حجم العينة المرجعية	حجم العينة المستهدفة
1	منتظم	300	1000	1000
2	غير منتظم	300	1000	1000

- **رابعاً:** تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة للبيانات المتمثلة في استجابات الأفراد، ولصعوبة التحقق من استجابات الأفراد جميعها والبالغة (600) مرة، تم التحقق من عينة عشوائية اختيرت من الاستجابات، وأظهرت النتائج تحقق افتراضات أحادية البعد، الاستقلال الموضعي، ومنحنى خصائص الفقرة، في حين لم يتم التحقق من افتراض التحرر من السرعة بسبب أن البيانات افتراضية، ولا يمكن قياس زمن الاستجابة.
- **خامساً:** تم إجراء تحليل عاملي توكيدي متعدد المجموعات على الحالة الافتراضية التي تتمثل في استجابات أفراد افتراضيين استجابوا على فقرات تخلو من الأداء التفاضلي؛ للحصول على النموذج الأصلي للمقياس والذي يمثل عاملا واحدا مع (50) فقرة باستخدام برمجية (AMOS).

وتم استخراج مؤشرات المطابقة للنموذج للتحقق من المطابقة كما يبينها الجدول (3).

الجدول (3) :مؤشرات المطابقة للنموذج الأصلي.

المؤشر	قيمة للنموذج الحالي	محك المطابقة
χ^2	1196.963	الأصغر
Df	1175	–
χ^2/df	1.019	أقل من 2
RMSEA	0.006	أقل من 0.08

من الجدول (3) لمؤشرات المطابقة يتبين أن النموذج مطابق للبيانات؛ إذ بلغت قيمة مؤشر نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية (χ^2/df) (1.019) وهي قيمة أقل من (2) حسب المعايير التي أوردها أولمان (Ullman, 2001)، وبلغت قيمة جذر متوسط مربعات الخطأ (RMSEA) (0.006)، وهي قيمة أقل من (0.08) حسب المعايير التي أوردها كلاين (Kline, 2015)، وبذلك تم اعتماد هذا النموذج ليمثل البناء العاملي للمقاييس التي يتم البحث في أثر الأداء التفاضلي على جودة مطابقته ومدى الوثوق في مؤشراته.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: ويمثل نوع الأداء التفاضلي للفقرات: ولهُ مستويان (منتظم، وغير منتظم)، والمتغير التابع :وهو البناء العاملي للمقاييس، ويتمثل في مؤشرات المطابقة عبر مستويات اللاتغاير في البناء العاملي.

المعالجات الإحصائية

تم استخدام البرمجيات (AMOS, WINGEN, R, SPSS, LDID, BILOG) لتوليد البيانات التي تحاكي الظروف التجريبية، وللتحقق من افتراضات نظرية استجابة الفقرة، والتحقق من ملاءمة النموذج التوكيدي، واستخراج مؤشرات المطابقة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من المطابقة (الشكلية، والمترية، والقياس، والبواقي) للبناء العاملي للمقياس في ضوء الظروف التجريبية المختلفة المتمثلة بنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) للفقرات، واستخراج مؤشرات المطابقة للنموذج التوكيدي (RMSEA, $\frac{\chi^2}{df}$)، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها: "هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي للفقرات على التطابق الشكلي للبناء العاملي للمقياس؟ "وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل عاملي توكيدي متعدد المجموعات (MGCFA) على استجابات الأفراد التي تم توليدها على فقرات المقاييس الافتراضية بوجود نوعين من الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وقد تم فحص أثر نوع الأداء التفاضلي على مؤشرات المطابقة الشكلية من خلال استخراج الأوساط الحسابية لكل من تلك المؤشرات باختلاف نوع الأداء التفاضلي كما هو مبين في الجدول رقم (4).

الجدول(4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات المطابقة الشكلية حسب نوع الأداء التفاضلي.

	منتظم		غير منتظم	
المؤشر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
$\frac{\chi^2}{df}$	1.072	0.033	1.081	0.035
RMSEA	0.008	0.002	0.009	0.002

وبملاحظة قيم الأوساط الحسابية في الجدول (4) يتبين:

- تحقق المطابقة الشكلية للنموذج بين المجموعتين المرجعية والمستهدفة باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) حيث بلغت قيمة مؤشر مربع (كاي) المعياري (1.072)، (1.081) على الترتيب لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وهي أقل من (2)، وأن قيم مؤشر جذر وسط مربعات الخطأ (RMSEA) لم تتجاوز القيمة (0.08) حيث بلغت قيمته (0.008)، (0.009) على الترتيب لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم).
- ويلاحظ من قيم الأوساط الحسابية وجود فروق ظاهرية في قيم مؤشري المطابقة الشكلية مربع (كاي) المعياري $\frac{\chi^2}{df}$، وجذر وسط مربعات الخطأ التقريبي(RMSEA) باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة في الجدول(5).

الجدول (5): اختبار(t) للعينات المستقلة لفحص الفروق في مؤشري مربع كاي المعياري ووسط الخطأ التقريبي للمطابقة الشكلية.

المؤشر	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية للخطأ
$\frac{\chi^2}{df}$	-3.374	598	.001
RMSEA	-3.351	598	.001

وأظهرت نتائج اختبار (t) في الجدول (5) وجود دلالة للفروق في مؤشر مربع (كاي) المعياري العائدة لنوع الأداء التفاضلي، حيث بلغت قيمة اختبار(t) (3.374−)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (0.001)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)؛ مما يشير إلى وجود اختلاف في مؤشر مربع (كاي) المعياري للمطابقة الشكلية باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، ولصالح الأداء التفاضلي غير المنتظم، وأظهرت النتائج وجود دلالة للفروق في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي العائدة لنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، حيث بلغت قيمة اختبار(t) (3.351 −)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (.001)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=.05)؛ مما يشير لوجود اختلاف في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي للمطابقة الشكلية باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، ولصالح الأداء التفاضلي غير المنتظم.

وقد تبين من نتائج السؤال الأول وجود مطابقة شكلية عبر كل الظروف التجريبية للدراسة، ولكنها تختلف باختلاف نوع الأداء التفاضلي، ولصالح مستوى الأداء التفاضلي المنتظم، ويمكن تفسير ذلك من خلال اعتماد المطابقة الشكلية على مدى الارتباط بين فقرات المقياس، وذلك للتعبير عن السمة الكامنة والتي تتمثل في عامل واحد هنا، ولذلك ظهرت الفروق بين مستويي الأداء التفاضلي، حيث إن مستوى الأداء التفاضلي المنتظم يتم محاكاته من خلال زيادة صعوبة الفقرة، والذي ينعكس على شكل إزاحة في احتمالية الاستجابة على الفقرة عبر مستويات القدرة، ولكنها تكون إيجابية عبر متصل القدرة، وفي حين يعمل مستوى الأداء التفاضلي غير المنتظم على تغيير شكل منحنى خصائص الفقرة لتتشوه الفروق في احتمالية الاستجابة واتجاهاتها لتكون موجبة عند بعض مستويات القدرة وسالبة عند بعضها الآخر، وهذا يؤثر على ارتباط الفقرة بباقي فقرات المقياس بشكل سلبي وأكبر من تأثير الأداء التفاضلي المنتظم، ومن هنا وجدت الفروق بين نوعي الأداء التفاضلي في المطابقة الشكلية، وهذا ينطبق على مؤشرات المطابقة الشكلية المطلقة مثل ($RMSEA$ ،$\frac{\chi^2}{\mathrm{df}}$).

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها: "هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على التطابق المتري للبناء العاملي للمقياس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (MGCFA) على استجابات الأفراد التي جرى توليدها على المقاييس الافتراضية بوجود نوعين من الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وقد تم فحص أثر نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) على مؤشرات المطابقة المترية من خلال استخراج الأوساط الحسابية لكل من تلك المؤشرات باختلاف نوع الأداء التفاضلي كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول(6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات المطابقة المترية حسب نوع الأداء *التفاضلي*.

	منتظم		غير منتظم	
المؤشر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
$\frac{\chi^2}{df}$	1.120	.038	1.185	.043
RMSEA	.011	.002	014.	.002

وبملاحظة قيم الأوساط الحسابية في الجدول (6) يتبين:

- تحقق المطابقة المترية للنموذج بين المجموعتين المرجعية والمستهدفة باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، حيث بلغت قيم مؤشر مربع (كاي) المعياري (1.120)، (1.185) على الترتيب لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وكانت أقل من (2) لجميع الظروف التجريبية، وأن قيم مؤشر جذر متوسط مربعات الخطأ لم تتجاوز القيمة (.08)، حيث بلغت قيمته (.011)، (.014) على الترتيب لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم).
- ويلاحظ من قيم الأوساط الحسابية وجود فروق ظاهرية في قيم مؤشري المطابقة المترية مربع (كاي) المعياري ($\frac{\chi^2}{df}$)، وجذر وسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA) باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار(t) للعينات المستقلة المبين في الجدول رقم(7).

الجدول (7) اختبار(t) للعينات المستقلة الفروق في مؤشري مربع كاي المعياري ووسط التقريب للمطابقة المترية العائدة لنوع الأداء التفاضلي.

المؤشر	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية للخطأ
$\frac{\chi^2}{df}$	−19.679	586.620	.000
(RMSEA)	−19.021	598	.000

وأظهرت نتائج اختبار (t) الواردة في الجدول رقم (7) وجود دلالة للفروق في مؤشر مربع (كاي) المعياري العائدة لنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، فقد بلغت قيمة اختبار(t) (19.679−)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (0.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)؛ مما يشير لوجود اختلاف في مؤشر مربع (كاي) المعياري للمطابقة المترية باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، ولصالح الأداء التفاضلي غير المنتظم، وأظهرت النتائج وجود دلالة للفروق في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي العائدة لنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم؛ إذ بلغت قيمة اختبار (t) (19.021−)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α= .05)؛ مما يشير لوجود اختلاف في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي للمطابقة المترية باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، ولصالح الأداء التفاضلي غير المنتظم.

ويتبين من نتائج السؤال الثاني وجود مطابقة مترية عبر كل الظروف التجريبية، ولكنها تختلف باختلاف نوع الأداء التفاضلي، ولصالح مستوى الأداء التفاضلي المنتظم هذا بالنسبة لمؤشرات المطابقة المطلقة ($RMSEA$ ،$\frac{\chi^2}{df}$).

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها:" هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على تطابق قياس البناء العاملي للمقياس؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (MGCFA) على استجابات الأفراد التي تم توليدها على المقاييس الافتراضية بوجود نوعين من الأداء التفاضلي (منتظم، غير المنتظم)، وقد تم فحص أثر نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) على مؤشرات مطابقة القياس باستخراج الأوساط الحسابية لكل من تلك المؤشرات باختلاف الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) في الجدول رقم (8):

وبملاحظة قيم الأوساط الحسابية في الجدول رقم(8) يتبين:

الجدول (8) الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لمؤشرات مطابقة القياس حسب نوع الأداء التفاضلي.

المؤشر	المنتظم		غير المنتظم	
	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
$\frac{\chi^2}{df}$	3.035	.361	1.195	.046
RMSEA	.045	.004	.014	.002

تحقق مطابقة القياس للنموذج بين المجموعتين المرجعية والمستهدفة باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، حيث بلغت قيم مؤشر مربع (كاي) المعياري (3.035)، (1.195) على الترتيب لنوعي الأداء التغاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وكانت قريبة من (2) لجميع الظروف التجريبية، وأن قيم مؤشر جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي لم تتجاوز القيمة (0.08)، حيث بلغت قيمته (.045)، (.014) على التوالي لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم).

- ويلاحظ من قيم الأوساط الحسابية وجود فروق ظاهرية في قيم مؤشري مطابقة القياس مربع (كاي) المعياري($\frac{\chi^2}{df}$)، وجذر وسط مربعات الخطأ التقريبي(RMSEA) باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار(t) للعينات المستقلة في الجدول رقم (9).

الجدول (9):اختبار(t) للعينات المستقلة لفحص الفروق في مؤشري مربع كاي المعياري ووسط الخطأ التقريبي العائدة لنوع الأداء التفاضلي.

المؤشر	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية للخطأ
$\frac{\chi^2}{df}$	87.662	308.536	.000
(RMSEA)	124.348	394.370	.000

وأظهرت نتائج اختبار (t) الواردة في الجدول رقم (9) وجود دلالة للفروق في مؤشر مربع (كاي) المعياري العائدة لنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، فقد بلغت قيمة اختبار(t) (87.662)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار(P-value) (.000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=.05)؛ مما يشير لوجود اختلاف في مؤشر مربع (كاي) المعياري للمطابقة المترية باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، ولصالح الأداء التفاضلي المنتظم، وأظهرت النتائج وجود دلالة للفروق في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي العائدة لنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، حيث بلغت قيمة اختبار(t) (124.346)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (.000) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)؛ مما يشير إلى وجود اختلاف في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي للمطابقة المترية باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) ولصالح الأداء التفاضلي المنتظم.

ويتضح من نتائج السؤال الثالث وجود مطابقة قياس عبر كل الظروف التجريبية، ولكنها تختلف باختلاف نوع الأداء التفاضلي، ولصالح مستوى الأداء التفاضلي غير المنتظم هذا بالنسبة لمؤشرات المطابقة المطلقة ($RMSEA$ ،$\frac{\chi^2}{df}$).

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ومناقشتها:"هل يوجد أثر لنوع الأداء التفاضلي على تطابق البواقي للبناء العاملي للمقياس؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات (MGCFA) على استجابات الأفراد التي تم توليدها على المقاييس الافتراضية بوجود نوع الأداء التفاضلي (منتظم، غير المنتظم)، وقد تم فحص أثر نوع الأداء التفاضلي على مؤشرات مطابقة البواقي من خلال استخراج الأوساط الحسابية لكل من تلك المؤشرات باختلاف نوع الأداء التفاضلي كما هو مبين في الجدول رقم (10).

الجدول(10): الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لمؤشرات مطابقة القياس حسب نوع الأداء التفاضلي.

	المنتظم		غير المنتظم	
المؤشر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
$\frac{\chi^2}{df}$	3.620	.490	1.120	.050
RMSEA	.051	.005	.014	.002

وبملاحظة قيم الأوساط الحسابية في الجدول (10) يتبين:

- تحقق مطابقة البواقي للنموذج بين المجموعتين المرجعية والمستهدفة باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع (كاي) المعياري (3.620)، (1.120) لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم) على الترتيب، وهي قريبة من (2)، وأن قيم مؤشر جذر وسط مربعات الخطأ (RMSEA) لم تتجاوز القيمة (0.08) حيث بلغت قيمته (0.051)، (0.014) على الترتيب لنوعي الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم).
- ويلاحظ من قيم الأوساط الحسابية وجود فروق ظاهرية في قيم مؤشري مطابقة البواقي مربع (كاي) المعياري ($\frac{\chi^2}{df}$)، وجذر وسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA) باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار(t) للعينات المستقلة في الجدول رقم (11).

الجدول (11) :اختبار(t) للعينات المستقلة للفروق في مؤشري مربع كاي المعياري ووسط الخطأ التقريبي لمطابقة البواقي.

المؤشر	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية للخطأ
$\frac{\chi^2}{df}$	85.085	305.216	.000
(RMSEA)	123.826	383.593	.000

وأظهرت نتائج اختبار (t) الواردة في الجدول (11) وجود دلالة للفروق في مؤشر مربع (كاي) المعياري العائدة لنوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، فقد بلغت قيمة اختبار(t) (85.085)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (.000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=.05)؛ مما يشير لوجود اختلاف في مؤشر مربع (كاي) المعياري لمطابقة البواقي باختلاف نوع الأداء التفاضلي (منتظم، وغير المنتظم)، ولصالح الأداء التفاضلي المنتظم، وأظهرت النتائج وجود دلالة للفروق في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي العائدة لنوع الأداء التفاضلي، حيث بلغت قيمة اختبار(t) (123.826)، والقيمة الاحتمالية للخطأ للاختبار (P-value) (.000)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (α=.05)؛ مما يشير لوجود اختلاف في مؤشر وسط مربعات الخطأ التقريبي لمطابقة البواقي باختلاف نوع الأداء التفاضلي، ولصالح الأداء التفاضلي المنتظم.

ويتبين من نتائج السؤال الرابع وجود مطابقة البواقي عبر كل الظروف التجريبية، ولكنها تختلف باختلاف نوع الأداء التفاضلي، ولصالح مستوى الأداء التفاضلي غير المنتظم هذا بالنسبة لمؤشرات المطابقة المطلقة ($RMSEA$ ،$\frac{\chi^2}{df}$).

التوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من البناء العاملي للمقياس في ضوء مستويات مختلفة لنوع الأداء اللتفاضلي، وتم التوصّل إلى التوصيات الآتية:

توصيات نظرية:

- إجراء الدراسة في ضوء نوع النموذج (اللوجستي) بوجود نسب مختلفة من الأداء التفاضلي المنتظم.
- إجراء الدراسة في ضوء أحجام مختلفة من العينات، وأحجام مختلفة من الأداء التفاضلي.
- إجراء الدراسة على مقاييس متعددة الأبعاد.

توصيات عملية:

- التخلص من الفقرات ذات الأداء التفاضلي عند بناء المقاييس في المراحل الأولية، وقبل التطبيق الرئيس.
- تطبيق المقاييس على عينات مختلفة، واعتبار التحقق من الأداء التفاضلي للفقرات كخاصية (سيكومترية) يضاف إلى ذلك الصدق، والثبات، ومعالم الفقرات.
- إجراء دراسات واقعية على مقاييس عالمية للتحقق من البناء العاملي لها في ضوء نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي ونوعه.
- التنويع في مؤشرات المطابقة المنوي التحقق منها، ويُنصح بالمؤشرات المطلقة عند وجود أداء تفاضلي منتظم، ومؤشرات المقارنة عند وجود أداء تفاضلي غير المنتظم.
- اعتبار مؤشرات المطابقة مؤشرات لاحتمالية وجود أداء تفاضلي في فقرات المقياس.

المصادر والمراجع العربية:

- اجباره، محمد. (2015). *أثر نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي على الخطأ من النوع الأول وقوة الاختبار في الكشف عنه باستخدام طريقتي الإنحدار اللوجستي ونسبة الأرجحية العظمى*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.
- تيغزة، محمد.(2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي عمان:* دار المسيرة.
- الحربي، آلاء والمدني، فاطمة. (2021). الكشف عن أثر نسبة المفردات ذات الأداء التفاضلي على قوة وفاعلية اختبار منحنى خصائص المفردة في النموذج ثلاثي المعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(14)، 46-62.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (1991). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- السعيد، أريج. (2021). *فعالية طريقة المواءمة في الكشف عن اللاتغير في أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على الاختبار التقييمي لمهارات الرياضيات عبر مديريات التربية والتعليم الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- السيد، سعيد. (2022). *مقياس العوامل الستة المنقح للشخصية (HEXAC0-PI-R) للبيئة الأردنية باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة والتحقق من بنيته العاملية*. .أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الشريفين، نضال .(2018). أثر نوع الأداء التفاضلي للفقرات على الخصائص السيكومترية للفقرات والاختبار وفق النماذج المعلمية والنماذج اللامعلمية لنظرية الاستجابة للفقرة *دراسات، العلوم التربوية، 45* (4)، 605-632.
- الشوبكي، فاطمة. (2021). *البناء العاملي واللاتغير في القياس لمقياس جودة الحياة بدلالة طول المقياس*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد العزيز، بوسالم وأحمد، كريش. (2016). الأداء التفاضلي للبند في الاختبارات النفسية، مصادره وتفسيره. *مجلة العلوم الاجتماعي ة، 10* (2)، 127-142.
- عدس، عبد الرحمن والكيلاني، عبد الله(1993). *برنامج التربية للقياس والتقويم في التعلم والتعليم*.
- أبو علام، رجاء والمرابحة، عامر.(2015). أثر نسبة المفردات ذات الأداء التفاضلي وحجم العينة على قوة وفاعلية اختبار تحيز المفردة المتزامن (دراسة محاكاة). *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 2*(7) ، 139-165.
- عودة، أحمد(2014)، *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل.
- النوافلة، علي. (2013). *أثر نسبة الفقرات ذات الأداء التفاضلي ومستواه في تقدير معالم فقرات الاختبار وقدرات الأفراد وفق نموذج الاستجابة ثلاثي المعلمة*. أطروحة دكتوراة غير منشوره، جامعة اليرموك، الأردن.

References

- Abdel-Alaziz, B., &Ahmed, K. (2016). Differential item functioning its resources and interpretations. (in Arabic), Journal of Social Sciences, 10(2),127-142.
- Abo-Alam, R., & Al-Marabhah, A. (2015). The effect differential item functioning ratio & sample size on the strength & power of SIBTEST. (in Arabic), Arabian Journal for Social Sciences, 2(7), 139-165.
- Abo-Hatab, F., & Sadeq, A. (1991). Research Methodology &Statistical analysis Methods for Psychological and Educational Sciences. (in Arabic), Englo-Eygptian for Publishing and Distribution.
- *Ackerman, T. (1992). A didactic explanation of item bias impact, and item validity from a multidimensional perspective. Journal of Educational Measurement, 29, 67-91.*
- Addas, A., &Al-Kalany, A. (1993). Measurement and evaluation program for teaching and learning. (in Arabic)
- *Albright, J., & Park, H. (2009). Confirmatory factor analysis using AMOS, LISREL, Mpluse, SAS/STAT CALIS. Working Paper. The University Information Technology Services (UITS) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University.*
- Al-Harbi, A., & Madany, F. (2021). Detecting the effect of differential item functioning on ICC test strength and power for third logistic IRT model. (in Arabic), Journal of Psychological & Educational Sciences,5(14), 45-62.
- Al-nawafleh, A. (2013). The effect of differential item functioning percentage and its level on the estimations of items and individuals parameters (Un published doctoral dissertation), (in Arabic),Yarmouk University, Jordan.
- Al – Saeed, A. (2020). The Effectiveness of the Alignment Method in Detecting the Invariance in the Performance of the Third Grade Students on the Evaluation Test of Mathematics Skills across the Directorates of Jordanian Education, (Un published doctoral dissertation), (in Arabic), Yarmouk university, Jordan.
- Alseid, S. (2022). Standardizing the Revised Scale of the Personality Six Factors (HEXACO-PI-R) for Jordanian Environment using Item Response Theory (IRT) and Verifying its Factorial Structure, (Un published doctoral dissertation), (in Arabic), Yarmouk University, Jordan.
- Al-Sharefeen, N. (2018). The effect of differential item functioning type on Psychological characteristics for item and test in light of IRT parametric and non-parametric models. (in Arabic), Journal of Educational Sciences,45(4), 605-632.
- Al – Shobaki, F. (2021). Factor Structure and invariance of Measurement of the Quality-of-Life Scale According to Scale Length, (Un-published doctoral dissertation), (in Arabic), Yarmouk University, Jordan.
- *Angoff, W. (1993).Perspectives on differential item functioning methodology. In P.W.*
- *Braun, H. (2013). Differential item performance and the procedure in Mantel-Haenszel test Validity. Routledge.*
- *Brown, T. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. Guilford Press.*
- *Byrne, M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: comparative approach for the factor validity of a measuring instrument. International. Journal of Testing, 1, 55-86.*
- *Byrne, B., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. Journal of Cross- Cultural Psychology,34(2),155-157.*
- *Camilli, G. & Shepard, L. (1994). Methods for identifying bias test item. Sage publication.*
- *Capalleri, JC., Lundy, Jason & Hays, RD. (2014). Overview of classical test theory and item response theory for the quantitative assessment of items in developing patient-reported outcomes measures. Clin Ther, 36(5), 648-662.*
- *Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 14(3), 464-504.*
- *Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit Index's for testing measurement invariance. Structural equation modeling, 9(2), 233-255.*
- *Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. University of Florida.*
- *DeCoster, J. (1998). Overview of Factor Analysis. Tuscaloosa. Retrieved from https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=54464aefd2fd6405388b45bb&assetKey=AS%3A273627033866242%401442249176796.*
- *Drasgow, F. (1982). Biased test items and differential validity. Psychological Bulletin,92,526-531.*
- Ejbara, M. (2015). The Effect of Percentage of items with DIF on Type I Error & Test Power in detecting, Using Logistic Regression & Likelihood Ratio Method, (Un published doctoral dissertation), (in Arabic), Yarmouk university, Jordan.
- *Eysenck, H. J. (2013). The structure of human personality (psychology Revivals). Routledge.*
- *Frick, P., Barry, C., & Kamphaus, R. (2020). Clinical Assessment of Child and Adolescernt Personality and Behavior. Springer.*

- *Gabriel E. L. (2011). Detection and Classification of DIF Types Using Parametric and Nonparametric Methods: A comparison of the IRT- Likelihood Ratio Test, Crossing-SIBTEST, and Logistic Regression Procedures Unpublished dissertation. University of South Florida.*
- *Gruijter.J & Kamp.V. (2008). Statistical Test Theory for the Behavioral Sciences. Tylor and Frances Group L.L.E.*
- *Hair, F., Black, C., Babin, J., Anderson, E. & Tatham, L. (2006). Multivariate data analysis (6 ed.): Prentice Hall.*
- *Hambleton, R, Swaminathan, H, & Rogerrs, H. (1991). Fundamentals of item response theory, Sage.*
- *Hambleton, R., Merenda, P., & Spielberger, C. (Eds.). (2004). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Psychology Press.*
- *Harrington, D. (2009). Confirmatory factor analysis. University Press.*
- *Huang, J., & Han, T. (2012). Revisiting differential item functioning; Implications for fairness investigation. International Journal of Education, 4(2), 74-86.*
- *Hu, L. & Bentler, P. (1999). Evaluating model fit .In R.h. Hoyle (Ed.), Structural equation modeling: Concepts, issues, and application (pp. 76- 99). Thous and Oaks, CA: Sage.*
- *Hult, G. T. M., D. J. KetchenJr, D. A. Griffith, B. R. Chabowski, M. K. Hamman, B. J. Dykes, W. A. Pollitte and S. T. Cavusgil (2008). 'An assessment of the measurement of performance in international business research', Journal of International Business Studies, 39, 1064– 1080.*
- *Joseph, F., Hair, J., & Marco, J. (2017). Advanced Issues in Partial Structural Equation Modling: Conceptual and methodological Norwell, MA: Kluwer Academic.*
- *Kalaycioglu, D. & Berberoglu, G. (2011). Differential item functioning analysis of the science and mathematics items in the university entrance examinations in turkey. Journal of Psycho Educational Assessment, 29 (5), 467-478.*
- *Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford Press.*
- *Lord, F. (1980). Application of item response theory to practical testing problems. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.*
- *Maller, S. (2003). Best practices in detecting bias in nonverbal tests. Springer.*
- *Michel ides, P. (2008). An illustration of a Mantel-Haenszel procedure to flag misbehaving common itemsin test equating. Practical Assessment Research and Evaluation, 13(7), 1-13.*
- *Millsap, R. E. (2011). Statistical approaches to measurement invariance. Routledge.*
- Odeh, A. (2014). Measurement and evaluation in teaching process, (in Arabic), Dar Al- for Publishing and Distribution, Irbid, Jordan.
- *Salubayba, T. (2013). Differential item functioning detection in reading comprehension test using Mantel-Haenszel, Item response theory, and logical data Analysis. The International Journal of Social Sciences, 14(1), 76-82.*
- *Sarmento, R. P., Costa, V. (2019). Confirmatory Factor Analysis--A Case study. Ar Xiv preprint arXiv: 1905 .05598.*
- *Schumacher, E., & Lomax, G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling. Psychology Press.*
- *Tan, X., & Jeral, M. (2005). Using local DIF analyses to assess group differences on multilingual examination. Applied Measurement in Education, 2,313-334.*
- Tegza, M. (2012). The exploratory and confirmatory factor analysis, Dar Al-Maserah for Publishing and Distribution, (in Arabic), Amman, Jordan.
- *Teresi, J. & Fleishman, J. (2007). Differential item functioning and healt h assessment. Quality of Life Research, 16 (1), 33–42.*
- *Ulman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (2001). Using Multivariate Statistics (4th ed & pp 653- 771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.*
- *Vandenberg, R. and Lance, C. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance Literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. Organizational Research Methods 3(1), 4-69.*
- *Walker, C. (2011). What's the DIF? Why differential item functioning analyses are an important part of instrument development and validation. Journal of Psychoeducational Assessment, 29 (4), 364-376.*
- *Zhan, L. and Zumbo, B. (2009). Impact of Differential Item Functioning on Subsequent Statistical concluons Based on observed test Score Data, Psychological, 30(2), 243-370.*
- *Zumbo, D. (1999). A handbook on the theory and methods of differential item functioning (DIF): Logistic regression modeling as a unitary framework for binary and likert type item scores: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.* Abo-Alam, R., & Al-Marabhah, A. (2015). The effect differential item functioning ratio & sample size on the strength & power of SIBTEST. (in Arabic), Arabian Journal for Social Sciences, 2(7), 139-165.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree to Which School Principals Practice the Ethics of Islamic Education from the Point of View of Their Teachers

*Ms. Nisreen Mahmoud Mohamed Al-Bakkar**
School principal, Jordanian Ministry of Education, Irbed, jordan.
Oricd No: 0009-0007-2623-1914
Email: epa31992@gmail.com

Received: 30/10/2022
Revised: 28/11/2022
Accepted: 22/07/2023

***Corresponding Author:** epa31992@gmail.com

Citation: Al-Bakkar, N. M. M. The Degree to Which School Principals Practice the Ethics of Islamic Education from the Point of View of Their Teachers. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-003

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aimd to identify the degree to which school principals practice the ethics of Islamic education from the point of view of their teachers.

Methodology: The study adopted the descriptive approach and employed the questionnaire to collect data after verifying its validity and reliability. The study population consisted of all school teachers in the Directorate of Education of the Banu Obaid District in Irbid Governorate.

Results: The study sample consisted of 415 male and female teachers who were chosen by the available random method, for the academic year 2022/2023. The results of the study showed that the degree of school principals' practice of Islamic education ethics from the teachers' point of view came to a large degree, and the results of the study showed that there were no statistically significant differences. At the significance level ($\alpha \leq .05$) in the degree to which school principals practice the ethics of Islamic education due to the variable of gender, experience, and educational qualification.

Conclusion: Holding periodic courses and workshops to educate school principals about the requirements of employing the ethics of Islamic education and its activation in Jordanian schools. Develop comprehensive and achievable transformational plans, and develop them to enhance the capacities of school principals to implement the use of Islamic education ethics represented in providing quality, fair and inclusive education for all.

Keywords: Degree of practice, teacher principals, ethics of Islamic education.

درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم

*أ. نسرين محمود محمد البكار**
مديرة مدرسة، وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم.

المنهجية: واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توظيف الاستبانة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس في مديرية تربية لواء بني عبيد في محافظة اربد، وتكونت عينة الدراسة من (415) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، للعام الدراسي 2022/2023م.

النتائج: وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

الخلاصة: عقد دورات وورش عمل دورية لتوعية مديري المدارس بمتطلبات توظيف أخلاقيات التربية الإسلامية تفعيله في المدارس الأردنية. ووضع خطط تحويلية شاملة وقابلة للتحقيق، وتطويرها لتعزيز قدرات مديري المدارس على تنفيذ توظيف أخلاقيات التربية الإسلامية المتمثل في توفير تعليم جيد وعادل وشامل للجميع.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، مديري المدارس، أخلاقيات التربية الإسلامية.

المقدمة

تعيش المجتمعات اليوم العديد من التحولات والتغيرات في كافة المجالات نتيجة للتحولات المعرفية، مما أثر بشكل سلبي أو إيجابي على هويتنا، ويحتم علينا ضرورة مواكبة هذه التغيرات والتحولات للحاق بالدول المتقدمة، وتحقيق التنافسية بين الدول المجاورة، ومن الضروري التركيز على التعليم باعتباره الركيزة الأساسية التي تبنى عليها كافة المجتمعات، والاهتمام به والعمل على تطويره، من خلال القائمين على العملية التعليمية، والتزامهم بالأخلاقيات العملية. وحظيت مهنة التعليم بمكانة مهمة بين المهن، وتُعتبر من أشرف المهن جميعها، ويعد التعليم ضرورة ملحة في كل عصر من العصور، لتميز كل عصر بالتغير السريع والتطور بجميع جوانبه العلمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، والسياسية، وبما أننا نعيش في عصر العولمة فلا بد من مواجهته بنوعية جيدة من أنماط السلوك الذي يتسم بالمرونة والجودة والإبداع وتعد الأخلاقيات منطلقٌ مهمٌ لحياة المجتمعات ومؤسستها ووظائفها ومهنها، إذ تستند كل مهنة إلى أخلاقيات تنظم السلوك العام لأعضاء المهنة مع بعضهم بعضاً، ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى، وانسجامها مع قيم المجتمع.

وأولت الدراسات الإنسانية والاجتماعية والتربوية اهتمامًا بدراسة الأخلاقيات في العملية التعليمية عبر التاريخ وعلى مر العصور وحتى وقتنا الحاضر، لأنها ترتبط بالممارسات السلوكية للإنسان حيثما وجد، لذلك فقد اهتمت جميع الأديان والمذاهب الفكرية والفلسفية بدراستها، وتعددت حولها الآراء واختلفت مناهج البحث فيها من حيث تنوع طرق وأساليب عرضها والوسائل المتبعة فيها، واهتمّت المدارس الفلسفيّة عبر العصور بدراسة الظاهرة الأخلاقية ووضع تعريفٍ وتفسيرٍ لها، كما حاول الفلاسفة وضع ضوابط وأسُس للقيم الأخلاقية عبر العصور. تُعرّف الأخلاق على أنّها مجموعة من القواعد والعادات السلوكية، التي يعتنقها ويؤمن بها مجتمع ما، فتغدو مُلزمةً حتميّة لسلوك الأفراد، ومنظّمة لعلاقات الإنسان بالآخر والمجتمع، وتختلف هذه السلوكيات من زمن لآخر ومن مجتمع لآخر (Al-Youssef, 2001:32).

تتمثّل الأخلاق لدى أفلاطون في كبح شهوات الإنسان، والتّسامي فوق مطالب الجسد بالالتفات إلى النفس والروح وتوجيههما لتحصيل الخير والمعرفة ومحاربة الجهل، ويرى أرسطو أنّ الأخلاق مُرتبطة بسعادة الإنسان التي هي غاية وجوده، فيعرّفها على أنها الأفعال الناتجة عن العقل، من أجل الخير الأسمى؛ السعادة. وارتبطت الأخلاق عند كانت بالإرادة النّابعة من عقل الإنسان الواعي، لا من رغبته، ورأى أنّ التمسّك بالأخلاق وفعل الصواب واجب أخلاقي. بينما يرى روسو الأخلاق أنها الأحاسيس الطبيعية؛ التي تجعلنا نميّز بين الخير والشر ونتفادى ما يُلحق الأذى بنا وبالآخرين، ونميلُ إلى ما يعود علينا والمجتمع بالنفع، وهي ما تُميّزنا عن باقي الكائنات الحيوانيّة (Morsi, 2007:216).

وقد أولى الإسلام الجانب الأخلاقي اهتماماً بالغاً، وحدد قيماً وقواعد أخلاقية لكل جانب من جوانب الحياة، واهتم المسلمون بتلك التعاليم الأخلاقية بكافة أنواعها، وعملوا على تطبيقها في كافة جوانب حياتهم العملية، حتى أصبحت من أهم عوامل ازدهار الحضارة الإسلامية (Al-Faqih, 2008:77).

حيث تعتبر الأخلاق أساس رقي الأمم وتقدمها، وأساس ازدهارها، فقد جاءت الرّسالات السّماويّة تحثّ على القيم الأخلاقيّة التي تنظّم علاقة الإنسان بكل ما يحيط به، ويؤكّد الإسلام أنّ الأساس في المعاملات هو الأخلاق الحسنة التي حثّ عليها القرآن الكريم، حيث كان خلق الأنسان على أساس من الصدق، والأمانة، والوفاء، ومع الكون بجميع أجزائه (Al-Abdullah, 2016: 146).

قد كان الأنبياء والرسل عليهم السّلام يحققون الصورة المثلى في القيم الأخلاقيّة، فوصف الله تعالى إبراهيم عليه السلام بكثرة الصدق، فقال تعالى: ﴿**وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَّبِيًّا**﴾(مريم: آية 41)، كما وصف لقمان بالحكمة، فقال تعالى: ﴿**وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ**﴾ (لقمان: آية 12)، فوصف القرآن الكريم سيدنا محمدًا صلى الله عليه واله وسلم بالتواضع والرحمة، فقال تعالى: ﴿**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ**﴾ (ال عمران: آية 159)، كما أرسل الله تعالى موسى عليه السلام لهداية الناس، وتقويم سلوكهم بما يتوافق مع العدل والأخلاق الحسنة، قال تعالى: ﴿**وَمِنْ قَوْمِ مُوسَى أُمَّةٌ يَهْدُونَ بِالْحَقِّ وَبِهِ يَعْدِلُونَ**﴾(الأعراف: آية: 159). وقد وصف القرآن الكريم سيدنا محمدًا صلى الله عليه واله وسلم بالتواضع والرحمة، فقال تعالى: ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾ (القلم: آية 4) (Almaniei, 2005:156).

نشأت الأخلاقيات المهنية لتعطي هيكلاً قائماً بذاته مميزاً لتلك المجتمعات التي نشأت بها، وكان سقراط أول القائلين إن غاية الأخلاق هي السعادة، فلم يهتم كغيره من الفلاسفة الذين سبقوه بتفسير الوجود الخارجي، وإنما كان متجهاً نحو الإنسان، ومنحصراً في دائرة الأخلاق، ونادى بالسعادة كغاية للأفعال الإنسانية، التي تتحقق بسيطرة العقل على الشهوات ونوازع الهوى، وردّ

الإنسان لحياة الاعتدال. أما أفلاطون فقد بنا آراءه في الأخلاق على نظرية المثل وتنطلق الأخلاق من ثنايا النفس والجسد، وعلى الإنسان أن يترفع عن الدنيا ساعياً للاتصال بعالم الحقائق ويجعل من نفسه رقيباً ذاتياً يزن كل أعمال (Albashar, 2015:24).

قد أوجب الفكر التربوي الإسلامي الالتزام بآداب وأخلاق عالية لكل من ينتمي للتربية والتعليم وكل من أمتهنها، لأن الجانب الخلقي في شخصية القادة التربويين شرط ضروري لنجاحه وتأثيره في عمله؛ وإن السلوكيات الأخلاقية وآدابها هي التي تميز سلوك الإنسان عن الحيوانات، سواء في تحقيق حاجاته الطبيعية أو في علاقاته مع غيره؛ أهمية الأخلاق لتحقيق سعادة الفرد؛ ووسيلة مهمة لنجاح الإنسان في الحياة؛ وسيلة مهمة للنهوض بالأمة (Al-Faridi, 2019:671).

تستمد أخلاقيات مهنة التعليم في البلدان العربية الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، فالرسول صلى الله عليه وسلم هو القدوة الحسنة للبشرية، وهو خير معلم لها، ولهذا فإنّ المعلمين ورثته في التعليم (Nasser, 2006:34).

النظام التربوي بوصفه أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، أصبح لزامًا عليه تطوير القادة التربويين ضمن إمكانات الانفتاح العالمي، وما يصاحبها من ثورة الآمال والطموحات البشرية، وهذا يتطلب نمطاً جديداً مبدعاً من القادة التربويين، والذي ينبغي تدريبهم وتأهيلهم، وتجديد كفاياتهم وتجويدها، لأداء الدور التطويري المتوقع منهم، والمتمثل في الاستثمار الأمثل في الإنسان تعليمًا وتأهيلاً وتدريبًا وصحةً ورفاهيةً (Al-Tarawneh, 2014:43).

كون مدير المدرسة مسؤول عن سير العملية التربوية في مدرسته، فإن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تنبع من مقدرته على قيادة الموارد البشرية والمادية، واستثارة روح المنافسة والبحث بين أفرادها، وأن يكون محفزاً وموجهاً للجهات واللجان والهيئات التي تضمها المدرسة، ويمارس مدير المدرسة دوراً قيادياً في مدرسته من حيث التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والرقابة، كما أنه يوفر من خلال ممارسته وتفاعله مع البدائل المطروحة فرصاً لتقييم ما يحدث في المدرسة (Al-Amrat, 2010:353). أصبح من الضروري الاهتمام بالمدراء وتعزيز نموهم وبناء شخصيتهم الأخلاقية، وتفعيل مبادئ القيادة الأخلاقية لديهم فيعمل مدير المدرسة الناجح الذي يلتزم بالأخلاق على توطيد العلاقات الإنسانية داخلها، عن طريق إيجاد بيئة تعليمية مناسبة تتصف بالأمن والاستقرار، وأساسها الاحترام المتبادل مع المعلمين وتقدير جهودهم والاعتراف بإنجازاتهم، ويعمل أيضاً على تشجيعهم وتوجيههم نحو النشاطات الاجتماعية المختلفة في المدرسة والمجتمع المحلي، حتى تصبح العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة ايجابية تسودها المحبة والعمل نحو تحقيق الأهداف من خلال إيجاد برامج خدمية متبادلة والإفادة من موارد المجتمع وتوظيف البيئة المدرسية لخدمته (Al-Bashri, 2015:36).

وأشارت نتائج العديد من الدراسات التربوية مثل دراسة (Al-Sharifi, 2011)، ودراسة (Masarwa, et al: 2019) إلى أهمية الإدارة المدرسية، وضرورة التزامها بالقيادة الأخلاقية، لأنها تعد مصدراً لمعايير القيادة الأخلاقية ونموذجاً قيّماً لديهم، لجميع العاملين في المدرسة والمعلمين والطلبة، مما يحقق رسالة المدرسة الأخلاقية التربوية ويرقى إلى مستويات الفعالية بالأداء الإداري والتربوي. ولطالما كان المعلم قدوة حسنة لطلابه يقتبسون منه السلوك، فلا بد للمدير من الاهتمام بمعلميه ومعاملتهم بمكارم الأخلاق التي حثت عليها الشريعة الإسلامية في مصدريها القران الكريم والسنة النبوية، لرفع مستوى أدائهم ولإشاعة هذه الأجواء في المدارس والذي ينعكس أثره على سلوك الطلاب حتما وبالتالي تخريج أجيال تنتهج هذا النهج السليم متحلية بالفضائل وبمكارم الأخلاق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثة مديرة في وزارة التربية والتعليم لوحظ تفاوت مديري المدارس في ممارسة أخلاقيات التربية الإسلامية في العملية التعليمية الإدارية، والذي أصبح يشكل تهديداً للاستقرار في البيئة التربوية في الميدان ويؤدي لتفاوت مستوى أداء المعلمين لمهامهم التعليمية، ويسبب للمعلم الضغط النفسي، فممارسة الأخلاق بشكل عملي من قبل مديري المدارس يعود بالنفع على الأداء التدريسي للمعلمين واستقرار بيئة العمل ويسهم في رفع مستوى أدائهم الوظيفي.

وفي ضوء ما تم عرضه تتحد مشكلة الدراسة في التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس في لواء بني عبيد لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم؟

- **السؤال الثاني:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير؛ (الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالي:

- **أولًا:** التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم، وذلك لتعزيز ممارستها لتكون ذات طابع إيجابي وحقيقي لديهم.
- **ثانيًا:** الكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين والمستوى التعليمي وعدد سنوات الخبرة في درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم، وذلك لتقصي هذه الفروق والوقوف عليها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- **أولاً: الأهمية النظرية**

تأتي أهمية هذه الدراسة من اسهامها في إثراء حقل التخصص والأدب النظري بدراسات حول درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية. فالأخلاق تعد من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، ولا غنى للمؤسسات التربوية عنها .حيث لوحظ أن هناك بعض مديرين لا يلتزمون بممارسة أخلاقيات التربية الإسلامية بشكل كاف، مما يؤثر في انتظام العملية التعليمية التعلمية وانضباطها. وتعتبر هذه الدراسة حسب حدود علم الباحثة من الدراسات الحديثة التي أجريت حول درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية.

- **ثانياً: الأهمية العملية (التطبيقية)**

يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة قيادات التعليم ومشرفي القيادات المدرسية في التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية، والعمل على سد الفجوات وتعزيز الإيجابيات التي تظهرها النتائج. ويؤمل أن يستفيد مديرو المدارس أنفسهم من نتائج الدراسة أولاً في معرفة أهمية توافر أخلاقيات التربية الإسلامية وتوظيفها في العملية الإدارية لأثرها الكبير في تنمية الأداء لدى المعلمين، كما قد تفيد نتائج الدراسة جهات التدريب التربوي في إعداد دورات تدريبية لمدراء المدارس في الجوانب التي قد يظهر فيها قصور.

حدود الدراسة

ستتحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم.
- **الحدود البشرية:** استجابات أفراد الدراسة من المعلمين على فقرات الاستبانة.
- **حدود مكانية:** سيتم تطبيق الدراسة في المدارس الحكومية في لواء بني عبيد.
- **حدود زمانية:** سيتم تطبيق الدراسة ضمن الفصل الدراسي الأول 2022–2023م..

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

ستشمل الدراسة الحالية على مجموعة من التعريفات الاصطلاحية والإجرائية، وهي كالآتي:

درجة ممارسة: تُعرف إجرائياً، بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبين من خلال الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بدرجة ممارسة مديري لأخلاقيات التربية الإسلامية في لواء بني عبيد.

أخلاقيات التربية الإسلامية: المبادئ المتعلقة بتكوين السلوك الخلقي الفاضل المستمد من النهج الإلهي بشقيه القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، ليصبح سجية وطبعًا يتحلى به جميع العاملين في الحقل التعليمي، ويتعامل به مع الآخرين، لتكوين مجتمع إسلاميّ فاضل تسوده المحبة (Al-Maniei, 2005:24).

أما إجرائيًا: هي المبادئ الأخلاقية المستمدة من التربية والتي يسعى مديري المدارس في لواء بني عبيد إلى ممارستها بشكل عملي وواقعي في العملية الإدارية، والتي سيتم قياسها من خلال الاستبانة التي ستعدها الباحثة لذلك.

مديرو المدارس: هم الأشخاص الذي توكل إليهم مهمة إدارة المدارس لأجل تيسير العملية التعليمية في المدارس في لواء بني عبيد في العام الدراسي 2022/ 2023.

معلمو المدارس: هو كل من يتولى التعليم في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصية في المدارس في لواء بني عبيد.

الدراسات السابقة

اطلعت الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة لتحليل النتائج وربطها مع الدراسة الحالية ولتقديم الاقتراحات والتوصيات بناءً على الاتفاق أو الاختلاف مع الدراسات السابقة وتم الترتيب من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة **الحراحشة (Al Harahsheh, 2006)** إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وعلاقة كل من الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تراوح بين عالٍ ومتوسط. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى لكل من الخبرة والمؤهل العلمي. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى لكل من الجنس والتخصصات العربية.

هدفت دراسة **الحبيسة (Al-Habsiyya, 2009)** إلى تعرف الأسس الفكرية للقيادة الأخلاقية كأحد اتجاهات القيادة الحديثة والكشف عن الواقع الراهن لممارسات القيادة المدرسية لدى مديري التعليم الأساسي للصفوف (5–10) بسلطنة عُمان في ضوء تلك الأسس ولتحقيق تلك الأهداف قامت الباحثة بتحليل الأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة وبناء استبانة تمثل مكونات القيادة الأخلاقية موزعة على أربعة محاور الهدف، المعرفة، السلطة والثقة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع ممارسات القيادة الأخلاقية لدى مديري التعليم الأساسي للصفوف (5–10) بسلطنة عُمان كان عالياً إذ جاءت الممارسات المرتبطة بمحور المعرفة في أعلى الممارسات تلاها الممارسات المرتبطة بمحور السلطة وجاء في المرتبة الثالثة الممارسات المرتبطة بمحور الثقة وكان أدنى هذه الممارسات تلك المرتبطة بالهدف، وتوصلت الدراسة فيما يتعلق بأثر متغيرات الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، الجنس، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أجرى **الشريفي (Al-Sharifi, 2011)** تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. واستخدمت أداتان لجمع البيانات، الأولى: لقياس درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، والثانية: لقياس درجة تمكين المعلمين. واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، لمعالجة البيانات إحصائيا. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وأن درجة تمكين المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، وللمجالات الستة، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وكانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، ودرجة تمكين المعلمين.

هدفت دراسة **الجعنيني (Al-Jainani, 2017)** التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (450) معلما ومعلمة من معلمي المدراس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة تكون مجتمع الدراسة المكون من (3853) معلما ومعلمة وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية بسيطة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت عالية جداً ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة وفق متغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة. درجة ممارسة المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية كانت درجة عالية جدا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممار ستهم سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وكذلك لمتغير سنوات الخدمة) ما عدا مجال الكياسة تعزى للخدمة الأقل، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي و وجود ارتباط موجب وذي دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية ودرجة ممارسة معلميهم سلوك المواطنة التنظيمية

أجرت **محمد (Muhammad, 2021)** دراسة هدفت التعرف إلى واقع القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة أسيوط في العصر الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الاستبانة على عينة من طلاب جامعة أسيوط في الفرق الأولى والنهائية بلغت (1538) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج: أن نسبة وعي الطلاب بالقيم الأخلاقية في العصر الرقمي جاءت بدرجة متوسطة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط عينة الدراسة الكلية في المحاور الخمسة كل على حدة باختلاف متغير الفرقة الدراسية لصالح الفرقة النهائية، وكما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح الكليات العملية، وأوصت الدراسة بضرورة بناء المناهج والمقررات الدراسية الجامعية والأنشطة بصورة تتفق مع القيم العصرية السائدة في المجتمع الطلابي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة **ستاسي وآخرون (Stacey & Barbara, 2003)** إلى معرفة مدى وعي القادة التربويين بالمعايير الأخلاقية التي تتعلق بالإدارة المدرسية وتم التركيز على المسئولية الإدارية وسلوكيات الإدارة الأخلاقية وخصائصها وسلوكيات اتخاذ القرار اليومي، بناء على المعايير القومية للسلوك الأخلاقي وتكونت عينة الدراسة من (85) مدير مدرسة في مدينة نيواورليوس ممن يحملون شهادة الدكتورة في الإدارة التربوية وطبقت عليهم مجموعة من المقاييس التي تتضمن إدراكات مديري المدارس للمدير الأخلاقي وتقييم سلوكيات الإدارة الأخلاقية، وأظهرت النتائج أن أكثر سلوكيات الإدارة الأخلاقية عند المديرين كانت تحقيق العدل والمساواة والاحترام والانفتاح والتمركز حول الطالب والإصغاء للمعلمين والطلبة وتقديم التسهيلات وتوفير المناخ المناسب لعملية التعلم والصدق والايجابية والمعرفة العلمية وامتلاك توقعات عالية عن العملية التربوية .

هدفت دراسة **هوفنان وجاكبسون (Huffonan & Jacobson, 2003)** إلى تحديد السلوك الأخلاقي عند مديري المدارس وتكونت عينة الدراسة من (83) مديرا في تكساس وطبق عليهم مقياس في السلوك الأخلاقي تكون من (30) فقرة تركزت الفقرات على مجموعة السلوكات الأخلاقية المتمثلة في اتخاذ القرارات اعتماد على مجموعة من الأخلاقيات والقيم والمبادئ الايجابية وفهم المؤسسة من الناحية التنظيمية واستخدام المبادئ الديمقراطية وأظهرت النتائج أن اعتماد مديري المدارس على النمط الديمقراطي واستخدام المبادئ الايجابية الأخلاقية والقيم في كل ما يتعلق باتخاذ القرار، كما أن القادة التربويين الذين يظهرون خصائص القيادة التعاونية أو النمط التحويلي تكون لديهم فرص أكثر للقيام في تطوير مجتمع متعلم .

هدفت دراسة هاريس ولونارد (Harris& Leonard, 2004) إلى تحديد إدراكات المديرين المستجدين نحو التزامهم بالمعايير الأخلاقية التي تتعلق بالقيادة التربوية وتكونت عينة الدراسة من (53) مديراً و(106) مديرة، ممن شاركوا في برنامج تأهيل المديرين في تكساس وتم تصميم استبيانات لقياس مدي التزام المديرين بالقيادة التربوية، وأظهرت النتائج أن مديرين المدارس يلتزمون بالمعايير الأخلاقية الخاصة بالعملية التربوية، بينما أشاروا إلى وجود ضعف في التزام بعض المديرين بمثل هذه الأخلاقيات

هدفت دراسة **تورجت (Turgut, 2007)** إلى تحديد إلى أي مدى يطبق المديرون سلوكيات القيادة الأخلاقية وتقديم اقتراحات خاصة بتدعيم وتفعيل القيادة الأخلاقية والسلوك الأخلاقي بالبيئة المدرسية، واستخدم المنهج الوصفي لتقييم إدراكات المعلمين ومقياس القيادة الأخلاقية، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين يقومون بمهامهم الأخلاقية، مثل معاملة هيئة التدريس بعدالة، وتشجيعهم وأن يصبح عادلاً، متفهماً، وصبوراً ومتواضعاً، وهذه هي الخصائص التي وجدت في أخلاقيات التواصل، وأظهرت النتائج أهمية الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمديرين والمعلمين على السواء يتم فيها تعزيز القيم الأخلاقية والقيادة الأخلاقية وتوضيح سبل تنميتها.

هدفت دراسة **كوشر (Kaucher, 2010)** إلى تحديد الخصائص الشائعة للقادة التربويين الفعالين والأخلاقيين واكتشاف إلى أي مدى يعتبر صناعة القرار الأخلاقي، مؤشراً على القائد الفعال الأخلاقي، واستخدم في هذه الدراسة المنهج المقارن، وطبق هذا المسح على ثلاث جامعات في جنوب كاليفورنيا، وأوضحت الدراسة أنه يوجد ارتباط قوى بين القيادة الفعالة وأخلاقية صناعة القرارات، وجاءت الأمانة، والكفاءة، والعدل، والدافعية، والتحفيز، على أنها أهم خصائص القائد الفعال، وأظهرت النتائج أن الأمانة من أكثر الخصائص الأخلاقية أهمية للقائد، وأن القدرة على صياغة قرارات صحيحة هي الخاصية الأساسية للقائد الناجح؛ حيث أن كل قرار إما أن يدعم أو يعوق التحصيل الأكاديمي للطالب .

هدفت دراسة **مسيوت (Mesut, 2010)** تعرف العلاقة بين القيادة التحويلية للمدرسة والمناخ الأخلاقي وما إذا كانت القيادة التحويلية للمدرسة منبئ بالمناخ الأخلاقي وتكونت عينة الدراسة من (764) معلماً، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن كل أبعاد القيادة التحويلية حصلت على أعلى الدرجات، وأن مديري المدارس الابتدائية يمارسون القيادة التحويلية والمناخ الأخلاقي السائد يتسم بالاستقلالية، وأن أكثر أنواع المناخ الأخلاقي السائد كان مناخ الاهتمام، ففي هذا المناخ الأخلاقي يظهر الأفراد نوع من الاهتمام والرغبة المخلصة في التعاون ويقوم على الاتصال والمحبة والود والالتزام، وأن كل أبعاد القيادة التحويلية ترتبط بصورة ايجابية بأنواع المناخ الأخلاقي، وأن أعلى علاقة قد وجدت بين كل أبعاد القيادة التحويلية ونوع المناخ الأخلاقي المتسم بالاهتمام .

وسعت دراسة **كاترانس وآخرون (Katranci, et al: 2015)** للتحقق من تصورات معلمي الثانوية المهنية في تركيا حول سلوكات القيادة الأخلاقية لمديريهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع والبالغ (207) معلماً يعملون في المدارس الثانوية المهنية في مدينة بوزجات، وزعت عليهم استبانة لقياس سلوكيات القيادة الأخلاقية لدى مديريهم، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية المهنية يمارسون غالبا سلوكيات القيادة الأخلاقية. وأظهرت النتائج وجود أثر للمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين الممارسات مديريهم للقيادة الأخلاقية، ولصالح الذكور وأصحاب الخبرة (6–11 سنة) على الترتيب.

هدفت دراسة **دينك وسينيورت (Hatice & Dinc, 2015)** إلى اختبار أثر القيادة الأخلاقية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الابتدائية والعليا الخاصة في البوسنة والهرسك. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت أداة الدراسة من مقياسين: الأول استبانة سلوك المواطنة التنظيمية وتتكون من (16) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: الكياسة، والالتزام، والإيثار، أما الأداة الثانية فكانت استبانة القيادة الأخلاقية وتكونت من (10) فقرات في مجال واحد. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة يعملون في (4) مدارس خاصة بالعاصمة سراييفو (مدرستين ابتدائيتين ومدرستين عليا) وقد أعد الباحثين استبانة كانت صالحة للتحليل. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة وقوية بين القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية، وجود علاقة موجبة وقوية بين القيادة الأخلاقية وكل مجال من مجالات سلوك المواطنة التنظيمية (الكياسة، الالتزام، الإيثار).

وأجرى **أوزون وأوزديمير (Ozan& Özdemir, 2017)** دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الأخلاق القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (371) معلمًا ضمن ستة مدارس ابتدائية في شرق تركيا، وطُبّق عليهم مقياس الأخلاق القيادية. وأظهرت النتائج أنه مع زيادة سنوات الأقدمية لدى المدراء فإنهم يتصرفون أكثر ضمن معايير الأخلاق العملية القيادية، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يعتقدون أن مديري مدارسهم غالبًا ما يواجهون مشاكل أخلاقية أثناء اتخاذ قرار بشأن القضايا التي تخص المعلمين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لمستوى الأخلاق القيادية لمديري المدارس تعزى للجنس.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

من خلال ما تقدم من الدراسات التي تم عرضها يلاحظ أن موضوع الأخلاق العملية لدى مديري المدارس لم ينل حقه بالتطبيق في المؤسسات التربوية، بالرغم من دوره الحيوي والمهم في التأثير على العملية التعليمية بشكل عام، والمعلمين بشكل خاص، مما ينعكس على العملية التعليمية بشكل إيجابي.

تشابهت الدراسة مع دراسة (Al-Sharifi, 2011)، ودراسة (Al-Jainani, 2017) و(Muhammad, 2021)، ودراسة (Katranci, et al: 2015) ودراسة (Hatice & Dinc, 2015)، و(Ozan & Özdemir, 2017) من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستخدام المنهج الوصفي.

واختلفت الدراسة الحالية في تناولها درجة ممارسة مديري المدارس في لواء بني عبيد لأخلاقيات التربية الإسلامية وعلاقتها بأداء المعلمين لمهامهم من وجهة نظرهم، إذ لا توجد دراسات سابقة حسب حدود علم الباحثة ربطت المتغيرين مع بعضهما البعض، وكذلك اختلفت في مجتمع الدراسة وعينتها.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الفكرة وتحديد المشكلة، وتكوين تصور واضح عن المفاهيم المناسبة للدراسة، وأخذ تصور متكامل عن موضوع الدراسة، والإلمام بجميع جوانبها، وصياغة أسئلة الدراسة، واختيار منهج الدراسة الملائم، واختيار أداة الدراسة، وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة و مجتمعها، وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات.

منهج الدراسة

إن المنهج الذي اتبعته الباحثة في هذه الدراسة، هو المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة. والمنهج الوصفي هو الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (Obaidat; at all: 1997: 219).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في لواء بني عبيد – محافظة إربد، وذلك للعام الدراسي 2022–2023 حسب احصائيات مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (415) معلمًا ومعلمةً، وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، والجدول(1) يوضح أعداد أفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة:

جدول(1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة/المستوى	العدد
الجنس	ذكر	187
	أنثى	228
الخبرة	أقل من 5 سنوات	71
	من 5 سنوات الى أقل من10 سنوات	95
	10سنوات فأكثر	249
المؤهل العلمي	بكالوريوس	277
	دراسات عليا	138

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولًا: أداة أخلاقيات التربية الإسلامية

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة (Al-Harasheh, 2021)، والرجوع الى التفاسير مثل تفسير ابن كثير، وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (32) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي؛ درجة ممارسة مديري المدارس في لواء بني عبيد لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه المعلمين، درجة ممارسة مديري المدارس في لواء بني عبيد لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة، درجة ممارسة مديري المدارس في لواء بني عبيد لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

صدق وثبات الأداة

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ فقد تم عرضها على مجموعة مكونة من (10) مُحكّمين في مجالات (الإدارة وأصول التربية، وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية) في جامعة اليرموك، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكّمين. وبهذا بقيت الأداة مكونة من (32) فقرةً.

صدق البناء

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) معلمًا ومعلمةً، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول(2):

جدول (2): قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح
1	.74	12	.75	23	.70
2	.75	13	.78	24	.71
3	.70	14	.73	25	.71
4	.79	15	.80	26	.70
5	.73	16	.83	27	.69
6	.68	17	.78	28	.77
7	.69	18	.84	29	.65
8	.74	19	.78	30	.61
9	.78	20	.74	31	.69
10	.78	21	.75	32	.65
11	.74	22	.74		

يلاحظ من جدول (2) أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة قد تراوحت من (.61) وحتى (.84)، وجميعها أعلى من معيار (Odeh, 2010) البالغة قيمته (.20).

معيار تصحيح الأداة

اشتملت أداة الدراسة بصورتها النهائية على (32) فقرةٍ، يُجَابَ عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل؛ كبيرة جدا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (5)، كبيرة وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (4)، متوسطة وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (3)، قليلة وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (2)، قليلة جدا وتُعطى عند تصحيح المقياس الدرجة (1)، وبذلك تصل الدرجة العليا للأداة (160). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة إلى خمسة مستويات بناءً على المعادلة التالية:

طول الفئة = (أعلى قيمة في تدريج المقياس – أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات (ليكرت الخماسي) فإن: طول الفئة = (5–1) ÷ 5=.8

وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة كالاتي:

- من (1) إلى أقل من (1.8) درجة قليلة جداً.
- من (1.8) إلى أقل من (2.6) درجة قليلة.
- من (2.6) الى اقل من (3.4) درجة متوسطة.
- من (3.4) إلى اقل من (4.2) درجة كبيرة.
- (4.2) فأكثر درجة كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الرئيسية التالية:

- أخلاقيات التربية الإسلامية.

المتغيرات التصنيفية

- الجنس، وله فئتان؛ هما: (ذكور، إناث).
- المؤهل العلمي، وله مستويان هما: (الدراسات العليا، البكالوريوس).

• سنوات الخبرة؛ ولها (3) مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة باستخدام المعالجات الاحصائية والتكرارات والنسب المئوية الاتية:

للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثاني؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي (way-ANOVA).

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: "ما درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم"؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم، من خلال المجالات، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

جدول (3):الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم، من خلال المجالات

الرتبة	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه المعلمين	4.0173	.69221	كبيرة
2	درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة	4.0695	.65165	كبيرة
3	درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي	3.9910	.71374	كبيرة
الأداة ككل		4.0238	.64857	كبيرة

يلاحظ من جدول (3) أنّ مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه المعلمين جاء ضمن الترتيب الأول، بوسط حسابي (4.0173)، وانحراف معياري (0.69) وبدرجة ممارسة كبيرة، في حين أن مجال درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي جاء ضمن الترتيب الأخير، بوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.71)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وبلغ الوسط الحسابي للمجالات الثلاث ولدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم (4.02)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه المعلمين، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (4).

جدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه المعلمين

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	5	يحث المعلمين على العزيمة والاصرار	4.18	.80	كبيرة
2	11	يتصف بالإخلاص في عمله مع المعلمين	4.15	.76	كبيرة
3	1	يتحلى بالحلم في تعامله مع المعلمين	4.14	.86	كبيرة
3	17	يقدم الشكر لمن يستحق من المعلمين	4.14	.87	كبيرة
4	20	يحفظ أسرار المعلمين	4.13	.85	كبيرة
5	2	يتسم بالصدق في تصرفاته تجاه المعلمين	4.11	.83	كبيرة
6	4	يحترم شعور المعلمين	4.06	.89	كبيرة
7	15	يحث على الاخاء والتعاون بين المعلمين	4.05	.85	كبيرة
8	7	يفي بعهوده تجاه المعلمين	4.04	.81	كبيرة
8	13	يتسامح في تعامله مع المعلمين	4.04	.85	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
9	10	يستخدم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في تعامله مع المعلمين	4.02	.86	كبيرة
9	16	يمثل القدوة الحسنة للمعلمين	4.02	.85	كبيرة
9	3	يتصف بخلق الحياء في تعامله مع المعلمين.	4.02	.91	كبيرة
10	21	يتحلى بالشجاعة في مواجهة المواقف الصعبة مع المعلمين	4.01	.91	كبيرة
10	14	ييسر على المعلمين في شؤونهم الخاصة	4.01	.83	كبيرة
11	18	يتعامل بوضوح مع المعلمين	4.00	.95	كبيرة
12	19	يستشير المعلمين عند اتخاذ القرار	3.65	1.07	كبيرة

يلاحظ من جدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.65 -4.18)، إذ جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يحث المعلمين على العزيمة والاصرار" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.80)، وبدرجة ممارسة كبيرة، في حين جاءت الفقرة (9) والتي تنص على "يستشير المعلمين عند اتخاذ القرار" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.65)، وانحراف معياري (1.07)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	26	يأمر الطلبة بالمعروف وينهاهم عن المنكر	4.27	0.68	كبيرة جداً
2	27	يثير دافعية الطلبة نحو التعلم	4.22	0.71	كبيرة جداً
3	23	ينمي روح العمل الجماعي بين الطلبة	4.14	0.77	كبيرة
4	25	يعامل الطلبة برفق ولين	4.05	0.81	كبيرة
5	28	يعدل بين الطلبة في جميع الجوانب	4.04	0.82	كبيرة
6	24	يستشير الطلبة في أمورهم	3.70	0.98	كبيرة

يلاحظ من جدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.70 – 4.27)، إذ جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على "يأمر الطلبة بالمعروف وينهاهم عن المنكر" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.27)، وانحراف معياري (.68)، وبدرجة ممارسة كبيرة جدا، في حين جاءت الفقرة (24) والتي تنص على "يستشير الطلبة في أمورهم" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (.98)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (6).

جدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	29	يتواصل مع أبناء المجتمع المحلي ويشاركهم مناسباتهم	4.11	.79	كبيرة
2	31	يتعاون مع اولياء الامور في حل مشكلات ابنائهم الطلبة	4.10	.77	كبيرة
3	30	يعقد ورشات عمل متنوعة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي	3.89	.90	كبيرة

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	32	ينظم اعمالا تطوعية لخدمة مؤسسات المجتمع المحلي والمحافظة على نظافة البيئة	3.86	.88	كبيرة

يلاحظ من جدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.86 – 4.11)، إذ جاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على "يتواصل مع أبناء المجتمع المحلي ويشاركهم مناسباتهم" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (.79)، وبدرجة ممارسة كبيرة، في حين جاءت الفقرة (32) والتي تنص على "ينظم اعمالا تطوعية لخدمة مؤسسات المجتمع المحلي والمحافظة على نظافة البيئة " بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (.88)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

كان لمجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الاسلامية تجاه المعلمين النصيب الأفضل فجاء ضمن الترتيب الأول وبدرجة ممارسة كبيرة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Katranci, et al: 2015) حيث اتفقتا على أن مديري المدارس الثانوية يمارسون غالبا سلوكيات القيادة الأخلاقية وبدرجة كبيرة. كما اتفقت مع دراسة (Al-Yahya, 2010) التي أظهرت نتائجها أن درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة كانت كبيرة جداً، لكنها اختلفت مع دراسة (Al-Sharifi, 2011) حيث أن نتائج الدراسة أظهرت أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين. واختلفت أيضا مع نتائج دراسة (Ozan, et al, 2017)، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين يعتقدون أن مديري المدارس غالبا ما يواجهون مشكلات أخلاقية أثناء اتخاذ القرارات بشأن القضايا التي تخص المعلمين. إلا أنهم يعتقدون أنه مع زيادة سنوات الأقدمية لدى المديرين فإنهم يتصرفون أكثر ضمن معايير الأخلاق القيادية العملية.

وقد يعزى السبب في ذلك الى اختلاف المجتمع، فلكل مجتمع فلسفته الخاصة به. فالمجتمع الاردني والفلسطيني تقريبا مجتمع واحد من حيث اللغة والدين والثقافة ومصدر الفلسفة الخاصة بالمجتمعين، لذلك نجد تقاربا في كلتا الدراستين في هذين المجتمعين. وكذلك يعزى سبب الاختلاف في النتائج إلى البرامج التدريبية على القيادة الأخلاقية فعدم خضوع بعض مديري المدارس إلى البرامج التدريبية على معايير القيادة الأخلاقية يسبب ضعفاً في قدرته على تطبيقها مع معلميه. كما أن سنوات الخبرة والأقدمية تجعل المديرين يتصرفون بشكل أفضل ضمن معايير القيادة الأخلاقية.

كما يلاحظ أن درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة ممارسة كبيرة. كما جاءت درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة كبيرة أيضاً.

وقد جاءت النتائج متقاربة مع نتائج دراسة (Langiois, & Lapointe, 2010) والتي أظهرت أن المديرين بحاجة الى التدريب على معايير القيادة الأخلاقية تجاه الطلبة كما أن حجم المنطقة التعليمية الصغيرة يلعب دورا كبيرا في ارتفاع النتائج.

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة من وجهة نظر المعلمين الى أنهم غير مطلعين بشكل كاف على ممارسات المدير تجاه الطلبة خاصة عندما لا يتعلق الأمر بالأمور الأكاديمية، فللمدير ممارسات تتصف بالسرية نوعا ما تجاه طلبته ولها ارتباط مباشر بعمل المرشد التربوي ، فالكثير من المشاكل التي تتصل مباشرة بعمل المدير مع الطلبة لا يطلع عليها المعلمون لخصوصيتها .

ومن متابعتنا لفقرات مجال ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة نلاحظ ترتيب الفقرات التي تتم ممارستها بشكل أكثر علانية جاءت في المراتب المتقدمة كالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإثارة الدافعية والعمل الجماعي، أما ما يتم بعيدا عن أعين المعلمين كالعدل بين الطلبة في جميع الجوانب واستشارتهم في أمورهم جاءت في المراتب الأخيرة علما بأن العدل والشورى من أصول الممارسات الأخلاقية الإسلامية لكل قائد. وكذلك الحال بالنسبة لمجال أولياء الأمور والمجتمع المحلي وقد كانت بدرجة كبيرة إلا أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى لنفس الأسباب السابقة من حيث عدم مساهمة بعض المعلمين في الأنشطة والممارسات التفاعلية بين المدرسة والمجتمع .كالورشات التي يعقدها بعض المديرون لأبناء المجتمع المحلي وتنظيم الأعمال التطوعية التي غالبا ما تتم خارج أوقات الدوام الرسمي وفي أيام العطل المدرسية لانشغالهم بمهامهم ومسؤولياتهم المنوطة بهم وعدم تركيزهم على الأنشطة اللامنهجية بالرغم من أهميتها لصقل شخصية الطالب وبناء جسور الثقة والتعاون بين البيت والمدرسة، مما يعود بالنفع على الطالب الذي هو محور العملية التعليمية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم حسب متغيرات الجنس، والمستوى العلمي، وسنوات الخبرة، وذلك كما في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم حسب متغير الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة

المتغير	المستوى/ الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	4.04	.68
	إناث	4.01	.62
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.06	.65
	دراسات عليا	3.94	.64
الخبرة	أقل من 5 سنوات	4.10	.74
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4.03	.72
	10 سنوات فأكثر	4.00	.59

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم حسب متغيرات الجنس، والمستوى العلمي، وسنوات الخبرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم حسب متغير الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	.201	1	.201	.478	.490
الخبرة	.356	2	.178	.424	.655
المؤهل العلمي	1.121	1	.121	2.668	.103
الخطأ	172.331	410	.420		
الكلي	174.144	414			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= .05) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم حسب متغيرات الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة، وقد جاءت نتائج الذكور أعلى منها عند الإناث وقد يعود السبب في ذلك الى طبيعة البيئة التي يعيش فيها كل من الذكور والاناث فالذكور لديهم اختلاط واحتكاك مباشر مع المجتمع الخارجي مكنتهم من ممارسة منظومتهم القيمية بشكل أكثر وضوحاً من الإناث، أما الخبرة فقد جاءت لصالح الأقل من (10) سنوات وجاءت للمؤهل العلمي البكالوريوس أعلى من الدراسات العليا، لكن هذه الفروق جميعها غير دالة احصائياً.

وقد يعزى السبب في ذلك الى التنشئة الاخلاقية والدينية الواحدة والمتشابهة لدى الذكور والإناث التي خضع لها المديرون، فلم تفرق التنشئة الأخلاقية بين الذكور والإناث كما أن التنشئة الدينية لم توجه لجنس دون الآخر بل جاءت متساوية للجميع بغض

النظر عن أي اختلاف. كما قد يعزى السبب أيضا الى أن المديرين يخضعون الى دورات متعددة في التواصل والاتصال والقيادة التعليمية تجعلهم قادرين وملزمين بالتعامل مع مختلف الخلفيات الثقافية والسمات الشخصية المتعددة للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، من خلال أدوارهم المجتمعية وارتباطهم المباشر بالمجتمع أو عبر منصات التواصل الاجتماعي، مما يجعل امتلاكهم لمهارات الاتصال والتواصل شيئا بديهياً. كما أن الوزارة تركز على الناحية الوجدانية كامتلاك القيم والاتجاهات الإيجابية وغرس القيم الاجتماعية والتحلي بالأخلاق الفاضلة لدى الطلبة، وهذا يستوجب امتلاك قادة المؤسسات التربوية لهذه الخصال الحميدة وممارستها مع كافة أطراف العملية التعليمية معلمين وطلاب على حد سواء باعتبارهم قدوة حسنة لمجتمعهم المدرسي وبالتالي المجتمع الخارجي. وهذا لا يقتصر على جنس أو مؤهل علمي أو خبرة معينة.

النتائج

جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

1. ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه المعلمين جاء ضمن الترتيب الأول، بوسط حسابي (4.0173)، وانحراف معياري (.69) وبدرجة ممارسة كبيرة.
2. درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه الطلبة جاء ضمن الترتيب الثاني، بوسط حسابي (4.0695)، وانحراف معياري (.65) وبدرجة ممارسة كبيرة.
3. درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي جاء ضمن الترتيب الثالث، بوسط حسابي (4.9910)، وانحراف معياري (.71) وبدرجة ممارسة كبيرة.
4. وبلغ الوسط الحسابي للمجالات الثلاث ولدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم (4.02)، وبدرجة ممارسة كبيرة.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=.05) في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى العلمي، وسنوات الخبرة.
6. عدم وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات التربية الإسلامية من وجهة نظر معلميهم حسب متغيرات الجنس، والمستوى العلمي، وسنوات الخبرة، وقد جاءت نتائج الذكور أعلى منها عند الإناث.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

1. التركيز على إعداد القيادات التعليمية بما يحقق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم و توظيف أخلاقيات التربية الإسلامية وإدارة متميزة.
2. توفير فرص التدريب والتطوير المهني لمديري المدارس، حيث يحتاج قادة المدارس إلى تدريب مناسب وتطوير مهني مستمر لضمان النجاح، كما هو الحال مع تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
3. عقد دورات وورش عمل دورية لتوعية مديري المدارس بمتطلبات توظيف أخلاقيات التربية الإسلامية تفعيله في المدارس الأردنية.
4. وضع خطط تحويلية شاملة وقابلة للتحقيق، وتطويرها لتعزيز قدرات مديري المدارس على تنفيذ توظيف أخلاقيات التربية الإسلامية المتمثل في توفير تعليم جيد وعادل وشامل للجميع.
5. توحيد جهود كافة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم لتنفيذ توظيف أخلاقيات التربية الإسلامية، وتقديم الدعم والتمويل الحكومي لهم وبناء الخطط الوطنية لتعزيز تطوير التعليم.

المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم:

- آل عمران (159)، الأعراف (159)، مريم (آية: 41) ولقمان (آية: 12)، القلم (آية: 4).

الرسائل الجامعية:

- الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر. (2009). واقع ممارسات القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف (5-10) بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: عُمان.
- الجعيثني، ختام قاسم.(2017). *درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية –غزة: فلسطين.
- الفقيه، أفراح. (2008). *مدى تمثل معلمي المرحلة الأساسية لأخلاق مهنة التعليم من المنظور التربوي الإسلامي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

توثيق المجلات:

- الحراحشة، أحمد أحمود. (2021). درجة التزام معلمي التربية الإسلامية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جرش، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(28)، 38-24.
- الحراحشة، محمد (2006)، العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، *مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين*، 7 (1): 13-42.
- رضوان، أحمد ومصاروة، أسامة سالم حسني. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. بحث منشور، *دراسات للعلوم التربوية*، 46(2)، 665-682.
- الشريفي، عباس والتح، منال. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،12(3)، 136- 136.
- العبد الله، خلود والرقان، إبراهيم. (2016). أسس القيم الأخلاقيّة في العهد الجديد وموقف القرآن الكريم منها: تحليل ونقد، *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، 13(2)، 143-195.
- العمرات، محمد. (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. بحث منشور، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(4)، 349-359.
- الفريدي، حسين. (2019). أخلاقيات مهنة الإدارة التربوية عند المسلمين. *مجلة إدارة البحوث والنشر العلمي*، 35(2)، 655- 675.
- محمد، أماني. (2021). واقع القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة أسيوط في العصر الرقمي (دراسة ميدانية). *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 3(2)، 18-52.
- اليحيى، طلال. (2013). مدى رضا مشرفي طالب التربية الميدانية عن عملهم في الإشراف على مجلة جامعة الملك سعود، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، (15)751-772.

الكتب:

- البشري، قدرية. (2015). *أخلاقيات مهنة التعليم*، عمان: مكتبة دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الطراونة، تحسين. (2014). *الفلسفة الأخلاقية وعلم القيادة وتطبيقاتها في قيادة فرق العمل الأمنية*، عمان: الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عبيدات؛ ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (1997). *البحث العلمي*، الرياض: دار أسامة.
- عودة، أحمد. (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- المانع، مانع .(2005). *القيم الأخلاقية بين الإسلام والغرب*، ط1، الرياض: دار الفضيلة، السعودية.
- مرسي، محمد. (2007). *فلسفة التربية واتجاهاتها ومدارسها*، القاهرة: مصر، دار الكتب.
- ناصر، إبراهيم. (2006). *التربية الأخلاقية*، عمان: الأردن، دار وائل للنشر.

المؤتمرات والندوات:

- اليوسف، عبد الله. (2001). الدور الأمني للمدرسة في المجتمع السعودي، ندوة المجتمع والأمن، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض.

References

The Holy Quran:

- Al Imran (159), Al-A'raf (159), Maryam (verse: 41), Luqman (verse: 12), Al-Qalam (verse: 4). (in Arabic)

Thesis:

- Al-Faqih, Afrah. (2008). *The extent to which teachers of the basic stage represent the ethics of the teaching profession from an Islamic educational perspective*, (in Arabic). master's thesis, Sana'a University, Republic of Yemen.
- Al-Habsiyya, Saeeda bint Suleiman bin Nasser. (2009). *The reality of environmental education practices in basic education schools, grades (5-10) in the Sultanate of Oman*, (in Arabic) unpublished master's thesis, Sultan Qaboos University: Oman.

- Al-Jainani, Khitam Qassem. (2017). *The degree of primary school principals' practice of moral leadership and its relationship to organizational citizenship behavior among their teachers*. (in Arabic), Master's thesis, Islamic University - Gaza.
- Kaucher, E. (2010). *Ethical decision making and effective leadership*, doctoral degree, international university ,Sandiego .

Journal's Citation:

- Al-Abdullah, Kh & Al-Raqan, I. (2016). The foundations of moral values in the New Testament and the position of the Holy Qur'an on them: analysis and criticism. (in Arabic), *The Jordanian Journal of Islamic Studies*, 13(2), 143-195.
- Al-Amrat, Muhammad. (2010). The degree of effectiveness of the performance of school principals in the Directorate of Education of Petra from the teachers' point of view. Published research, (in Arabic), *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 6 (4), 349-359.
- Al-Faridi, Hussein. (2019). Ethics of the educational administration profession among Muslims. (in Arabic), *Journal of Research Administration and Scientific Publication*, 35(2), 655-675.
- Al-Sharifi, Abbas and Al-Tah, Manal. (2011). The degree of practicing moral leadership by principals of private secondary schools in the Emirate of Sharjah and its relationship to the degree of teacher empowerment. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12(3), 136-136.
- Al-Yahya, Talal (2013). The extent of satisfaction of field education student supervisors with their work in supervising the King Saud University, (in Arabic), *Journal Educational Sciences and Islamic Studies*, (15) 751-772.
- Harahsheh, Ahmad Ahmad. (2021). The degree of commitment of Islamic education teachers to the ethics of the teaching profession from the point of view of school principals in Jerash Governorate, (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5 (28), 38–24.
- Harris, S.& Leonard, D.(2004). *Aspiring principal perceptions are mentor principals modeling standards based leadership*, (in Arabic), Diss.Abst.Inter,65.
- Hatice Ş, & Muhammet S, D. (2015). The Relationship among Ethical Leadership and Organizational Citizenship Behavior: a study of private primary and high school teachers in Bosnia and Herzegovina, (in Arabic), *Conference International Conference on Economic and Social Studies*, V (1) I (1) P: 138-144.
- Huffonan, J& Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities international, (in Arabic), *journal of leadership in education* ,6(3).
- Katranci, I., Sungu, H & Saglam, M. (2015). Teachers' Perceptions about the School Principals' Ethical Leadership Behaviors: A Study from Turkish Vocational High Schools, *Universal Journal of Educational Research*, 3(8): 546-554.
- Langiois, lyse & Lapointe, claire.(2010).Can Ethicsbe Learnd results from a three_year action _research project, *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 No 2,2010.pp147_163.
- Masarwa, R, A, & Osama S, H. (2019). The degree of moral leadership practice by public school principals in the Northern Mazar district from the teachers' point of view. Published research, (in Arabic), *Studies for Educational Sciences*, 46(2), 665-682.
- Mesut,s. (2010). The relationship between transformational school leadership and ethical climate. (in Arabic), *Education science*, 10(2).
- Muhammad, Amani (2021). The reality of moral values among Assiut University students in the digital age (a field study). (in Arabic), *Educational Journal of Adult Education*, 3(2), 18-52.
- Ozan, M. B, Özdemir, T. Y., & Yirci, R. (2017). Ethical leadership behaviors of school administrators from teachers' point of view. *Fore de Education*, 15(23), 161-184.
- Turgut, k. (2007). High school teachers perceptions regarding principals ethical leadership in Turkey. (in Arabic), *Asia pacific education review* ,3,404- 477.

Book:

- Al-Bashri, Qadriya. (2015). *Ethics of the Teaching Profession*, (in Arabic), Dar Al Khaleej Library for Publishing and Distribution, Amman.
- Al-Maniei, Mana (2005). *Ethical Values Between Islam and the West*, 1st edition, (in Arabic), Dar Al-Fadila, Riyadh, Saudi Arabia.

- Al-Tarawneh, Improvement. (2014). *Ethical philosophy and leadership science and its applications in leading security work teams*. (in Arabic), Amman: Jordan, Dar Al-Hamid for publication and distribution.
- Morsi, Mohamed. (2007). *Education philosophy, trends and schools*. (in Arabic), Cairo: Egypt, Dar al-Kutub.
- Nasser, Ibrahim. (2006). *Moral education*. (in Arabic), Amman: Jordan, Wael Publishing House.
- Obaidat; at all. (1997). *Scientific research*, (in Arabic), Dar Osama: Riyadh.
- Odeh, Ahmed. (2005). *Measurement and evaluation in the teaching process*, (in Arabic), Jordan: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.
- Stacey, E.& Barbara, P.(2003). *Portrait of ethical administration paper presented at the annual conference of the American association of school administrators*, (in Arabic), Diss.Abst.Inter,64.

Conferences and seminars:

- Al-Youssef, Abdullah. (2001). *The security role of the school in Saudi society*. (in Arabic), Community and Security Symposium, King Fahd Security College, Riyadh.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

An analytical study: The Degree of Human Values in the Islamic Education Textbooks of the Seventh, Eighth, and Ninth Grades in Jordan

Ms. Ghada Mohammad Mraish*

Resesrcher, Fatima Al Zahraa Mixed Secondary School, Government, Jordan.

Oricd No: 0009-0000-0070-0750
Email: mraishghada95@gmail.com

Received:
11/12/2022

Revised:
14/12/2022

Accepted:
8/09/2023

***Corresponding Author:**
mraishghada95@gmail.com

Citation: Mraish, G. M. An analytical study: The Degree of Human Values in the Islamic Education Textbooks of the Seventh, Eighth, and Ninth Grades in Jordan. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-004

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The study aimed to determine the degree of observance of human values in Islamic education textbooks for the seventh, eighth, and ninth basic grades in Jordan. The study followed the descriptive-analytical approach using the content analysis card to achieve its goal. It was based on an analysis of Islamic education books for the seventh, eighth, and ninth grades for the academic year 2021-2022 AD. It relied on the Qur'anic verses, the Prophet's hadith, and the clear text. The researcher prepared a list of human values as a tool for study. There are 95 values. Its results showed that the total repetitions of human values amounted to 1085 times, and the books most interested in human values were the ninth-grade textbook, as the repetitions amounted to 465 times, followed by the seventh grade book, with the frequencies reaching 350 times, then the eighth grade book, where the frequencies reached 270 times, and the highest of these values in all books was the value of a good role model, repeated 67 times, followed by the value of thinking, repeated 65 times, and the lowest value was humility, contentment, and manners of the road by repeating (1) once at a rate of all were in the ninth-grade book.

Keywords: Human values, Islamic textbooks, Jordan.

درجة توفر القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسية في الأردن "دراسة تحليلية"

أ. غادة محمد مريش*

باحثة، مدرسة فاطمة الزهراء الثانوية المختلطة، حكومية، الاردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة مراعاة القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى لتحقيق هدفها؛ فقد قامت على تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية المعمول بها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2022/2021م.

المنهجية: اعتمدت لذلك الآية القرآنية، والحديث النبوي والنص الواضح والفكرة الظاهرة أو المتضمنة لتكون وحدة للتحليل، وأعد الباحث قائمة بالقيم الإنسانية أداة للدراسة، بلغ عددها (95) قيمة، وذلك بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها، لاستخدامها في تحليل محتوى الكتب الثلاثة للصفوف أعلاه.

النتائج: أظهرت نتائجها أنّ مجموع تكرارات القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية – عينة الدراسة. بلغت (1085) مرة، وكان أكثر الكتب اهتمامًا بالقيم الإنسانية كتاب الصف التاسع الأساسي إذ بلغت التكرارات (465) مرة بنسبة (43%)، يليه كتاب الصف السابع الأساسي إذ بلغت التكرارات (350) مرة، وبنسبة (32%)، ثم الأقل عددًا للقيم كان كتاب الصف الثامن الأساسي، إذ بلغت التكرارات (270) مرة وبنسبة (25%)، وكانت أعلى هذه القيم تكرارًا في الكتب جميعها قيمة (القدوة الحسنة) إذ تكررت (67) مرة، بنسبة (6%)، وتلاها قيمة التفكير جاءت بتكرار (65) مرة وبنسبة (5%)، وأقلها كانت قيمة (الخشوع ،القناعة ثم آداب الطريق) بتكرار مرة واحدة بنسبة 0.0009 وجاءت جميعها في كتاب التاسع الأساسي (وهناك مجموعة قيم لم تتعرض لها المقررات الدراسية الثلاثة وهي: (عيادة المريض، إفشاء السلام، حسن الظن،التقة، الشهادة بالحق، الصمت، ضبط النفس، تقدير المعلم، التفاؤل، ونبذ العنف).

الخلاصة: نوصي القائمين على صياغة المناهج الإنتباه الى توزيع القيم بشكل مناسب لجميع الصفوف الدراسية .

الكلمات المفتاحية: القيم الانسانية، كتب التربية الاسلامية، الأردن.

المقدمة

تُعد القيم الإنسانية من الموضوعات الرئيسة التي تسعى إليها الأمم ممثلة بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية، وأنظمتها التربوية المختلفة، وذلك من منطلق دورها في تشكيل السلوك الإنساني السوي، وتُعدُّ المناهج الدراسية الوسيلة الأهم في اكتساب الطلبة المعارف والمهارات، والاتجاهات، وتمثلها في واقع الحياة اليومية، ويتطلب ذلك من الأنظمة التربوية اعتماد منهج دراسي محكم، يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع، من أجل تربية الطلبة، وفقًا لأسس منهجية علمية تُعنى بالقيم الإنسانية والمبادئ السامية التي ينشأ عليها الفرد التي تضع له القواعد الرئيسية لتعاملاته مع الآخرين، وتتعدد المبادئ ما بين العدل، والحرية، والكرامة، والمساواة والعطف، والرحمة. ويعد المقرر الدراسي محورًا فاعلاً في المناهج الدراسية الرئيسة للعملية التربوية كافة. فالقيم مستمدة من البيئة الحياتية بمعناها الواسع، ولها مصادرها التي تنبع منها، أو توجد من خلالها، وأبرزها التربية الدينية السائدة في المجتمعات، التي تعتبر مصدرًا رئيسًا لمجمل القيم. ونظرًا لأهمية القيم في حياة الأفراد، والمجتمعات؛ فإنه يتطلب من المناهج التربوية بصفة عامة والمقررات الدراسية بصفة خاصة الاهتمام والعناية الفائقة بالقيم. وتأتي في المقدمة المقررات الدراسية لمبحث التربية الإسلامية التي تعتبر أن أحد أهدافها الرئيسة، بناء القيم الانسانية للطلبة، وربما تكون المقررات الدراسية الأكثر أثراً في اكتساب القيم وتشكلها للمتعلمين. ونظرًا للدور الذي تلعبه المقررات الدراسية في عملية التعلم والتعليم في مدارسنا، كان من الضروري أن تهتم بالقيم إلى جانب اهتمامها بالمعارف والمهارات الأخرى، وهذا لا يتحقق إلا من خلال تحليل المقررات الدراسية وفق آليات تحليل المناهج وتطويرها (عبابنة، 2021). وتعدّ القيم الأخلاقية اللبنة الأساسية، والجوهر الذي تقوم عليه المجتمعات البشرية بكافة أشكالها؛ فهي الركيزة الأولى لبناء الأسرة، والمجتمع بناءً سويًا، وهي التي تعزز العلاقات الحسنة، وتحافظ عليها بين أفرادها؛ فتعم المحبة، والرحمة، والتعاطف في نفوسهم، وتترجم إلى واقعٍ عملي، وهي الضابط الذي يحفظ المجتمعات من كل سوء، وبغيابها ستتفكك وتنهار (الجلاد، 2010). والقيم الأخلاقية عنوان الحضارة للمجتمع وتطوره، فهي تساعده على مواجهة التغيرات السريعة والطارئة في زمن الانفجار المعرفي المذهل لعصر العولمة، وما رافقه من انفتاح حر في شتى مناحي الحياة، وفي كل الاتجاهات لاسيما المنظومة الأخلاقية، وهذا أثّر في المجتمعات ككل، وأدى إلى ظهور ممارسات سلوكية جديدة، ربما تكون خارجة عن المألوف. وهذا يستدعي وجود جيل مفكر متأمل يعي ذاته، ويتخذ قراره بحرية، بما يسهم في بناء شخصية سوية، ولديه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، بما يعود بالفائدة على المجتمع قاطبة، وهذا لن يكون دون التسلح بالقيم الانسانية، وترجمتها إلى واقعٍ ملموس (الحربي، والخوالدة، 2002). وأشار هايس (Hayes, 2015) إلى أن المدرسة تعد مؤسسة تربوية فاعلة تؤدي دورًا فاعلاً في المحافظة على القيم والأفكار المنضبطة المعينة على تحقيق أهداف المجتمعات، وتطلعاتها نحو تنمية شاملة مستدامة في شتى المجالات، كما أنّ لها دورًا كبيرًا في تشكيل سلوكات الطلبة، وبناء المفاهيم بطريقة سليمة، وتعزيزها في أذهانهم بصورة تتوافق مع تطلعات المجتمع. وتعدُّ المرحلة الأساسية العليا بأنها الأكثر أهمية من عمر الطلبة في ملاحظة القيم وتشكلها وتمثلها. ويأتي دور المقررات المدرسية في المرحلة الأساسية العليا في بناء الوعي الأخلاقي، وتشكيل الاتجاهات وتوليد قناعات الطلبة وصقل شخصيتهم، وتعزيز التربية الأخلاقية لديهم (الزهراني، 2021). حيث تعدّ مقررات التربية الإسلامية من المباحث المهمة، والجديرة بتضمين القيم الإنسانية في محتواها، كونها تتضمن موضوعات ذات علاقة مباشرة بالإنسان، وبيئته، ومؤسساته، وما يجري في البيئة من تفاعلات، وما يحصل فيها من روابط اجتماعية، وسلوكات أخلاقية، وتقاليد، وأعراف.

وما يرتبط بها من مشكلات تؤثر في حياتهم، وسلوكهم، ونمط معيشتهم (العمري، 2013). وتعد الكتب المدرسية الأداة الرئيسة في تنفيذ المنهج المدرسي، وهو الطرقة الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، وبناء الشخصية المتكاملة للمتعلم وتحقيق التربية الإنسانية له، إذ يتطلب تطبيق القيم الإنسانية في الواقع الحياتي اليومي، ويتمثل بما يقدّمه المعلم من سلوكات قيمية، فهو النموذج والقدوة، ومهمته تتعدى الفكرة والمعلومة الى بناء الانسان. كما ويتطلب مواقف تتمثل بما يقدمه الكتاب المدرسي من نصوص وأنشطة، وتدريبات، ورسومات، وصور، وبرامج فاعلة في غرس القيم وتثبيتها في نفوس الطلبة لا سيما كتب التربية الاسلامية منها؛ إذ تمثل الوعاء للفكر، والحضارة بشقيها المادي، والمعنوي (عبابنة، 2021).

لقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال منها: هدفت دراسة (عبابنة، 2021) إلى معرفة مدى مراعاة القيم الأخلاقية في كتب اللغة العربية للصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، الأساسية في الأردن، واتبعت الدراسة لتحقيق ذلك المنهج التحليلي؛ فقد قام الباحث بتحليل كتب اللغة العربية للصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، الأساسية والمعمول بها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2019/2018، وحددت لذلك الصورة، والجملة الواضحة لتكون وحدة للتحليل،

وأعد الباحث قائمة بالقيم الأخلاقية أداة للدراسة، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها، لاستخدامها في تحليل محتوى هذه الكتب، وأظهرت نتائجها أن مجموع تكرارات القيم الأخلاقية في كتب اللغة العربية –عينة الدراسة – قد بلغت (1861) مرة، وكان أكثر هذه الكتب اهتمامًا بالقيم الأخلاقية كتاب اللغة العربية للصف السادس، إذ بلغت نسبة تضمينه للقيم (35%)، يليه كتاب الصف الخامس الأساسي، بنسبة (33%)، وأخيرا كتاب الصف الرابع الأساسي بنسبة (32%) وكانت أعلى هذه القيم تكرارًا في هذه الكتب جميعها قيمة (احترام العلم والعلماء) إذ تكررت (461) مرة، وأقلها الحِلْم، وإماطة الأذى فقد وردتا (3) مرات في هذه الكتب. وسعت دراسة (السعيدي،2020) للكشف عن القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الاسلامية للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. ولتحقيق هدفها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى؛ حيث تمّ تحديد قائمة بالقيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في الكتب المستهدفة. اشتملت على (40) قيمة، تمّ التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن تكرار القيم الأخلاقية في كتب التربية الاسلامية كان (538) مرة، وجاءت أكثر القيم الأخلاقية تضميناً قيمتي "بر الوالدين" و"صلة الرحم" بواقع تكرار لكل منهما (40) مرة، وبنسبة (7.43%) على الترتيب، وأقلها قيمتي "الاهتمام بالنباتات"، و "المحافظة على مصادر المياه" حيث كان تكرار كل واحدة منها مرتين وبنسبة (0.37%). في حين لم تظهر أي تكرارات لقيم "حب المدرسة"، و"الشجاعة"، و"النزاهة". كما أظهرت النتائج حصول مجال القيم الاجتماعية في الكتب الثلاث للصفوف (الأول والثاني والثالث) على أكثر التكرارات، وفي المرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال القيم البيئية بأقل التكرارات. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات، منها ضرورة الاهتمام بتضمين كتاب التربية الإسلامية والكتب الأخرى في المرحلة الابتدائية بالقيم الأخلاقية البيئية. وفي دراسة الحربي، والخوالدة (2018) هدفت الى معرفة درجة توافر مفاهيم التربية الأمنية في كتب التربية الإسلامية، وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية: (التفسير والتوحيد والحديث والفقه)، وكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط جرى اختيارها قصديًا. ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث أداتين: الأولى قائمة تحليل لكتب التربية الإسلامية، وكتاب الدارسات الاجتماعية والوطنية، وتكونت من (44) مفهومًا أمنيًا، وتندرج تحتها ستة محاور أساسية. والأخرى اختبار مفاهيمي بلغ عدد فقراته (25) فقرة. وقد خلصت نتائج الدراسة بالآتي: بلغ المجموع الكلي لدرجة توافر مفاهيم التربية الأمنية في كتب التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والوطنية (244) تكرارًا بواقع (143) تكرارًا لكتب التربية الإسلامية و(101) تكرارًا لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية. وتوصي الدراسة بتضمين كتب التربية الإسلامية، وكتاب الدراسات الاجتماعية، والوطنية المزيد من المفاهيم الأمنية، ومراعاة التوازن، والشمول في مفاهيم التربية الأمنية، وبنائها وفقًا لمصفوفة المدى والتتابع. وفي دراسة الشواورة (2016) هدفت للكشف عن القيم الأخلاقية التي تضمنتها كتب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن، واستخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، وتضمنت الاستمارة لتحليل المحتوى على(36) قيمة موزعة على أربعة مجالات هي: (القيم الشخصية، والقيم بين شخصية، والقيم المجتمعية، والقيم البيئية)، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر القيم ورودًا في كتب اللغة العربية هي القيم بين شخصية، بنسبة (45%)، والمتمثلة بالصدق، والأمانة، والتواضع، والعفو، والايثار، والتسامح، وضبط النفس، والعدالة، والمحبة، والوفاء، واحترام الآخر، ومساعدة الآخرين، وأدب الحديث، وكان آخرها القيم البيئية وبنسبة (9%)، بينما حصلت المجتمعية على نسبة (25%)، والشخصية الذاتية بنسبة (21%). وفي دراسة الشراري(2017) سعت للكشف عن درجة تضمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، وذلك من خلال تحليل محتوى تلك الكتب، وتحقيقا لأهداف الدراسة، طور الباحث أداة قياس، وتحليل اشتملت على ست وثلاثين قيمة، وقد عرضت الأداة على لجنة من المحكمين المتخصصين للتأكد من دلالات صدقها، وتم تحديد الجملة، والفكرة، والمعنى ووحدات للتحليل، وكشفت نتائج الدراسة عن توافر القيم الأخلاقية بدرجات متفاوتة في كتب التربية الوطنية لصفوف (الثامن، التاسع، العاشر) في الأردن؛ حيث حصلت قيمة التعاون على الخير على المرتبة الأولى بين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية لجميع الصفوف، بتكرار(30) وبنسب (0.10)، كما حصلت قيمة تقدير دور المؤسسات الوطنية على المرتبة الثانية، بتكرار بلغ (24)، وبنسبة (0.08) وأما قيمة الاعتزاز بالهوية الوطنية فقد حصلت على المرتبة الثالثة، بتكرار (19)، وبنسبة (0.06)، كما أنّ أغلبية القيم الأخلاقية جاءت بنسبة متدنية أقل من (0.033) باستثناء قيمة النظافة، تقدير أصحاب المهن اليدوية، مساعدة المحتاجين، تقدير دور الجيش والأمن العام، الانتماء للوطن جاءت بنسبة متوسطة، وتظهر النتائج أنّ كتاب التربية الوطنية للصف التاسع قد احتل المرتبة الأولى في مجموع التكرارات التي مجملها (299) تكراراً، اذ بلغ نصيب كتاب الصف الثامن (127) تكراراً، أما في المرتبة الثانية فقد جاء كتاب الصف العاشر إذ بلغ (97) تكراراً، وجاء في المرتبة الثالثة

كتاب الصف الثامن، إذ بلغ (75) تكراراً. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات للتعرف إلى القيم الأخلاقية في كتب مراحل دراسية مختلفة. وهدفت دراسة (الجارح، 2016) إلى الكشف عن القيم التربوية الواردة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن من العام الدراسي (2015/2014)، واستخدم الباحثان أسلوب تحليل المضمون متخذين من العبارة والجملة والفقرة والصورة وحدة للتحليل، وتوصلت الدراسة إلى أن مجموع التكرارات للقيم المتضمنة في هذه الكتب هي(945) مرة؛ إذ اشتمل كتاب الصف الأول (169) قيمة، وكتاب الصف الثاني (280) قيمة، بينما الصف الثالث (496) قيمة، واحتلت القيم الاقتصادية والمالية المرتبة الأولى، ثم الشخصية، والوطنية، والقومية، يليها العقيدة، والقيم التعبدية، وحصلت قيمة الحث على التفكير، واثارة الخيال بالمرتبة الأولى إذ بلغ تكاررها 72 مرة. وأجرى حمادنة والمغيض(2011)، دراسة هدفت للكشف عن القيم الإسلامية الواردة في كتب اللغة العربية للصفين: الأول، والثاني في الأردن، واستخدم الباحثان أسلوب تحليل المضمون متخذين من العبارة، والجملة، وحدة للتحليل، وتوصلا إلى أن المجال الأخلاقي قد احتل المرتبة الأولى بتكرار(252) مرة مقارنة مع البعدين العقدي والمعاملات، وكانت قيمة (التعاون) في بداية القيم الأخلاقية وبتكرار (21) مرة، ثم تلتها قيمة (طلب العلم) بتكرار(17) مرة، ثم قيمة (رد السلام) بتكرار (16) مرة. وهدفت دراسة مطالقة وآخرون (2010 إلى بيان أهم القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية والوطنية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير بحث (استمارة تحليل) شملت (10) قيم من القيم الاجتماعية وهي: التسامح، احترام الآخرين، النقد البنّاء، التعاون، التماسك الأسري، المشاركة في المناسبات الاجتماعية، المحافظة على الصالح العام، الإيثار، الكرم، الشورى. وتكونت عينة الدراسة ومجتمعها من كتابي التربية الإسلامية، والتربية الوطنية للصف العاشر في الأردن. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هذه القيم جميعها تضمنها كتاب التربية الإسلامية، وكذلك كتاب التربية الاجتماعية ما عدا قيمة الإيثار، وأن أعلى قيمة تضمنها الكتابـــان كانت قيمة المحافظة على الصالح العام.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد قراءة الدراسات السابقة بتأمل تبين للباحث التشابه في منهجية البحث؛ حيث ساد المنهج التحليلي الوصفي معظم الدراسات منها (عبابنة 2021، خوالدة 2010، 2021 السعيدي، 2020)

كما تشابهت أدوات الدراسة؛ حيث اعتمدت بطاقة تحليل المحتوى للتعرف إلى القيم المتضمنة بالمقرر الدراسي للمباحث المختلفة منها (الشواورة، 2016، الخوالدة وآخرون، 2010). وانفردت بعض الدراسات باعتماد الجملة، والفكرة، والمعنى كوحدة لتحليل الكتب المدرسية (الشراري،2017). وبرأي (عبابنة، 2021، المغيض، 2011، الشراري، 2017)، تشابهت كثير من الدراسات في تناولها للقيم الاجتماعية الأخلاقية.

كما واختلفت الدراسات في تناولها لاستراتيجية تحليل المحتوى من حيث اعتماد القيمة على اساس الصورة، أو الجملة، أو ما يرشد اليه النص ضمنيًا، منها دراسة (عبابنة،2021، الشواورة،2016). كما توزعت القيم بين المباحث اللغة العربية، والتربية الوطنية والتربية الاسلامية، وتعذر بحثها في الموضوعات العلمية والرياضيات حسب علم الباحث.

يلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات اهتمامها بموضوع تحليل محتوى المقررات الدراسية، وتعدد ادوات الكشف عن القيم المتضمنة بالكتب المدرسية سواء أكانت أخلاقية، أم تربوية، أم اجتماعية، أم دينية، مما يعني اهتمام الباحثين بتحليل مناهج اللغة العربية على اختلاف مستوياتها على نحو دوري ومستمر؛ لمحاولة تطويرها، أو تعديلها، أو تحسينها إن لزم الأمر ذلك؛ وركزت دراسة الجارح(2016) على دراسة القيم التربوية في كتب اللغة العربية للصفوف: الأول، والثاني، والثالث الأساسية، فقد اهتمت أيضًا بدراسة القيم الاسلامية في كتب اللغة العربية ولكن للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وهذا ما ركزت عليه دارسة (حمادنة والمغيض، 2011)، فقد ركزت على دراسة القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفين الأول، والثاني الأساسيين، أما دراسة (الشواورة، 2016)، فقد ركزت على دراسة القيم الأخلاقية المتوافرة في كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي؛ بينما ركزت الدراسة الحالية على معرفة القيم الإنسانية المتوافرة في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع الأساسية، والقيم غير المتضمنة بصورة عامة التي لم تتعرض لها هذه الكتب. وهذا ما مَيز الدارسة الحالية عن غيرها من الدارسات السابقة، وذلك بتناولها لأكبر عدد من القيم التي بلغ عددها (95) قيمة .ومن الملاحظ أيضًا لجوء الدراسات السابقة جميعها إلى إعداد قائمة بالقيم اللازمة من إعداد الباحثين وفي ضوئها تمّ تحليل محتوى الكتب المطلوبة؛ لذلك فقد حاولت الدراسة الحالية الإفادة من أدوات الدراسات السابقة في إعداد قائمة خاصة بها ومحاولة حصر القيم المناسبة لهذه الصفوف تحديدًا.

ولهذا كله عمد الباحث الى تسليط الضوء على القيم المطروحة في كتب التربية الاسلامية التي تم تحديدها سابقاً من أجل التعمق في تحديد القيم الايجابية التي يجب أن تتوافر في الكتب حتى يصبح لها واقع مؤثر وملموس في حياة الطلبة والمجتمع بشكل عام مما ينعكس على السلوكات وطبيعة الحياة في واقع ومستقبل الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد القيم الإنسانية فاعلة في بناء المجتمعات البشرية وتطورها، ونتيجة لتعدد وسائل التواصل الاجتماعي بأنواعه الذي يسود العالم اليوم؛ فقد بات من الضروري التركيز على منظومة الأخلاق من خلال المناهج والمقررات الدراسية، ومع انتشار الآفات، والظواهر غير المألوفة في المجتمع الأردني، كالفساد والجريمة، وغياب الضمير والمراقبة، وتفشي العنف، والإدمان والقتل وغيرها، وهي ظواهر غير معهودة في مجتمعنا الأردني الفتي(الزيود، 2006).

ونظرًا لفاعلية العملية التربوية في الوقاية من ممارسات السلوك غير السوي، وما يرتبط بها من مفاهيم، ومتغيرات طارئة؛ فإنه لا بد من أن تتضمن المقررات الدراسية الثوابت الداعمة التي تعزز القيم الإنسانية، وتفعيل أدوارها في تحقيق التربية الحسنة (العنزي، 2012). ويشير التربويون إلى أهمية المرحلة الأساسية لا سيما العليا منها في تعزيز القيم الإنسانية، وتمثلها لدى الطلبة؛ حيث التحولات السريعة منها: الهرمونية، والجنسية، والاجتماعية، والعقلية، والعاطفية، التي تنقل الفرد من الطفولة إلى الفتوة. (السعيدي، 2020). ويعزي بعض المربين، ورجال الفكر العديد من المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية إلى قصور المقررات الدراسية في تحقيق الأهداف التربوية. فمشكلات الغلو والتطرف بأنواعه الفكري، والديني، والسياسي، والقبلي والعنف المجتمعي، ما هي إلا مظاهر ضعف التربية الأخلاقية لدى الأفراد. وتتحدد مشكلة البحث بالتعرف إلى القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية الأكثر تكرارًا للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية العليا في الأردن لسنة 2022/2021 من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- **السؤال الأول:** ما القيم الإنسانية (المتضمنة/ غير المتضمنة) في كتب التربية الإسلامية ككل للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية العليا في الأردن؟
- **السؤال الثاني:** كيف تتوزع القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية العليا في الأردن؟
- **السؤال الثالث:** ما أكثر القيم الإنسانية تكرارًا في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية العليا في الأردن؟

أهمية الدراسة

تعدّ الدراسة من الدراسات التي تسعى في معرفة درجة مراعاة القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية العليا في الأردن، ومع ارتفاع نداءات المجتمع الأردني وردود افعاله حول المناهج المطورة في العام الدراسي (2017/2016)، فمن المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة على وجه الخصوص معلمو التربية الاسلامية في اختيار الاستراتيجيات التدريسية، والتقويمية، وأدواتها الفاعلة في بناء القيم الإنسانية، وتمثلها، وكل من له اهتمام بالمناهج والكتب المدرسية، وقد تساعد الطلبة وأولياء الأمور معرفة مدى استيعاب الكتب الدراسية لتطورات العصر من القيم الإنسانية السائدة، وما رافقه من متغيرات الحياة، بما يدعم الشعور بالطمأنينة ومواجهة المستقبل. وقد تساعد نتائج الدراسة، في لفت أنظار المختصين، إلى معرفة مدى حاجة المناهج، والكتب المدرسية–عينة الدراسة– إلى التغيير، والتطوير في مجال القيم الإنسانية.

وربما تساعد نتائج الدراسة في لفت نظر مؤلفي الكتب المدرسية معرفة عدد القيم ككل للصفوف الثلاثة، وأيهما الأكثر انتشارًا على مستوى كل صف؟ وما هي القيم الأكثر شيوعًا و الأقل شيوعا؟ ثم التعرف إلى القيم التي خلت منها الكتب المدرسية، وهل القيم تزداد من صف الى آخر، وفق ترتيب معين، وعلى نحو منظم وهادف بعيدًا عن العشوائية؟ فوجودها في الكتب المدرسية يعد مؤشرًا على درجة الوعي بأهميتها، وفاعليتها في بناء الشخصية السوية.

وأثبتت الدارسات السابقة جميعها عدم اهتمام كتب التربية الاسلامية المعمول بها في الأعوام السابقة بالقيم الإنسانية؛ حيث جاءت بنسب قليلة وبشكل مكرر، وعلى نحو عشوائي؛ لذلك فقد سعت الدراسة الحالية معرفة مدى مراعاة القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في الأردن.

وربما تفتح الدراسة المجال أمام الباحثين للبحث في موضوعات ذات صلة بالقيم الإنسانية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم الإنسانية المضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع الأساسية العليا في الأردن، ومعرفة كيفية توزيعها في هذه الكتب، وما أكثرها ذكرا لها.

التعريفات الإجرائية

المنهاج: جميع الخبرات التعليمية المنهجية (الصفية واللاصفية) التي يتعرض لها الطالب، التي تتولى المدرسة التخطيط لها، والإشراف عليها، وتقويمها في النهاية.

المقرر الدراسي: هي كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية من العام الدارسي 2021/2022.

الخبرات التعليمية: الأهداف العامة والخاصة لتدريس مبحث التربية الإسلامية، ويشمل جميع المعلومات والمهارات والاتجاهات لدى الطلبة .

القيم الإنسانية: مجموعة من المبادئ التي تحكم سلوك الفرد وتوجهه وفقًا للفطرة الإنسانية السليمة، وتشمل القيم: الشخصية، المجتمعية، التربوية، الأمنية ،الوطنية، المهنية، الأخلاقية، الروحية، المعرفية، النفسية، البيئية (95) قيمة، تتمثل في: بر الوالدين، وشكر المعروف، والرحمة، والكرم، والوفاء، والإيثار، والشجاعة، والتعاون، والإخلاص، والأمانة، واحترام الآخرين، واحترام النظام، وتقدير المعلم، احترام الوقت، تقدير العلم والعلماء، وصلة الرحم، والصدق، الصدقة، الاقتصاد في النفقة، واتقان العمل، والنظافة، وآداب الطريق، والصبر، والإحسان، والعفو، والتواضع، وعيادة المريض، وإفشاء السلام، والحذر، والقناعة، وكظم الغيظ، والعدل، والرفق بالحيوان، والتسامح، وإماطة الأذى، والتضحية، والنزاهة، والحياء، والحلم، والنصيحة، وعزة النفس، ومساعدة الآخرين، وحفظ اللسان، وحسن الجوار، والحث على العمل، والصدقة، والاقتصاد، وترشيد استهلاك الطاقة، وترشيد استهلاك المياه، ومكافحة الفساد، والقدوة الحسنة، والعدل، والاستئذان، والطاعة، واليقين، ومعية الله، والمبادرة، والتأمل والتفكير، والطهارة، واستشعار عظمة الله، ومراقبة الله، والاستقامة، وتوقير النبي، والدعاء، وشكر النعم، والاستغفار، والتوكل، والتكافل الاجتماعي، والاعتزاز، والتوبة، والعمل الجماعي، والشورى، والثبات، والقوة، واصلاح ذات البين، والرضا، والعفة، وحسن الظن، والخشوع، والثقة، الشهادة بالحق، وضبط النفس، والصمت، والتفاؤل، ونبذ العنف.

السورة والحديث النبوي: هي إحدى أدوات تحليل القيم التي اعتمدتها الدراسة الحالية في تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع.

الجملة: هي إحدى أدوات تحليل القيم التي اعتمدتها الدراسة الحالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع ففي حال ذكرت عبارة صريحة في إحدى الكتب –عينة الدراسة– يتوقف عندها الباحث، لتحليل الموقف الوارد فيها؛ فإذا تضمنت معنى إحدى القيم المحددة في أداة الدراسة الحالية على نحو واضح؛ حسبت، وإن لم تتضمن على نحو واضح، لا تحسب.

الكلمة ومعناها: هي إحدى أدوات تحليل القيم التي اعتمدتها الدارسة الحالية وهي الكلمة ومعناها المتضمن أوالظاهر من خلال قائمة تحليل المحتوى التي أعدها الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على كتب مديرية المناهج العامة للصفوف السابع والثامن والتاسع في الأردن.
- **الحدود البشرية:** اشتملت الدراسة مشاركة معلمي مبحث التربية الأسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس تربية لواء ماركا.
- **الحدود الموضوعية:** اعتمدت الآية القرآنية، والحديث النبوي، والنص الواضح، والفكرة الظاهرة، أو المتضمنة لتكون وحدة للتحليل لمعرفة درجة مراعاة القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع الأساسية في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة للعام الدراسي 2022/2021.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدارسة على المحددات الآتية:

1. تحليل كتب التربية الاسلامية للصفوف السابع، والثامن، والتاسع دون غيرها من الكتب.
2. تحليل التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع دون غيرها من الكتب التي درست لهذه الصفوف في العام الدراسي 2021/2022.
3. دراسة (95) قيمة تم تناولها بناء على رأي المحكمين.

الطريقة والإجراءات

تضمنت الطريقة والإجراءات وصفًا لمنهجية الدارسة، ولمجتمع الدراسة وعينتها، و تطرقت إلى أداة الدراسة، ووضحت إجراءات الصدق والثبات لها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ فقامت على تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع من المرحلة الأساسية والمعمول بها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدارسي2022/2021، بهدف معرفة درجة توافر القيم الإنسانية، معتمدة، في الوصول الى القيم، على ما ترشد اليه الآية القرآنية، والحديث النبوي، والجملة لتكون وحدة للتحليل، ففي حال وجدت سورة أوحديث نبوي في إحدى الكتب –عينة الدارسة– يتوقف عندها الباحث، لتحليل الموقف الوارد فيها فإذا تضمنت إحدى القيم المحددة في أداة الدارسة الحالية على نحو واضح؛ حسبت، وإن لم تذكر على نحو واضح؛ لا تحسب.

ثم الكلمة ومعناها المتضمن، او الظاهر من خلال قائمة تحليل المحتوى للمقررات الدراسية، وذلك بعد القيام بتحليل، ورصد تكرارات هذه القيم، والنسب المئوية في تلك الكتب بناءً على قائمة القيم الإنسانية– أداة الدراسة– التي أعدها الباحث لذلك.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكّون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع من المرحلة الأساسية التي تمّ تدريسها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في الفصلين: الأول، والثاني من العام الدراسي 2022/2021، وتكّونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه، فقد جرى اختيار العينة بطريقة قصدية لطلبة المرحلة الأساسية العليا؛ بسن(13–15) سنة هي الفترة التي تتشكل، وتتسع القيم، والاتجاهات لدى الطلبة، وهي الفترة المكملة للمرحلة الأساسية الدنيا لإدراك مثل هذه القيم التي تتمثل في الصفوف: السابع والثامن، والتاسع، من المرحلة الأساسية في مدارسنا (Hurlock,1980)، فقد اعتمد الباحث هذا الأمر في تحديد الصفوف التي ستجري عليها الدراسة الحالية.

أداة الدراسة:

اعدّت قائمة بالقيم الإنسانية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع من المرحلة الأساسية وشملت القيم: الشخصية، المجتمعية، التربوية، الأمنية ،الوطنية، المهنية، الأخلاقية، الروحية، العالمية، النفسية، البيئية. بعد الرجوع إلى الأدب السابق ذات الصلة– أداة لتحليل كتب: السابع ،والثامن، والتاسع من المرحلة الأساسية وعددها (95) قيمة، تم ذكرها في الصفحات السابقة من البحث.

صدق الأداة

لغاية التحقق من صدق الأداة طور الباحث أداة قياس وتحليل، اشتملت على (95) قيمة، وقد عرضت الأداة على لجنة من المحكمين المتخصصين للتأكد من دلالات صدقها، وتم تحديد الجملة، والفكرة، والآية، والحديث النبوي، للتحقق من صدق قائمة القيم الإنسانية من خلال قائمة تحليل المحتوى للمقررات الدراسية للصفوف السابع والثامن والتاسع، وتحقيقا لأهداف الدراسة، وفي ضوء ملاحظاتهم تمّ تعديل القائمة بإضافة 13 قيمة أخرى إليها، إذ كان عددها(82) قيمة وكانت على النحو الآتي: (95) قيمة بعد التحكيم.

ثبات الأداة :

بعد التحقق من صدق قائمة القيم الإنسانية، جمع الباحث كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن ،والتاسع من المرحلة الأساسية، واتفق مع (3) معلمات في المدرسة يدرسْنَ مبحث التربية الاسلامية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وقام بتدريبهن على آلية التحليل لوحدة دراسية من كل كتاب على حده، ما ترشد اليه الآية القرآنية، والحديث النبوي، والجملة لتكون وحدة للتحليل، ثم الكلمة ومعناها المتضمن، أو الظاهر من خلال قائمة تحليل المحتوى للمقررات الدراسية المعتمدة في الدراسة، وعليه أنشأ الباحث جدول يمثل القيم الانسانية المطلوبة؛ لرصد تكرارها للوحدة الدراسية واستخراج النسب المئوية لكل قيمة. وتمّ بعد ذلك حساب نسبة الاتفاق بين المحللات الثلاثة وكانت بنسبة (88%) وهي مناسبة لأغراض الدراسة.

وقام الباحث بعد ذلك بتحليل الكتب عينة الدارسة مع المعلمات المتعاونات في المدرسة لمبحث التربية الاسلامية، وذلك بعد تدريبهما على منهجية التحليل المتبعة في هذه الدراسة، وقامت كل معلمة منهن بتحليل الكتب المطلوبة على انفراد، وذلك بوضع إشارة عند تكرار القيمة في أحد الكتب في الجدول المخصص، وتمّ حساب نسبة الاتفاق بينهما بعد الانتهاء من عملية التحليل، وكانت النسبة (90%)، وذلك عن طريق معادلة هولستير: معامل الاتفاق بين المحللات الثلاثة = (عدد مرات الاتفاق – عدد مرات الاختلاف) × 100%

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ فقد استخدمت الإحصاءات الوصفية شملت التكرارات، والنسب المئوية؛ لبيان عدد القيم الإنسانية وعدد منها، ثم التي وردت في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع، والنسبة المئوية لها في كل كتاب وعليها مجتمعة، وعدد القيم الإنسانية التي وردت في كل جزء من أجزاء كتب التربية الاسلامية، وعدد مرات تكرار كل قيمة منها في الكتب ككل.

- **السؤال الأول: ما القيم الإنسانية (المتضمنة/غير المتضمنة) في كتب التربية الإسلامية ككل للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في الأردن؟**

وللإجابة عن سؤال الدراسة تمّ إعداد جدول يبين عدد القيم الإنسانية التي وردت في كتب التربية الإسلامية المتضمنة وغير المتضمنة، والنسبة المئوية لها في كل كتاب على حدة وعليها مجتمعة. وعدد القيم الإنسانية التي وردت في كل جزء من أجزاء الكتب، وتكرارات كل قيمة منها في الكتب ككل، والقيم التي لم ترد من المناهج وعددها (12) قيمة وهي: تقدير المعلم، الثقة، عيادة المريض افشاء السلام، حسن الظن، الشهادة بالحق، الصمت، ضبط النفس، التفاؤل، ترشيد استهلاك الطاقة الاعتذار، نبذ العنف، كما هو موضح في الجدول (1) .

(المشار إليها في طعيمة،1987: 178) لاستخراج معامل الاتفاق بين المحللات الثلاثة.

الجدول (1) القيم الإنسانية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع وتكرارتها والنسب المئوية لكل كتاب منها ولها مجتمعة ككل ثم القيم غير المتضمنة

الرقم	الانسانية	الصف السابع		الثامن		التاسع		المجموع الكلي للتكرارات
		الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	
1	بر الوالدين	-	-	2			1	3
2	شكر المعروف	1	1	-	-	-	-	2
3	الرحمة	5	4	1	1	-	-	11
4	الكرم	-	1	1	-	-	-	2
5	الوفاء	1	1	-	1	-	1	4
6	الإيثار	3	2	1	1	3	4	6
7	الشجاعة	7	8	1	1	4	3	24
8	التعاون	6	5	6	6	6	7	36

الرقم	الانسانية	الصف السابع		الثامن		التاسع		المجموع الكلي للتكرارات
		الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	
9	الإخلاص	5	11	4	3	10	7	40
10	الأمان	8	5	2	4	7	6	32
11	احترام الآخرين	5	2	2	2	3	2	16
12	احترام النظام	1	-	1	1	3	2	8
14	احترام الوقت	1	-	-	-	-	1	2
15	تقدير العلماء	1	1	3	1	5	2	13
16	صلة الرحم	2	-	-	-	-	-	2
17	الصدق	7	10	4	2	10	9	42
18	الصدقة	2	-	-	-	1	2	5
19	الاقتصاد في النفقة	1	1	1	3	1	1	8
20	الإتقان في العمل	2	-	2	2	3	4	13
21	النظافة	1	2	3	1	-	1	8
22	آداب الطريق	-	-	-	-	1	-	1
23	الصبر	6	4	2	3	8	7	30
24	الإحسان	10	7	4	1	5	10	37
25	العفو	3	2	-	2	3	2	12
26	التواضع	2	2	2	-	2	3	11
34	الحذر	5	2	2	-	4	2	15
35	القناعة	-	-	-	-		-	1
36	كظم الغيظ	1	1	-	-	-	-	2
37	الرفق	3	2	2	3	2	2	14
38	التسامح	4	3	1	2	5	6	21
39	إماطة الأذى	1	-	-	-		1	2
40	التضحية	3	1	-	-	2	3	9
41	النزاهة	2	3	1	1	5	3	15
42	الحياء	1	1	-	-	2	-	4
43	الحلم	2	-	1	-	1	2	6
44	النصيحة	1	2	2	2	3	4	14
45	عزة النفس	2	2	1	-	-	-	5
46	مساعدة الآخرين	1	2	1	1	2	-	7
47	حفظ اللسان	2	3	1	2	-	1	9
48	حسن الجوار	7	5	2	1	5	4	24
49	الحث على العمل	4	3	7	4	9	5	32
51	ترشيد استهلاك المياة	1	1	2	3	1	-	8
52	مكافحة الفساد	5	3	-	1	1	-	7
53	القدوة الحسنة	12	10	8	12	12	12	67
54	العدل	4	2	2	-	5	2	15
55	الاستئذان	-	-	-	-	1	3	4

الرقم	الانسانية	الصف السابع		الثامن		التاسع		المجموع الكلي للتكرارات
		الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	
56	الطاعة	2	2	5	3	10	8	30
57	اليقين	4	3	6	3	8	8	32
58	معيةالله	2	3	2	2	5	6	20
59	المبادرة	3	5	6	4	11	5	34
60	التأمل	7	8	9	11	12	13	60
61	الطهارة	1	2	2	2	-	1	8
62	استشعار عظمة الله	2	1	3	-	6	7	19
63	مراقبة الله	3	0	1	4	4	2	14
64	الاستقامة	2	1	1	1	3	-	8
65	توقير النبي عليه السلام	1	-	3	1	2	2	9
66	الدعاء	3	-	6	4	3	4	20
67	شكر النعم	3	3	4	3	3	7	23
68	الاستغفار	1	1	-	-	2	-	4
69	التوكل	3	1	2	1	5	3	15
70	التكافل الاجتماعي	2		4	5	2	3	16
72	التوبة	2	-	1	1	2	4	10
73	العمل الجماعي	1	-	1		3	3	8
74	الشورى	1	-	-	4	5	-	10
75	الثبات	-	1	-	-	-	1	2
76	الأخوة	1	1	1	-	3	1	7
77	إصلاح ذات البين	-	-	-	1	1	2	4
78	الرضا	-	-	1		2	-	3
79	العفة	-	-	-	1	1	1	3
80	حسن الظن	-	-	-	-	1	3	4
81	الخشوع	-	-	-	-	-	1	1
82	التفكير	10	8	7	13	15	12	65
83	عيادة المريض	-	-	-	-	-	-	
84	إفشاء السلام	-	-	-	-	-	-	
85	حسن الظن	-	-	-	-	-	-	
86	الثقة	-	-	-	-	-	-	
87	الشهادة بالحق	-	-	-	-	-	-	
89	الصمت	-	-	-	-	-	-	
90	ضبط النفس	-	-	-	-	-	-	
91	تقدير المعلم	-	-	-	-	-	-	
92	التفاؤل	-	-	-	-	-	-	
93	ترشيد استهلاك الطاقة	-	-	-	-	-	-	
94	الاعتذار	-	-	-	-	-	-	

الرقم	الانسانية	الصف السابع		الثامن		التاسع		المجموع الكلي للتكرارات
		الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	الجزء الأول التكرار	الجزء الثاني التكرار	
95	نبذ العنف	-	-	-	-	-	-	
المجموع		195	155	138	132	242	223	1085
النسبة		%18	%14	%13	%12	%22	%21	
		%32		%25		%43		%33

يلاحظ من الجدول (1) أن تكرارات القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية ككل للصفوف: السابع: والثامن، والتاسع ككل نتيجة التحليل كانت (1085) مرة؛ بمتوسط نسبة (33%)؛ مما يعني اهتمام هذه الكتب بموضوع القيم الإنسانية جيدًا، وحرص المؤلفين على تضمين أكبر عدد منها في الكتب المدرسية، لا سيما كتب التربية الإسلامية يعدّ ميداناً خصبًا لتعليم القيم المختلفة لهذه الفئة العمرية من الطلبة. وجاءت هذه النتيجة متفقة في منهجية البحث مع الدراسات منها: (عبابنة 2021، خوالدة 2010، الزهراني،2021، السعيدي، 2020)، إلا أنها تميزت واختلفت في تناولها للقيم الإنسانية بصورتها العامة، والشاملة وفق رأي المحكمين في حصر جميع القيم الانسانية السائدة قبل البدء بتحليل الكتب الدراسية؛ فكان عدد القيم الإجمالي المتضمن، حيث بلغ (83) قيمة، غير المتضمن بلغ (12) قيمة، وربما يعزى عدم تضمينها عدم رصدها من قبل مؤلفي المناهج كقيم مستقلة يجب تضيمنها، وربما تكون مشتركة من وجهة نظرهم مع قيم أخرى مثل تقدير العلماء، والعلم مقابل تقدير المعلمين، وترشيد الاستهلاك بصفة عامة، مقابل ترشيد الاستهلاك للطاقة، وربما الاكتفاء بعدد من القيم الأساسية مثل الاخلاص، والقدوة الحسنة، والتفكير والتأمل، وغيرها وليس شرطًا ربط المناهج بذكر كل القيم.

- **السؤال الثاني: كيف تتوزع القيم الإنسانية في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في الأردن؟**

يلاحظ من الجدول (1) أنّ أكثر الكتب تضمينًا للقيم الانسانية واهتمامًا بها هو كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع ؛ فقد تضمّن (77) قيمة من أصل (83) قيمة، وبنسبة (92%)، يليها كتاب السابع؛ الذي تضمّن (75) قيمة من أصل (83) قيمة، وبنسبة(90%)، وأخيرًا كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن؛ وتضمّن (68) قيمة من أصل (83) قيمة، وبنسبة (82%)؛ مما يعني أنّ هناك اختلافًا واضحًا لتضمين القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية. فقد كانت أقل نسبة في الصف الثامن (82%). اختلفت الدراسة مع دراسة (عبابنة،(2021))؛ حيث جاءت القيم متدرجة بانتظام في الصفوف الرابع، ثم الخامس، ثم السادس الأكثر قيمًا. وقد يفسر الاختلاف باختلاف الصفوف من المرحلة الأساسية الدنيا الى المرحلة الأساسية العليا، وربما اختلاف كتب اللغة العربية عن كتب التربية الإسلامية، وربما اختلاف الاهتمام بنوعية القيم؛ حيث تناولت الدراسة القيم الاجتماعية والأخلاقية، وكان عددها (50) قيمة. واختلفت مع (الجارح، 2016)؛ حيث بلغت عدد القيم مجملة (945) للصفوف الثلاثة، إذ اشتمل كتاب الصف الأول (169) قيمة، وكتاب الصف الثاني (280) قيمة، بينما الصف الثالث (496) قيمة، أي أنها كانت الزيادة متدرجة من الصف الأقل الى الأعلى، ربما يعزى الاختلاف إلى القيم المتناولة؛ حيث اهتمت الدراسة بالقيم الاقتصادية، والمالية، والشخصية، والوطنية، والقومية، والعقائدية، والمعرفية، وربما اختلاف المنهجية بين الدراستين في اعتماد آلية تحليل المحتوى، واختيار القيمة في ضوئها.

وحرص مؤلفو المناهج على تضمينها على نحو متدرج لتنمو، وتتطور مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية، وعدم حشوها في أذهانهم.

واتفقت الدراسة الحالية مع (دراسة الشراري،2017) توافر القيم الأخلاقية بدرجات متفاوتة في كتب التربية الوطنية لصفوف (الثامن، التاسع، العاشر) في الأردن؛ حيث حصلت قيمة التعاون على الخير على المرتبة الأولى بين القيم الأخلاقية في كتب التربية الوطنية لجميع الصفوف، بتكرار(30) وبنسبة 10% كما حصلت قيمة تقدير دور المؤسسات الوطنية على المرتبة الثانية، بتكرار بلغ(24) قيمة، وتظهر النتائج أنّ كتاب التربية الوطنية للصف التاسع الأساسي قد احتل المرتبة الأولى في مجموع التكرارات التي مجملها (299) تكراراً بنسبة (63%)، إذ بلغ نصيب كتاب الصف الثامن (97) تكراراً بنسبة (16%) في المرتبة الثانية، وجاء كتاب الصف العاشر في المرتبة الثالثة كتاب العاشر الأساسي، إذ بلغ (75) تكرارًا وبنسبة (12%).

- **السؤال الثالث: ما أكثر القيم تكرارًا في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في الأردن؟**

يلاحظ من الجدول (1) أنّ أكثر القيم ذكرا في كتب التربية الإسلامية للصفوف: السابع، والثامن، والتاسع الأساسية (القدوة الحسنة) المرتبة الاولى بتكرار بلغ (67) مرة بنسبة (0.061)، وفي المرتبة الثانية(قيمة التفكير) بتكرار (65) مرة بنسبة (0.059)، وفي المرتبة الثالثة قيمة (التأمل) بتكرار(60) مرة بنسبة (0.055) وجاءت أقل القيم (القناعة، الخشوع، ازالة الاذى عن الطريق) بتكرار(1) مرة واحدة وهم بنسبة (0.0009).

أما أولها فهي (احترام العلم والعلماء)؛ مما يعني حرص فريق إعداد كتب اللغة العربية على ضرورة غرس قيمة احترام العلم والعلماء في نفوس الطلبة منذ الصغر، لاسيما في هذا العصر التكنولوجي السريع، الذي أوقع على كاهل العلماء حملا كبيرا في مجاراة روح العصر؛ لمساعدتنا على معرفة كل ما هو جديد في مجال العلم، فبالعلم ننمو ونزدهر؛ لذا لا بد من احترامهم وتقديرهم. يليها قيمة (مساعدة الآخرين) بتكرار بلغ (129) مرة، وقد يكون مرد الاهتمام بهذه القيمة ما يدور حولنا من أحداث في الدول المجاورة، ووجود اللاجئين من الدول المختلفة في الأردن، مما يعني ضرورة نشر الوعي بأهمية مساعدتهم، وعدم الوقوف مكتوفي الأيدي أمام الظروف التي تواجههم. ثم جاءت قيمة (الحث على العمل) بتكرار بلغ (100) مرة، لا سيما مع انتشار ظاهرة البطالة في مجتمعنا الأردني التي باتت ظاهرة مؤرقة لكل منا؛ لذا فمن الضرورة نشر الوعي بين أبنائنا بأهمية العمل لتوفير العيش الكريم مهما كان نوعه.

واختلفت هذه التكرارات مع دراسة (حمادنة والمغيض،2011) التي حصلت أعلى قيمة فيها وهي (التعاون) على تكرار بلغ (21) مرة؛ علمًا بأنّ أعلى قيمة في الدراسة الحالية حصلت على تكرار قد بلغ (164) مرة، مما يعني الوعي الواضح بأهمية غرس القيم الأخلاقية في نفوس أبنائنا الطلبة، وذلك من خلال تعدد تكراراتها لتترسخ في أذهانهم، وتصبح جزءًا من ذواتهم ثابتة لا تتغير بتغير الزمن والظروف.

وعلى الرغم من التقدم في الاهتمام بالقيم الأخلاقية مقارنة مع الدارسات السابقة وذلك عن طريق محاولة تضمينها في كتب اللغة العربية، إلا أنه من الملاحظ في الجدول (1) أن هناك قيمًا لم تذكر فيها، ففي الصف السادس لم تعطَ قيمة (إماطة الأذى) أي اهتمام، أما في الصف الخامس الأساسي فهناك ست قيم لم تحظَ بأي اهتمام هي: (الاستئذان، واحترام النظام، والعفو، وعيادة المريض، وافشاء السلام، ومكافحة الفساد)، وفي الصف الرابع الأساسي لم تحظَ قيمتان بأي اهتمام هما: (الصدقة، واماطة الأذى)؛ مما يعني أننا بحاجة إلى توزيع هذه القيم على نحو كامل، ومتكافئ في كتب اللغة العربية، إذ يعدّ كتاب اللغة العربية ميدانًا خصبًا، ومناسبًا لتعليم القيم فلا بد من استغلال هذا الأمر من خلال الاهتمام بالقيم الأخلاقية جميعها دون اهتمام بقيمة على حساب أخرى فلكل قيمة أهمية خاصة بها.

الاستنتاجات التفصيلية لكل صف على حده:

الصف التاسع الأساسي:

- أنّ أكثر الكتب تضمينًا للقيم الإنسانية واهتمامًا بها هو كتاب التربية الإسلامية من (77) أصل (83) قيمة، وبنسبة (92%) من اجمالي القيم، وهي نسبة عالية، ومقنعة لذوي الاختصاص من المؤلفين، والمهتمين بالمناهج الدراسية.
- بلغ مجموع تكرارات القيم الإنسانية للصف التاسع الأساسي (465) من أصل (1085) ما نسبته 43% وهي الأعلى بين الصفوف الثلاثة.
- جاءت نتائج القيم الإنسانية مرتبة تنازليًا: (التفكير25 مرة، التأمل25 مرة، القدوة الحسنة 24 مرة، الصدق 19مرة، الأخلاص17 مرة).
- جاءت نتائج القيم الإنسانية بالترتيب الأقل وبتكرار مرة واحدة فقط، وهي:(احترام الوقت، الثبات، الخشوع، الطهارة، ترشيد الاستهلاك، حفظ اللسان، إماطة الاذى، النظافة، الوفاء، بر الوالدين).
- يلاحظ من الجدول أن المتوسط الاجمالي لتكرارات القيم الإنسانية للصف التاسع الأساسي بلغ (6) مرات.
- هناك مجموعة من القيم الإنسانية جاءت بتكرارات بين (12–20) مرة، وهي: (التعاون، الامان، الصبر، الحث على العمل، الاحسان، استشعار عظمة الله صلة الرحم ،الطاعة، اليقين، المبادرة).

النتائج المتعلقة بالصف الثامن الأساسي:

- إنّ أقل الكتب تضميناً للقيم الإنسانية واهتمامًا بها هو كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن، تضمّن (68) قيمة من أصل (83) قيمة، وبنسبة (82%)؛ من اجمالي القيم، وهي: نسبة الأقل للكتب الثلاثة.
- بلغ مجموع تكرارات القيم الإنسانية للصف الثامن الأساسي (270) من أصل (1085) ما نسبته (25%)، وهي الأقل بين الصفوف الثلاثة.
- جاءت نتائج القيم الإنسانية مرتبة تنازليًا: (التفكير20 مرة، التأمل 20 مرة، القدوة الحسنة 20 مرة، الإخلاص 7 مرة، الصدق 6 مرات).
- جاءت نتائج القيم الإنسانية بالترتيب الأقل بتكرار مرة واحدة فقط وهي:(الكرم ،الحلم، الوفاء، عزة النفس، مكافحة الفساد، العمل الجماعي، الرضا).
- يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الاجمالي لتكرارات القيم الإنسانية للصف التاسع الأساسي بلغ (3) مرات.
- هناك مجموعة من القيم الإنسانية جاءت بتكرارات بين (7–12) مرة وهي: التعاون، الحث على العمل، الدعاء، شكر النعم، الطاعة، اليقين.

النتائج المتعلقة بالصف السابع الأساسي:

- جاء كتاب التربية الإسلامية للصف السابع في الترتيب الثاني للقيم الإنسانية؛ الذي تضمّن (75) قيمة من أصل (83) قيمة، وبنسبة (90%) من اجمالي القيم، وهي نسبة عالية ومرضية للمهتمين.
- بلغ مجموع تكرارات القيم الإنسانية للصف السابع الأساسي (350) تكرارًا من أصل (1085) ما نسبته 32%، وهي النسبة الثانية في الترتيب.
- جاءت نتائج القيم الإنسانية مرتبة تنازليًا: القدوة الحسنة 22، التفكير18 مرة، الصدق 17مرة ، الاحسان 17، الأخلاص16 مرة ،التأمل15 مرة، الشجاعة 15.
- جاءت نتائج القيم الإنسانية بالترتيب الأقل وبتكرار مرة واحدة فقط وهي: (احترام النظام، الثبات، العمل الجماعي، الكرم، توقير النبي، إماطة الاذى، الشورى).
- يلاحظ من الجدول أن المتوسط الاجمالي لتكرارات القيم الإنسانية للصف التاسع الأساسي بلغ (4) مرات.
- هناك مجموعة من القيم الإنسانية جاءت بتكرارات بين (4–10) مرة وهي: (الرحمة، التسامح، شكر النعم، الاحسان، مكافحة الفساد، الايثار، العدل، اليقين، المبادرة).

التوصيات في ضوء النتائج

1. نوصي فريق المناهج في الوازرة برصد مصفوفة القيم بصورة متدرجة، ومتوافقة مع المرحلة الدراسية بما يخدم بناء شخصية المتعلم التكاملية المنتجة، والمنتمية لوطنها وامتها، وذلك قبل البدء بالتأليف.
2. نوصي فريق إعداد كتب التربية الاسلامية على تضمين عدد من أكبر القيم الأخلاقية للصف الثامن الأساسي ليتجانس مع الصفين: السابع، والتاسع؛ نظرا لضرورة غرسها في نفوس الناشئة من الطلبة. ولعل الصفين السابع، والتاسع كانا ضمن منظومة تطوير المناهج اما الصف الثامن فلم يتم تطويره بعد.
3. التركيز على قيمة احترام المعلم كونه المصدر الرئيس لغرس القيم في نفوس الطلبة من خلال القدوة الحسنة.
4. تضمين المناهج بالقيم المتعددة بشكل مستمر، ودائم حتى لا يضعف ارتباط الطلبة بالقيم، بل تبقى حاضرة في اذهانهم، وسلوكاتهم الحياتية.
5. نوصي بضرورة الالتفات الى القيم الإنسانية والأخلاقية التي قل تكرارها عن (5) تكرارات للصف الدراسي في الفصلين الدراسين التي لم تظهر قط.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- البخاري، م.(1987م ــ). صحيح البخاري، تحقيق مصطفى الديب، بيروت: دار إحياء التراث
- الجارح، م.(2016). القيم التربوية المتضمنة في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، 2016(18)، 147–175 .
- الجلاد، م.(2010). تعلم القيم وتعليمها، ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- حمادنه، أ. والمغيض، ع.(2011). القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدارسات الإنسانية)، 19(1)، 487–517.
- الخوالدة، ع.(2003). القيم الاسلامية في كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.
- الزيود، م.(2006). الشباب والقيم في عالم المتغير، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلوم، ط. وجمل، م.(2009). التربية الأخلاقية، القيم مناهجها وطرائق تدريسها، العين: دار الكتاب الجامعي.
- شكري، ف.(2002). القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الشهري، ف.(2000). القيم الخلقية وعلاقتها بالعصابية – دراسة ميدانية– على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
- الشواورة، س.(2016). القيم الأخلاقية المتوافرة في كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي ودرجة ممارسة الطلبة لها من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- طعيمة، ر.(1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علوان، ع.(2000). تربية الأولاد في الإسلام، بيروت: دار السلام.
- الغزالي، م.(1980). خلق المسلم، ط12، بيروت: دار القلم.
- فرحان، ا.(2000). القيم والتربية في عالم متغير، مجلة الآفاق، جامعة الزرقاء،2، 87 –94.
- القرني، ع.(2005). محمد صلى الله عليه وسلم كأنك تراه، بيروت: دار ابن حزم.
- قطب، س.(2004). في ظلال القرآن، ط33، بيروت: دار الشروق.
- الكيلاني، م.(2002). فلسفة التربية الاسلامية. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- مقدادي، م.(1997). دراسة تحليلية للقيم في كتب القراءة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن بين الملحوظ والمتوقع. مجلة دراسات التربوية، الجامعة الأردنية، 4(1)، 59 –70.
- ابن منظور، م.(د. ت). لسان العرب، ج2، القاهرة: دار المعارف.
- ناصر، إ.(2006). التربية الأخلاقية، عمان: دار وائل للنشر.
- نجم، ع.(2000). أخلاقيات الادارة في عالم متغير. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- يوسف، ع.(2002). أطفالنا وعصر العلم والمعرفة، دمشق: دار الفكر المعاصر.

References

- Ibn-Manzoor (N.D.*).Lisan Alarab*, (in Arabic), 2nd vol., House of knowledge: https://ia804700.us.archive.org/4/items/WAQlesana/lesana.pdf
- Al-Bukhari, M. (1987). *Sahih al-Bukhari, (in Arabic), investigated by Mustafa al-Dib*. Beirut: House of Revival of the Heritage.
- El-Jareh, M. (2016,). Educational values contained in the books of basic Arabic language for the first primary stage in Jordan (in Arabic). *The Journal of the Arab Open Academy in Denmark, 2016*(18), 147-175. https://search.emarefa.net/detail/BIM-677852
- Al-Jallad, M. (2010). *Learning and Teaching Values (in Arabic): 3rd Edition.* Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Hamadneh, A., & Al-Mughid, A. (2011). Islamic values in Arabic language books for the first and second grades of basic education in Jordan (in Arabic). *The Journal of the Islamic University, 19* (1), 487-517. http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/

- Hayes,R. (2015). The Role Value & Scale of Higher Education in Irland, Consultation from 23March 2018. From http:// repository.witi
- Hurlock, E. (1980). *Developmental psychology; A life – span approach (5th.ed).* New York. MC Grawhill, Inc.
- Khawaldeh, A. (2003). *Islamic values in Arabic language books for the first four grades of the basic stage* in Jordan |(in Arabic), [Unpublished master's thesis]. Yarmouk University.
- Al-Zayoud, M. (2006). *Youth and values in a changing world.* Jordan (in Arabic): Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.
- Salloum, I., & Jamal, M. (2009). *Moral education, values, curricula and methods of teaching them. (in Arabic)* Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jami.
- Al-Shehri, F. (2000). *Moral values and their relationship to neuroticism - a field study - on a sample of female students of the College of Education for Girls in Riyadh* [Unpublished master's thesis], (in Arabic). College of Education for Girls, Riyadh.
- AL-Shawara, S. (2016). *Ethical values available in Arabic language textbooks for the eighth grade and the degree to which students practice them from the point of view of their teachers* [Unpublished master's thesis],(in Arabic). Middle East University, Jordan.
- Taima, R. (1987). *Content analysis in the human sciences, (in Arabic)*. Cairo: Arab Thought House.
- Alwan, A. (2000). *Raising children in Islam, (in Arabic).* Beirut: Dar El Salaam.
- Al-Ghazali, M. (1980). *The Creation of the Muslim (in Arabic),12th Edition.* Beirut: Dar Al-Qalam.
- Farhan, A. (2000). Values and education in a changing world. (in Arabic), *Al-Afaaq Journal, 2*, 87-94.
- Qutb, S. (2004). *In the Shadows of the Qur'an: 33rd Edition*. Beirut: Dar Al-Shorouk.
- Al-Kilani, M. (2002). *Islamic philosophy of education.* (in Arabic), Amman: Dar Al Warraq for Publishing and Distribution.
- Miqdadi, M. (1997). An analytical study of the values in Arabic reading books in the basic education stage in Jordan between the observed and the expected. (in Arabic), *Journal of Educational Studies: University of Jordan, 4*(1), 59-70.
- Najm, A. (2000). *Management ethics in a changing world. (in Arabic)* Cairo: Arab Administrative Development Organization.
- Youssef, A. (2002). *Our children and the age of science and knowledge.* (in Arabic), Damascus: House of Contemporary Thought.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Psychological Security and its Relation with Self-concept Among a Sample of Divorced Women in Hebron Governorate

Dr. Ahmed A. Saad[1], Ms. Samar H. al-Aqili[2]*

1Special Education, Faculty of Educational Sciences, Al-Quds Open University, Gaza, Palestine

Oricd No: 0009-0000-1563-0986
Email: asaad@qou.edu

2Counseling, Faculty of Educational Sciences, Al-Quds Open University, Hebron, Palestine

Oricd No: 0009-0001-7219-8111
Email: samarloqaili@gmail.com

Received:
15/12/2022

Revised:
4/00/2023

Accepted:
29/07/2023

***Corresponding Author:**
asaad@qou.edu

Citation: Saad, A. A., & al-Aqili, S. H. Psychological Security and its Relation with Self-concept Among a Sample of Divorced Women in Hebron Governorate. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-005

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The study aimed to identify the level of psychological security and the level of self-concept among a sample of divorced women in Hebron governorate, using the descriptive correlational approach, and applying the two measures: psychological security and self-concept, on an available sample consisted of 290 divorced women. The study results showed that the level of psychological security was moderate, with a relative weight of 56.59%, and that the level of self-concept was moderate, with a relative weight of 58.97%. The study also indicated that there was an inverse correlation between the degree of psychological security and the degree of self-concept among a sample of divorced women in Hebron Governorate. Besides, there were no differences between the averages of psychological security, according to the variables of work, presence of children. There were differences according to the variables of educational level, age in favor of master's degree, less than 20 years, respectively. As for self-concept, the study indicated that there are differences between the averages, according to the variable of work in favor of working, and there are differences between the averages, according to the variable of having children, educational level, and age in favor of there is a bachelor's degree, less than 20 years, respectively.

Keywords: Psychological security, self-concept, divorced women.

الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل

د. أحمد عبد المعطي سعد[1]، أ. سمر حرب العقيلي[2]*

1 التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

2 الإرشاد النفسي والتربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، الخليل، فلسطين.

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الأمن النفسي ومستوى مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياسي: الأمن النفسي، ومفهوم الذات، على عينة متيسرة، بلغ حجمها (290) امرأة مطلقة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي بدرجة متوسطة، بوزن نسبي (56.59%)، وأن مستوى مفهوم الذات بدرجة متوسطة، بوزن نسبي (58.97%)، وأشارت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين درجة الأمن النفسي ودرجة مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات الأمن النفسي، تبعا لمتغير (العمل، وجود أطفال)، ووجود فروق تبعا لمتغير (المستوى التعليمي، العمر) لصالح (درجة الماجستير، أقل من 20 سنة) على الترتيب. أما بما يتعلق بمفهوم الذات أشارت الدراسة إلى وجود فروق بين المتوسطات، تبعا لمتغير (العمل) لصالح تعمل، ووجود فروق بين المتوسطات، تبعا لمتغير (وجود أطفال، المستوى التعليمي، العمر) لصالح (يوجد، بكالوريوس، أقل من 20 سنة)، على الترتيب.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، مفهوم الذات، المطلقات.

المقدمة

يعتبر الزواج الرباط الشرعي والاجتماعي الذي يجمع رجلًا بامرأة بعلاقة غريزية شرعيّة تضمن للطرفين حقوقهما والتزام كلّ طرف بواجباته، ثم تتّسع لتشمل ذرية الطرفين وأقارب كل منهما.

إذا كانت الاسرة دعامة الأمة فإن الزواج عماد الأسرة، به تنشأ وتتكون وفي مهده تحبو وتتطور، من غذائه الروحي والمادي تنمو وتتهذب. ولقد أولى الإسلام الأسرة جل اهتمامه من حيث الشمول والإحاطة بانتظام كافة شؤونها بدءًا من لحظة التفكير في بنائها وتأسيسها، ومرورًا بإقامتها وتشييدها والانتهاء بانحلالها بالطلاق أو الوفاة (الرشود، 2011).

وتتعرض الأسرة للعديد من المشكلات والمناكفات التي تعبر عن حالة الاختلال الداخلي أو الخارجي التي تترتب على حاجة غير مشبعة عند الفرد كعضو في الأسرة أو مجموعة الأفراد لها بحيث يترتب عليها نمط سلوكي ومجموعة أنماط سلوكية يعبر عنها الفرد أو مجموعة الأفراد مع الأهداف المجتمعة ولا تسايره (كاوجه، 2014).

وقد عنى الاسلام بالأسرة عناية كبيرة، وجعل لها مكانة عظيمة فوجود الإنسان واستمرارية نسله (زريقة، 2010)، أورد الرشود (2011م) بأن الإسلام اعترف بإمكانية حدوث الشقاق والتصدع في مجال الأسرة وعنى بعلاجه ونبه إلى أسبابه وسار مع الواقع الى مداه ولم يرض عن الكبت والتجاهل. إذ أنهما لا يغنيان إزاء مشكلات الحياة شيئًا، بل ربما أديا إلى تفاقمها وصعوبة مواجهتها. وأن المشكلات التي تتعرض لها الأسرة كثيرة ومتنوعة، وقد أولاها الاسلام عناية فائقة كما أولتها الدراسات والبحوث الميدانية المتعمقة في نطاق العلوم الاجتماعية والإنسانية والسلوكية وتعدت المصطلحات التي تشير الى تلك المشكلات والاختلالات التي تواجهها الاسرة في أي مجتمع إنساني مثل النزاعات الزوجية والاسرية وعدم التوازن الاسري ولعل من بين أهم المشكلات الأسرية التي تعرض حياة الاسرة بكاملها للخطر تلك المشكلة المرتبطة بقطبي الحياة الاسرية الزوج والزوجة هو ما أصطلح على تسميته بالطلاق.

يعد الأمن النفسي من أهم أنواع الأمن بالنسبة للإنسان، وهو شعور يسمح للفرد بإقامة والاحتفاظ بعلاقات متزنة مع أناس ذوي أهلية انفعالية في حياته، كأفراد أسرته وأصدقائه، ويعتبر نقيضا للوحدة النفسية المتمثلة في التهديد والخوف، وهو خطر داخلي يستشعره الفرد بدرجة أكبر من الآخرين (العازمي، 2012). كما ويعد الأمن النفسي من الحاجات الهامة لبناء شخصية الفرد, إذ ينظر إليه على انه احد المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية ايجابية متزنة ومنتجة, وقادرة على التكيف، وان فقدان الشعور بالأمن النفسي يجعل من الفرد يشعر بالخوف وعدم الاطمئنان (الطهراوي، 2007)، حيث أن مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، ويتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، التكيف الذاتي، الرضا عن الذات، مفهوم الذات الإيجابي، التوازن الانفعالي، ويقال للأمن النفسي أيضا "الأمن الانفعالي" و"الأمن الشخصي" و"الأمن الخاص" (الخضري، 2003: 17)؛ ويشير فوزي وأخرون (Fawzy et al., 2021: 2) إلى أن مفهوم الأمن النفسي إلى حالة الاستقرار النفسي والعاطفي التي يشعر بها الفرد داخل نفسه وفي محيطه، ويعد هذا المفهوم جزءًا أساسيًا من الصحة النفسية الإيجابية. ويرتبط الأمن النفسي بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية، بما في ذلك العلاقات الاجتماعية والظروف الحياتية والصحية والعوامل النفسية، ويمكن أن يتأثر بشكل كبير بالتغيرات في هذه العوامل، وأما العمري وأخرون (Alamri et al., 2021: 1) فاعتبروا أن الأمن النفسي عملية مستمرة تشمل العمل على تحسين الصحة النفسية وتعزيز العلاقات الاجتماعية الصحية وتحسين الظروف الحياتية والتعامل مع العوامل النفسية بشكل إيجابي". ولكي تشعر المطلقة بالأمن النفسي، لا بد أن تكون متحررة من مشاعر الخوف والهلع والرهبة، وان تكون مطمئنة على نفسها في حاضرها ومستقبلها، وتكون متمتعة بالتكيف النفسي والشعور بالرضا عن ذاتها وعن مجتمعها، وان تكون على علاقة وئام وانسجام مع نفسها ومع المجتمع (العيسوي، 2004).

إن درجة الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية تزداد عند الأفراد كلما كانت المفاهيم عن الذات أكثر إيجابية، وتزداد مشاعر الخطر والتهديد والقلق عند الأفراد الذين يعانون من مفاهيم سلبية عن ذواتهم، كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك فرقًا في درجة الأمن النفسي بين مجموعات مفهوم الذات، وأن ذوي الدرجات المرتفعة في مفهوم الذات والتي تعبر عن مفهوم ايجابي عن الذات يكونون أكثر شعورًا بالأمن النفسي من ذوي الدرجات المتوسطة والمنخفضة (تعويتات، 2015).

ويعتبر مفهوم الذات من المفاهيم متعددة الأبعاد، حيث يعتبر ركنًا أساسيًا وحجر الزاوية في بناء الشخصية، ويشكل مفهوم الذات للفرد أهمية خاصة، لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي (سليمان، 2013)، وعليه يمكن تعريف مفهوم الذات على أنه، "الوعي بكينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيًا عن المجال الإدراكي وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل

الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين، وتسعى للتوافق والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم".، ومن خلال مفهوم الذات هناك نوعان لمفهوم الذات، فالأول مفهوم الذات الايجابي، ومفهوم الذات السلبي.

فمفهوم الذات الإيجابي يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورًا واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائمًا الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، ويعود قبول الذات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها (فايد، 2005).

أما مفهوم الذات السلبي فيتمثل بمظاهر الانحراف السلوكية، حيث يميل الأشخاص الذين يـــرون أنهـــم غيـــر مرغوبين أو سيئين وأنهم لا قيمة لهم لأن يسلكوا وفق هذه الصورة التي يرون أنفســـهم عليهـــا، كما يميل أصحاب المفهوم غير الواقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب غيـــر واقعية، كما يتكون لديهم مفهوم منحرف عن أنفسهم، وبالتالي يدفعهم إلى أن يســـلكوا بأســـاليب منحرفة، وعلى ذلك تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته مهمة إذا حاولنا القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه (عبد العلي، 2003).

وعلى غرار الإرتفاع المطلق لنسب الطلاق في المجتمع العربي في السنوات الأخيرة، فإن مشكلة الطلاق في علاقتها بالنتائج المترتبة على الزوجين المطلقين وتحديدًا المطلقة كعنصر سالب لا خيار له في الغالب في هذه العملية التي لم تحظى بالاهتمام، حيث تبين من مراجعة أدبيات البحث ذات العلاقة، تركيز البحوث على العوامل الاجتماعية المرتبطة بالطلاق أو الآثار النفسية المترتبة على الأبناء، ومن بين الآثار النفسية الوخيمة للطلاق التي تنعكس سلبًا على المرأة المطلقة هو نقص تقدير الذات وذلك لإحساسها بالفشل، لأن الأصل في الزواج هو الاستمرارية، ويعتبر مفهوم الذات مؤشرًا للصحة النفسية، كما يعد من أهم الأبعاد النفسية المتعلقة بشخصية الإنسان (روينة، 2016).

وأجريت العديد من الدراسات التي تناولت الأمن النفسي،

هدفت دراسة **الحربي ومهيدات (2020)**، إلى تحديد مستوى الاكتئاب والثقة بالنفس والأمن النفسي لدى عينة من المطلقات، اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، تكونت من50 امرأة مطلقة (25 – 50 سنة)، في مراكز الإرشاد الأسري وتعليم القرآن الكريم على مدى ثلاثة أشهر في أوائل عام 2019، أظهرت النتائج أن المطلقات أظهرن مستويات "متوسطة" من الاكتئاب وانخفاض في تقدير الذات، في حين أن الدرجة الكلية للأمان النفسي كانت متدنية نوعا ما، أما بالنسبة لأبعاد الأمن النفسي، فقد بينت النتائج أن المشاركين كانوا "متوسطين" من حيث الانتماء، و "منخفض" من حيث أبعاد الحب والشعور بالأمان.

وهدفت دراسة **العتال (2020)**، التعرف إلى مستوى الشفقة بالذات والأمن النفسي والتوجه نحو الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة، مع التعرف على طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات والأمن النفسي والتوجه نحو الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة، ومع الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين كل من الشفقة بالذات والأمن النفسي والتوجه نحو الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة؛ تعزى لمتغيرات (العمر، المستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي)، مع الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة من خلال الشفقة بالذات والأمن النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (324) مطلقة في محافظات غزة لعام (2019)، واستخدم الباحثان الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات إعداد (النجار، 2020)، مقياس الأمن النفسي والتوجه نحو الحياة، وكلاهما من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: أن متوسط الدرجة الكلية للأمن النفسي لدى المطلقات بمحافظات قطاع غزة قد بلغ (3.1) بوزن نسبي (77.1%). كما تبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والتوجه نحو الحياة لدى المطلقات بمحافظات قطاع غزة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأمن النفسي لدى المطلقات بمحافظات قطاع غزة تعزى لـــ(العمر، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي)، وإمكانية التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لدى المطلقات بمحافظات قطاع غزة من خلال الشفقة بالذات والأمن النفسي

وهدفت دراسة **سادوفسكي وماكينتوش** (Sadowski & Mclntosh, 2015) التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى النساء المطلقات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (16) من النساء المطلقات، وعينة من (20) من أبناء النساء المطلقات، تم اختيارهن عشوائيًا، وأظهرت النتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى النساء المطلقات جاء

منخفضًا، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين انخفاض مستوى الأمن النفسي لدى النساء المطلقات وبين ارتفاع مستوى العدوانية لدى النساء المطلقات.

وهدفت دراسة **خويطر (2010)**، التعرف إلى مفهوم الأمن النفسي ومفهوم الشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة)، وكذلك التعرف إلى علاقتهما ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (91) من النساء المطلقات، و(146) من النساء الأرامل، تم استخدام المنهج الوصفي التحليل، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأضحت النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين كل من الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة). كما أوضحت النتائج أن درجة الوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) بمدينة غزة كانت متوسطة وهي61.17%، وبينت النتائج أن هناك فروقًا لها دلاله إحصائية في مستوى الأمن النفسي فيما يتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المرأة الأرملة أكثر شعورا بالأمن النفسي. كذلك بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من يسكن مع أهل الزوج أو مع أهل الزوجة بالنسبة لأبعاد الأمن النفسي والفروق كانت لصالح من يسكن مع أهل الزوج أكثر شعورا بالأمن النفسي. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة العاملة وغير العاملة بالنسبة لدرجات أبعاد الأمن النفسي، والفروق كانت لصالح النساء غير العاملات أكثر شعورا بالأمن النفسي. وتشير النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة ومستوى تعليمهن (ثانوية عامة أو أقل، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) بالنسبة لدرجات الأمن النفسي لمن لديهن مؤهل دراسات عليا أكثر شعورا بالأمن النفسي. كما أوضحت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرأة الفلسطينية المطلقة والأرملة وعدد أفراد الأسرة (لا يوجد، أقل من ثلاثة من 5-3، أكثر من 5 أبناء) بالنسبة لدرجات الأمن النفسي، والفروق كانت للنساء اللواتي لديهن أكثر من خمسة أبناء أكثر شعورا بالأمن النفسي.

وهدفت دراسة **الاسيد (2007)**، التعرف إلى السمة العامة للاكتئاب – والأمن النفسي، لدى النساء المطلقات بمحاكم الأحوال الشخصية، بولاية الخرطوم، ومعرفة العلاقة بين (الاكتئاب – الأمن النفسي) وبين المستوى التعليمي، العمر الزمني، عمر الزواج، العمل، والإنجاب. استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياس زونج للتقدير الذاتي للاكتئاب 1965م، ترجمة وتعريب فضل المولى عبد الولي 2005م، ومقياس الأمن النفسي شادية التل وعصام أبو بكره 1996م، بالإضافة إلى استمارة البيانات الأولية. بلغت عينة الدراسة (200) امرأة من النساء المطلقات بمحاكم الأحوال الشخصية بولاية الخرطوم، من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثان يتسم الاكتئاب والأمن النفسي وسط النساء المطلقات بمحاكم الأحوال الشخصية بولاية الخرطوم بالوسطية، توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين (الاكتئاب – الأمن النفسي)، ومستوى التعليم، لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (الاكتئاب – الأمن النفسي)، والعمر الزمني، كما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (الاكتئاب – الأمن النفسي)، وعمر الزواج، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تبعًا لمتغير (العمل، الإنجاب).

هدفت دراسة **نير وموراي (Nair & Murray, 2005)** التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى النساء المطلقات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (58) من النساء المطلقات، تم اختيارهن عشوائيًا، وأظهرت النتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى النساء المطلقات جاء منخفضًا، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأمن النفسي تعزي إلى العمر، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأمن النفسي تعزي إلى المستوى التعليمي لصالح الأكثر تعليمًا.

وأما بالنسبة للدراسات التي تناولت مفهوم الذات

هدفت دراسة **الزعبي (2014)**، التعرف إلى معرفة العلاقة بين الشعور بالسعادة ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، وقد تكونت عينة الدراسة من (450) طالبا وطالبة، منهم (175) طالبًا و(250) طالبة، وكانت أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، هي: وجود مستويات متوسطة في كل من السعادة ومفهوم الذات لدى الطلبة، كما وجدت علاقة إيجابية دالة بين السعادة ومفهوم الذات، ووجود فروق دالة جوهريا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السعادة ومفهوم الذات لصالح عينة الذكور.

هدفت دراسة **جابر (2015)** إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بالأعراض الهستيرية لدى عينة من المطلقين من الجنسين، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين المطلقين والمطلقات في مفهوم الذات والأعراض الهستيرية كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة التنبؤية

بين أبعاد مفهوم الذات والأعراض الهستيرية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 86 من المطلقين، والمطلقات شملت 46 مطلق، 40 مطلقة، وقد استخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات ومقياس الأعراض الهستيرية وجميعهما من إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والأعراض الهستيرية، بالإضافة إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المطلقين والمطلقات في مفهوم الذات في اتجاه المطلقين، بالإضافة إلى وجود فروقا جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المطلقين والمطلقات في الأعراض الهستيرية في اتجاه المطلقات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة تنبؤية بين مفهوم الذات المدرك والأعراض الهستيرية.

ودراسة **فالاتشاي وآخرون (Fallachai et al., 2013)**، هدفت إلى مقارنة مدى مفهوم الذات والتوافق بين الفتيات العازبات والمطلقات في بندر عباس (معظمهم بين 25 و 35سنة)، ذات منهجية وصفية ومقارنة سببية، شمل مجتمع الدراسة جميع الفتيات غير المتزوجات اللاتي تزيد أعمارهن عن 25 عامًا، ويعشن في مدينة بندر عباس، والمطلقات مبكرا واللاتي تم إصدار حكم الطلاق لهن قبل 12 شهرًا من الدراسة، وتضمنت عينة الدراسة (130) شخصًا استجابوا لمفهوم روجر الذاتي واستبيان توافق بيل، وتم تحلي لبيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج (Spss)، أظهرت نتائج تحليل البيانات أن المفهوم الذاتي للمطلقات والفتيات العازبات لا يختلف كثيرا. كما أظهرت أن هناك فروق في التوافق بين المطلقات والفتيات العازبات، حيث أن توافق الفتيات العازبات أكثر من المطلقات.

ومن خلال استعراض الباحثات لعدد من الدراسات العربية والاجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدراسة حيث استفاد من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

كذلك اتضح وجود ندرة في الدراسات التي تربط بين متغيري الدراسة. ووجود العديد من الدراسات التي ربطت متغير الأمن النفسي بمتغيرات أخرى مثل الحربي ومهيدات (2020)، ودراسة العتال (2020)، دراسة (Sadowski & Mclntosh, 2015)، أما الدراسة الحالية هدفت لمعرفة مستوى الأمن النفسي وعلاقتها بمفهوم الذات هذا ما ميز هذه الدراسة أن هذه الدراسات لم تتناول متغيرات الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مشكلة الطلاق من المشكلات الاجتماعية والنفسية الخطيرة التي أصبحت تعاني منها البلاد العربية بشكل كبير، وقد يختلف البعض حول تحديد أسباب الطلاق، والآثار النفسية والاجتماعية لتلك الظاهرة، ومن هنا نبعت فكرة البحث نتيجة إحساس الباحثان بتفاقم المشكلات المترتبة على الطلاق، إذ تعاني فئة (المطلقات) في المجتمع من مشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية، بالإضافة إلى قلة الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات لدى المطلقات والأمن النفسي على حد علم الباحثة، أوجدت المبررات لإجراء هذه الدراسة, حيث لمساها الباحثان من خلال عملها مع فئة المطلقات في مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، ومن خلال الاطلاع على التقارير الرسمية عن حالات الطلاق، حيث أصدر الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وقوع (8551) حالات طلاق في فلسطين عام (2019)، ومن بينها (1128) بمحافظة الخليل، كما أوردت التقارير الخاصة بالجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني إن إجمالي عدد حالات الطلاق في فلسطين خلال (2018)، بلغ نحو (8509) حالات طلاق، مقارنة مع (8568) حالة طلاق في (2017)، و(5009) حالات طلاق خلال (2008)، وهذه النسبة الكبيرة جدًا تعد حافزًا لدراسة ظاهرة الطلاق وتأثيرها على الأسرة وعلى المرأة بشكل خاص.

ولتسليط الضوء على فئة المطلقات، ولدراسة العلاقة بين الأمن النفسي ومفهوم الذات، والوقوف على النتائج التي تصف المشكلة، والاستفادة منها في بيئتنا الفلسطينية. وتتحدد مشكلة الدراسة في التعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.

وتتبلور مشكلة الدراسة في أنها تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- **هل توجد علاقة بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل؟**

وينبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

- **السؤال الأول:** ما مستوى الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل؟

- **السؤال الثاني:** ما مستوى مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل؟
- **السؤال الثالث:** هل توجد علاقة ارتباط بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل؟
- **السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزي لمتغير (العمل، المستوى التعليمي، وجود الأطفال، العمر)؟
- **السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزي لمتغير (العمل، المستوى التعليمي، وجود الأطفال، العمر)؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأمن النفسي لدى النساء المطلقات تعزى لمتغير (العمل، المستوى التعليمي، وجود أطفال، العمر).
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مفهوم الذات لدى النساء المطلقات تعزى لمتغير (العمل، المستوى التعليمي، وجود أطفال، العمر).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى مستوى الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.
2. التعرف إلى مستوى مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.
3. التحقق من وجود علاقة بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.
4. الكشف عن الفروق بين متوسطات مستوى الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزي لمتغيرات (العمل، المستوى التعليمي، وجود الأطفال، العمر).
5. الكشف عن الفروق بين متوسطات مستوى مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزي لمتغيرات (العمل، المستوى التعليمي، وجود الأطفال، العمر).

أهمية الدراسة

أولا: الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الموضوع الذي تتناوله لأنها تلقي الضوء على العلاقة بين (الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات) لدى النساء المطلقات في المحافظات الجنوبية للوطن، وتبرز أهمية الدراسة في نُدْرةِ الدراسات الخاصة بالمطلقات بما يتضمن مفهوم الأمن النفسي ومفهوم الذات، إضافة إلى أن الفئة التي تقوم عليها الدراسة هي المطلقات، حيث تُعد من أهم الفئات في مجال الإرشاد النفسي، خاصة أنهن تعرضن لمختلف الإضطهادات، وتعتبر هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة الفلسطينية والعربية حول مستوى الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى النساء المطلقات، والتي تعد شريحة هامة من شرائح المجتمع الفلسطيني جديرة بالاهتمام والمساعدة نظرا للصعوبات والمشاكل والضغوطات التي تواجهها.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

إثارة اهتمام المختصين والمهتمين بهذه الفئة من مرشدين وأخصائيين اجتماعيين والجمعيات النسائية في المجتمع الفلسطيني، للاستفادة منها، عدا عن ان نتائج الدراسة الحالية قد تسهم في تصميم برامج تساعد في تحسين مستوى الامن النفسي ومستوى مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على محافظة الخليل وما تشمله من بيئات مختلفة (مدينة، قرية، مخيم).

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة بالعام (2021/2020م).
- **الحدود المفاهمية:** اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (الأمن النفسي، مفهوم الذات، المطلقات).
- **الحدود البشرية:** اشتملت هذه الدراسة على عينة متيسرة من المطلقات في محافظة الخليل.
- **الحدود الاجرائية:** مقياس الأمن النفسي ومقياس مفهوم الذات، وهي بالتالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الاحصائية المناسبة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

تعريف الأمن النفسي بأنه: "حالة من الانسجام والتوافق بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، وهي حالة تظهر في مقدرة الفرد على تحقيق بعض حاجاته وحل ما يواجهه من مشكلات يومية متنوعة ومختلفة حلًا منطقيًا" (مصطفى والشريفين، 2013: 146).

ويعرف الأمن النفسي إجرائيا: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأمن النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

تعريف مفهوم الذات بأنه: "تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم لمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفًا نفسيًا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية" (زهران، 1998: 95).

ويعرف مفهوم الذات إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة مفهوم الذات المستخدمة في هذه الدراسة.

تعريف المطلقة بأنها: "انفصال الزوجة عن الزوج بعد قضاء مدة عام أو أكثر من تاريخ الزواج، ومن خلال إجراءات رسمية متعارف عليها دينيًا وعرفيًا وقانونيًا" (أبو سبيتان، 2014: 9).

محافظة الخليل: هي مدينة فلسطينية تقع إلى الجنوب من مدينة القدس وعلى بعد 35 كم منها، وهي اكبر المدن الفلسطينية من حيث المساحة وعدد السكان (وزارة الحكم المحلي، 2019).

منهجية الدراسة

بناءًا على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها، فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا، كما لا يكتفي هذا المنهج عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، بل يتعداه إلى التحليل، والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات يبني عليها التصور المقترح، بحيث يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع النساء المطلقات في محافظة الخليل، والبالغ عددهن (1128) في العام (2019)، وذلك وفقًا لمصادر جهاز الإحصاء المركزي.

عينة الدراسة:

1. **العينة الاستطلاعية:** تتكون من (50) من النساء المطلقات في محافظة الخليل، حيث قام الباحثان بأخذها للتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والمقاييس التالية (الأمن النفسي ومفهوم الذات)، وذلك للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.
2. **العينة الفعلية:** اشتملت عينة الدراسة (290)، يشكلون حوالي (25.71%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، حيث تم توزيع (290) استبانة على النساء المطلقات في محافظة الخليل، وتم استرداد (286) استبانة ما نسبته (98.6%) استبانة، والجدول (01) يوضح توزيع المستجيبين حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (01): توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

البيان	المتغير	العدد	النسبة المئوية
العمل	تعمل	133	%46.5
	لا تعمل	153	%53.5

البيان	المتغير	العدد	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	أقل من دبلوم	145	%50.7
	بكالوريوس	105	%36.7
	ماجستير	31	%10.8
	دكتوراه	5	%1.7
وجود أطفال	يوجد	194	%67.8
	لا يوجد	92	%32.2
العمر	أقل من 20 سنة	53	%18.5
	20 – 30 سنة	115	%40.2
	30 – 40 سنة	96	%33.6
	40 سنة فأكثر	22	%7.7

أدوات الدراسة

قام الباحثان بتبني أدوات الدراسة حيث استعانا بمقياس (العتال، 2020)، ودراسة (خويطر، 2010) للأمن النفسي، ومقياس دراسة (السليمي، 2014)، ودراسة (عقل، 2009) لمفهوم الذات، بما يخدم موضوع الدراسة الحالية حيث تعتبر الاستبانة الأداة الرئيسة الملائمة للدراسة الميدانية للحصول على المعلومات والبيانات التي يجرى تعبئتها من قبل المبحوثين، فالأداء الأوّلي تمثل الأمن النفسي كـــ "متغير مستقل" ومفهوم الذات كـــ" متغير تابع"، تم إعداد مقياس الأمن النفسي، ويتكون من (30) فقرة تقيس الأمن النفسي، ويحتوي المقياس على أبعاد ثلاثة وهي (بعد الطمأنينة النفسية، بعد الاستقرار الاجتماعي، بعد التقدير الاجتماعي)، تم إعداد مقياس مفهوم الذات، ويتكون من (32) فقرة تقيس مفهوم الذات، ويحتوي المقياس على أبعاد أربعة وهي (بعد مفهوم الذات الجسمي، بعد مفهوم الذات الاجتماعي، بعد مفهوم الذات الانفعالي، بعد مفهوم الذات العام). والجدول (02) يوضح ذلك:

الجدول (02): أبعاد المقياس وعدد فقراتها

المقياس	البعد	عدد الفقرات
الأمن النفسي	بعد الطمأنينة النفسية	10
	بعد الاستقرار الاجتماعي	10
	بعد التقدير الاجتماعي	10
عدد فقرات المقياس		30
مفهوم الذات	بعد مفهوم الذات الجسمي	6
	بعد مفهوم الذات الاجتماعي	10
	بعد مفهوم الذات الانفعالي	7
	بعد مفهوم الذات العام	9
عدد فقرات المقياس		32

وقد تم صياغة بنود الاداة وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرات (Likert Scale). تم تصميم مقياس الأمن النفسي ومقياس مفهوم الذات على أساس ليكرات خماسي الأبعاد، (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، وتتراوح الدرجة الكلية لكل عبارة ما بين (1 - 5)، بمعني إذا كانت الاجابة (1: غير موافق بشدة، 2: غير موافق، 3: محايد، 4: موافق، 5: موافق بشدة)، أما العبارات سلبية الصيغة تعطي درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5: غير موافق بشدة، 4: غير موافق، 3: محايد، 2: موافق، 1: موافق بشدة).

صدق أدوات الدراسة وثباتها

أولًا: الصدق البنائي للمقاييس

قد تحقق الباحثان من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق البناء على عنة الاستطلاعية المكونة من (50) من النساء المطلقات بمحافظة الخليل، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، إذ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين معدل كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمتغير التابع له، والجدول (03) يوضح صدق البناء للمقاييس (الأمن النفسي ومفهوم الذات):

الجدول (3) أبعاد المقياس وعدد فقراتها

المقياس	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	بعد الطمأنينة النفسية	10	.854	**.00
	بعد الاستقرار الاجتماعي	10	.936	**.00
	بعد التقدير الاجتماعي	10	.811	**.00
عدد فقرات المقياس		30		
مفهوم الذات	بعد مفهوم الذات الجسمي	6	.731	**.00
	بعد مفهوم الذات الاجتماعي	10	.866	**.00
	بعد مفهوم الذات الانفعالي	7	.698	**.00
	بعد مفهوم الذات العام	9	.896	**.00
	عدد فقرات المقياس	30		

ثانيًا: الصدق الداخلي لفقرات المقاييس

للتحقق من الصدق الداخلي لفقرات مقاييس الدراسة، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة، والجدول (04) يوضح صدق أبعاد محور الأمن النفسي، والجدول (05) يوضح صدق أبعاد محور مفهوم الذات يوضحا ذلك:

الجدول (4) عدد فقرات الأمن النفسي حسب كل بعد من أبعاده

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
الطمأنينة النفسية									
1	**.484	**2**	**.724	**3**	**.711	**4**	**.523	**5**	**.687
6	**.824	**7**	**.754	**8**	**.539	**9**	**.552	**10**	**.816
الاستقرار الاجتماعي									
11	**.583	**12**	**.528	**13**	**.518	**14**	**.631	**15**	**.642
16	**.770	**17**	**.690	**18**	**.522	**19**	**.579	**20**	**.760
التقدير الاجتماعي									
21	**.736	22	**.548	23	**.703	24	**.470	25	**.606
26	**.793	**27**	**.431	**28**	**.638	**29**	**.707	**30**	**.596

** الارتباط دال احصائيا عند مستوى الدلالة (.01) *دال عند مستو الدلالة (.05)

تشير نتائج الجدول (4) أن جميع الفقرات في جميع المجالات دالة عند مستوى (.01)، حيث تراوحت معاملات مجال (الطمأنينة النفسية) ما بين (.484 – .824)، وتراوحت معاملات مجال (الاستقرار الاجتماعي) ما بين (.518 – .770)، وأخيرًا تراوحت معاملات مجال (التقدير الاجتماعي) ما بين (.470 – .793).

الجدول (5) عدد فقرات مفهوم الذات حسب كل بعد من أبعاده

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
مفهوم الذات الجسمي							
1	**.827	2	**.874	3	**.657	4	**.538	5	**.377
6	**.583								
مفهوم الذات الاجتماعي							
7	**.819	8	**.716	9	**.832	10	**.663	11	**.798
12	**.573	13	**.445	14	**.531	15	**.401	16	**.426
مفهوم الذات الانفعالي							
17	**.428	18	**.628	19	**.832	20	**.686	21	**.706
22	**.466	23	**.749						
مفهوم الذات العام							
24	**.548	25	**.575	26	**.541	27	**.490	28	**.679
29	**.701	30	**.551	31	**.616	32	**.701		

** الارتباط دال احصائيا عند مستوى الدلالة (01.) *دال عند مستو الدلالة (05.)

تشير نتائج الجدول (5) أن جميع الفقرات في جميع المجالات دالة عند مستوى (01.)، حيث تراوحت معاملات مجال (مفهوم الذات الجسمي) ما بين (377. – 874.)، وتراوحت معاملات مجال (مفهوم الذات الاجتماعي)ما بين (401. – 832.)، وتراوحت معاملات مجال (مفهوم الذات الانفعالي) ما بين (428. – 832.) وأخيرًا تراوحت معاملات مجال (مفهوم الذات العام) ما بين (490. – 701.).

ثبات الأدوات

تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة باستخدام طريق الاتساق الداخلي على التطبيق الأول الاستطلاعية المكونة من (50) من النساء المطلقات في محافظة الخليل، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الاتساق بين الفقرات في أدوات الدراسة، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. ويعتمد هذا الاسلوب على مدى توافر الاتساق في استجابة الأفراد من فقرة إلى أخرى لكل بعد ونتائج الجدول (06) توضح ذلك:

الجدول (06): نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على أبعاد الأدوات

البعد	قيمة ألفا كرونباخ
الأمن النفسي	.920
مفهوم الذات	.902

يتضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (06) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مقبولة على جميع أبعاد المقياس.

المحك المستخدم في الدراسة

استخدم الباحثان مقياسا ليكرات الخماسي لقياس الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى النساء المطلقات في محافظة الخليل، حيث تم اعتماد المقياس التالي:

الجدول (7) المحك المستخدم في الدراسة

مستوى الموافقة	الوسط الحسابي	النسبة المئوية
منخفضة جدًا	أقل من 1.80	أقل من 36%
منخفضة	1.80 إلى 2.59	36% إلى 51.9%

مستوى الموافقة	الوسط الحسابي	النسبة المئوية
متوسطة	2.60 إلى 3.39	52% إلى 67.9%
مرتفعة	3.40 إلى 4.19	36% إلى 51.9%
مرتفعة جدًا	أكبر من 4.20	أكبر من 84%

المعالجات الاحصائية

استخدم البرنامج الاحصائي (SPSS) لتحليل البيانات:

1. حساب المتوسطات والانحراف المعياري والوزن النسبي.
2. استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق لمتغير (العمل، ووجود أطفال).
3. استخدام تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي، والعمر)، ولبيان أدني الفروق تم استخدام LSD.
4. حساب معامل ارتباط بيرسون.
5. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار.
6. معامل الارتباط لحساب الصدق الداخلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تحقيقا لأهداف الدراسة. ومن أجل الحصول على اجابات لتساؤلاتها. وللتعرف على الأمن النفسي ومفهوم الذات. فقد قام الباحثان بأجراء هذه الدراسة. إذ تم استطلاع عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

- **ما مستوى الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل؟.**

ومن أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الأول. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية التقديرية لاستجابات المبحوثين على أبعاد الأمن النفسي ونتائج الجدول (08) تبين ذلك:

الجدول (08): ترتيب الابعاد والمتوسط الكلي للأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية التقديرية	الترتيب
1	الطمأنينة النفسية	2.44	0.70	48.88%	3
2	الاستقرار الاجتماعي	2.85	0.67	57.06%	2
3	التقدير الاجتماعي	3.19	0.66	63.83%	1
	المتوسط الكلي للأمن النفسي	2.83	0.59	%56.59	

يتضح من خلال الجدول (8) ما يأتي: إن المتوسط الكلي للأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل كانت متو سطة ح سب رأي المبحوثين وبمتو سط ح سابي كلي (2.83) وانحراف معياري (0.59)، وبد سبة مئوية تقديرية بلغت (56.59%). إن ترتيب الأبعاد تبعًا لدرجة الأمن النف سي جاء على النحو الآتي: (التقدير الاجتماعي، الا ستقرار الاجتماعي، الطمأنينة النفسية) بوزن نسبي (63.83%، 57.06%، 48.88%) على الترتيب.

ويعزو الباحثان إلى أن الطلاق يُؤثر على الوضـــع الاجتماعيّ للمرأة، فقد تختلف علاقاتها وطريقة تعامل المجتمع معها عن السابق، الأمر الذي قد يجعلها تُعاني من الرفض الاجتماعيّ، وقد يؤثر الطلاق سلبًا في طريقة تعامل بعض أفراد العائلة معها، وذلك بعدم تقبّلهم لقرار الطلاق، ومحاولة عدم إ شراكها في القرارات العائلية، أو تهميش رأيها، كما قد تـ شعر المرأة المُطلّقة بالخجل من التّوا صل أو تجديد علاقتها مع أ صدقائها في حال اختلاف معاملتهم لها عند وجودها بينهم، وظنّهم أنّ ذلك يُحافظ على مكانتهم أو هيبتهم الاجتماعيّة، فتضـــطر المرأة إلى عدم الاختلاط مع الآخرين، أو تغيير مكان عملها لتغيير مجموعة الأ شخاص، أو الأ صدقاء المُحيطين بها وعلى الرغم من انتهاء أو فتور بعض الـصّداقات في فترة ما بعد الطّلاق إلا أنّ بعض

الصداقات الأخرى تعود لتدخل وتتجدّد، هذا بالإضافةَ إلى توفّر الكثير من الوقت الذي يُمكن أن تبذله المرأة لنفسها بعد الطلاق، كفرصةٍ لها لفهم مشاعرها. كما أنهن يحتفظن بصحتهن الجسمية والنفسية، وذلك لوجود عوامل مخففة أو معدلة أو واقية لأثر الأحداث التي مرت بها. ومن هذه العوامل تتمثل في الطمأنينة النفسية والاستقرار الاجتماعي والتقدير الاجتماعي، والتي تجعل المرأة أكثر شعورًا بالقيمة والكفاية والفاعلية في مواجهة الـ ضغوط. وأن البيئة الآمنة التي يـ سودها الحب والتعاون، وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر، والدعم والتشجيع أثناء تعرض المرأة المطلقة للضغوط تعتبر في حدا ذاتها عاملًا مخففًا، كما أنها تجعلها أكثر طمأنينة وثقة بالنفس، وأكثر طموحًا ودافعية للإنجاز، وأن المساندة الأسرية المتمثلة في إدراك المرأة أنها محبوبة ومقبولة، فهي تقوي الصحة النفسية لها، كما تقوي الخصائص النفسية (كالشعور بالأمن النفسي)، التي تقي المرأة من المرض النف سي. وبذلك فإن التقدير الاجتماعي والا ستقرار الاجتماعي يعتبرن بمثابة العوامل الو سيطة بين الأحداث التأثير الإيجابي لم ستوى الأمن النف سي في تعزيز الـ صحة النف سية للمرأة كون الأمن النف سي يعتبر من أهم مـ صادر الـ صحة النف سية للمرأة المطلقة، وهذا ما عبرت عنه المطلقات عند الاستجابة على مقياس الأمن النفسي حيث كانت بدرجة متوسطة.

اتفقت نتائج الدرا سة الحالية مع نتائج درا سة الرواد وبدير (2017)، ومع درا سة أبو سبيتان (2017)، ومع درا سة خويطر (2010)، ومع دراسة الأسيد (2007)، حيث أظهرت أن مستوى الأمن النفسي كان متو سطًا. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراســة الحربي ومهيدات (Al- Harbi & Muhediat, 2020)، ومع دراســة ســادوفســكيوماكينتوش (Sadowski & Mclntosh, 2015)، ومع دراسة نير ومواراي (Nair & Murray, 2005)، حيث أظهرت أن مستوى الأمن النفسي منخفضًا. وكما اختلفت مع نتائج دراسة العتال (2020)، حيث أظهرت أن مستوى الأمن النفسي مرتفعًا.

- ما مستوى مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل؟. ومن أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني. تم حساب المتو سطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية التقديرية لاستجابات المبحوثين على أبعاد مفهوم الذات ونتائج الجدول (09) يوضح ذلك:

الجدول (9) ترتيب الابعاد والمتوسط الكلي لمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية التقديرية	الترتيب
1	مفهوم الذات الجسمي	3.14	0.40	62.70%	1
2	مفهوم الذات الاجتماعي	2.85	0.29	56.94%	4
3	مفهوم الذات الانفعالي	2.98	0.37	59.56%	2
4	مفهوم الذات العام	2.91	0.38	58.27%	3
المتوسط الكلي لمفهوم الذات		2.95	0.16	58.97%	

يتضح من خلال الجدول (9) ما يأتي: إن المتوسط الكلي لمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل كانت متو سطة حـ سب رأى المبحوثين وبمتو سط حـ سابي كلي (2.95) وانحراف معياري (0.16)، وبـ سبة مئوية تقديرية بلغت (58.97%). إن ترتيب الأبعاد تبعًا لدرجة مفهوم الذات جاء على النحو الآتي: (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات العام، القلق الاجتماعي) بوزن نســبي (62.70%، 59.56%، 58.27%، 56.94%) على الترتيب. يعزو الباحثان أن من أهم الأ سباب في الحـ صول على درجة متو سطة في مفهوم الذات عند النـ ساء المطلقات يعود إلى أن المجتمع الشرقي عمومًا ينظر إلى المطلقة نظرة ريبة و شك في تـ صرفاتها و سلوكها، لذا غالبًا ما تـ شعر بالذنب والفشل العاطفي وخيبة الأمل والإحباط، مما يزيدها تعقيدًا ويؤخر تكيفها مع واقعها الحالي، وعلى الرغم من صــــعوبة الفراق إلا أن بعض النســـاء استطعن أن يثبتن ذاتهن بعد الطلاق، بالاستفادة من الموقف الذي مررن به، ليتحول واقع طلاقهن إلى خطوة ايجابية نحو الحياة الباسمة، من حيث التـصالح مع الذات والرضا والقناعة بما آلت إليه المطلقة، من خلال قبولها لما قسمه الله لها. يعزو الباحثان ذلك إلى شخصية كل إمراه قبل وبعد الزواج فهناك نساء تتمتع بالشخصية المرحة والمتفائلة مما يعزز لديها مفهوم الذات بشكل عام.

اتفقت الدراسة مع دراسة الزغبي (2014)، حيث أظهرت أن مستوى مفهوم الذات متوسطًا.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:** "لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الأمن النفسي ومفهوم الذات لدى النساء المطلقات في محافظة الخليل؛ وللتحقق من هذه الفرضية أجرى الباحثان دراسة أي أبعاد الأمن النفسي لها علاقة بمفهوم الذات، تم إيجاد قيمة معامل الارتباط ومستوى الدلالة، كما يوضحها الجدول (10).

الجدول (10): قيمة معاملات الارتباط بين مجالات الأمن النفسي ومفهوم الذات

المجالات	مفهوم الذات	مفهوم الذات الجسمي	مفهوم الذات الاجتماعي	مفهوم الذات الانفعالي	مفهوم الذات العام	المقياس الكلي
الأمن النفسي	الطمأنينة النفسية	.076	.040	.223**	-.481**	-.146*
	الاستقرار الاجتماعي	.223**	-.061	.255**	-.490**	-.124*
	التقدير الاجتماعي	.317**	-.021	.313**	-.515**	-.043
	المقياس الكلي	.233**	-.015	.301**	-.566**	

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

- وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ما بين الدرجة الكلية للأمن النفسي والدرجة الكلية لمفهوم الذات.
- وجود علاقة ارتباطية طردية ما بين الطمأنينة النفسية ومفهوم الذات الانفعالي، وعكسية مع مفهوم الذات العام والمقياس الكلي لمفهوم الذات.
- وجود علاقة ارتباطية طردية ما بين الاستقرار الاجتماعي ومفهوم الذات الجسمي، ومفهوم الذات الانفعالي، وعكسية مع مفهوم الذات العام والمقياس الكلي لمفهوم الذات.
- وجود علاقة ارتباطية طردية ما بين التقدير الاجتماعي ومفهوم الذات الجسمي، ومفهوم الذات الانفعالي، وعكسية مع مفهوم الذات العام والمقياس الكلي لمفهوم الذات.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى النفسي وبين مستوى مفهوم الذات لدى المطلقات في محافظة الخليل فكلما زاد مستوى الأمن النفسي زاد مستوى مفهوم الذات، وذلك لأن مفهوم الذات العام كان له أثر على ارتفاع وانخفاض مستوى الامن النفسي. ويرى الباحثان أنه قد يرجع ذلك إلى شعور المطلقات بحالة من التوتر والقلق والفشل والانكسار، بسبب نظرة المجتمع لها، فنظرة الدونية، ونظرات اللوم, والقيود الاسرية كلها تؤثر على مشاعر المطلقة وتكوين مفهوم سلبي عن ذاتها, ومن ناحية اخرى فان تلقي الدعم الاسري والاهتمام ينعكس ايجابًا نحو تحسن مستوى شعورهن بذواتهن وازدياد ثقتهن بأنفسهن. كما أن الطمأنينة النفسية تتأثر بمفهوم الذات الانفعالية لدى المطلقات، حيث أن وجود الأمن والراحة والطمأنينة مما حولهن يؤثر على شخصيتهن من حيث ارتباكهن وقلقهن وتوترهن وخوفهن من عدم قدرتهن على تحمل المسئولية، والخوض في متطلبات الحياة، فنرى بأن أي نوع من الحرمان في الحقوق الأساسية أو التعرض لاي نوع من الأذى البدني أو النفسي أو المادي يؤدي إلى الحرمان من السعادة وعدم التوافق في الشعور بالراحة والطمأنينة. ومن ثم يمكن التنبؤ بأنه في ظل غياب الأمن النفسي، يمكن أن تنشط الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي تتعرض لها المرأة المطلقة الفلسطينية، مما يؤدي إلى اختلال مفهوم الذات لديها. فالنساء المطلقات يشعرن بالاستقرار الاجتماعي؛ نتيجة للتفاعل الكبير مع أفراد المجتمع من ناحية؛ ونتيجة شعورهن بتحسن ذواتهن.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير (العمل، المستوى التعليمي، وجود الأطفال، العمر)".

أولا: متغير العمل: ولاختبار هذه الفر ضية فقد ا ستخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين م ستقلتين للك شف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (11) نتائج الاختبار للأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير العمل.

الجدول (11): اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات الأمن النفسي لدى المبحوثين تعزى لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل)

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	تعمل	3.01	.59	.563	.454
	لا تعمل	2.68	.56		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (11):

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل). ويعزو الباحثان بأن النساء المطلقات عانوا من العديد من الصعوبات والمشكلات سواء من الناحية الاجتماعية أو النفسية في فترة ما قبل الطلاق، وهذا الأمر واقع على جميع النساء المطلقات سواء العاملات أو غير العاملات، وبالتالي فإن المشاعر التي تتولد لدى النساء المطلقات عقب أو أثناء التعرض للطلاق، لا يختلف عما اذا كانت المرأة المطلقة تعمل أو لا تعمل، اضافة إلى نظرة المجتمع للمرأة المطلقة وما قد تعانيه من وحدة واحساسها بالمعاناة وظهور مشاعرة الحرمان والظلم وعدم التقدير لا يؤثر سواء كانت تعمل أو لا تعمل.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خويطر (2010)، ومع نتائج دراسة الأسيد (2007)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح النساء العاملات.

ثانيًا: متغير المستوى التعليمي: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (12) نتائج الاختبار للأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول (12): يبين نتائج تحليل التباين لدرجات الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا للمتغير (المستوى التعليمي).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة
للأمن النفسي	بين المجموعات	4.14	3	1.381	4.045*
	داخل المجموعات	96.31	282	.342	
	المجموع	100.45	285		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

الجدول (13): نتائج اختبار LSD للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها

	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	المقارنات البعدية			
				1	2	3	4
الأمن النفسي	ثانوية عامة فأقل	145	2.71	1	*-.23	*.24	-.41
	بكالوريوس	105	2.94		1	-.01	-.18
	ماجستير	31	2.95			1	-.17
	دكتوراه	5	3.13				1

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (13):

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل حول الدرجة الكلية للأمن النفسي لصالح متغير الماجستير. ويعزو الباحثان أن النساء المطلقات تتشابه من حيث المناخ العام والمتمثل في انخفاض مستوى الأمن النفسي على المدى القصير، نتيجة الصدمة النفسية والاجتماعية التي أخلت بمستوى الأمن النفسي لكافة النساء المطلقات، إلا أن النساء المطلقات الحاصلات على دراسات عليا كدرجة الماجستير أكثر تفهمًا وشعورًا بالاطمئنان النفسي، وذلك لاتساع مداركهن المعرفية والعلمية لأهمية الطمأنينة النفسية في استمرار حياتهن بشكل طبيعي دون التأثر جراء الانفصال والطلاق.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العتال (2020)، ومع دراسة الأسيد (2007)، ومع دراسة نير ومواراي (Nair & Murray, 2005)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المستوى التعليمي.

ثالثًا: متغير وجود أطفال: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (14) نتائج الاختبار للأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير وجود أطفال.

جدول (14): اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات الأمن النفسي لدى المبحوثين تعزى لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل)

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	تعمل	2.89	0.58	1.519	.219
	لا تعمل	2.71	0.56		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (14):

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير وجود أطفال (يوجد، لا يوجد). ويعزو الباحثان بأن الطلاق يؤثر على جميع المطلقات على المدى القصير، ويتعرضن لتأثيرات سلبية على المدى القصير والمتوسط بسبب الطلاق، وتتمثل تلك الآثار تحديدًا في القلق والغضب، والصدمة، وعدم التصديق ولكن النساء المطلقات يتعافين بعد الصدمة الأولى، ومعظم النساء المطلقات تسيير أمورهن بشكل طيب على المدى الأطول، ولعل أبرز أسباب عدم وجود فروق بين متوسطات الأمن النفسي لدى النساء المطلقات تعزى لوجود أطفال حضانة الأطفال لصالح الأم، وخصوصًا للأطفال دون سن 15 سنة، وبالتالي وجود الطمأنينة لبقاء الأطفال لديهن، بالإضافة إلى النفقة التي تحظى بها من قبل الزوج مقابل رعاية أطفالها.

رابعًا: متغير العمر: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (15) نتائج الاختبار للأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير العمر.

الجدول (15): يبين نتائج تحليل التباين لدرجات الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا للمتغير (العمر).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
للأمن النفسي	بين المجموعات	2.95	3	.981	**2.838
	داخل المجموعات	97.51	282	.346	
	المجموع	100.46	285		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

الجدول (16): نتائج اختبار LSD للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها

	العمر	العدد	المتوسط	المقارنات البعدية			
				1	2	3	4
الأمن النفسي	أقل من 20 سنة	53	3.34	1	-.03	*-.24	-.04
	20 – 30 سنة	115	3.31		1	*-.21	-.01
	30 – 40 سنة	96	3.19			1	.20
	40 سنة فأكثر	22	2.74				1

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (16): توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل حول الدرجة الكلية للأمن النفسي لصالح متغير أقل من 20 سنة.

يعزو الباحثان إن النساء المطلقات اللواتي يبلغن من العمر أقل من 20 سنة، أكثر النساء اللاتي بحاجة الى الأمن النفسي اكثر من غيرها من المجالات، ويرجع ذلك إلى خبرتهن القليلة في الحياة وعدم تحملهن للمعاناة والخوف والقلق سواء من جراء تعامل الزوج أو من أطراف أخرى، فعندما تحصل على الطلاق، يعتبر ذلك بالنسبة لها نقطة الراحة والسكون. بالإضافة الى ان المرأة التي انفصلت عن زوجها في سن صغيرة تشعر انها ما زالت تتمتع بالصحة والجمال وقد تحظى بفرصة اكبر للزواج مرة اخرى.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نير ومواري (Nair & Murray, 2005)، حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الأمن النفسي تعزي إلى العمر.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير (العمل، المستوى التعليمي، وجود الأطفال، العمر)".

أولا: متغير العمل: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (17) نتائج الاختبار لمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير العمل.

الجدول (17): اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات مفهوم الذات لدى المبحوثين تعزى لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل)

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	تعمل	2.98	.17	2.149	.144
	لا تعمل	2.92	.14		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (17): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل). ويعزو الباحثان بأن النساء المطلقات العاملات وغير العاملات أكثر ما يصبهن هو ابتلاء من عند الله، وبالتال، كذلك الدعم النفسي والاجتماعي الذي تتلقاه النساء المطلقات من الاسرة والمجتمع (كالمؤسسات الرسمية)، يعزز من مفهومهن للذاتهن، ويوصلن الى مفهوم أن الحياة مستمرة ومتواصلة ولا تقف عند شخص ما، وكذلك فان العمل يساعدها على تحمل نفقاتها.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خويطر (2010)، ومع نتائج دراسة الأسيد (2007)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح النساء العاملات.

ثانيًا: متغير المستوى التعليمي: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (18) نتائج الاختبار لمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول (18) يبين نتائج تحليل التباين لدرجات مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا للمتغير (المستوى التعليمي).

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة
مفهوم الذات	بين المجموعات	.311	3	.104	*4.218
	داخل المجموعات	6.93	282	.025	
	المجموع	7.25	285		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

الجدول (19) نتائج اختبار LSD للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها

	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	المقارنات البعدية			
				1	2	3	4
مفهوم الذات	ثانوية عامة فأقل	145	2.92	1	*-.07	.00	-.08
	بكالوريوس	105	2.99		1	*.07	-.01

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	المقارنات البعدية 1	2	3	4
ماجستير	31	2.92			1	-.08
دكتوراه	5	3.01				1

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (19): توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات لدى عينة من النســـاء المطلقات في محافظة الخليل حول الدرجة الكلية لمفهوم الذات لصـــالح متغير الماجستير.

يعزو الباحثان أن التعليم والحصول على درجات علمية عالية يعتبر سلاحًا فعالًا ويفتح مدارك للإنسان لما هو افضل، والنساء المطلقات بشكل خاص، فكلما ارتفعت وارتقت النساء وخاصة المطلقات في الدرجات العلمية اصبحت اكثر وعيا بذاتها وقدراتها, وارتفاع مستوى مفهوم الذات وتقديرها، فالتعليم يفتح ابوابا اوسع للعمل مما يخفف من الاعباء، ويتضح ذلك من خلال أن النساء المطلقات الحاصلات على درجة الماجستير لديهن مفهوم ذات مرتفع، ويعتبر مفهوم الذات الجسمي من أكثر المفاهيم تأثيرًا على مفهومهن لذواتهن بشكل عام، وبالتالي يعتبرن أن الاهتمام بالنظافة و الترتيب والوسامة دليل على تقبلهن لفكرة الطلاق. بالإضافة الي القدرة على حل المشكلات بأسلوب الحوار بدلا من كبت مشاعرها.

ثالثًا: متغير وجود أطفال: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (20) نتائج الاختبار لمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير وجود أطفال.

الجدول (20) اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسطات درجات مفهوم الذات لدى المبحوثين تعزى لمتغير العمل (تعمل، لا تعمل)

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	تعمل	2.95	0.17	2.007	.158
	لا تعمل	2.95	0.14		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (20): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) بين متوسطات مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تعزى لمتغير وجود أطفال (يوجد، لا يوجد).

يعزو الباحثان أن النساء المطلقات اللواتي أنجبن أطفال، لديهن مفهوم الذات لوجود الأطفال، فالمرأة التي يكون لديها اطفال يكون لديها احساس بالرضا, وانها ذات نفع بالمجتمع من خلال تربية الأبناء تربية سليمة, وذلك على اعتبار أن تربية الأطفال والرعاية تحتاج إلى فهم ذواتهن وقدرة تحمل عالية للمسؤولية والاستمرار لكي لا تنعكس تجربة الطلاق سلبا على أطفالهن, وبما يتعلق بالنساء اللواتي لا يوجد لديهن أطفال، لديهم مفهوم لذواتهن على اعتبار أن هناك فرصة جديدة لتكوين اسرة، وانجاب الاطفال، بجو أكثر استقرارًا، بالإضافة إلا أنهن أصبح لديهن مساحة أكبر للاستكمال طموحهن، ثم البحث عن الاسرة والأطفال.

رابعًا: متغير العمر: ولاختبار هذه الفرضية فقد استخدم الباحثان اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين ويبين الجدول (21) نتائج الاختبار لمفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا لمتغير العمر.

الجدول (21) يبين نتائج تحليل التباين لدرجات مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل تبعًا للمتغير (العمر)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
مفهوم الذات	بين المجموعات	.230	3	.077	**3.086
	داخل المجموعات	7.02	282	.025	
	المجموع	7.25	285		

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

الجدول (22) نتائج اختبار LSD للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها

	العمر	العدد	المتوسط	المقارنات البعدية			
				1	2	3	4
	أقل من 20 سنة	53	2.91	1	-.06	-.04	*-.20
مفهوم	20 – 30 سنة	115	2.96		1	.02	-.14
الذات	30 – 40 سنة	96	2.94			1	-.16
	40 سنة فأكثر	22	3.03				1

** دالة عند 01. * دالة عند 05.

يتضح من الجدول (22): توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مقياس مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل حول الدرجة الكلية لمفهوم الذات لصالح متغير 40 سنة فأكثر.

- يعزو الباحثان إن النساء المطلقات اللواتي تجاوزن سن 40 سنة، أكثر حكمة ووعيًا اذا كن امهات منجبات لأطفال، وتجاوزوا سن الحضانة، وبالتالي اطمئنانهن على أطفالهن، والتركيز على الاهتمام بمفهوم الذات لديهن.
- يعزو الباحثان إن النساء المطلقات اللواتي تجاوزن سن 40 سنة، أكثر حكمة ووعيًا اذا كن امهات منجبات لأطفال، وتجاوزوا سن الحضانة، وبالتالي اطمئنانهن على أطفالهن، والتركيز على الاهتمام بمفهوم الذات لديهن.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثان بما يلي:

1. العمل على تحسين مستوى الأمن النفسي لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل، وذلك من خلال:
   - تقبل الأهالي لفكرة الطلاق، والعمل على تسيير الحياة اليومية للنساء المطلقات، بالتعاون مع ذويهم.
   - تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمرأة المطلقة.
   - مشاركة النساء المطلقات في المناسبات الاجتماعية
   - تعزيز الدعم العائلي للمرأة المطلقة.
   - مساعدة النساء المطلقات على اتخاذ قراراتهن المتعلقة ما بعد الطلاق، من حيث تربية الأطفال، أو الزواج.... إلخ.
   - العمل على تقدير واحترام آرائهن وخاصة بما يتعلق بمستقبلهن وحياتهن الجديدة.
2. العمل على تعزيز مفهوم الذات لدى عينة من النساء المطلقات في محافظة الخليل، وذلك من خلال:
   - تقبل النساء المطلقات لمظهرهن، ما بعد الطلاق.
   - تكوين مفهوم ذات ايجابي لدى المطلقات لرفع معنوياتها وثقتها بنفسها بمساندة الأهل والأسرة.
   - العناية الصحية والنفسية من قبل النساء المطلقات لذواتهن.
   - المشاركة في المناسبات والتفاعل الايجابي مع المجتمع والمحيط لديهن من أصدقاء وأقارب وزملاء عمل.
   - العمل على التحكم في الانفعالات السلبية، وعدم الانسياق وراء الرغبة والشتم.
   - العمل على تقبل الوضع الجديد، والايمان بقدر الله وقضاءه.
   - العمل على التركيز والانتباه للتصرفات القصدية واللاإرادية.
3. تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية, وإنشاء مكاتب خاصة بالإرشاد الاسري والزواجي, والتوعية المجتمعية للمقبلين على الزواج او الطلاق.
4. حماية حقوق المرأة من نظرة المجتمع القاصرة والاثار النفسية والاجتماعية المترتبة عليه.
5. اهتمام رجال الدين بالتوعية لمقا صد الـ شريعة الا سلامية لحماية المرأة المطلقة من ا ستغلال بعض الرجال لحق الطلاق والحفاظ على الاحكام الشرعية التي تكفل الحقوق الاجتماعية لكل فرد.
6. دعم الدولة لمراكز الإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية وتوسيع خدماتها
7. إقامة الندوات والأنشطة والمحاضرات للتوعية عن ظاهرة الطلاق والآثار المترتبة على المرأة والأبناء والمجتمع.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو سبيتان، نرمين. (2014). **الدعم الاجتماعي والو صمة وعلاقتهما بال صلابة النف سية والر ضا عن الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة،**(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- الا سيد، هبة النعيم عبد الله. (2007). **الاكتئاب والأمن النف سي لدى الن ساء المطلقات بمحاكم الأحوال الـ شخ صية بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات،** جامعة الخرطوم، السودان.
- تعوينات، علي. (2015). **الأمن النفسي وعلم النفس.** على شبكة الانترنت: .http://educapsy.com
- جابر، اســـامة. (2015). مفهوم الذات وعلاقته بالأعراض الهســـتيرية لدى عينة من المطلقين من الجنســـين دراســـة تنبؤية، مجلة الخدمة النفسية،8(1): 61 – 96.
- الخضري، جهاد. (2003). **الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الاسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات الأخرى،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- خويطر، وفاء حســـن. (2010). **الأمن النفســـي والشـــعور بالوحدة النفســـية لدى المرأة الفلســـطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- الرشود، عبد الله بن سعد. (2011م).**دليل الإرشاد الأسري – مشكلة الخيانة الزوجية وكيف يتعامل معها المرشد الاسري، (ج5).** السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- روينة، سليمة. (2016). دور الار شاد النف سي في رفع درجة تقدير الذات لدى المطلقات: درا سة ميدانية، مجلة علوم الاذ سان والمجتمع، 1(20): 199 – 222.
- زريقة، رشا بسام ابراهيم. (2010م).**عوامل استقرار الاسرة في الإسلام،**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الزعبي، أحمد محمد. (2014). الـ شعور بالـ سعادة وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة دم شق، **مجلة العلوم الاجتماعية،** 42(4): 33 – 75.
- زهران، حامد. (1998). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي،** ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- الســـليمي، محمد جزاء عاتق. (2014). **فعالية برنامج إرشـــادي قائم على الإرشـــاد غير الموجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية،** جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- الطهراوي، جميل حسن. (2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)،** 15(2): 979 – 1013.
- العازمي، لافي. (2012).**الأمن النفسي مفهومه وأبعاده معوقاته،** الكويت: دار المكتبة
- عبد العلي، مهند. (2003). **مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية وعلاقته للظاهرة الاحتراق النفســـي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس،** (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة النجاح، فلسطين.
- العتال، و صال صائب. (2020). الـ شفقة بالذات والأمن النف سي وعلاقتهم بالتوجه نحو الحياة لدى المطلقات في محافظات غزة، ر سالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- عقل، وفاء علي سليمان. (2009). **الأمن النف سي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بـ صريا،** (ر سالة ماج ستير غير مذ شورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سليمان، شموس. (2013). مفهوم الذات وعلاقته بالجدية بالعمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2004).**الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية،** الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- فايد، حسين. (2005). **العدوان والاكتئاب في العصر الحديث (نظرة تكاملية)،** الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- كاوجه، محمد. (2014). تمثلات التوافق الزواجي وعلاقته بأ ساليب المعاملة الزوجية والخلافات الزوجية: درا سة ميدانية مقارنة بين الن ساء العاملات وغير العاملات بالمجال العمراني لولاية الأغواط، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعي، 1(16): 345 – 371.
- النجار، جودت. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين الشفقة بالذات واليقضة العقلية والمرونة النفسية والرفاه لدى أمهات ذوي الاعاقة العقلية في محافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة البطانة، السودان.
- وزارة الحكم المحلي. (2019). **الخطة التنموية المكانية الاستراتيجية لمحافظة الخليل (2030)،** الملخص التنفيذي، فلسطين.

References

- Abdel-Ali, Muhannad. (2003). Self-concept and the effect of some demographic variables and its relationship to the phenomenon of burnout among public secondary school teachers in the Jenin and Nablus governorates, (in Arabic), (a published master's thesis), An-Najah University, Palestine.
- Abu Sbeitan, Nermin. (2014). Social support and stigma and their relationship to psychological hardness and life satisfaction among divorced women in the governorates of Gaza, (unpublished master's thesis). (in Arabic), Islamic University of Gaza.
- Akl, Wafaa Ali Suleiman. (2009). Psychological security and its relationship to the self-concept of the visually impaired, (in Arabic), (unpublished master's thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.
- Alamri, A. S., Alghamdi, A. A., & Alghamdi, M. S. (2021). The impact of psychological safety on work performance during COVID-19. **International Journal of Mental Health and Addiction**, 1(1): 1-14.
- Al-Asayed, Heba Al-Naeem Abdullah. (2007). Depression and Psychological Security of Divorced Women in Personal Status Courts in Khartoum State and its Relationship to Some Variables, (in Arabic), University of Khartoum, Sudan.
- Al-Azmi, Lavi. (2012). Psychological security, its concept, dimensions and obstacles, (in Arabic), Kuwait: Library House
- Al-Issawy, Abdul Rahman. (2004). Al-Wajeez in General Psychology and Mental Abilities, (in Arabic), Alexandria: University Knowledge House.
- Al-Khudari, Jihad. (2003). Psychological security among workers in ambulance centers in the governorates of Gaza and its relationship to some personality traits and other variables, (in Arabic), unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-Najjar, Jawdat. (2020). Modeling the causal relationships between self-compassion, mental alertness, psychological resilience, and well-being among mothers with mental disabilities in Gaza governorates, (in Arabic), unpublished PhD thesis, Al-Butana University, Sudan.
- Al Rashoud, Abdullah bin Saad. (2011 AD). Family Counseling Guide - The problem of marital infidelity and how the family counselor deals with it, (Part 5). (in Arabic), Saudi Arabia: King Fahd National Library.
- Al-Sulaimi, Muhammad Jazza Atiq. (2014).The effectiveness of a counseling program based on undirected counseling in developing self-actualization among secondary school students, (in Arabic), King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
- Al-Tahrawi, Jamil Hassan. (2007). Psychological security among university students in the governorates of Gaza and its relationship to their attitudes towards the Israeli withdrawal, (in Arabic), Journal of the Islamic University (Human Studies Series), 15 (2): 979-1013.
- Attal, Wesal Saeb. (2020). Self-compassion and psychological security and their relationship to life orientation among divorced women in the governorates of Gaza, (in Arabic), an unpublished master's thesis, Al-Aqsa University, Gaza.
- Al-Zoubi, Ahmed Mohamed. (2014). Feeling of happiness and its relationship to self-concept among a sample of Damascus University students, (in Arabic), Journal of Social Sciences, 42 (4): 33-75.
- Fallachai, S., Mohammadi, K., &Sardroodi, H. (2013). The Comparison of Self Concept and Compatibility among Single and Divorced Women in Bandar Abbas. **Journal of Life Science and Biomedicine**, 3(2):151-155.
- Fayed, Hussein. (2005). Aggression and depression in the modern era (an integrative view), (in Arabic), Alexandria: Horus International Foundation for Publishing and Distribution.
- Fawzy, M., Elsayed, A. M., & El-Sayed El-Sayed Salem, M. (2021). The relationship between psychological security and attachment styles during the COVID-19 pandemic. **Current Psychology**,1(1): 1-9.
- Jaber, Osama. (2015). Self-concept and its relationship to hysterical symptoms among a sample of divorced men of both sexes, a predictive study, (in Arabic), Journal of Psychological Service, 8 (1): 61-96.
- Kawajeh, Muhammad. (2014). Representations of marital harmony and its relationship to marital treatment methods and marital disputes: a comparative field study between working and non-working women in the urban field of the state of Laghouat, (in Arabic), Journal of Human and Social Sciences, 1 (16): 345-371.
- Khwaiter, Wafa Hassan. (2010). Psychological security and a sense of psychological loneliness among Palestinian women (divorced and widowed) and their relationship to some variables,(in Arabic), unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza.

- Ministry of Local Government. (2019). Strategic Spatial Development Plan for Hebron Governorate (2030), (in Arabic), Executive Summary, Palestine.
- Nair, H & Murray, A.(2005): Predictors of Attachment Security in Preschool Children From Intact and Divorced Families. **The Journal of Genetic Psychology**, 166(3), 245.
- Rawina, Salima. (2016). The role of psychological counseling in raising the degree of self-esteem among divorced women: a field study, (in Arabic), Journal of Human and Society Sciences, 1 (20): 199-222.
- Sadowski, C & McIntosh, J.(2015): A Phenomenological Analysis of the Experience of Security and Contentment for Latency Aged Children in Shared-time Parenting Arrangements. **Journal of Phenomenological Psychology.** 46, 69– 104.
- Suleiman, Shamus. (2013). Self-concept and its relationship to work-seriousness among educational counselors in public schools in the northern West Bank, (in Arabic), unpublished master's thesis, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.
- Ta`awinat, Ali. (2015). Psychological security and psychology. (in Arabic), On the Internet: http://educapsy.com.
- Zahran, Hamed. (1998). Studies in Mental Health and Psychological Counseling, (in Arabic), 1st Edition, Cairo: World of Books.
- Zureika, Rasha Bassam Ibrahim. (2010 AD). Factors of family stability in Islam, (unpublished master's thesis). (in Arabic), An-Najah National University, Palestine.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Training Program Based on Mindfulness in Reducing the Level of Mental Fatigue Among High School Teachers

Ms. Ekhlas Mzeed Mulla[1], Prof. Fisal Khalil Al-Rabee*[2]
1PhD Student, Faculty of Educational Psychology Yarmouk University, Jordan. 2Professor of Educational Psychology, Yarmouk University, Jordan.
Orcid No: 0009-0001-4297-7245 **Orcid No**:0000-0002-7283-5993
Email: akhlas_mulla@walla.com **Email**: faisalalrabee@yahoo.co.uk

Received: 9/04/2023
Revised: 3/06/2023
Accepted: 23/07/2023

***Corresponding Author:** akhlas_mulla@walla.com

Citation: Mulla, E. M., & Al-Rabee, F. K.-. The Impact of the Training Program based on Mindfulness in Reducing the Level of Mental Fatigue among High School Teachers. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-006

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract
The study aimed to investigate the Impact of a training program based on mindfulness in reducing mental fatigue levels among high school teachers. The study used a quasi-experimental approach with a sample of 40 high school teachers who had the highest scores on the mental fatigue scale and expressed a desire to participate in the program. Participants were randomly assigned to either an experimental group or a control group with gender equally balanced. Each group comprised 20 teachers, 6 males and 14 females. The experimental group received the training program, which consisted of 10 sessions held once a week, with each session lasting for 90 minutes during the first semester of the year 2022/2023.
The results showed the significant differences between the experimental and control groups in the post-test on the mental fatigue scale, indicating the effectiveness of the training program. Furthermore, the post-test results were significantly compared with the pre-test results for the experimental group, suggesting the training program had a positive impact on mental fatigue. However, there were no significant differences in mental fatigue levels between the post-test and follow-up tests for the experimental group members, which indicates the program's effectiveness was sustained after an 8-week follow-up period. The study recommends that mindfulness exercises be included in teachers' colleges and universities to enhance the psychological resilience of new teachers.
Keywords: Mindfulness, mental fatigue, teachers.

أثرِ برنامجٍ تدريبيٍّ قائمٍ على اليقظةِ العقليّةِ في خفضِ مستوى التّعبِ العقليِّ لدى معلّمي المرحلةِ الثانويّةِ

أ. إخلاص مزيد ملا[1]، أ.د. فيصل خليل الربيع*[2]
[1]طالبة دكتوراه، كلية علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، الأردن.
[2]أستاذ علم نفس تربوي، جامعة اليرموك، الأردن.

الملخص
هدفت الدراسةُ فحصَ أثرِ برنامجٍ تدريبيٍّ قائمٍ على اليقظةِ العقليّةِ في خفضِ مستوى التّعبِ العقليِّ لدى معلّمي المرحلةِ الثانويّةِ، باستخدامِ المنهجِ شبهِ التجريبيِّ، على عيّنةٍ ضمّتْ (40) منْ معلّمي المرحلةِ الثانويّةِ، ممّنْ حصلُوا على أعلى الدرجاتِ على مقياسِ التّعبِ العقليِّ. وهمْ منَ الأفرادِ الّذينَ يرغبُونَ في الاشتراكِ في البرنامجِ، إذ جرى إعادةُ تعيينِهم عشوائيًا مع مراعاةِ ضبطِ متغيرِ الجنسِ منْ خلالِ المُزاوجةِ بشكلٍ متساوٍ، ومنْ ثمّ قُسّمُوا مناصفةً إلى مجموعتيْنِ: تجريبيّةٍ، وضابطةٍ، بحيثُ تضمُّ كلُّ مجموعةٍ (20) معلّمًا ومعلّمةً بواقعِ (6) معلّمينَ و(14) معلّمةٍ في كلِّ مجموعةٍ. طُبّقَ البرنامجُ التدريبيُّ على المجموعةِ التجريبيّةِ في (10) جلسةٍ، بواقعِ جلسةٍ أسبوعيًا، مدةَ كلٍّ منها (90) دقيقةً، وذلكَ في الفصلِ الأوّلِ منَ العامِ 2023/2022. أظهرتِ النتائجُ وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بينَ المجموعتيْنِ، التجريبيّةِ والضابطةِ في المقياسِ البعديِّ على مقياسِ التّعبِ العقليِّ لصالحِ المجموعةِ التجريبيّةِ، وكانتِ الفروقُ دالةً أيضًا بينَ القياسيْنِ القبليِّ والبعديِّ على المجموعةِ التجريبيّةِ لصالحِ القياسِ البعديِّ، في حينِ لمْ تظهرْ فروقٌ دالةٌ بينَ القياسيْنِ البعديِّ والتتبّعيِّ لدى أفرادِ المجموعةِ التجريبيّةِ لمقياسِ التعبِ العقليِّ، مّا يشيرُ إلى أثرِ فاعليّةِ البرنامجِ التدريبيِّ في خفضِ مستوى التعبِ العقليِّ، واستمراريّةِ فاعليّتِه بعدَ فترةِ تتبّعٍ مدّتُها (8) أسابيعَ. أوصتِ الدراسةُ ادخالَ تمارينِ اليقظةِ العقليّةِ لدورِ المعلّمينَ والجامعاتِ ليساعدَ المعلمَ المبتدئَ في تعزيزِ حصانتِه النفسيّةِ.
الكلماتُ المفتاحيّةُ: اليقظةُ العقليّةُ، التعبُ العقليُّ، معلّمونَ.

المقدمة

يعمل المعلّم بشكل يومي ويتعامل مع طلّاب يمتلكون أنماطًا تعليميّة، قدرات، شخصيّات، إمكانيّات فريدة ومشكلات متعدّدة خلال الفصل الدراسي، كما أنّه يواجه ضغوط عمل داخل وخارج قاعة الدّراسة مثل الإزعاج، شغب الطلاب، المقاطعة، التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، صعوبات التعلّم لدى بعضهم، ومشكلات مختلفة، بالإضافة إلى ذلك، مُلقى على عاتقه تحضير مسبق للمهمّات التدريسيّة نحو: فحص الامتحانات، ساعات فرديّة وزيارات بيتيّة كلّ ذلك يؤدّي لشعور بأنّ المعلّم بين المطرقة والسّندان، والضّغوطات هائلة وكثيرة.

ومع الاستمرار في توفير المتطلبات الكثيرة والضّاغطة لفترة طويلة غالبًا ما يقود إلى الشّعور بالتّعب العقليّ (Sagar et al., 2020). وهو حالة نفسيّة تحدث بعد أو في أثناء فترات طويلة من النشاط المعرفيّ التي يُعبّر عنها في عدم وجود الدافع، وانخفاض الأداء المعرفيّ. وترتبط بعدّة نتائج سلبيّة منها: انخفاض في الأداء البدنيّ والمعرفيّ، وعدم القدرة على توجيه الانتباه (Morris, 2019). ومن ثمّ، فإنّه يؤثّر في علاقات الفرد الاجتماعيّة وتفاعلاته مع زملائه في العمل والجيران والأصدقاء ويمتدّ إلى الأسرة. وقد يؤثّر في تواصل الفرد الوجدانيّ مع الآخرين ويكون سببًا في اضطراب الصّحة النفسيّة (Edwards et al., 2006).

يُعدّ مفهوم التّعب العقليّ من المفاهيم الحديثة في علم النفس التربوّي، ولم يحظَ باهتمام كبير من قبل العلماء في دراستهم وأبحاثهم، إذ صُنّف على أنّه عرض من أعراض التعب الجسدي والنفسي، كما أنّ معظم الدراسات والأبحاث اهتمّت بالجانب الحركيّ أكثر من الجانب المعرفيّ (Khojasteh Moghani et al., 2019).

وتعرّفه المنظمة الهولندية للأبحاث العلمية (N.O.W., 2000) بأنه: حالة من الضعف في التركيز وصعوبات في استرجاع المعلومات بمعنى ضعف القدرة على تذكر الخبرات السابقة أو العجز الوظيفي مع عدم القدرة على الملاحظة والانتباه للحقيقة الخارجية (Beurskens et al., 2000). ومنهم من عرّف التّعب العقليّ على أنّه جهد عقليّ مكثّف لتأدية مهمّة ما أو مجموعة من المهام، وقد يؤدّي التركيز المبالغ فيه إلى الإرهاق، وعدم القدرة على الاستمرار في إنجاز المهمّة المطلوبة (Talukdar et al., 2020).

وقد تعدّدت الجهود البحثيّة في مجال تفسير طبيعة التّعب العقليّ، إذ نجد من يميز بين التّعب كإدراك ذاتي والتعب كتغيرات موضوعية قابلة للقياس في الأداء (Kluger et al., 2013)، بين التعب كسمة، والتعب كحالة، إذ يعود التّعب كسمة إلى حالة أكثر استقراراً لدى الفرد، وليس من المرجح أن تتغير بشكل ملحوظ مع مرور الوقت بينما يعود التّعب كحالة إلى ظروف زائلة أو عابره تتغير مع مرور الوقت إذ تتأرجح أساسا على عوامل داخلية وخارجية (Phillips, 2015)، كما أنّ التّعب في العمل الذي كان في الماضي يغلب عليه أن يكون جسميا (Physical)، فإنه أصبح في كثير من الأعمال ذا طابع ذهني معرفي ، ما أدى إلى تزايد أهمية التعب العقلي (Mental). وإذا كان التعب الجسماني يكون مرتبطا بتعب الجسم والأعضاء والعضلات حسب نوع الجهد المبذول ويترتب على ذلك ضعف التركيز والقدرة على الاستجابة وبطء الحركة والميل للنعاس، لذا، فإن التّعب العقليّ يؤدي بالفرد إلى تراجع الانتباه وعدم اليقظة والخمول وضعف التذكر.

وقد تعددت الجهود البحثية في مجال تفسير حالة التّعب العقليّ لدى الباحثين في ميادين علم النفس، إذ ظهرت عدد من النّماذج هدفها تفسير وفهم حالة التّعب العقليّ، ومنها: نموذج التقدير العقلي المعرفي Cognitive Mental Appreciation Model، يؤكد لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) أهميّة الفروق الفرديّة والخبرات السّابقة في حالات التّعب العقليّ ولكي يكون الفرد متعبًا يجب عليه أن يُدرك بأنّه كذلك أنّ استجابة الفرد للتعب تبدأ عندما يجري تقييم الحدث (معرفيًّا وانفعاليًّا) على أنّ الحدث مهدّد وخطر أي مجهد، كما أنّ تعرّض الفرد للعوامل الضاغطة والمتعبة تمرّ بثلاث مراحل هي: التقييم الأوليّ: في التقييم الاول، يجريتقييم المعطيات العامّة للوضعيّة وذلك بتحديد نوعيّة ومدى التهديد الذي يحدثه المنبّه، التقييم الثانويّ: يشير إلى الوسائل المتّبعة لمواجهة هذا الموقف ويعتمد الفرد على موارده التي تمكّنه من إعادة التوافق مع البيئة وهذه الموارد تكون مهاراته وقدراته على إدارة التعب، إعادة التقييم: تؤثر المعلومات الجديدة في إدراك الموقف وإعادة تقييمه من قبل الفرد ذاته إلى تغيير التقييم منذ البداية.

والنموذج المركزي Central model: يركّز هذا النموذج على وظيفة الدّماغ، وليس الجسد ككل. إذ يعتبر أنّ الخلل في وظيفة الدّماغ أو في النظام العصبيّ هو السّبب الرئيسيّ لحالة التّعب العقليّ لدى الفرد، ويؤكد هذا النموذج أنّ وظيفة الدماغ بالتحديد هي المسؤولة بشكل مباشر عن القدرة على إنجاز المهمات بشكل متّزن، وفي حال إصابة الدماغ بخلل معين تنخفض هذه القدرة،

ويصاب الفرد بالتعب، وبمعنى آخر يركزّ هذا النموذج على وظيفة الدّماغ بشكل أساسيّ ويُعزى سبب شعور التعب العقلي له (Abbiss & Laursen, 2005).

ومن الجدير بالذكر أن التّعب العقليّ يحدث نتيجة عدة أسباب ومنها: الناحية العصبية؛ إذيشير إلى دور القشرة الحزاميّة الأماميّة في كيفيّة إدارة الجهد ومكافأته، وقد أوضحت شبكات الدماغ أنّ الروابط بين المناطق الجبهية والصدغية، وداخل المناطق الجبهية والجدارية تلعب الشبكة دورًا مؤثّرًا في التّعطيل المعرفي والشعور بالتعب، ما يشير إلى أنّ التعب قد يفرض تأثيرات بعيدة المدى على مناطق المخّ المختلفة، ويمكن أن يُغيّر الأداء في الأنشطة المعرفية (Batouli et al., 2020)، وأكد بال (Pal, 2017) على أنّ التعب العقليّ مشكلة شائعة يمكن أن تحدث بعد إصابة خفيفة أو معتدلة أو شديدة في الدّماغ، بالإضافة لسوء التغذية التي تؤثر سلبًا على القدرات الجسدية والعقليّة معًا. وكذلك ضغوط التحدي الخاصة بعبء العمل المرتفع والمسؤوليات وضغط الوقت معاً تنتج مشاعر التّعب العقليّ (Crawford et al., 2010) فتحدي الضغوطات تشجع الأفراد على القيام بمهام متعددة، والتي تؤدي الى الإرهاق والتعب خاصةً عند الأفراد الذين لديهم موارد معرفية أقل (Kudesia et al., 2022).

ويتّفق الباحثون (Boksem & Tops, 2008; Fisk et al., 1994; Flindall, 2015) المهتمون بموضوع التّعب العقليّ، على أنّ التّعب موجود حقيقة، وإن كان لا يظهر منه إلا أعراضه، وهذه الأعراض جميعها نفسيّة وجسميّة، وأنّ سببها يكمن في أنّ الجهاز العصبيّ لا يؤدّي وظيفته على الوجه المنشود، ومن هذه الأعراض التأثير على الوظائف التنفيذية، والتي تضمّ الانتباه والذاكرة العاملة والتخطيط، إذ يسيطر التّعب العقليّ على مناطق المخ المرتبطة بالوظائف التنفيذية، خاصّة القشرة الجبهيّة والقشرة الحزاميّة الأماميّة، والوظائف التنفيذيّة التي تتأثر سلبًا بذلك الانتباه المتواصل (Lim et al., 2010) والانتباه الموجّه للهدف، والانتباه الموزع (Van der Linden et al., 2003)، والانتباه المنقسم (Van der Linden & Eling, 2006). وصعوبة اتخاذ القرارات، النسيان، الشرود، الزيادة في ارتكاب الأخطاء، وتغيير عادات العمل والتغيب إذا طالت مدة التعرض ولم تتخذ إجراءات معينة للتعامل مع التّعب (Cropanzano et al., 2003)، وميل إلى اتّهام الآخرين بأنّهم السّبب في المشاكل، وعزلة أو انفصال عاطفي، حساسية للضّجيج، إحساس بالعجز، تشاؤم، ملل، اكتئاب، عدم التسامح، انعدام تقدير الذّات، سرعة الغضب، إحباط، اندفاعية، استهلاك المواد السّامة مثل المخّدرات والكحول (Cao et al., 2022).

وبالنّظر إلى النتائج السلبيّة للضغوطات، التحدّيات والتّعب العقليّ، فكّروا في تطوير العديد من التّدخلات بهدف التّقليل من هذه الظاهرة المنتشرة، إحدى هذه الطّرق التّدريب على اليقظة العقليّة (Grossman et al., 2004). إذ يعود أصل اليقظة العقليّة إلى الفلسفة البوذيّة (Brown et al., 2007; Kabat- Zinn, 2003)، ولكن طريقة تأثيرها فُسّرت بواسطة النظريّات النفسيّة الغربيّة (Brown et al., 2007; Shapiro et al., 2006). ومن النّظريّات التي تفسّر تأثيرها الإيجابيّ لليقظة العقليّة هي النظريّة المعرفيّة – السلوكيّة (Brown et al., 2007; Singh et al., 2008). يرى براون وآخرون (Brown et al., 2007) بأن اليقظة العقليّة تندمج مع التّقاليد القديمة لعلم النّفس الغربيّ، الذي يعترف بالقيمة التكيفيّة لاستخدام الوعي لمعالجة الخبرات الذاتيّة، ولقد أسفر هذا التقليد عن عدد من النظريّات التي تؤكّد أهميّة الوعي الكامل بما في ذلك النظريّة السلوكيّة المعرفيّة (Brown et al., 2007; Teasdale, 1999).

وتعريفات اليقظة العقليّة متعددة، وتختلف بحسب نظرة الباحثين إليها، وبذلك لا يوجد تعريف متفق عليه لليقظة العقليّة; فمنهم من ينظر إليها على أنها سمة (Baer et al., 2006)، وقد تكون أسلوباً أو حالة (Bishop et al., 2004)، كما ينظر بعض الباحثين إلى اليقظة العقليّة على أنها أحادية البعد (Brown & Ryan, 2003)، في حين يرى آخرون أنها تتكون من أبعاد متعددة (Baer et al., 2006) إنّ أوّل محاولة لتحديد الجوانب الأساسية من اليقظة العقليّة دون الإشارة إلى السياق الديني كانت من كابت زين (Kabat-Zinn, 2003) فقد وصفها بأنّها طريقة خاصّة للانتباه، تشمل الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه عن قصد، في اللحظة الحاليّة، وعدم إصدار أحكام مباشرة.

وتتمثّل أهميّة اليقظة العقليّة في أنّها ترتبط بعلم النفس الإيجابي، ويمكن اعتبارها منبئًا قويًا بمخرجات الصّحة النفسية، ولها تأثير قوي في الأداء والتوافق، وحاجزًا ضدّ الضغوط النفسية، كما أنّها يمكن أن تستخدم وقائيًا ضد المرض، كما أنّها تساعد الأفراد على السيطرة على تركيزهم في المهمّات المطلوبة. زيادة مشاعر الكفاية الذاتية، وتسهيل الانفتاح على الخبرات، كما تسهم في علاج العديد من الاضطرابات النفسية مثل خفض أعراض الاكتئاب والقلق والضغوط (الضبع وطلب، 2013; والطوطو ورزق، 2018).

وتعدّ التّدخلات التي تدمج اليقظة العقليّة فريدة من نوعها من حيث إنّها يمكن أنْ تعزّز وتطوّر السيطرة المعرفيّة والعاطفيّة من خلال دعم قدرة الفرد على مراقبة تجاربه، سواء الداخليّة (تجربة المشاعر والأفكار والإحساس في الجسم) والخارجيّة (التجارب الحسيّة والواقع الخارجي). وتحسين الأداء المعرفي بما في ذلك زيادة الانتباه المستمر والذاكرة العاملة، وتقلل من شرود الذهن (H Bennike et al., 2022)، فيواجه الأشخاص الذين يعانون من التّعب العقليّ صعوبات في هذه المجالات وسوف يصبحون أكثر تعبًا إذا لم يجر تكييف النشاط مع قدراتهم. لذلك، من المثير للاهتمام أن نرى برنامج علاجي لتقليل التوتر القائم على اليقظة (MBSR) يرفع من مستوى الانتباه وكذلك سرعة المعالجة، وقد تكون هذه التحسينات نتيجة التغييرات في الشبكة العصبية الدماغية (Johansson et al., 2012).

ويمكن لنماذج اليقظة العقليّة أن تشرح كيف يُعزز التنظيم الذاتي التكيفي والنتائج الصحية المرغوبة (Kang et al., 2013). يظهر أنّ أربعة مكونات اليقظة الذهنية (الوعي، والانتباه، والتركيز في اللحظة الحالية، والقبول) يُمكن أن تحفز أربع عمليات عقلية واسعة لاحقة، بما في ذلك الحد من معالجة الاستدلال التلقائي، وتعزيز التحكم المعرفي، وتسهيل البصيرة ما وراء المعرفية، والوقاية من قمع الفكر والتشويه ما يؤدي إلى تحسين التنظيم الذاتي. لذلك تعدّ اليقظة العقليّة ممارسة ما وراء المعرفة حيث تعزّز القدرة على المراقبة والفهم، ومتداخلة في عملية تنظيم الذاتي (Kudesia & Lau, 2020)، لذلك التدريب على اليقظة العقليّة يزيد من كفاءة التنظيم الذاتي; بحيث الفرد المنظم ذاتيًا يستهلك موارد معرفية أقل وبالتالي يشعر الفرد بتعب عقليّ اقل (Kudesia et al., 2022)، بالإضافة لتزويد الفرد باستراتيجيات للتعامل بشكل أفضل مع المواقف الضاغطة والمجهدة بشكل مناسب والاقتصاد في استخدام الطاقة العقليّة (Johansson et al., 2012).

وبما يتعلق بأنظمة الدماغ والعلاقة بين اليقظة العقليّة والتّعب العقليّ، أظهرت الدراسات أنّ اليقظة العقليّة يمكن أن تحسن من عمل القشرة الحزامية الأمامية (Smith et al., 2018)، وعدم انتظام ضربات القلب في الجهاز التنفسي (Ditto et al., 2006)، وقشرة الفص الجبهي (Chen et al., 2015)، ما يؤدي إلى التعافي من التّعب العقليّ (Cao et al., 2022). كذلك التدريب على اليقظة العقليّة يعدل أنشطة أنظمة معالجة المشاعر المتعددة، فوجدت دراسة سابقة أنّ الزيادة في تركيز الكورتيزول اللعابي المرتبط بالمنافسة بين رياضيي كرة السلّة على الكراسي المتحركة قد تضاءل بعد أربعة أسابيع من استخدام تمارين اليقظة العقلية قبل المنافسة، وأشارت جميع الأدلة إلى أنّ تمارين اليقظة العقليّة يمكن أن تخفف من التّعب العقليّ المرتبط بالمنافسة (John et al., 2011).

وسعت دراسة **جوهانسون وآخرون (Johansson et al., 2012)** لفحص تأثير برنامج الحدّ من التوتّر القائم على اليقظة العقليّة (MBSR) على التعافي من التّعب العقليّ لدى مرضى الذين يعانون من السكتة الدماغية أو إصابة الدماغ. اشتملت العيّنة على ثمانية عشر مشاركًا مصابًا بالسكتة الدماغيّة، وإحدى عشر مصابًا بإصابات الدماغ، تمّ اختيار المجموعة التجريبيّة بشكل عشوائيّ وشملت على خمسة عشر مشتركًا شاركوا في برنامج (MBSR) لمدة (8) أسابيع، بينما شملت المجموعة الضابطة على أربعة عشر مشاركًا ولم يتلقّوا أيّ علاج، وأشارت النتائج على تحقيق تحسينات ذات دلالة إحصائيّة على التقييم الذاتي للتّعب العقليّ.

وفي تحليل ما ورائي شمل (29) دراسة وعلى (2668) مشاركًا، وجد أن برامج التّدخل القائمة على اليقظة العقليّة فعّالة في كل من المقارنات قبل وبعد وكذلك بين المجموعات. تمّ الحفاظ على آثار التّدخل مع مرور الوقت (متوسط الاختبار البعديّ – 19 أسبوعًا) وكان التّأثير الأكثر وضوحًا على الضّغط، معتدلة على القلق والاكتئاب والضيق وجودة الحياة، والأضعف على الرغم من إنّه لا يزال دالًّا إحصائيًّا على التعب. كما جرى العثور على تباين كبير بين الدّراسات، والذي ينبع من الاختلاف بين البرامج، إذ استندت جميعها على اليقظة العقليّة، ولكنها اختلفت عن بعضها في خصائصها. يؤكد هذا التّباين على أهمّيّة تصميم البرنامج وتكييفه مع المشاركين والسّياق التنظيمي (Khoury et al., 2015).

وهدفت دراسة **شهبازي وآخرون (Shahbazi et al., 2020)** مقارنة فعالية نموذجي التعاطف الذاتيّ القائم على اليقظة العقليّة والعلاج القائم على التعلّق على النقد الذاتيّ والتّعب العقليّ عند المراهقين الذكور الذين لديهم إمكانيّة للإدمان. وشمل مجتمع الدراسة جميع طلّاب المدارس الثانويّة في مقاطعة أزنا في العام الدراسيّ (2018–2019)، وجرى اختيار المشاركين من خلال العيّنات العنقوديّة وبلغ عددهم (45) مشارك والذين حصلوا على درجة أعلى من (60) في مقياس تحضير الإدمان، وأظهرت النتائج على عدم وجود فرق بين العلاج بالتعاطف مع الذات والعلاج القائم على التعلّق من حيث تأثيرهما في النقد الذاتيّ والتعب العقليّ من المراهقين الذكور المعرّضين للإدمان، وفقًا لنتائج الدراسة، يمكن الاستنتاج أنّ التعاطف الذاتيّ القائم على اليقظة والعلاج القائم على التعلّق يساعدان في الحدّ من النقد الذاتيّ والتّعب العقليّ عند المراهقين الذكور الذين لديهم احتماليّة الإدمان.

وأجروا **تساو وآخرون (Cao et al., 2022)** مراجعة منهجيّة بعنوان "التدخلّات القائمة على اليقظة العقليّة للتّعافي من التّعب العقليّ"، وتضمنت المراجعة على ثماني دراسات استوفت جميع المعايير البحثيّة، واستخدم في البحث خمس قواعد بيانات وهي، PubMed وWeb of Science وEBSCOhost وScopus والبنية التحتيّة للمعرفة الوطنيّة الصينيّة (CNKI). وأشارت النتائج إلى أنّ التدريب على اليقظة العقليّة قد خفّف من التّعب العقليّ، وأثّر بشكل إيجابيّ على استعادة الانتباه، الشرود الذهنيّ، والعدوانيّة في الأداء الرياضيّ (قبضة اليد، ورمي كرة السلّة بشكل حر) تحت تأثير التّعب العقليّ.

مشكلة الدراسة

استشعرت الباحثة مشكلة هذه الدراسة من خلال عملها مستشاره تربوية في المدرسة ومن خلال شكاوى زملائها المعلمين والمعلمات عن تعدد المهام المُلقى على اكتافهم والتي تزداد يوم بعد اخر، إذ يشيرون إلى تغييرات كثيرة في طلبات وتعليمات المشرفين والإدارة وتلبيتها على أكمل وجه، ويوم دراسي طويل يحوي مهمات عديدة، من نقل المعرفة وملاءمتها للفروق الفردية بين الطلاب، وخلق بيئة صفيّة داعمة، وتمثيل نموذج شخصي، ووسيط لحلّ النزاعات ومواجهة المشاكل السلوكيّة (Jennings et al., 2011). إضافة إلى الأعمال الأخرى المطلوبة من المعلّم خارج قاعة الدراسة مثل كتابة التقارير، والاجتماعات، ودورات الاستكمال، ومتابعة أولياء الأمور، فاليوم المدرسي لا ينتهي بالنسبة للمعلّم مع ذهاب الطلاب إلى منازلهم، فهناك أعمال أُخرى مطلوبة منه كالتّحضير والتّصحيح والتي عادة ما يقوم بها المعلّم خارج ساعات الدوام الرسمي، كما أنّ هناك مطالب جديدة أخرى تضاف إلى قائمة أعمال المعلّم بدون أخذ موافقته فهو مجبر على القيام بها، فلا غرابة أن يكون إجهاد العمل هو السبب الرئيس للمشكلات الصحيّة والنفسيّة التي يعاني منها المعلّم (Wali et al., 2009).

بكلمات أُخرى المعلّم يعيش في ظلّ إطارات ضاغطة تتطلب منّه الكثير من الموارد المعرفية مما يؤدّي لما يسمى "التّعب العقليّ" وقد تتفاقم مستويات التعب العقلي بسبب الأنشطة اليومية العديدة وقد تكون ايضًا مزمنة ومسببة للاضطرابات مثل الاكتئاب والاحتراق النفسي، وأكدت الأبحاث نسبة الاحتراق النفسي عندّ المعلمين تُشبه مستواها عند الممّرضات في غرفة الطّوارئ، عشرون بالمئة من المعلمين يتركون أماكنّ عملهم في السّنوات الخمس الأولى، وتنبع هذه الأمور منّ ضغط كبير من المنظومة من جهة ومن عدم القدرة على مواجهتها بالطّرق الصحيحة من جهة أخرى (Tarrasch, 2015).

وتنبثق مشكلة هذه الدراسة من فوائد اليقظة العقلية، ولمّا لها من دور مهم في التعامل مع حالات التّعب العقليّ والانطواء والانغلاق الذهني والقلق والضغوط النفسية، وذلك من خلال فك الارتباط الانفعالي بين تلك الأفكار والعادات وأنماط السلوك غير الصحية. والتعامل معها بعقل منفتح، مما ينعكس إيجابيًّا على تعزيز التنظيم الذاتيّ للسلوك (Kudesia et al., 2022)، وقد أشارت الدراسات الأجنبيّة، كدراسة كل من (Brown & Ryan, 2003; Feltman et al., 2009) الى أن أثر التدريب على اليقظة العقليّة في علاج القلق، والضغوط النفسية، والقدرة على تنظيم الذاتيّ، وتنظيم الانفعالات السلبيّة، وعدم اجترارها بصورة متكررة، قد يساعد على حماية الصحة النفسية ووقايتها من الاعراض المرضية، مع زيادة في الاهتمام والقبول بالاحتياجات الفردية، والقدرة على التصرف بشكل واع مع تلك الاحتياجات والقيم والمواقف الضاغطة (العاسمي، 2014).

ومن هنا، سعت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقليّة بهدف خفض مستوى التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانوية.

فرضيات الدراسة

- هناك أثر ذو دلالة إحصائية في التّعب العقليّ يعزى الى البرنامج التدريبي.
- هناك استقرار في أثر البرنامج التدريبي في التّعب العقليّ على اختبار المتابعة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تصميم برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة العقليّة لخفض مستوى التّعب العقليّ لدى معلّمي المرحلة الثانوية.
2. تعرف مدى فاعليّة البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة في خفض مستوى التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانوية.

أهميّة الدراسة

تتمثل أهميّة الدراسة في النقاط الآتية:

- تكمن أهميّة الدراسة الحالية في أهميّة الموضوع الذي تتناوله، إذ هي بادرة لتصميم ووضع برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة العقليّة ليسهم في مساعدة المعلّمين في خفض مستوى التّعب العقليّ.
- تبرز الأهمية التطبيقيّة لهذه الدراسة في كونها تقدم برنامجًا تدريبيًّا وتقيس فعاليّته، وفي حال ثبوت فعاليته فأنه يمكن الاستفادة منه في خفض مستوى التّعب عند المعلمين.
- ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثة التي تناولت اليقظة العقليّة وتأثيرها في مستوى التّعب العقليّ عند المعلم.
- تكمن أهميّة هذه الدراسة من خلال افراد الدراسة، التي تتكون من معلّمين، باعتبار المعلّم هو المسؤول الأول والرئيس عن رعاية الطّلبة في جميع نواحي الشخصيّة وبالإضافة الى تحصيلهم الأكاديميّ.
- سيسهم البحث الحاليّ في ادخال موضوع اليقظة العقليّة لدور المعلّمين والجامعات ليساعد المعلّم المبتدئ في تعزيز حصانته النفسيّة والذي ينعكس على رفاهيّة الطلبة وصحتهم النفسيّة.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على مجموعة من معلّمين يدرسون في مدرسة ثانوية بمنطقة الشمال قضاء عكّا، لذلك لا يمكن تعميم نتائج الدراسة إلا على المجتمعات المماثلة له، وحددت نتائج الدّراسة الحالية بأدوات الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها، ومدى موضوعيّة استجابة أفراد الدّراسة على أدواتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التّعب العقليّ mental fatigue: حالة من الشعور بالعجز عن الأداء المعرفي الامثل، ما يؤدي إلى إعاقة إنتاجيّة الفرد، ويتكون من ثلاثة أبعاد وهي: البعد المعرفي، والبعد الجسمي، والبعد النفسي الاجتماعي (Fisk et al., 1994)

ويُعرّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلّم من خلال إجابته على فقرات مقياس التّعب العقليّ (FM) لفيسك لغرض قياس التّعب العقليّ.

البرنامج التدريبيّ القائم على اليقظة العقليّة: يُعرف قاموس التربية البرنامج التدريبي: بأنه مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف واتجاهات المتدربين، وتساعدهم على صقل مهاراتهم ورفع كفاءاتهم وتوجيه تفكيرهم وتحسين في عملهم (الدميخي، 2004).

ويعرف اجرائيًّا في هذه الدراسة: بأنه برنامج للتّدريب على بعض المهارات كتدفّق الخواطر، التأمّل، تجربة اللحظة الراهنة دون اصدار احكام، والوعي بالجسد، والوصف، مبنيّ على مجموعة مصممة من التقنيات والأنشطة المنظمة والمخططّة، بهدف تخفيض التعب العقليّ لدى معلّمي المرحلة الثّانوية، وهو مستمد من تقنيات الحد من التوتر القائم على اليقظة العقليّة (MBSR) وفقًا لاستراتيجيات الموجة الثالثة من العلاج المعرفيّ السلوكيّ.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج شبه التجريبيّ، والقائم على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية والثانية مجموعة ضابطة، ويشتمل على قياسين قبلي وبعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس التّعب العقليّ، وكذلك قياس تتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها؛ فالمنهج شبه التجريبي يقوم على التحقق من أثر برنامج تدريبيّ قائم على اليقظة العقليّة في خفض مستوى التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة.

مجتمع الدراسة وأفرادها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانويّة والبالغ عددهم (85)، من مدرسة متواجدة في قضاء عكا من السنة التعليمية 2022/ 2023م. فيما يتعلق بعينة الدراسة، فقد اختيرت حسب المراحل الآتية:

عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة اختيرت عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (31) من معلمي المرحلة الاعدادية. عينة الدراسة الميدانية وزعت أداة الدراسة على عينة مكونة من (62) من معلمي المرحلة الثانويّة، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (40) معلّماً ومعلمة من المعلمين الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياس التّعب العقليّ.

عينة الدراسة التجريبية (أفراد الدراسة)

تمثّل أفراد الدراسة من (40) من معلّمي المرحلة الثانويّة، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس التّعب العقليّ. وهم من الأفراد الذين يرغبون في الاشتراك في البرنامج، إذ تم إعادة تعيينهم عشوائيًا مع مراعاة ضبط متغير الجنس من خلال المزاوجة بشكل متساو، ومن ثم قسموا مناصفة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (20) معلماً ومعلمة بواقع (6) معلمين و(14) معلّمة في كلٍّ مجموعة.

أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياس التّعب العقليّ لجمع البيانات، كما يأتي :

- **أولاً: مقياس التّعب العقليّ**: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى المقاييس التي تناولت التّعب العقليّ؛ استخدمت الباحثة مقياس التّعب العقليّ من إعداد فيسك وآخرون (Fisk et al., 1994) والمكوّن في صورته الأصلية من (40) فقرة، موزعة على ثلاث أبعاد وهي: البعد المعرفيّ والبعد الجسميّ والبعد النفسي الاجتماعي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التّعب العقليّ

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً– من أجل التحقق من الصدق الظاهري (Face validity) في الدراسة الحالية فقد استخدم صدق المحكمين لمقياس التّعب العقليّ؛ إذ عرض على متخصصين باللغة الإنجليزية، كما عرض على مجموعة من المُحكمين مكونة من (8) مُحكّمًا، في تخصصات (علم النفس التربويّ، والقياس والتقويم، واللغة العربيّة) من عدة جامعات؛ إذ طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتماء كلّ فقرة للبعد والمفهوم المراد قياسه، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة على اجماع ما نسبته (80%) من المُحكّمين للحكم على فقرات المقياس. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، وحذف الفقرة رقم (34) من المقياس لعدم ملاءمتها للبيئة العربية، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (39) فقرة.

ثانياً– للتحقق من صدق البناء للمقياس (Construct Validity)، استخدمت الباحثة أيضاً بيانات العينة الاستطلاعية المكونة من (31) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الاعدادية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التّعب العقليّ بالمجال الذي تنتمي إليه وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية (ن=31)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البعد المعرفي			البعد الجسمي			البعد النفسي الاجتماعي	
1	.84**	.80**	11	.83**	.78**	21	.62**	.65**
2	.86**	.74**	12	.60**	.52**	22	.53**	.61**
3	.89**	.82**	13	.85**	.71**	23	.73**	.69**
4	.74**	.63**	14	.85**	.65**	24	.84**	.86**
5	.86**	.82**	15	.81**	.57**	25	.61**	.56**
6	.81**	.70**	16	.74**	.65**	26	.63**	.62**

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
7	.91**	.82**	17	.83**	.72**	27	.74**	.72**
8	.86**	.83**	18	.37*	.57**	28	.66**	.60**
9	.83**	.76**	19	.60**	.39*	29	.78**	.75**
10	.93**	.87**	20	.69**	.55**	30	.64**	.58**
-	-	-	-	-	-	31	.86**	.81**
-	-	-	-	-	-	32	.86**	.84**
-	-	-	-	-	-	33	.77**	.70**
-	-	-	-	-	-	34	.76**	.75**
-	-	-	-	-	-	35	.82**	.80**
-	-	-	-	-	-	36	.80**	.78**
-	-	-	-	-	-	37	.67**	.58**
-	-	-	-	-	-	38	.78**	.70**
-	-	-	-	-	-	39	.77**	.74**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (** 01. > p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (37.–93.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ في ضوء ما أشار إليه عودة (2000) أن معاملات ارتباط الفقرات يجب أن لا تقل عن معيار (20.)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التّعب العقليّ: للتأكد من ثبات مقياس التّعب العقليّ ومجالاته، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (31) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الاعدادية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت 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 بفاصل زمني مقداره أسبوعين، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): يوضح معاملات ثبات مقياس التّعب العقليّ بطريقة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
البعد المعرفي	10	.96	.79**
البعد الجسمي	10	.90	.67**
البعد النفسي الاجتماعي	19	.95	.83**
الدرجة الكلية	39	.97	.81**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التّعب العقليّ تراوحت ما بين (90.–96.)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (67.–83.)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (97.) وثبات الإعادة (81.)، إذ تعد جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس التّعب العقليّ: تكون مقياس التّعب العقليّ في صورته النهائية بعد قياس الصدق والثبات من (39)، فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتّعب العقليّ، وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات موافق تماماً (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق تماماً (درجة واحدة).

- **ثانياً: البرنامج القائم على اليقظة العقلية**

يُعد البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية المطبق في هذه الدراسة من الأدوات الأساسية المراد منها تحقيق هدف الدراسة، ألا وهو خفض مستوى التعب العقلي عند معلمي المرحلة الثانوية وهو مُستمد من فنيات الحد من التوتر القائم على اليقظة العقلية (MBSR)، وفقاً لاستراتيجيات الموجة الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي. وتكوّن البرنامج التدريبي من عشرة جلسات بواقع جلسة أسبوعياً، مدة كل جلسة (90) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات الحد من التوتر القائم على اليقظة العقلية. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، قبل تطبيقه على المعلمين المشاركين من أجل التعرف إلى فاعليته في خفض التعب العقلي لديهم.

أهداف البرنامج التدريبي

الهدف الرئيس من تطبيق هذا البرنامج: يهدف هذا البرنامج الإرشادي إلى جعل المعلمين والمعلمات المشاركين في البرنامج الإرشادي قادرين على ممارسة اليقظة العقلية، لخفض مستوى التعب العقلي. ويتفرع عن الهدف الرئيس أهداف فرعية ومنها:

- إكساب المشاركين مهارات الممارسة الشخصيّة، التأمل والانتباه والوعي التام والمراقبة المستمرة للذات والأفكار، والابتعاد عن إصدار الأحكام.
- توفير أدوات لتوسيع قدرات المعلم على الحضور الواعي.
- توفير أدوات للمعلم لتمكين قدرات التنظيم الذاتي ومواجهة حالات التوتر والأزمات والضغوطات.
- تدريب المعلم على تحمل المسؤولية، ولعب دور أساسي باستخدام الواجبات المنزلية. وتعميم ما تعلموه داخل الجلسات التدريبية على البيئة الصفية.

الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي

تتصف البرامج الإرشادية بالمرونة من حيث مناسبة أنشطتها والاستراتيجيات المستخدمة فيها مع خصائص الفئة المستهدفة من البرنامج، وبما أن هذا البرنامج يستهدف المعلمين من المرحلة الثانوية فقد جرى استخدام الأساليب والفنيات الآتية في الجلسات التدريبية:

استراتيجية التأمل: وهي جلسة هادئة توجه المرشدة المشاركين إلى التفكير العميق، هدفها إيصال المتدرب إلى الاسترخاء العقلي والجسدي، وذلك بتركيز الانتباه لتحقيق هدف ما، دون توجيه نقد على أمر واحد دون غيره. استراتيجية تجربة اللحظة الراهنة بدون اصدار أحكام: هدفها يتمثل في التركيز على الاحساسات الداخلية والادراكات كما هي في اللحظة الحاضرة الآنية بدون اصدار أحكام، ولا نبحث عن أي شيء محدد، فهي تسمح لأفراد المجموعة بعيش التجربة والتعامل مع كل موقف كما هو الآن من دون تعقيدات أو إصدار أحكام قيمية على أن الحدث ضاغط أو غير ضاغط، مقبول أو غير مقبول.

استراتيجية الوعي بالجسد: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تعرف الكيفية التي يتفاعل بها الجسد مع مسببات الضغوط في الحياة، إن الجسد يسجل الضغوط قبل أن يفعل ذلك العقل الواعي بمدة طويلة، والتوتر العضلي هو الأسلوب الذي يتبعه الجسد حتى يجعل صاحبه يدرك أنه واقع تحت ضغط، والوعي بالجسد هو أولى الخطوات نحو التعرف على الضغوط والتخفيف منها.

أساليب المناقشة والحوار، طرح الأمثلة/الأسئلة، الأنشطة المنزلية، إلقاء المحاضرات، العمل في مجموعات.

الواجب البيتي: تمثل الأعمال والمهمات التي يطلب من المعلم القيام بها بين الجلسات، وهي أعمال وواجبات مرتبطة بالموضوع الذي تتناوله الجلسة الإرشادية، إذ جرى نقل المعارف التي حصل تعلمها في أثناء الجلسة إلى البيئة الطبيعية للمعلم عن طريق التكرار والتقييم المستمر، تتحول السلوكيات من شكلها القصدي إلى التلقائية وهي تيسر قيام المعلم بالتدريبات، واكتساب المهارات (بلحسني، 2011).

تقديم التغذية الراجعة: تقوم الباحثة بإعطاء تغذية راجعة على الواجبات المنزلية، وبعد كل استجابة تصدر من المعلمين في الجلسات الإرشادية.

ويوضح الجدول (3) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات الإرشادية:

الجدول (3) ملخص محتويات الجلسات الإرشادية

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة
الأولى	تعارف، ومن التلقائية للاختيار	التعارف، وتعريف المشاركين إلى أهداف البرنامج، وممارسة أوّليّة تجريبيّة لليقظة العقلية.
الثانية	الانتباه في عصر الشبكات الاجتماعية	تَعرّف موضوع الانتباه لتوليد حبّ الاستطلاع والدّافعيّة لممارسة تمارين اليقظة العقليّة كتدريب للفت الانتباه.
الثالثة	الضغط والتعب العقلي والحصانة النفسية	تزويد المعلمون بمعلومات عن الآليات الفسيولوجيّة والنّفسيّة للتّوتّر كوسيلة لمواجهة وتطبيع التّعامل مع الإجهاد.
الرابعة	السيطرة والقبول	استيعاب إيجابيّات التّنازل عن السّيطرة بالتّجربة الدّاخليّة
الخامسة	هكذا حتى الآن	منح فرصة للمجموعة لتقديم تغذية راجعة للباحثة حول ما الّذي ساعد وطوّر وما لم يُساعد وكذلك إعطاء فرصة للباحثة لتجديد الاتفاق مع المجموعة وتحديد التّوجيه وفقًا لاحتياجات المجموعة.
السادسة	الابتعاد عن الأفكار	تَعرّف إمكانيّة استخدام الأفكار كشيء يجب الانتباه إليه خلال التّمرين.
السابعة	الامتنان والشكر	تدريب المعلمين على رؤية الأمور الايجابية
الثامنة	الانفتاح والتعاطف مع الذات	التّدريب لمواجهة صعوبة معيّنة، عن طريق نهج التّعاطف مع الذّات والانفتاح.
التاسعة	التدريب على جميع التقنيات	التّعمّق التّجريبيّ للممارسة الرّسميّة بطريقة متنوّعة ومستمرّة.
العاشرة	الانهاء والتقويم	تحري مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامج. وتقييم المشاركين للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعد التطبيق التتبعي.

تصميم الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي التّعب العقليّ، ومن خلال تنفيذ القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي –تطبيق البرنامج التدريبي –قياس بعدي – قياس تتبعي بعد (8) أسابيع.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي–لا معالجة – قياس بعدي. ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (4):

الجدول (4) تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج التدريبي	القياس البعدي	القياس التتبعي
E	O	x	O	O
C	O	_	O	_

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

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً– المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج التدريبي.

ثانياً– المتغير التابع (النتاج): مقياس التّعب العقليّ.

تحليل البيانات

بعد جمع بيانات الدراسة، جرى فحص فرضيات الدراسة من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه ولتحديد العلاقة أيضاً بين الفقرة والدرجة الكلية.
- معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
- اختبار تحليل التباين الاحادي المصاحب (ANCOVA).
- اختبار تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).
- اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: هناك أثر ذو دلالة إحصائية في التّعب العقليّ يُعزى الى البرنامج التدريبي.

لفحص الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التّعب العقليّ في القياس القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة ونتائج الجدول (5) تبين ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التّعب العقليّ في القياس القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	3.08	.636	2.30	.705
ضابطة	20	2.84	.418	3.54	.656

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التّعب العقليّ في القياس (البعدي) إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (2.30) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (3.54) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين الاحادي المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6) تحليل التباين الاحادي المصاحب للقياس البعدي للتّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، وفقاً للمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر η^2
القبلي (مصاحب)	3.275	1	3.275	8.436	.006	.186
المجموعة	18.086	1	18.086	46.596	<.001*	.557
الخطأ	14.361	37	.388			
الكلي	374.223	40				

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

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=.05) تعزى للمجموعة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (46.596)، بدلالة إحصائية (<0.001).

ولتحديد لصالح أي من مجموعاتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (7):

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	2.23	.141

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
ضابطة	3.61	.141

يلاحظ من الجدول (7) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المطبق في خفض التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، كان الأقل إذ يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج التدريبي المطبق كان له أثر في خفض التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة. علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج التدريبي قد بلغت قيمته (.557).

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأبعاد التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (8):

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي لأبعاد التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	تجريبية		3.20	.778	2.22	.699
	ضابطة		2.98	.259	3.83	.586
الجسمي	تجريبية		3.19	.650	2.28	.751
	ضابطة		2.99	.535	3.75	.710
النفسي الاجتماعي	تجريبية		2.97	.690	2.34	.779
	ضابطة		2.68	.574	3.28	.813

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التّعب العقليّ، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات التّعب العقليّ، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط في القياس البعدي لأبعاد التّعب العقليّ متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية، إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط قيمة (.87)، كما جاءت قيمة كا2 التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية ($\chi 2 = 108.495$) وبدلالة إحصائية ($P > .000$)، ما يشير إلى تحقق هذا الشرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (Box's M) حيث بلغت قيمته ف المحسوبة (5.173) وبدلالة إحصائية (.579)، وهي أكبر من (.01) مما يؤكد تحقق هذا الافتراض. والجدول (9) يوضح ذلك نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

الجدول (9) تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على أبعاد مقياس التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
المعرفي (مصاحب)	المعرفي	.879	1	.879	2.605	.115	.069
الجسمي (مصاحب)	الجسمي	1.294	1	1.294	3.119	.086	.082
النفسي الاجتماعي (مصاحب)	النفسي الاجتماعي	1.982	1	1.982	3.867	.057	.099
المجموعة	المعرفي	28.904	1	28.904	85.696	<.001	.710
Hotelling's Trace (F=30.182) $P > .000$	الجسمي	24.523	1	24.523	59.098	<.001	.628
	النفسي الاجتماعي	11.771	1	11.771	22.965	<.001	.396
الخطأ	المعرفي	11.805	35	.337			
	الجسمي	14.523	35	.415			
	النفسي الاجتماعي	17.939	35	.513			

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
الكلي	المعرفي	408.190	40				
	الجسمي	405.970	40				
	النفسي الاجتماعي	349.260	40				

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

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 = α) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التّعب العقليّ بين معلمي المرحلة الثانويّة وفقاً للمجموعة.

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفروق الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10) المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التّعب العقليّ الدالة لدى معلمي المرحلة الثانويّة وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المعرفي	تجريبية	2.153	.132
	ضابطة	3.902	.132
الجسمي	تجريبية	2.212	.146
	ضابطة	3.823	.146
النفسي الاجتماعي	تجريبية	2.254	.162
	ضابطة	3.370	.162

يتضح من الجدول (10) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي المطبق في خفض التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة، كان الأقل بمعنى أنّ البرنامج التدريبي المطبق كان له أثر في خفض التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة.

واتفقت هذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات، مثل دراسة زيدان وآخرون (Zeidan et al., 2010) التي أشارت نتائجها إلى أن التدريب على التأمل كان قادرًا على خفض التعب والقلق وزيادة مستوى اليقظة كما أدى التّدريب القصير في تأمّل اليقظ إلى زيادة المعالجة البصريّة المكانيّة والذّاكرة العاملة وأداء الوظائف التنفيذيّة; ودراسة جوهنسون وآخرون (Johansson et al., 2015) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية (MBSR) في خفض مستوى التعب العقلي، وزيادة سرعة معالجة المعلومات والانتباه لدى الافراد المصابين بالدماغ; ودراسة تحليل ما ورائي (Khoury et al., 2015) التي أشارت نتائجها إلى تأثير برامج التّدخل القائمة على اليقظة العقليّة، وكان التّأثير الأكثر وضوحًا على خفض الضغط، معتدلة على القلق والاكتئاب والضيق، والأضعف على الرغم من إنّه لا يزال دالاً احصائيًا على التّعب، ودراسة اكسلسن وآخرون (Axelsen et al., 2020) والتي توصلت نتائجها إلى أن المجموعة الموسيقية ومجموعة اليقظة العقليّة ذات الخبرة كانت الأقل تأثرًا بالتّعب العقليّ وتأثيره على معدل النجاح في الاختبار، بينما انخفض أداء المجموعة الضابطة ومجموعة المبتدئين من خلال التّعب العقليّ، ودراسة تساو وآخرون التي (Cao et al., 2022) أسفرت نتائجها على أنّ التدريب على اليقظة العقليّة قد خفّف من التّعب العقليّ، وأثّر بشكل إيجابيّ على استعادة الانتباه، والشرود الذهنيّ، والعدوانية في الأداء.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: هناك استقرار في أثر البرنامج التدريبي في التعب العقلي على اختبار المتابعة.

لفحص الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التّعب العقليّ والدرجة الكلية لدى معلمي المرحلة الثانويّة، ونتائج الجدول (11) تبين ذلك:

الجدول (11): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التّعب العقليّ والدرجة الكلية لدى معلمي المرحلة الثانويّة

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المعرفي	بعدي	20	2.22	.699	19	-.423	.677
	متابعة	20	2.33	.924			
الجسمي	بعدي	20	2.29	.751	19	-.447	.660
	متابعة	20	2.39	.926			
النفسي الاجتماعي	بعدي	20	2.34	.779	19	.172	.865
	متابعة	20	2.31	.770			
الدرجة الكلية	بعدي	20	2.30	.705	19	-.187	.854
	متابعة	20	2.33	.781			

يظهر من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$)، على مقياس التّعب العقليّ وأبعاده بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (2.30) في حين بلغ المتوسط الحسابي لقياس المتابعة (2.33) وهذا يُشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي في خفض التّعب العقليّ لدى معلمي المرحلة الثانويّة. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة (4) أسابيع من المتابعة.

وقدْ اتفقتْ هذه النتيجةُ مع دراسةِ فيرجيلي (Virgili, 2015) الّتي أشارتْ نتائجُها إلى استمراريّةِ أثرَ البرنامجُ منْ خلالِ عدمِ وجودِ فروقٍ دالةٍ بينَ القياسيْنِ البعديّ والتتبّعيّ على أفرادِ المجموعةِ التجريبيّةِ، وهذا أشارَ إلى استمرارِ فعاليّةِ البرنامجِ في خفضِ مستوى الضغوطاتِ إلى ما بعدَ انتهائِه، وأثناءَ فترةِ المتابعةِ، وعدمِ حدوثِ انتكاسِهِ بعدَ انتهائِه؛ ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ في ضوءِ ما أكسبَهُ البرنامجُ للمعلّمينَ أفرادِ المجموعةِ التجريبيّةِ، طرقًا جديدةً في التفكيرِ ساعدتْ في جعلِهم أكثرَ انتباهًا وإدراكًا للحظةِ الحاضرةِ، ووعيًا بخبراتِهم، وتقبّلها دونَ إصدارِ أحكامًا عليها، ومع التدريبِ المستمرِ عليها أصبحتْ جزءًا من تكوينِهم المعرفيِّ والإدراكيِّ مَا أسهم في تعميمِها مع المواقفِ والخبراتِ الحياتيّةِ المتنوّعةِ، وإكسابِهم طرقًا جديدةً في مواجهةِ التعبِ العقليِّ بطريقةٍ هادئةٍ وواضحةٍ دونَ ردودِ فعلٍ أو أحكامٍ متحيّزةٍ (Shapiro & Carlson, 2009).

كما تضمّنتْ جلساتِ البرنامجِ أيضًا تدريبَ المعلّمينَ على التأمّلِ اليقظِ للتنفّسِ، وأحاسيسِ الجسمِ، وتأمّلِ الأفكارِ، ومسحِ الجسدِ، والامتنانِ، مَّا انعكسَ بصورةٍ إيجابيّةٍ على سلوكيّاتِهم وتصرفاتِهم وردودِ أفعالِهم تجاهَ الضغوطِ الّتي يمرُّونَ بها، وهذا يتّفقُ مع نتائجِ العديدِ من الدراساتِ السابقةِ الّتي أكّدتْ على أنّ العناصرَ الخمسةَ لليقظةِ العقليّةِ تعملُ على تهدئةِ النفسِ، والشعورِ بالطمأنينةِ، وتقلّلُ من ضغوطِ الحياةِ والقلقِ والتعبِ، وتحسّنُ جودةَ الحياةِ، وأنّ ممارسةَ التأمّلِ لبعضِ الوقتِ يوميًا يزيدُ من شعورِ الفردِ بالسعادةِ والرفاهيّةِ (Flook et al., 2013; Gold et al., 2010; Gold & Roth, 2013; Kudesia et al., 2022; Napoli, 2004; Virgili, 2015).

كما أتاحتْ جلساتُ البرنامجِ فرصةَ التفاعلِ بينَ المعلّمينَ أثناءَ الجلساتِ سواءً في مناقشةِ بعضِ الموضوعاتِ، أوِ الاشتراكِ في أداءِ بعضِ الأنشطةِ؛ وقد أسهم ذلكَ في إكسابِهم لبعضِ المهاراتِ الاجتماعيّةِ اللازمةِ لتحقيقِ التفاعلِ الاجتماعيِّ مع الآخرينَ مما نمّى لديهم مشاعرَ التسامحِ والتعاطفِ والرحمةِ نحوَ الآخرينَ ومهاراتِ التعايشِ الإيجابيِّ معهم. وكذلكَ ممارسةَ العناصرَ الخمسةِ لليقظةِ العقليّةِ ساعدتِ المعلّمينَ على الاسترخاءِ وخفضِ مستوى التعبِ العقليِّ لديهم، فتحسّنتْ علاقاتُهم الاجتماعيّةُ بشكلٍ ملحوظٍ بعدَ تطبيقِ البرنامجِ من خلالِ اكتسابِهم القدرةَ على الإدراكِ الاجتماعيِّ، والاتّصالاتِ الاجتماعيّةِ، وانخفاضِ مثيراتِ وبواعثِ التعبِ العقليِّ.

وبشكلٍ عامٍّ تتّفقُ هذه النتيجةُ مع ما ذكرَهُ (Graepel, 2015; Meppelink et al., 2016) منْ أنّ ممارسةَ اليقظةِ العقليّةِ تساعدُ الأفرادَ على تعرّفِ أنماطِ العقلِ بوضوحٍ أكبرَ، كما أنّ التدريبَ على اليقظةِ العقليّةِ يحسّنُ الإدراكَ ما وراءَ المعرفيِّ لدى الفردِ، ويوجّهُهُ نحوَ ملاحظةِ ذاتِهِ، والإقرارِ والاعترافِ الفوريِّ بموضوعيّةِ المشاعرِ والانفعالاتِ النفسيّةِ والجسميّةِ الناتجةِ عن الخبراتِ الّتي

يمرُّ بها، مع عدمِ التسرّعِ في إصدارِ أحكامٍ واستجاباتٍ انفعاليّةٍ تلقائيّةٍ نحوَها، ومن خلالِ ذلكَ المنظورِ الموضوعيِّ غيرِ المتحيّزِ نحمي الفردَ من التأثيراتِ السلبيّةِ الناتجةِ عن تلكَ المشاعرِ والانفعالاتِ، ممّا يؤثّرُ بصورةٍ إيجابيّةٍ في النواتجِ النفسيّةِ لَه.

كما تضمّنتْ جلساتُ البرنامجِ أيضًا تدريبَ المعلّمينَ على استخدامِ المراقبةِ الذاتيّةِ وملاحظةِ وتسجيلِ ما يقومونَ به، وقامتِ الباحثةُ بتدريبِهم على التركيزِ على مشاعرِهم وانفعالاتِهم في لحظةِ تسجيلِ أفكارِهم حولَ خبراتِهم الحياتيّةِ الّتي مرُّوا بها سواءَ كانتْ سارّةً أم غيرَ سارّةٍ دونَ إصدارِ حكمٍ عليها، أيْ أنّ اليقظةَ العقليّةَ ساعدتْهم على اكتسابِ القدرةِ على التنظيمِ الذاتي من خلالِ تدريبِهم على التنفسِ الهادئِ، والتوقّفِ، والتفكيرِ، وتحديدِ ما يحتاجونَ إليهِ في اللحظةِ الراهنةِ، وتدريبِهم على تركيزِ الانتباهِ على الأشياءِ الّتي يقومُونَ بها أو يفكرُونَ فيها دونَ إصدارِ أحكامٍ على الأحداثِ والخبراتِ الّتي يمرّونَ بها، أو محاولةِ تغييرِها، وكانَ الهدفُ من تلكَ التدريباتِ مساعدةَ المعلّمينَ على إدراكِ وتقبّلِ اتجاهاتِهم السلبيّةِ الّتي قدْ تكونُ موجودةً لديهم تجاهَ الطلبةِ، وتقبّلُ الخبراتِ والمواقفِ غيرِ السارّةِ الّتي قدْ يتعرّضونَ لها في أثناءِ تفاعلِهم مع الطلبةِ دونَ محاولةِ تغييرِها، ممّا ساعدَ في الوصولِ إلى حالةٍ من التوازنِ بينَ رغبةِ المعلّمينَ في التغييرِ وتقبّلِ الخبراتِ الواقعيّةِ غيرِ السارّةِ الّتي يوجهُونَها ويتعرّضونَ لها، ومع المثابرةِ بممارسةِ تمارينَ اليقظةِ العقليّةِ ينكشفُ بأنّ المشاعرَ السلبيّةَ استُبدِلَتْ بالشعورِ بالأمانِ والرفاهيّةِ (Hölzel et al., 2011).

ويمكنُ لنماذجِ اليقظةِ العقليّةِ أن تشرحَ كيفَ يُعزّزُ التنظيمُ الذاتيُّ التكيفيُّ والنتائجُ الصحيّةُ المرغوبةُ (Kang et al., 2013). يُظهرُ أنّ أربعَ مكوّناتِ اليقظةِ العقليّةِ (الوعي، والانتباه، والتركيزَ في اللحظةِ الحاليةِ، والقبول) يُمكن أن تحفّزَ أربعَ عمليّاتٍ عقليّةٍ واسعةٍ لاحقةٍ، بما في ذلكَ الحدّ من معالجةِ الاستدلالِ التلقائيِّ، وتعزيزِ التحكّمِ المعرفيِّ، وتسهيلِ البصيرةِ ما وراءَ المعرفيّةِ، والوقايةِ من قمعِ الفكرِ والتشويهِ ممّا يؤدّي إلى تحسينِ التنظيمِ الذاتيِّ. لذلكَ تُعتبرُ اليقظةُ العقليّةُ ممارسةً ما وراءَ المعرفةِ ؛ إذ تعزّزُ القدرةَ على المراقبةِ والفهمِ، ومتداخلةٍ في عمليةِ تنظيمِ الذاتيِّ (Kudesia & Lau, 2020)، لذلكَ التدريبُ على اليقظةِ العقليّةِ يزيدُ من كفاءةِ التنظيمِ الذاتيِّ؛ بحيثُ أنّ الفردَ المنظّمَ ذاتيًا يستهلكُ مواردَ معرفيّةٍ أقلَّ؛ ومن ثمّ، يشعرُ الفردُ بتعبٍ عقليٍّ أقلَّ (Kudesia et al., 2022)، بالإضافةِ لتزويدِ الفردِ باستراتيجياتٍ للتعاملِ بشكلٍ أفضلَ مع المواقفِ الضاغطةِ والمجهدةِ بشكلٍ مناسبٍ والاقتصادِ في استخدامِ الطاقةِ العقليّةِ (Johansson et al., 2012).

كما تضمّنتْ جلساتُ البرنامجِ أيضًا تدريبَ المعلّمينَ على مسحٍ لكلِّ أجزاءِ الجسمِ كأحدِ فنياتِ التدريبِ على اليقظةِ العقليّةِ ممّا ساعدَهم في تحسينِ الحالةِ المزاجيّةِ وخفضِ الضغوطِ، وتقليلِ مستوى التعبِ العقليِّ.

وتضمّنَ البرنامجُ أيضًا استخدامَ الواجباتِ البيتيّةِ والّتي استخدمتها الباحثةُ في جميعِ الجلساتِ، إذ إنّها الفنيّةُ الوحيدةُ التي بدأتْ واختتمتْ بها الباحثةُ كلَّ جلساتِ البرنامجِ، وقد ساهمتْ بصورةٍ إيجابيّةٍ في ممارسةِ المعلّمينَ لمهاراتِ التأمّلِ الّتي جرى تدريبُهم عليه في ا أثناءَ جلساتِ البرنامجِ بصورةٍ مستمرّةٍ في المواقفِ والخبراتِ المتنوّعةِ الّتي يتعرضونَ لها، وقدْ أسهم في خفضِ مستوى التعبِ العقليِّ لديهم.

وبصورةٍ عامّةٍ يمكنُ تفسيرِ فاعليّةِ برنامجِ الدراسةِ القائمِ على اليقظةِ العقليّةِ في خفضِ مستوى التعبِ العقليِّ لدى المعلّمينَ في ضوءِ أنّ ممارساتِ وتدريباتِ اليقظةِ العقليّةِ سمحتْ لهم بمواجهةِ الانفعالاتِ أو الأفكارِ التي تنبعثُ عن التعبِ العقليِّ وخفّضتِ الانفعالاتِ السلبيّةَ وتحسّنتْ صحّتُهم النفسيّةُ، كما أنّها جعلتْهم أكثرَ وعيًا بكلِّ جوانبِ شخصيّاتِهم، وعدمِ الانتباهِ إلى تلكَ الجوانبَ الّتي قد تثيرُ الانفعالاتِ الّتي تؤدّي إلى شعورِهم بالتعبِ العقليِّ، فاليقظةُ العقليّةُ أتاحتْ لهم الفرصةَ لإخراجِ كلِّ ما هو غيرِ شعوريٍّ إلى الشعورِ، وساعدتهم على إيجادِ طرقٍ جديدةٍ لإدراكِ الحياةِ بشكلٍ إيجابيٍّ.

التوصيات والمقترحات:

من المثيرِ للاهتمامِ أنّ نرى برنامجٍ علاجيًّا لتقليلِ التوترِ القائمِ على اليقظةِ العقليّةِ (MBSR) يرفعُ من مستوى الانتباهِ وسرعةِ المعالجةِ، وقد تكونُ هذه التحسيناتِ نتيجةَ التغييراتِ في الشبكةِ العصبيّةِ الدماغيّةِ (Johansson et al., 2012)، وبناءً على نتائجِ الدراسةِ الحاليةِ، فإنّه يمكنُ تقديمُ عددٍ من التوصياتِ، وهي:

- ادخالُ موضوعِ اليقظةِ العقليّةِ لدورِ المعلّمينَ والجامعاتِ ليساعدَ المعلّمَ المبتدئَ في تعزيزِ حصانتِهِ النفسيّةِ، فحسبَ الإحصائياتِ عشرون بالمئةِ من المعلّمين يتركُونَ أماكنَ عملِهم في السّنواتِ الخمسِ الأولى، وتتبعُ هذه الأمورُ منْ ضغطٍ كبيرٍ من المنظومةِ من جهةٍ ومن عدمِ القدرةِ على مواجهتِها بالطّرقِ الصحيحةِ من جهةٍ أخرى.

- توجيهُ نظرِ المشرفينَ والمدراءِ بأهميةِ التدريبِ على فنيّاتِ اليقظةِ العقليّةِ في البيئةِ الصفيّةِ، الّذي ينعكسُ على رفاهيّةِ الطلبةِ وصحتِهم النفسيّةِ، وبذلك يخفّفُ من الضغوطاتِ عن المعلّمِ.
- تكرارُ هذه الدراسةِ على عيّناتٍ مختلفةٍ من المعلّمينَ في جميعِ المراحلِ الدراسيّةِ.
- باعتبارِ المعلّمِ هو المسؤولُ الأوّلُ والرئيسُ عن رعايةِ الطّلبةِ في جميعِ نواحي الشخصيّةِ وبالإضافةِ إلى تحصيلِهم الأكاديميِّ، مهمّ جدًّا الحرصُ على رفاهيتِه النفسيّةِ ودعمِهِ بشتّى الوسائلِ مثلِ برامجِ وقائيّةٍ، علاجيّةٍ وترفيهيّةٍ.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- بلحسني، وردة. (2011). *أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ورقلة، الجزائر.
- الدميخي، عبدالله. (2004). *أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات في الفصل الدراسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الضبع، فتحي وطلب، محمود. (2013). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، 34، 1-75.
- الطوطو، رانية وموفق، ورزق، أمينه. (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق، *مجلة جامعة البعث للعلوم الانسانية*، 40 (4)، 11-45.
- العاسمي، رياض. (2014). الثقة بالذات وعلاقتها بسمات الشخصية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، سوريا، (231)، 35- 65.
- عودة، أحمد. (2000). *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية*، إربد: دار الامل للنشر والتوزيع.

References

- Abbiss, C. R., & Laursen, P. B. (2005). Models to explain fatigue during prolonged endurance cycling. *Sports medicine*, *35*(10), 865-898.
- Aldabe', Fathi and Talab, Mahmoud (2013). *The effectiveness of mindfulness training in reducing depression among a group of university students (in Arabic)*, *Journal of Psychological Guidance*, *34*, 1-75.
- Aldmaikhi, Abdalla (2004). *The effect of training program for mathematics teachers teaching by problem solving method in class (in Arabic)*, Unpublished Master Thesis, College of Education, King Saaud University.
- Audi, Ahmad. (2000). *Statistics for the researcher in education and human sciences, (in Arabic)*, Irbid: Dar Elamal for Publishing and Distribution.
- Axelsen, J. L., Kirk, U., & Staiano, W. (2020). On-the-spot binaural beats and mindfulness reduces the effect of mental fatigue. *Journal of Cognitive Enhancement*, *4*(1), 31-39 .
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45 .
- Batouli, S. A. H., Alemi, R., Delshad, H. K., & Oghabian, M. A. (2020). The influence of mental fatigue on the face and word encoding activations. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, *189*, 105626 .
- Beurskens, A. J., Bültmann, U., Kant, I., Vercoulen, J. H., Bleijenberg, G & ,.Swaen, G. M. (2000). Fatigue among working people: validity of a questionnaire measure. *Occupational and environmental medicine*, *57*(5), 353-357 .
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Velting, D. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, *11*(3), 230 .
- Belhusmi, Warda (2011). The effect of a behavioral cognitive program in treating social phobia among a sample of university
- students (in Arabic), Unpublished PhD thesis, College of social humane sciences, Warkala University, Algeria.
- Boksem, M. A., & Tops, M. (2008). Mental fatigue: costs and benefits. *Brain research reviews*, *59*(1), 125-139 .
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 822 .
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, *18*(4), 211-237 .
- Cao, S., Geok, S. K., Roslan, S., Qian, S., Sun, H., Lam, S. K., & Liu, J. (2022). Mindfulness-Based Interventions for the Recovery of Mental Fatigue: A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, *19*(13), 7825 .

- Chen, F., Lv, X., Fang, J., Yu, S., Sui, J., Fan, L., . . . Wang, W. (2015). The effect of body–mind relaxation meditation induction on major depressive disorder: A resting-state fMRI study. *Journal of Affective Disorders, 183*, 75-82 .
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of applied psychology*, *95*(5), 834 .
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of applied psychology*, *88*(1), 160 .
- Ditto, B., Eclache, M., & Goldman, N. (2006). Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation. *Annals of behavioral medicine*, *32*(3), 227-234 .
- Edwards, D., Burnard, P., Hannigan, B., Cooper, L., Adams, J., Juggessur, T., . . . Coyle, D. (2006). Clinical supervision and burnout: the influence of clinical supervision for community mental health nurses. *Journal of clinical nursing*, *15*(8), 1007-1015 .
- El'asmy, Ryadth (2014). The relationship between self-confidence and personality traits, *(in Arabic)*), Journal of Damascus university for educational sciences, Syria, (231), 35 -65.
- Eltawtaw, Rania, Mowafaq and Rizik, Amina (2018). *The relationship between reflective thinking and mindfulness among university students in Damascus, (in Arabic)* Journal of Al-Baath University for Social Human Sciences, 40 (4), 11-45.
- Feltman, R., Robinson, M. D., & Ode, S. (2009). Mindfulness as a moderator of neuroticism–outcome relations: A self-regulation perspective. *Journal of Research in Personality*, *43*(6), 953-961 .
- Fisk, J. D., Ritvo, P. G., Ross, L., Haase, D. A., Marrie, T. J., & Schlech, W. F. (1994). Measuring the functional impact of fatigue: initial validation of the fatigue impact scale .*Clinical Infectious Diseases*, *18*(Supplement_1), S79-S83 .
- Flindall, I. R. (2015). *Acute mental fatigue and cognitive performance in the medical profession* Imperial College London .[
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (20 .(13Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(3), 182-195 .
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and family Studies*, *19*(2), 184-189 .
- Gold, Y., & Roth, R. A. (2013). *Teachers managing stress & preventing burnout*. Routledge .
- Graepel, J. L. (2015). Mindfulness attributes as predictors of treatment outcomes in children who stutter .
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, *57*(1), 35-43 .
- H Bennike, I., Wieghorst, A & ,.Kirk, U. (2022). Online-based Mindfulness Training Reduces BehavioralMarkers of Mind Wandering. In *Key Topics in Technology and Behavior* (pp. 31-40). Springer .
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U .(2011) .How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, *6*(6), 537-559 .
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom interaction*, 37-48 .
- Johansson, B., Bjuhr, H., Karlsson, M., Karlsson, J.-O., & Rönnbäck, L. (2015). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) delivered live on the internet to individuals suffering from mental fatigue after an acquired brain injury. *Mindfulness*, *6*, 1356-1365 .
- Johansson, B., Bjuhr, H., & Rönnbäck, L. (2012). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) improves long-term mental fatigue after stroke or traumatic brain injury. *Brain injury*, *26*(13-14), 1621-1628 .
- John, S., Verma, S. K., & Khanna, G. L. (2011). The effect of mindfulness meditation on HPA-Axis in pre-competition stress in sports performance of elite shooters. *National Journal of Integrated Research in Medicine*, *2*(3), 15-21 .
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future .
- Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. R. (2013). Mindfulness and de-automatization. *Emotion review*, *5*(2), 192-201 .
- Khojasteh Moghani, M., Zeidabadi, R., Shahabi Kaseb, M. R., & Bahreini Boroojeni, I. (2019). Mental fatigue impair the effect of feedback to successful trials in motor learning. *Motor Behavior*, *11*(37), 135-150 .

- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, *78*(6), 519-528 .
- Kluger, B. M., Krupp, L. B., & Enoka, R. M. (2013). Fatigue and fatigability in neurologic illnesses: proposal for a unified taxonomy. *Neurology*, *80*(4), 409-416 .
- Kudesia, R. S., & Lau, J. (2020). Metacognitive practice: Understanding mindfulness as repeated attempts to understand mindfulness. In *The Routledge companion to mindfulness at work* (pp. 39-53). Routledge .
- Kudesia, R. S., Pandey, A., & Reina, C. S. (2022). Doing more with less: Interactive effects of cognitive resources and mindfulness training in coping with mental fatigue from multitasking. *Journal of Management*, *48*(2), 410-439 .
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company .
- Lim, J., Wu, W.-c., Wang, J., Detre, J. A., Dinges, D. F., & Rao, H. (2010). Imaging brain fatigue from sustained mental workload: an ASL perfusion study of the time-on-task effect. *Neuroimage*, *49*(4), 3426-3435 .
- Meppelink, R., de Bruin, E. I., Wanders-Mulder, F. H., Vennik, C. J., & Bögels, S. M. (2016). Mindful parenting training in child psychiatric settings: heightened parental mindfulness reduces parents' and children's psychopathology. *Mindfulness*, *7*, 680-689 .
- Morris, A. (2019). The Interaction of Mental and Neuromuscular Fatigue and the Impact of Mental Fatigue on Function Across Different Age Groups .
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary health practice review*, *9*(1), 31-42 .
- Pal, R. (2017). Mental fatigue among working and non-working married women .
- Phillips, R. O. (2015). A review of definitions of fatigue–And a step towards a whole definition. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, *29*, 48-56 .
- Sagar, R., Dandona, R., Gururaj, G., Dhaliwal, R., Singh, A., Ferrari, A., . . . Chakma, J. K. (2020). The burden of mental disorders across the states of India: the Global Burden of Disease Study 1990–2017. *The Lancet Psychiatry*, *7*(2), 148-161 .
- Shahbazi, J., Khodabakhshi-Koolaee, A., Davodi, H., & Heidari, H. (2020). Effects of mindfulness-based self-compassion and attachment-based therapy on self-criticism and mental fatigue of male adolescents with addiction potential. *Journal of Client-Centered Nursing Care*, *6*(2), 97-108 .
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association .
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, *62*(3), 373-386 .
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Wahler, R. G., Winton, A. S & ,.Singh, J. (2008). Mindfulness approaches in cognitive behavior therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *36*(6), 659-666 .
- Smith, M. R., Thompson, C., Marcora, S. M., Skorski, S., Meyer, T., & Coutts, A. J. (2018). Mental fatigue and soccer: current knowledge and future directions. *Sports medicine*, *48*(7), 1525-1532 .
- Talukdar, U., Hazarika, S. M., & Gan, J. Q. (2020). Adaptation of Common Spatial Patterns based on mental fatigue for motor-imagery BCI. *Biomedical Signal Processing and Control*, *58* ,101829.
- Tarrasch, R. (2015). Mindfulness meditation training for graduate students in educational counseling and special education: A qualitative analysis. *Journal of Child and family Studies*, *24*(5), 1322-1333 .
- Teasdale, J. D. (1999). Emotional processing, three modes of mind and the prevention of relapse in depression. *Behaviour research and therapy* .
- Van der Linden, D., & Eling, P. (2006). Mental fatigue disturbs local processing more than global processing. *Psychological research*, *70*(5), 395-402 .
- Van der Linden, D., Frese, M., & Meijman, T. F. (2003). Mental fatigue and the control of cognitive processes: effects on perseveration and planning. *Acta psychologica*, *113*(1), 45-65 .
- Virgili, M. (2015). Mindfulness-based interventions reduce psychological distress in working adults: a meta-analysis of intervention studies. *Mindfulness*, *6*(2), 326-337 .
- Wali, V. B., Bachawal, S. V., & Sylvester, P. W. (2009). Endoplasmic reticulum stress mediates γ-tocotrienol-induced apoptosis in mammary tumor cells. *Apoptosis*, *14*(11), 1366-1377 .
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and cognition*, *19*(2), 597-605 .

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Psychological Wellness and its Relationship to Mindfulness among Female Members of the Security Services in Palestine

Dr. Mona Abdel Qader Belbeisi[1], Ms. Wafa Hussein Abu Hamid[2]*

1Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences, Al-Quds Open University, Salfit branch, Palestine.
2Civil Police, Ministry of Interior, Yatta City, Palestine.

Orcid No: 0000-0002-0730-5603
Email: mbalbeesi@qou.edu

Oricd No: 0009-0008-0887-3646
Email: wfaabwhmyd8@gmail.com

Received:
5/05/2023

Revised:
13/05/2023

Accepted:
22/07/2023

***Corresponding Author:**
mbalbeesi@qou.edu

Citation: Belbeisi , M. A. Q., & Abu Hamid, W. H. Psychological Wellness and its Relationship to Mindfulness among Female Members of the Security Services in Palestine. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-007
2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The current study aims to reveal the level of psychological wellness to mindfulness among female employees of the security services in Palestine, from their point of view, according to several variables, and adopted the predictive descriptive approach. Affiliate for the year 2022.

The study sample consisted of 329 female students, who were selected using the accessible sample method, and the psychological wellness scale and the Mindfulness scale were used as study tools and enjoyed high stability values, reaching respectively 0.81, .860, and one of the most important findings of the study was a high level of psychological wellness as well as the level of mindfulness among the female members of the security services in Palestine from their point of view, and that there is a direct positive correlation between the variables of psychological wellness and mindfulness. Where the value of the Pearson correlation coefficient was 0.715, and the results indicated that there is a statistically significant effect of psychological wellness on mindfulness; Where the value of the explained variance was 2R 0.511, and there were differences between the arithmetic means of the psychological wellness scale due to the age variable in favor of each of the age groups 20-30 years and 31-40 years. And the variable of marital status in favor of single and married, and the educational level variable in favor of those who hold Bachelor's, Master's and higher degrees.

One of the recommendations of the study was the need for security institutions to provide psychological support programs for female members over 40 years of age, and to provide them with positive working conditions.

Keywords: Psychological wellness, mindfulness, female members of the security services.

العافية النفسية وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين

د. منى عبد القادر بلبيسي[1] ، أ. وفاء حسين أبو حميد[2]*

[1] أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فرع سلفيت، فلسطين.

[2]الشرطة المدنية، وزارة الداخلية، مدينة يطّا، فلسطين.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، وفقاً لعدة متغيرات، واعتمدت المنهج الوصفي التنبؤي، وتكوّن مجتمع الدراسة من منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، والبالغ عددهن حسب إحصائيات وزارة الداخلية الفلسطينية "2200" منتسبة للعام 2022. وتكونت عينة الدراسة من (329) منتسبة، اختزن بطريقة العينة المتيسرة، واعتمدت مقياس العافية النفسية، ومقياس اليقظة الذهنية أداتان للدراسة، وتمتعت بقيم ثبات مرتفعة؛ إذ بلغت على التوالي (.81، .86)، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ارتفاع مستوى العافية النفسية ومستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، ووجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين متغيري العافية النفسية واليقظة الذهنية؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.715)، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للعافية النفسية على اليقظة الذهنية؛ إذ بلغت قيمة التباين المفسر R2= (.511)، وتبين وجود فُروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية تعزى إلى متغير العمر، وذلك لصالح كل من الفئات العمرية من (20-30عام) و(31-40 عام). ومتغير الحالة الاجتماعية، وذلك لصالح كل من (عزباء، متزوجة)، ومتغير المستوى التعليمي، وذلك لصالح من يحملون درجة (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).

وكان من توصيات الدراسة ضرورة أن تعمل المؤسسات الأمنية على تقديم برامج للدعم النفسي للمنتسبات لها ممن هنّ بعمر (40)عام فأكثر، وتوفير ظروف عمل إيجابية لهن.

الكلمات المفتاحية: العافية النفسية، اليقظة الذهنية، منتسبات الأجهزة الأمنية.

المقدمة

يعود مصطلح العافية إلى ما قبل ألفي عام حين كان أرسطو يبحث في تفسير الصحة والمرض وتحديد نموذج للصحة الجيدة، وعرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها "حالة كاملة من الرفاه الجسدي والعقلي والاجتماعي وليست غياب الأمراض والاعتلالات فقط، وبأنها حالة إيجابية من الحياة الهانئة التي تمتد كسلسلة متصلة يتراوح مداها من المرض على طرف، والصحة في الوسط، وأعلى مستوى من العافية على الطرف الآخر" (الحربي، 2014 : 83).

ويمكن تعريف العافية النفسية على أنها: "مفهوم مكون من العمليات العاطفية والجسدية والمعرفية والشخصية والاجتماعية، وعلى وجه الخصوص، العمليات الروحية، وتشير العافية إلى مدى شعور الأفراد أن لديهم سيطرة ذات مغزى على حياتهم وأنشطتهم"(Narimani.et al, 2014:112).

وتعرف أيضا بأنها: "مؤشرا عاما لصحة الفرد الانفعالية والاجتماعية والنفسية من خلال مجموعة من العوامل التي تحدد درجة العافية، منها: التوازن في الحالة الوجدانية العامة، والتقييمات المعرفية للحياة بشكل عام، مباهجها ومنغصاتها، ونوع الحياة التي يعيشها الفرد، والعلاقات الاجتماعية والسمات الشخصية" (الحربي، 2014 :46).

ومن خلال الاهتمام المتزايد بتطبيق علم النفس الإيجابي في جميع مجالات الحياة، حاول الباحثون مؤخراً دراسة العافية الذاتية في مجال العمل، وهو ما يطلق عليه بالعافية الذاتية الوظيفية، وتظهر أهمية دراسة العافية في مجال العمل في ضوء أن العمل جزء حيوي في حياة الأفراد، وهو بدوره يشغل جزءاً كبيراً من التأثير في الرفاهية والعافية لديهم، وذلك لاختلاف مواقف العمل بشكل كبير عن مواقف الحياة العامة (أبو حلاوة ، 2014).

ويصف جاب الله (2018: 56) العافية الذاتية بأنها: "حالة انفعالية وجدانية تعكس مستوى مرتفع من الهناء أو السعادة الانفعالية والذهنية للفرد، وهي مفهوم معقد يتضمن عناصر ومكونات ذاتية من المعرفة والوجدان والتي تسهم في الهناء والسعادة والاستقرار، كما أنها لا تعتمد على الأحداث الخارجية بقدر اعتمادها على كيفية تفسيرها، فتعلم الفرد لكيفية ضبط انفعالاته والتحكم بها ذاتيا يزيد من قدراته وكفاءته الذاتية على التحكم الفعلي بانفعالاته وسلوكه".

وهي "مفهوم مركب من العديد من الإنفعالات الوجدانية والإيجابية تتمثل في إحساس الفرد بالطمأنينة والسكينة والإنشراح والرضا، وترتكز على مجموعة من الأساليب المعرفية التي يستخدمها الفرد منذ الصغر، وبعض العوامل الفطرية، وهي سمة مستقرة استقرارا متوسطاً تبعاً لتحقيق الأهداف" (Pidgeon & Keye, 2014 :82).

وحسب شند وآخرون (2016) يمكن تحديد أهم أبعاد العافية النفسية في: تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، السيطرة على البيئة، المعنى في الحياة والنضج الشخصي. بينما يرى الدسوقي (2013) أن للعافية النفسية أربعة أبعاد، هي :الرضا عن الحياة، تقبل الذات، الإيجابية والقناعة.

أما الباحثتان، فتعرفان مفهوم العافية النفسية بأنه:" خبرة ذاتية داخلية متعددة الأبعاد لدى الفرد تتسم بالإيجابية والثبات النسبي".

وهنا من الملائم التفريق بين المفاهيم المتقاربة التي قد يعتقد البعض أن لها نفس المعنى لمفهوم العافية النفسية Wellness، ومنها مفهوم الرفاهية النفسية Well-being، التي تعني: مجموعة المؤشرات السلوكية والإنفعالية التي تدل على ارتفاع مستوى رضا الفرد عن حياته بشكل عام. أما السعادة النفسية Psychological happiness فهي المشاعر التي تنشأ نتيجة الرفاهية النفسية التي يحياها الفرد، ومن اجتماع عاملي الرفاهية النفسية والسعادة لدى الفرد تنشأ العافية النفسية لديه. وتشترك هذه المفاهيم الثلاثة في كونها تدور حول معاني إيجابية في الحياة.

ويعد إدوارد دينير "Edward Denyer" أول من استخدم مفهوم العافية النفسية، والذي أشار في "نظريته المعرفية الإنفعالية" إلى أن العافية الشخصية أعم وأشمل من السعادة كحالة انفعالية إيجابية، إذ يتحدد مفهوم العافية على أنها تقييم معرفي لنوعية الحياة ككل أو حكم بالرضا عن الحياة يقوم به الفرد تجاه حياته، ويشمل هذا التقييم الجانبين المزاجي والمعرفي، حيث يشعر الناس بالهناء والعافية حينما يشعرون بكثير من المشاعر السارة وقليل من المشاعر غير السارة، وعندما ينخرطون في أنشطة مهمة ومثيرة، وعندما يشبعون حاجاتهم الأساسية ويشعرون بالرضا عن الحياة، إذ تنعكس انفعالات الناس وعواطفهم وردود أفعالهم تجاه الأحداث التي يمرون بها، وهناك عدد من المكونات للعافية وهي: الرضا عن الحياة، الوجدان الإيجابي وغياب الوجدان السلبي (الشاذلي، 2011).

وهناك نظرية حرية الإرادة، وهذه النظرية تعلو بأهمية المصادر الداخلية في نمو الشخصية وتنظيم الذات السلوكي، كما تفحص الميول الوراثية للأفراد والحاجات النفسية الفطرية التي تكون ضرورية للدافعية الذاتية وتكامل الشخصية من مثل الحاجة للمكافأة، الحاجة للترابط والحاجة للاستقلال، هذه الحاجات تبدو أساسية للنمو الاجتماعي البناء والتكامل وللهناء والعافية النفسية، كما تهتم هذه النظرية بالتقصي عن الشروط الأساسية التي تُعجل نمو العمليات الإيجابية، كما تعدّ موجّهاً للباحثين من خلالها لفحص العوامل البيئية التي تعوق الدافعية الذاتية والنشاط والعافية النفسية (Ryan & Deci, 2001).

وهناك نموذج رايف (Ryff, 2008)؛ حيث حددت به ستة أبعاد أساسية للعافية النفسية، تتمثل في: "السيطرة على البيئة، تقبل الذات، الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الغرض من الحياة، وتم استخدام هذا التصور لدراسة العافية النفسية في عدة دراسات، وفي تصميم مقياسا– وثبتت كفاءته– لقياس العافية النفسية مشتملا على الأبعاد الستة" (الحربي، 2014 : 112).

أما اليقظة الذهنية، فتتمثل بإدراك الفرد لما يحدث بداخله ومن حوله، وهي وسيلة تساعد على إدارة الأفكار والمشاعر، وزيادة الملاحظة والإنتباه للأحداث المحيطة به (الزبيدي، 2012 :16).

وقام كابات زين (KabatZinn, 2005) بوضع نموذج لليقظة العقلية مستنداً على ثلاث حقائق، هي: (القصد والانتباه، والاتجاه)، وهذه الحقائق ليست منفصلة عن بعضها،إنما هي متداخلة في عملية واحدة تحدث في وقت واحد.

كما طورت لانجر بيك (Langer Beck, 2000) وهي اخصائية في علم النفس التربوي– في نظريتها لليقظة الذهنية، مفهوم اليقظة الذهنية، وقدمت أعمالاً تتعلق بهذا المجال، واستعملت المفهوم بصورة واضحة، وذلك من خلال الانفتاح على وجهات نظر الآخرين وإعطائهم قيمة في التعبير، ورؤيتها بأن لليقظة الذهنية القدرة على التداخل مع الأفق النفسي للفرد، الذي يشير إلى بناء المعاني والدوافع الكامنة وراء أفكار الفرد وسلوكاته وفهمها، فاليقظة الذهنية وفقاً للانجر تعني؛ القدرة على خلق فئات جديدة، واستقبال المعلومات الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، والسيطرة على السياق، والتأكيد على النتائج، وبعبارة أخرى فاليقظة الذهنية حسب لانجر هي القدرة على النظر للأشياء بطرق جديدة ومدروسة.

وتعد اليقظة الذهنية "من المتغيرات التي يعوّل عليها بنطاق واسع لغرس المهارات الذهنية خلال ممارسة التأمل، وهي ذات تأثير إيجابي إذ استخدمت لعلاج الكثير من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كالإجهاد، الهلع، الاكتئاب، فالفرد يكون قادراً على توجيه حياته بطريقة لا يكون مُنساقاً فيها للآخرين من حوله، ومن ثم فهو يستخدم عقله ويساعد الآخرين على الاعتماد على ذواتهم وتوجيهها التوجيه المناسب" (Langer, 2002 :221).

وقد أوضحت "لانجر" بأن السلوك الواعي ذهنياً يتكون من خمس طرق للتفاعل مع العالم، هي: (تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة، تعديل السلوك التلقائي، تقبل الأفكار الجديدة، تأكيد العملية بدلاً من النتيجة وتقبل الشك). فالتدخلات القائمة على اليقظة الذهنية توظف في تطبيقات عديدة، منها: القلق، والاتجاهات، والتعاطف، ومشكلات الذات، والوعي بالذات، وكراهية الذات، كما تساهم اليقظة الذهنية في خفض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية في سياقات علاجية مختلفة لدى عينات إكلينيكية، مثل ذوي الأمراض المزمنة وذوي الإضطرابات النفسية (الوليدي، 2017). ويمكن إيجاز أهم أبعادها فيما يأتي:التمييز اليقظ، الإنفتاح على الجديد، التوجه نحو الحاضر، الوعي بوجهات النظر المتعددة (مهدي، 2013).

خصائص اليقظة الذهنية

أشارت الهاشم، (2017) إلى أن أهم خصائص اليقظة الذهنية تتمثل في:

- الموافقة ، وتعني أنّ الفرد متفتح لرؤية ومعرفة الأشياء كما هي في اللحظة الحاضرة والموافقة لا تعني السلبية بل تعني فهم الحاضر بحيث يكون الشخص اكثر فاعلية في الاستجابة.
- التعاطف، وتعني أنّ الفرد يتصف بالمشاعر يفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وانفعالاتهم وردود افعالهم وربط ذلك مع الشخص.
- التفتح، ويعني أنّ الفرد يرى الاشياء كما لو أنه يراها لأول مرة يخلق لديه احتمالات جديدة من خلال التركيز في كل التغذية الراجعة الواردة إليه.

وهدفت دراسة الجندي (2020) إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين كل من التسويف الأكاديمي والعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (120) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة الخليل، وطبق مقياس التسويف الأكاديمي لـــ (أبو غزال، 2012)، ومقياس

العافية النفسية المعرب الذي عربه (الجندي وتلاحمة، 2020)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والعافية النفسية، كما بينت الدراسة أن درجة كل من التسويف الأكاديمي والعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل جاءت متوسطة. في حين جاءت دراسة عبد الفتاح (2019) لمعرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات معلمي التربية الخاصة في التوجه نحو الحياة، ومتغيري العافية النفسية، ووجهة الضبط. والفروق بينهم في ضوء متغيري (الجنس، والخبرة التدريسية)، ومدى إمكانية التنبؤ بالتوجه نحو الحياة لديهم، وكذلك مدى إمكانية اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين متغيرات البحث، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وطبق مقاييس (التوجه نحو الحياة، والعافية النفسية، ووجهة الضبط)، على عينة ضمت (200) من معلمي التربية الخاصة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (30-45) عاماً، وأشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث في التوجه نحو الحياة، ودرجاتهم في مقياسي العافية النفسية، ووجهة الضبط، وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة في التوجه نحو الحياة، وفقاً لمتغيري الجنس، والخبرة التدريسية، وأنه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو الحياة من خلال متغيري العافية النفسية، ووجهة الضبط. وأمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين أبعاد التوجه نحو ومتغيري العافية النفسية، ووجهة الضبط وبعض أبعادهما. وجاءت دراسة ستروت وهووارد(Strout & Howard, 2015) بهدف فحص العلاقة بين أبعاد العافية المتعددة والإدراك لدى كبار السن معتمدة على المنهج التحليلي، إذ تكونت عينة الدراسة من (560) شخصاً بسن (60) عاماً فأكثر، متوسط أعمارهم (82) عام، ممن يعيشون في مراكز الإيواء في (24) ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم أداة تقييم العافية، تضمنت (22) فقرة لقياس خمسة أبعاد للعافية، هي: الاجتماعية، والذهنية، والجسمية، والانفعالية والروحانية، ولقياس مستوى الإدراك لدى كبار السن استخدم مقياس الأداء الذهني، وأشارت النتائج إلى أن متوسطات أبعاد العافية كانت أعلى بشكل دال إحصائياً لدى كبار السن الذين يتمتعون بمستوى إدراك صحي مقارنة بمن لديهم مشكلات في الإدراك، إذ كانت العافية الانفعالية الأكثر ارتباطاً بالحالة الادراكية لكبير السن، تليها العافية الجسمية والعافية الروحانية، ولا توجد فروق دالة احصائياً على بعدي العافية الاجتماعية والعافية الذهنية. وأجرت العبيدي(2016) دراسة هدفت إلى تعرف الحكمة وعلاقتها بالعافية النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، وتعرف الفروق في الحكمة والعافية النفسية حسب متغير النوع ومتغير المرحلة الدراسية، فضلاً عن الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الحكمة والعافية النفسية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (365) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً، وبعد تطبيق مقياسي البحث، مقياس الحكمة ومقياس العافية النفسية، أظهرت النتائج تمتع طلبة الجامعة بالحكمة وفق متغير النوع والمرحلة الدراسية، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق في العافية النفسية لدى الطلبة وفق المرحلة الدراسية الأولى والرابعة، وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الرابعة، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الحكمة والسعادة النفسية. وهدفت دراسة سيركولا وأرسلان (Saricaolua & Arslan, 2013) إلى التحقق من العلاقة بين العافية النفسية وسمات الشخصية ومستويات الرأفة بالذات، ومعرفة ما إذا كانت السمات الشخصية ومستوى الرأفة بالذات تتنبأ بشكل كبير بالعافية النفسية، معتمدة على المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (636) طالباً اختيروا عشوائياً، منهم (405) من الإناث و(231) من الذكور من كلية التربية، جامعة (أهي إيفران). وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً إيجابياً كبيراً بين جميع الفروع النفسية والعافية النفسية، بينما هناك ارتباط سلبي بين العافية النفسية والعصبية والعلاقة الإيجابية بين العافية النفسية والسمات الشخصية الأخرى، وقد وجد أن أهم مؤثر للعلاقات الإيجابية مع الآخرين للعافية النفسية هو الإنبساط. وسَعَت دراسة حمد (2019) إلى تعرف درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (291) مديراً ومديرة، يعملون في هذه المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان كانت متوسطة، وأن الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في محافظة عمان كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية ومستوى الثقة التنظيمية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي. كما هدفت دراسة الربيع (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي واليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك- دراسة تحليلية- تكونت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة، منهم (165) طالباً، و(255) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس اليقظة الذهنية الذي طورته الزبيدي (2012)، ومقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره الربيع (2007)، وأشارت نتائج الدراسة إلى

وجود مستوى متوسط من اليقظة الذهنية، ومستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفي مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بين طلبة السنة الثانية والرابعة، وكانت لصالح طلبة السنة الثانية، بينما لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في مستوى اليقظة الذهنية تعزى إلى متغيري التخصص، ومستوى التحصيل. وأجرى غيج (Gage, 2016) دراسة هدفت إلى وضع عدد من المقاييس التي يمكن اعتمادها في قياس اليقظة الذهنية لدى العاملين في المدارس المتوسطة في ولاية اوهايو الأمريكية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (75) من العاملين في المدارس المتوسطة، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة تمكين الهيكل التنظيمي للمدرسة ودرجة اليقظة الذهنية لدى العاملين في المدارس المتوسطة، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الفاعلية التنظيمية واليقظة الذهنية في هذه المدارس. وهدفت دراسة تريسي (Tracy, 2014) إلى اختبار اليقظة الذهنية وتمكن الهيكل المدرسي كمؤشرين للتنبؤ بدرجة فاعلية المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (1330) معلماً، اختيروا عشوائياً من (112) مدرسة ابتدائية كاثوليكية في الشمال الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والتمكين المدرسي، وبين اليقظة الذهنية والفاعلية المدرسية.

وأجرى أشور وسيجمان (Asheur & Sigman, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية كل من اليقظة الذهنية وممارسات الاسترخاء ومهارات التعلم وتأثيرهما في أداء الامتحان عند طلبة الجامعة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بلغ عددها (56) طالباً وطالبة، وتضمنت طلبة من تخصصات الإحصاء والأحياء، وأجريت الدراسة في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت إلى إن هناك تأثيرات لكل من اليقظة الذهنية وممارسات الاسترخاء ومهارات التعلم في أداء الطلبة في الامتحان، وتبين أن طلبة الجامعة كانوا أكثر يقظة ونشاطاً، واظهروا أداء أفضل في القدرات المعرفية.

وهدفت دراسة الحسين (2020) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية والعافية النفسية، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالهناء من الأبعاد الخمسة لليقظة، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمة، من معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة جدة، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية ترجمة وتعريب البحيري وآخرون، ومقياس الهناء الذاتي من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية وجميع أبعاد الهناء الذاتي، وأن الأبعاد الخمسة لليقظة الذهنية تسهم في التنبؤ بالهناء ما عدا بعدي: الملاحظة وعدم الحكم، وتفسر أبعاد: الوصف، والتصرف الواعي، وعدم التفاعل (22%) من التباين في الهناء الذاتي. كما هدفت دراسة خشبة (2018) إلى فحص العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من الشفقة بالذات والعافية النفسية لدى طالبات الجامعة، وكذلك الكشف عن إسهام اليقظة بالعافية النفسية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياس الدراسة (من إعداد الباحث) على عينة تكونت من (500) طالبة من طالبات كلية الدراسات الانسانية من جامعة القاهرة وجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهن ما بين (18-23) عاماً، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية وكل من الشفقة بالذات لعافية النفسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الرفاهية النفسية ترجع إلى الفرقة الدراسية والتخصص. كما هدفت دراسة كاجبافينزهاد وآخرون (Kajbafnezhad et al., 2017) إلى التنبؤ باليقظة الذهنية من خلال الهناء النفسي ومكوناته، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (216) طالبة، اخترن من خلال عينة عشوائية متعددة المراحل، وطبق مقياس الهناء النفسي واليقظة الذهنية ، وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً قوياً بين الهناء النفسي واليقظة الذهنية، كما وجد أن اليقظة الذهنية ترتبط بشكل إيجابي وكبير بأبعاد الهناء النفسي، وأن الهناء النفسي لديه القدرة على التنبؤ باليقظة الذهنية. وجاءت دراسة بوردبار وآخرون (Bordbar et al., 2011) بهدف التحقق من علاقة العافية النفسية باليقظة الذهنية والمتغيرات الديموغرافية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً من جامعة "بيام نور" في شيراز، أكملوا مقياس العافية النفسية من إعداد رايف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين العافية النفسية واليقظة الذهنية، كما كشفت نتائج تحليل التباين أنه يوجد اختلاف في العافية النفسية باختلاف الجنس والحالة الاجتماعية، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والعلاقة الإيجابية والسيطرة على البيئة والعافية النفسية.

واختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات من حيث الهدف والعينة، وتشابهت في طبيعة مقياس العافية النفسية واليقظة الذهنية. وامتازت عن الدراسات السابقة في الكشف عن العلاقة ما بين متغيري العافية النفسية واليقظة الذهنية، ولم تتناول متغيراً واحداً منها، كما ورد في معظم الدراسات السابقة.

وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة، وفي تطوير مقياسيْ الدراسة الحالية (مقياس العافية النفسية، ومقياس اليقظة الذهنية)، وفي تحديد مجتمع الدراسة والعينة ممن لم تتناوله تلك الدراسات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية النظرية: تناولت الدراسة الحالية متغيرين من المتغيرات المهمّة التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي، وهما العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى المنتسبات للأجهزة الأمنية في فلسطين باعتبارهما من المفاهيم التي لها تأثيرات إيجابية في حياة الإنسان، بالإضافة لذلك تكمن أهمية الدراسة الحالية في ضرورة وجود المرأة في العديد من المهمات الأمنية، كما تعدّ هذه الدراسة إضافة معلومات لأدبيات المكتبة العربية وفتح الآفاق أمام دراسات أخرى حول منتسبات الأجهزة الأمنية، ودرجات العافية، واليقظة الذهنية.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في معرفة مستويات العافية النفسية واليقظة الذهنية والعلاقة الإرتباطية والتنبؤية بينهما لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في إثارة اهتمام المسؤولين وأصحاب القرار في الأجهزة الأمنية الفلسطينية لتسليط الضوء على أهمية العافية النفسية للمنتسبات في الأجهزة الأمنية، كما أنها قد تسهم في تطوير برامج إرشادية متخصصة في رفع مستوى كلٍ من العافية النفسية واليقظة الذهنية، وإعداد مقاييس خاصة بالبيئة الفلسطينية عن العافية النفسية، واليقظة الذهنية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

للعافية النفسية مكانة بارزة لدى مختلف المجتمعات والثقافات، ويسعى الجميع إليها بوصفها هدفا أسمى للحياة، لارتباطها بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة وتقدير الذات وتحقيقها، فهي لا تتطلب من الأفراد أن يشعروا بالرضا طوال الوقت لأن تجربة المشاعر المؤلمة أو السلبية أمر ضروري للعافية على المدى الطويل، ولكن قد تتعرض العافية النفسية للخطر عندما تكون المشاعر السلبية متطرفة أو طويلة الأمد وتتدخل قدرة الشخص على الأداء في حياته اليومية (الدسوقي، 2013).

إضافة الى أنّ ممارسات اليقظة الذهنية تحظى بالعديد من الفوائد الحركية والجسمية والذهنية، وتشير الأدلة إلى فاعليتها في الأداء المعرفي والوعي الإنفعالي، كما أنها تعزز وتزيد من قدرة الفرد على الإنتباه وتنظم السلوك وتزيد الهناء الكلي والرضا عن الحياة والعافية النفسية والإستقرار النفسي، وزيادة الإنفعالات الإيجابية وتحسين التركيز على أداء المهام.

وبإحساس الباحثتين فإنّ المنتسبة للأجهزة الأمنية تعايش الظروف الضاغطة التي تتعرض لها المنتسبات أكثر من زملائهن الذكور؛ إذ يتحمّلن ضغوط وأعباء العمل داخل المؤسسة وفي دائرة العمل الميداني، إضافة لمسؤولياتهن داخل الأسرة وما يقع عليهن من مسؤولية تجاه الزوج والأبناء، وكذلك تحملهن لجزء من الأعباء الاقتصادية الأسرية وللظروف الاجتماعية ولظروف العمل الضاغطة، من هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- **هل توجد علاقة بين العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين؟**

وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- **السؤال الأول:** ما مستوى العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن؟
- **السؤال الثاني:** ما مستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن؟
- **السؤال الثالث:** هل توجد فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى لمتغير: (العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي)؟
- **السؤال الرابع:** هل توجد فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى لمتغير: (العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي)؟

- **السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباط بين متغيريْ العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين؟
- **السؤال السادس:** هل توجد قدرة تنبؤيّة لمتغير العافية النفسية على متغير اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين؟

فرضيات الدراسة

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير العمر.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.
- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير العمر.
- **الفرضية الخامسة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.
- **الفرضية السادسة:** لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.
- **الفرضية السابعة:** لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متغيريْ العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.
- **الفرضية الثامنة:** لا يوجد أثرٌ دالٌ إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) للقدرة التنبؤية لمتغير العافية النفسية على متغير اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مستوى العافية النفسية ومستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.
2. معرفة مستوى العافية النفسية ومستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن وفقاً لمتغير (العمر، الحالة الاجتماعية والمؤهل التعليمي).
3. الكشف عن طبيعة علاقة الارتباط ما بين كلٍ من متغير العافية النفسية ومتغير اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.
4. تفسير القدرة التنبؤية لمتغير العافية النفسية على متغير اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

حدود الدراسة:

طبقت هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** جرت الدراسة الحالية في مديريات ومقرات الأجهزة الأمنية الفلسطينية في المحافظات الجنوبية (الخليل، بيت لحم).
- **الحدود البشرية:** المنتسبات للأجهزة الأمنية في فلسطين.
- **الحدود الزمانية:** جرت الدراسة في العام 2022.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مفهومي العافية النفسية واليقظة الذهنية لمنتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

محددات الدراسة:

اقتصرت على أدوات الدراسة الحالية ومعاملات صدقها وثباتها، وعلى عينةِ الدراسة وخصائصها والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

التعريفات لمتغيرات الدراسة

العافية النفسية: تعرف بأنها "طريقة للحياة موجهة نحو الصحة والرفاه، وتتمثل في اندماج الجسد والروح للوصول للصحة المثلى" (Palmer & Keye, 2014 : 43).

وتتحدد إجرائياً في هذه الدراسة: بالدرجة الكلية التي حصلت عليها المنتسبات للأجهزة الأمنية وفقا لمقياس العافية النفسية الذي تم تطويره بالاعتماد على الأدب السابق، وبما ينسجم مع أهداف وأغراض هذه الدراسة.

اليقظة الذهنية: "درجة وعي الفرد بالخبرات الموجودة في اللحظة التي حدثت بها دون إصدار الأحكام، إذ ينظر الفرد إلى اليقظة الذهنية على أنها حالة بالإمكان القيام بتنميتها من خلال الممارسات والأنشطة مثل التفكير والتأمل" (الهاشم،2017: 17).

وتتحدد إجرائياً في هذه الدراسة: بالدرجة الكلية التي حصلت عليها المنتسبات للأجهزة الأمنية وفقا لمقياس اليقظة الذهنية الذي جرى تطويره بالإعتماد على الأدب السابق، وبما ينسجم مع أهداف وأغراض هذه الدراسة.

الأجهزة الأمنية: "يتألف القطاع الأمني من الجهات الرئيسة المكلفة بتوفير الأمن والعدالة، والمؤسسات التي تمارس الرقابة عليها، وهي الجهة المكلفة بتنفيذ القانون والعدالة" (أبو رحمة، 2013: 9).

وتعرف إجرائياً بأنها جميع الأجهزة المسؤولة عن الأمن الداخلي والخارجي، مثل: جهاز الشرطة، الأمن الوطني، الأمن الوقائي، الاستخبارات العسكرية، وحرس الرئيس، المخابرات العامة، الضابطة الجمركية، المالية العسكرية، الخدمات الطبية، الارتباط العسكري والدفاع المدني.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التنبؤي، وهو أحد أنواع المناهج الوصفية، ويُستخدم في قياس العلاقة بين متغيرين (متغير مستقل، ومتغير تابع)، ومعرفة إذا كانت العلاقة مُوجبة أو سالبة، ومِنْ ثَمَّ التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة كمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، والبالغ عددهن (2200) منتسبة تبعاً لإحصائيات وزارة الداخلية، واستناداً لقانون الخدمة في قوى الأمن الفلسطينية رقم (8) لسنة 2005م، وتحديداً ما جاء في المادة رقم (3)؛ "تتألف قوى الأمن من: قوات الأمن الوطني وجيش التحرير الوطني الفلسطيني، قوى الأمن الداخلي، المخابرات العامة، وأية قوة أو قوات أخرى موجودة أو تُستَحدَثْ تكون ضمن إحدى القوى الثلاث".

أما عينة الدراسة فتكونت من (329) مفردة في الأجهزة الأمنية في منطقة جنوب الضفة الغربية من فلسطين، واقتصرت على محافظتي (بيت لحم، والخليل)، وشكلت العينة (15%) من حجم مجتمع الدراسة، وطبق مقياسيْ الدراسة على العينة بطريقة العينة المتيسرة، وحسب حجم عينة الدراسة من المنتسبات للأجهزة الأمنية باستخدام معادلة (روبرت ماسون).

وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من المنتسبات للأجهزة الأمنية حسب المتغيرات المستقلة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
العمر	من 20–30 سنة	189	%51.4
	من 31–40 سنة	118	%35.9
	40 سنة فأكثر	42	%12.7

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الحالة الاجتماعية	المجموع	329	%100
	عزباء	146	44.4%
	متزوجة	108	%32.8
	غير ذلك	75	22.8%
	المجموع	329	%100
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	175	53.2%
	بكالوريوس	109	33.1%
	ماجستير فأعلى	45	13.7%
	المجموع	329	%100

أداتا الدراسة وخصائصهما

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت أداتيْن على النحو الآتي:

مقياس العافية النفسية

اعتمد على المقاييس المستخدمة في دراسات كل من (الجندي، 2020)، و(عبد الفتاح، 2019)، ودراسة (Strout & Howard, 2015) ، وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (50) فقرة، وطور المقياس بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية.

مقياس اليقظة الذهنية

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة باليقظة الذهنية، اعتمد على المقاييس المستخدمة في دراسة (الحسين، 2020)، و(الزبيدي، 2012)، وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة، إذ تكون المقياس في صورته الأولية من (50) فقرة، وطور بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية.

الصدق الظاهري (Face validity) لأداتيْ الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياسيْ الدراسة، عُرضا في صورتهما الأولية على (10) من المحكمين المتخصصين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (85%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أُجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت وأضيفت فقرات أخرى بحيث أصبح عدد فقرات مقياس العافية النفسية (32) فقرة، وعدد فقرات مقياس اليقظة الذهنية (33) فقرة.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقياسيْ الدراسة، طبق المقياسيْن على عينة استطلاعية مكونة من (20) من منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، والتي تركزت في محافظتيْ (بيت لحم، والخليل)، ووزعت على المشتركات من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وذلك من أجل تطوير الأداتيْن، وجعلها تحقق أكبر قدر من الدقة، وبهدف التعرف إلى مدى فهم المبحوثات لفقرات كل مقياس، والكشف عن أي مشكلة تظهر خلال إجراء الدراسة، وفحص إمكانية تطبيقها، والحصول على معلومات متعلقة بصدق الأداة وثباتها، ومن خلال العينة الاستطلاعية استخرج معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس التابعة له، وكانت النتائج كالآتي:

صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعينة الاستطلاعية، لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجداول (2)، (3).

جدول (2): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العافية النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس للعينة الاستطلاعية (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع مقياس العافية النفسية	الفقرة	الارتباط مع مقياس العافية النفسية	الفقرة	الارتباط مع مقياس العافية النفسية	الفقرة	الارتباط مع مقياس العافية النفسية
1	.80**	9	.82**	17	.90**	25	.81**
2	.73**	10	.82**	18	.83**	26	.46**
3	.70**	11	.91**	19	.89**	27	.71**
4	.79**	12	.93**	20	.90**	28	.66**
5	.80**	13	.91**	21	.65**	29	.63**
6	.64**	14	.89**	22	.51**	30	.80**
7	.68**	15	.84**	23	.61**	31	.51**
8	.77**	16	.91**	24	.59**	32	.58**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.01 **)

جدول (3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة الذهنية مع الدرجة الكلية للمقياس للعينة الاستطلاعية (ن=20)

الفقرة	الارتباط مع مقياس اليقظة الذهنية	الفقرة	الارتباط مع مقياس اليقظة الذهنية	الفقرة	الارتباط مع مقياس اليقظة الذهنية	الفقرة	الارتباط مع مقياس اليقظة الذهنية
1	.71**	10	.58**	19	.76**	28	.82**
2	.65**	11	.65**	20	.70**	29	.63**
3	.53**	12	.71**	21	.68**	30	.52**
4	.50**	13	.85**	22	.62**	31	.72**
5	.49**	14	.45**	23	.57**	32	.53**
6	.61**	15	.56**	24	.52**	33	.56**
7	.75**	16	.73**	25	.67**		
8	.73**	17	.65**	26	.76**		
9	.81**	18	.61**	27	.72**		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)

يلاحظ من الجدولين (2) و (3)، أن قيم الإرتباط كانت جميعها (<.30) وهي بالتالي دالّةٌ إحصائياً، ولم تُحذف أيّ فقرة من فقرات أيٍ من المقياسيْن.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معاملات الثبات لأداة الدراسة بطريقة معامل كرونباخ ألفا موزعة حسب المقياس

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
العافية النفسية	32	.81**
اليقظة الذهنية	33	.86**
الدرجة الكلية	65	.88**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)

يلاحظ أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات كلٍ من مقياس العافية النفسية ومقياس اليقظة الذهنية بلغت على التوالي (.81، .86)، وبلغت الدرجة الكلية للأداة (.88)، وهذا يؤكّد ثبات أداتيْ الدراسة.

تصحيح مقاييس الدراسة

تكونت أداة الدراسة الاستبانة في صورتها النهائية من مقياسين الأول، "العافية النفسية" تكون من (32) فقرة، والثاني، "اليقظة الذهنية" وتكون من (33) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للمقياسين.
وقد طلب من عينة الدراسة تقدير الإجابة عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة.
ولغايات تفسير المُتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى العافية النفسية، ومستوى اليقظة الذهنية لدى المنتسبات في الأجهزة الأمنية في فلسطين، 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 (من 1– 2.33)، مستوى مُتوسط (2.34– 3.67)، مستوى مُرتفع من (3.68–5).

متغيرات الدراسة

1. **المتغيرات التصنيفية (المستقلة):**
   - العمر، وله ثلاثة مستويات: (من 20–30 عام، من 31–40 عام، أكثر من 40 عام).
   - الحالة الاجتماعية، وله ثلاثة مستويات: (عزباء، متزوجة، غير ذلك).
   - المستوى التعليمي، وله ثلاثة مستويات: (دبلوم فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
2. **المتغيرات المستقلة:**
   - استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.
3. **المتغيرات التابعة:**
   - استجابة عينة الدراسة على فقرات مقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن؟
للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المُتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، لفقرات مقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وترتيب الفقرات لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	1	تغمرني السعادة عندما أفكر فيما حققت	4.88	0.32	مُرتفع
	24	سمعتي الطيبة تزيد من سعادتي	4.27	0.67	مُرتفع
	6	أتغلب على لحظات اليأس التي تنتابني	4.56	0.71	مُرتفع
	28	ليس للوحدة مكان في حياتي	4.04	0.66	مُرتفع
	3	أحب أن أرى من حولي سعداء	4.60	0.55	مُرتفع
	18	أسعى إلى أن أكون في أحسن حال	4.39	0.60	مُرتفع
	4	أتوافق مع من حولي وأرتاح لهم	4.57	0.52	مُرتفع
	27	أستمتع في خوض المواقف الجديدة	4.17	0.77	مُرتفع
	7	أستمتع بوجودي مع زميلاتي في العمل	4.56	0.63	مُرتفع

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	26	أنام بهدوء وبدون أحلام مزعجة	4.24	0.82	مُرتفع
	22	متفائلة بأن مستقبلي أفضل	4.33	0.61	مُرتفع
	21	يصفني الآخرين بأنني معطاءة	4.34	0.68	مُرتفع
	12	أعتقد أن ظروفي ستتحسن والأيام تخبئ لي مفاجآت سارة	4.47	0.68	مُرتفع
	2	أستطيع التكيف في سلوكي وتفكيري مع المواقف الجديدة	4.83	0.47	مُرتفع
	23	تفهم الآخرين يعطيني إحساسا بالسعادة	4.32	0.64	مُرتفع
	14	أشعر بالرضا عن ظروفي الأسرية الحالية	4.43	0.73	مُرتفع
	32	أشعر بالرضا عن ظروفي الحالية في العمل	3.59	0.49	مُتوسط
	8	عندي أمل في الحياة	4.51	0.61	مُرتفع
	5	أعبر عن رأيي بصراحة حتى لو كان مختلفا عن رأي الآخرين	4.57	0.58	مُرتفع
	10	الحياة مليئة بالمعاني التي تستحق أن نعيشها	4.50	0.60	مُرتفع
	30	أبتعد عن مقارنة نفسي بالآخرين	3.63	0.63	مُتوسط
	15	تنتابني السعادة عندما أقدم خدمة أو مساعدة في مجال عملي	4.40	0.63	مُرتفع
	19	للحياة معنى حين أقدم المساعدة للآخرين	4.39	0.64	مُرتفع
	16	أتمنى للآخرين ما أتمناه لنفسي	4.40	0.71	مُرتفع
	11	حين أقوم بعملي لا أنتظر الشكر	4.50	0.66	مُرتفع
	31	أميل للحديث مع الآخرين حول المصلحة العامة	3.62	0.73	مُتوسط
	17	أفضل الحديث عن إيجابيات الآخرين	4.40	0.69	مُرتفع
	25	لا أتردد في تقديم النصيحة للآخرين	4.26	0.65	مُرتفع
	13	أسعى لحل الخلافات بين الآخرين	4.44	0.69	مُرتفع
	20	أستمر في مساعدة الآخرين مهما كانت الظروف	4.37	0.67	مُرتفع
	9	أحاول إسعاد الآخرين قدر استطاعتي	4.51	0.65	مُرتفع
	29	أشارك في الأعمال التطوعية في أوقات فراغي	3.65	0.68	مُتوسط
الدرجة الكلية			4.42	0.22	مُرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين حول فقرات مقياس العافية النفسية لديهن تراوحت ما بين (3.51–4.88)، وجاءت الفقرة (1) "تغمرني السعادة عندما أفكر فيما حققت" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (4.88)، وانحراف معياري (.32) وبمستوى مُرتفع، بينما جاءت الفقرة (17) "أشعر بالرضا عن ظروفي الحالية في العمل" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.59)، وانحراف معياري (.61) وبمستوى مُتوسط، وقد بلغ المُتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية (4.42)، وانحراف معياري (.22) وبمستوى مُرتفع، وهذا يجيب عن السؤال الأول ويبين أن مستوى العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن جاءت مرتفعة.

وهذه النتائج تشير إلى أن مستوى العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن جاءت مرتفعة، وذلك بدلالة المتوسط الحسابي الذي بلغ (4.42)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Saricaolua & Arslan, 2013)، التي كان من نتائجها "أن هناك ارتباطاً إيجابياً كبيراً بين جميع الفروع النفسية والعافية النفسية، وأن هناك علاقة إيجابية بين العافية النفسية وسمات الشخصية الأخرى كالعصبية والإنبساط؛ التي وُجد أنها تتنبأ بشكل كبير بمستويات العافية النفسية"، واختلفت مع دراسة (الجندي،2020)، التي أشارت نتائجها إلى أن" مستويات العافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل جاءت متوسطة"، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى تقدير العمل من قبل المدراء ورؤساء الدوائر والتعزيز والثناء الذي تحصل عليه

منتسبات الأجهزة الأمنية، الأمر الذي يؤدي لتنمية الشعور بالأمن والطمأنينة، فالعمل ونوعيته يعد أحد مصادر الرضا الداخلي وسعادة الفرد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المُتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، لفقرات مقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) المُتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وترتيب فقرات مقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	5	أتعامل مع الأزمات بحيث لا تؤثر على سير العملية الأمنية	4.56	0.68	مُرتفع
	27	أحترم القرارات الصادرة من المسؤولين بشأن عملي	4.18	0.59	مُرتفع
	16	أقدر آراء زملائي في العمل	4.47	0.74	مُرتفع
	29	أستطيع التعرف على نقاط الضعف لدي	3.62	0.69	مُتوسط
	30	أمتلك القدرة على التنبؤ بالأحداث	3.60	0.73	مُتوسط
	26	أتمتع بروح الدعابة والفكاهة	4.25	0.71	مُرتفع
	32	لدى القدرة على ابتكار الحلول المجردة للمشكلات	3.55	0.66	مُتوسط
	23	لدى الفضول لمعرفة ما يدور في عقلي لحظة بلحظة	4.32	0.60	مُرتفع
	18	أشعر بالقلق من أي تطورات تطرأ على حياتي	4.44	0.74	مُرتفع
	33	يحتل جزء من تفكيري أمورا أخرى غير العمل الذي أقوم به	3.52	0.64	مُتوسط
	10	من الصعب أن أجد الكلمات التي أصف بها ما أفكر به	4.51	0.68	مُرتفع
	19	لا أحصر نفسي بطريقة واحدة لحل المشكلات التي تواجهني	4.41	0.62	مُرتفع
	2	أمارس عملي يوميا بشكل روتيني حتى لو لم أقتنع بذلك العمل	4.61	0.51	مُرتفع
	4	أتحدث عن أخطائي واجدها سبيلا لأتعلم منها	4.57	0.60	مُرتفع
	22	أتسرع في اصدار الأحكام	4.35	0.70	مُرتفع
	25	أمتلك من الثقة ما يكفي لتشجيعي على الإقرار بخطأي	4.29	0.73	مُرتفع
	21	لدي القدرة على تجاوز المواقف المزعجة بشكل سريع	4.36	0.79	مُرتفع
	9	أحافظ على السرية في العمل	4.52	0.62	مُرتفع
	3	لديّ سرعة في التكيف مع المواقف الجديدة في العمل	4.60	0.60	مُرتفع
	15	المدير في العمل يحاط علما بكافة المواقف التي تخص العمل	4.48	0.57	مُرتفع
	1	أشعر بالارتياح عندما أحصل على التغذية الراجعة من مسؤولي في العمل	4.63	0.58	مُرتفع
	17	أقدر الخبرة في المجال الأمني بغض النظر عن الرتبة العسكرية	4.46	0.61	مُرتفع
	28	أتردد في التعامل مع التغيير وأرفض فكرة التدوير الإداري غير الضروري	3.63	0.82	مُتوسط
	12	لدي القدرة على استغلال امكاناتي إلى أقص حد ممكن	4.50	0.62	مُرتفع
	7	أسعى لأن أكون في موقع مرموق في السلطة	4.54	0.56	مُرتفع
	6	أسعى لتحقيق طموحاتي الحياتية	4.56	0.56	مُتوسط
	13	أسعى لتحقيق الإتقان في كل عمل أقوم به	4.50	0.54	مُرتفع
	14	عملي يشجعني على تحقيق أهدافي في الحياة	4.49	0.50	مُرتفع
	8	لدي ثقة عالية في نفسي	4.53	0.52	مُرتفع
	24	أضع خطة محددة لكل عمل أقوم به	4.32	0.63	مُرتفع
	20	أعاني من صعوبات في عملي	4.37	0.66	مُرتفع
	31	عند حدوث مشكلة معي في العمل لا أطلب مساعدة أحد	3.58	0.62	مُتوسط

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المُتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	11	عند حدوث مشكلة معي في العمل أبادر لإيجاد الحلول لها بنفسي	4.51	0.65	مُرتفع
		الدرجة الكلية	4.30	0.25	مُرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المُتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين حول فقرات مقياس اليقظة الذهنية تراوحت ما بين (3.52–4.63)، وجاءت الفقرة (21) "أشعر بالارتياح عندما أحصل على التغذية الراجعة من مسؤولي في العمل" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي قدره (4.63)، وانحراف معياري (.58) وبمستوى مُرتفع، بينما جاءت الفقرة (10) "يحتل جزء من تفكيري أموراً أخرى غير العمل الذي أقوم به" في المرتبة الأخيرة، بمُتوسط حسابي بلغ (3.52)، وانحراف معياري (.64) وبمستوى مُتوسط، وقد بلغ المُتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية (4.30)، وانحراف معياري (.25) وبمستوى مُرتفع، وهذا يجيب عن السؤال الثاني ويبين أن مستوى اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين مرتفعة من وجهة نظرهن.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (خشبة، 2018)، التي أظهرت "أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية والعافية النفسية"؛ بمعنى أن مستوى العافية النفسية يزداد بازدياد مستوى اليقظة الذهنية.

وتعزو الباحثتان ذلك لإدراك المنتسبات الحياة المحيطة وظروف العمل وفقا لأسس منتظمة، بالإضافة إلى ذلك؛ فإن الوعي والمعرفة والقدرة على تركيز الانتباه على العمليات والخبرات الداخلية يساعد في ابتكار حلولا للمشكلات التي تواجههن، كما أن منتسبات الأجهزة الأمنية يوجهن انتباههن للمثيرات الجديدة وغير العادية، تلك التي هي من خصائص من يمتلكون يقظة ذهنية مرتفعة، فاليقظة تتمتع بدرجة أعلى من التركيز والوعي والانتباه لما يحدث، فضلا عن ذلك فإن طبيعة عمل وظروف المنتسبات لها الأثر في تنمية الفضول وحب الاستطلاع والمعرفة، الأمر الذي يسمح برؤية المعلومة من أكثر من منظور واحد، الأمر الذي يسهم في رفع مستوى اليقظة الذهنية لدى المنتسبات الأمنيات.

وانبثقت عن الأسئلة (الثالث، والرابع، والخامس، والسادس) مجموعة من الفرضيات نوردها كالآتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير العمر.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر

	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من 20-30 سنة	169	4.43	0.23
الدرجة	من 31-40 سنة	118	4.48	0.18
الكلية	أكثر من 40 سنة	42	4.26	0.19

يتضح من خلال الجدول (7): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير العمر، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.40	2	0.70	16.45	.00**
	داخل المجموعات	13.83	326	0.04		
	المجموع	15.23	328			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$)

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha<.05$)، ومن ثَمّ، نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير العمر.

وللكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر

المتغير	المستوى	من 20–30 سنة	من 31–40 سنة	أكثر من 40 سنة
الدرجة الكلية لدرجات مقياس العافية	من 20–30 سنة			.16208*
	من 31–40 سنة			.21208*
	أكثر من 40 سنة			

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

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية تبعاً لمتغير العمر بين كل من (20–30 سنة، و 31–40 عام) من جهة و(أكثر من 40 عام) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (20–30 عام) و(31–40 عام). ولم يتسنَ للباحثتين الحصول على دراسات شبيهة تتناول متغير العمر –وهذا من وجهة نظرهما يعطي تميزاً لدراستهما عن الدراسات السابقة وتضعها في دائرة الاهتمام–.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى للاستقرار الوظيفي الذي تتمتع به المنتسبات من كافة الأعمار وما يترتب عليه من انعكاسات نفسية وجسمية، يضاف إلى ذلك، تشاب ظروف العمل لهن بصرف النظر عن العمر.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (10).

جدول (10): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	عزباء	146	4.43	0.22
	متزوجة	108	4.49	0.19
	غير ذلك	75	4.32	0.21

يتضح من خلال الجدول (10): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.25	2	0.62	14.51	.00**
	داخل المجموعات	13.98	326	0.04		
	المجموع	15	328			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يتبين من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، ومن ثمّ، نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

وللكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	المستوى	عزباء	متزوجة	غير ذلك
الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية	عزباء			.10431*
	متزوجة		-	.16753*
	غير ذلك			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$.05)، في الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية بين كل من (عزباء، ومتزوجة) من جهة و(غير ذلك) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (عزباء، ومتزوجة). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Bordbar et al, 2011)، التي أشارت إلى وجود اختلاف في مستوى العافية النفسية تبعاً للحالة الاجتماعية، واختلفت مع دراسة (الزبيدي، 2012)، التي أشارت لعدم وجود فروق في مستوى العافية لتعزى لمتغير الحالة الإجتماعية.

وتعزو الباحثتان ذلك، إلى العوامل الاجتماعية التي تعتبر أحد العوامل التي تطور العافية النفسية، والعوامل البيئية تحدد مستويات الاستجابة العاطفية والقدرة المعرفية للفرد، وهنا لا يمكن إغفال التحديات وكم الضغوط النفسية التي تواجه المرأة المطلقة في مجتمعنا الفلسطيني، والنظرة السلبية التي ينظر بها لها، الأمر الذي يترك أثر ليس بالهين سواء على الصعيد النفسي أو الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (13).

جدول (13): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم فأقل	175	4.39	0.25
	بكالوريوس	109	4.45	0.14
	ماجستير فأعلى	45	4.48	0.20

يتضح من خلال الجدول (13): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.37	2	0.19	4.10	.02*
	داخل المجموعات	14.85	326	0.05		
	المجموع	15.23	328			

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

يتبين من الجدول (14) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

وللكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (15): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المتغير	المستوى	دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية	دبلوم فأقل			
	بكالوريوس	*0.05278		
	ماجستير فأعلى	*0.08956		

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

يتبين من الجدول (15): وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$.05)، في الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي بين كل من (بكالوريوس، وماجستير فأعلى) من جهة و(دبلوم فأقل) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sheldon, et al. 2014)؛ إذ ظهرت مستويات أعلى للهناء الذاتي في المراحل الدراسية المتقدمة، واختلفت مع نتائج دراسة (العبيدي، 2016)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في العافية النفسية وفق المرحلة الدراسية.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة، إلى أن المنتسبات للأجهزة الأمنية ممن يحملن درجة البكالوريوس فأعلى هن أكثر تمتعاً بالعافية النفسية في عملهن مقارنة مع من يحملن درجة علمية دون البكالوريوس، ومن ثَمّ، فإن طبيعة ظروف العمل الأمني تجعلهن أكثر يقظة ووعي بالأحداث التي يتعرضن لها، وهذه الخبرات تكتسب من واقع خبراتهن الحياتية الى جانب المؤهل العلمي لهن.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير العمر.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (16).

جدول (16): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر

	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	من 20–30 سنة	169	4.44	0.25
	من 31–40 سنة	118	4.46	0.23
	أكثر من 40 سنة	42	4.20	0.15

يتضح من خلال الجدول (16): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير العمر، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.28	2	1.14	21.17	.00
	داخل المجموعات	17.55	326	0.05		
	المجموع	19.83	328			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$)

يتبين من الجدول (17) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس العافية النفسية؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha<.05$)، ومن ثَمّ، نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى أنه توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير العمر.

وللكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (18) يوضح ذلك:

جدول (18): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير العمر

المتغير	المستوى	من 20–30 عاما	من 31–40 عام	أكثر من 40 عام

الدرجة الكلية	من 20–30 عام	0.23587*
لمقياس اليقظة	من 31–40 عام	0.26234*
الذهنية	أكثر من 40 عام	

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتبين من الجدول (18) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير العمر بين كل من (20–30 عام، و 31–40 عام) من جهة و(أكثر من 40 عام) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (20–30 عام) و(31–40 عام).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى فاعلية ودور اكتساب الخبرة مع التقدم في العمر ومع سنوات العمل وبرامج التدريب المجدولة والمخطط لها في مؤسسات العمل التي تخضع لها هذه الفئات العمرية القائمة على اليقظة الذهنية في خفض القلق، والضغوط، والاكتئاب، والأفكار والمشاعر السلبية، وتحسين الانتباه، والرضا عن الحياة، والسعادة النفسية، والاستقرار النفسي، وتحسين التقبل والالتزام، وزيادة الانفعالات الإيجابية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية (α ≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (19).

جدول (19): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	عزباء	146	4.42	0.25
	متزوجة	108	4.52	0.15
	غير ذلك	75	4.26	0.27

يتضح من خلال الجدول (19): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير الحالة الاجتماعية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (20).

جدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.92	2	1.46	28.17	.00**
	داخل المجموعات	16.91	326	0.05		
	المجموع	19.83	328			

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)

يتبين من الجدول (20) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية (α ≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

وللكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (21) يوضح ذلك:

جدول (21): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	المستوى	عزباء	متزوجة	غير ذلك
الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية	عزباء			.16130*
	متزوجة		-	.25657*
	غير ذلك			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05)

يتبين من الجدول (21): وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية بين كل من (عزباء، ومتزوجة) من جهة و(غير ذلك) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (عزباء، ومتزوجة).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خضر وعلوي، 2015)، التي أشارت إلى أنه فيما يتعلق باليقظة الذهنية لا توجد فروق دالة احصائيا بين المتزوجات منهن وبين غير المتزوجات، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bordbar, et al, 2011)، التي كشفت نتائج تحليل التباين أنه يوجد اختلاف في العافية النفسية باختلاف الحالة الاجتماعية.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن حالة الاستقرار التي تعيشها العزباء وكذلك المتزوجة في العلاقات الاجتماعية، وقلة المشكلات في هذا المجال، له انعكاساته الإيجابية على مستوى اليقظة الذهنية لديهن، على عكس الأرملة أو المطلقة اللّواتي غالبا ما يتعرضن للضغوط الأسرية والاجتماعية مما يكون مدعاةً لظهور التأثيرات السلبية على مستوى اليقظة الفكرية والقدرة على التركيز والانتباه والتفكير بشكل عام، وتولّد الوجدان السلبي لديهن بسبب انشغالهن بالخبرات المؤلمة وغير السارة.

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

استخرجت المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (22).

جدول (22): المُتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	دبلوم فأقل	175	4.38	0.30
	بكالوريوس	109	4.43	0.15
	ماجستير فأعلى	45	4.50	0.16

يتضح من خلال الجدول (22): وجود فُروق ظاهرية بين المُتوسطات الحسابية، وذلك تبعاً لمُتغير المستوى التعليمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفُروق دالة إحصائياً، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مُستقلتين، كما هو موضح في الجدول (23).

جدول (23): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مُستوى دلالة الفُروق للدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.55	2	0.28	4.66	.01**
	داخل المجموعات	19.28	326	0.06		
	المجموع	19.83	328			

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يتبين من الجدول (23) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، ومن ثَمّ، نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى توجد فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية (α ≤.05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

وللكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، والجدول (24) يوضح ذلك:

جدول (24): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المتغير	المستوى	دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية	دبلوم فأقل			
	بكالوريوس			
	ماجستير فأعلى	.12067*		

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

يتبين من الجدول (24): وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي بين (ماجستير فأعلى) من جهة و(دبلوم فأقل) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (ماجستير فأعلى).

وهذه النتائج تشير إلى وجود فُروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة الإحصائية (α ≤ .05) بين المتوسطات الحسابية لمقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المستوى التعليمي وذلك لصالح من يحملون درجة (ماجستير فأعلى).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الربيع، 2018)، التي توصلت الى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تعود إلى مستوى اليقظة الذهنية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، كذلك توافقت مع دراسة (Tracy, 2014) التي بينت نتائجها أن هناك علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والفاعلية الدراسية. واختلفت مع نتائج كل من دراسة (حمد، 2019)، التي أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إدراك حملة الشهادات العليا ماهية اليقظة الذهنية وأهميتها في العمل الأمني الأمر الذي يقود لتحسين التركيز على أداء المهام، وإدارة الانفعالات والمرونة وزيادة الصمود وزيادة التوجه نحو الخبرة الراهنة أو الحاضرة وفاعلية الذات والاستقلالية وتحسين الوجدان الموجب والأداء المعرفي وزيادة التفاعل مع الآخرين.

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متغيريّ العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

لفحص الفرضية، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مستوى العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، والجدول (25) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (25) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين متغيريْ العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين (ن=329)

	معامل ارتباط بيرسون	
	مقياس اليقظة الذهنية	مستوى الدلالة
مقياس العافية النفسية	.715	.00

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يتضح من الجدول (25) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متغيريْ العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.715)، وهنا أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متغيريْ العافية النفسية واليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.715)، وجاءت طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازداد مستوى العافية النفسية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين ازداد مستوى اليقظة الذهنية لديهن.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج (Bordbar el al, 2011) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين العافية النفسية واليقظة الذهنية، بالإضافة لدراسة (عبد الفتاح، 2019)، التي أشارت "لوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة البحث في التوجه نحو الحياة، ودرجاتهم في مقياسي العافية النفسية".

وهنا فالباحثتان تعزوان هذه النتيجة التي جاءت متوافقة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى وحدة العمل والانسجام والتوافق ما بين كافة جوانب الشخصية ومكوناتها –وهي هنا محددة بالجانب النفسي ممثلاً بالعافية النفسية والجانب العقلي ممثلاً باليقظة الذهنية– وأهمية العافية النفسية وانعكاساتها وصبغتها الايجابية أو السلبية على طبيعة أفكار الفرد ومستوى اليقظة العقلية لديه، وبالتالي كلما تمتع الفرد بمستوى أفضل من العافية النفسية كلما قربه ذلك من مستوى التفكير المنطقي ورفع من سوية التفكير ودرجه التنبه لكل ما يعمل ولكل ما يدور حوله، وهذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى الاتقان في العمل وانخفاض مستوى الخطأ والفشل، ذلك أن الفرد يسعى دائماً إلى السيطرة على بيئته وإنشاء بيئات عمل مناسبة لظروفه النفسية وتعديلها وتغييرها بشكل خلاق من خلال ما يقوم به من الأنشطة البدنية والعقلية، فالمشاركة النشطة والتحكم في البيئة هي من المكونات المهمة التي تتكامل في إطار الأداء النفسي الإيجابي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا يوجد أثرٌ دالٌّ إحصائيّاً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α ≤.05) للقدرة التنبؤية للعافية النفسية على اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

وللخروج بالمُعادلة الأمثل لمعرفة الأثر النسبي للمُتغير المُستقل، والذي يُشكل "مقياس العافية النفسية" على المتغير التابع "مقياس اليقظة الذهنية، حسب ميل خط الانحدار البسيط (Simple Linear Regression) كما يظهر من الجدول (26) ادناه.

الجدول (26): نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة مدى اسهام مقياس العافية النفسية في التنبؤ بمقياس اليقظة الذهنية لدى لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R2	التباين المفسر المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
1 الثابت	0.80	0.20		4.12	.00**			
2 مقياس العافية النفسية	0.82	0.04	0.72	18.50	.00**	.715a	.511	.510
قيمة "ف" المحسوبة = 342.125 دالة عند مستوى دلالة 000.								

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يتضح من الجدول (26) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) للعافية النفسية على اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين بحيث بلغت مستوى الدلالة (.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α≤ .05)، علاوة على ذلك، تشير

نتائج الجدول أعلاه إلى معنوية النموذج، إذ بلغت قيمة (F) الاحصائية (342.125) ، بمستوى دلالة إحصائية (.00)، وهي أقل من مستوى الدلالة (.05)، مما يعني أن النموذج ملائم للتنبؤ بالمتغير التابع مقياس اليقظة الذهنية، ويلاحظ أن مقياس العافية النفسية قد أوضح ما نسبته (51%)، من نسبة التباين في مقياس اليقظة الذهنية لدى منتسبات الأجهزة الأمنية في فلسطين.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (y= 0.80 + 0.82 X1)، أي كلما تغير X1= مقياس العافية النفسية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في مقياس اليقظة الذهنية بمقدار (.82).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحسين، 2020) التي أشارت إلى "وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لليقظة الذهنية وجميع أبعاد العافية النفسية"، وكذلك دراسة (الربيع، 2018)، التي أشارت "لوجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية ومستوى والعافية النفسية".

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن حالة السعادة والعافية النفسية تزيد من ممارسات اليقظة الذهنية وتعزز وتزيد من قدرة الفرد على الانتباه، فذوو السمات والخصائص المرتفعة من اليقظة الذهنية، هم أفضل وأكثر قدرة على تنظيم الذات، وأكثر تمتعا بالعافية النفسية والعكس صحيح؛ بمعنى أن الأفراد الأكثر تمتعا بمستويات عالية من العافية النفسية هم أيضاً الأكثر تمتعاً بمستويات عالية من اليقظة الذهنية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن التوصية بما يأتي:

1. أن تعمل المؤسسات الأمنية على تقديم برامج للدعم النفسي للمنتسبات لها ممن هن بعمر (40) عام فأكثر، وتوفير ظروف عمل إيجابية لهن.
2. تطوير برامج تطوعية تعود بالمنفعة على المنتسبات والعمل من خلال تنظيم ورش العمل والندوات والدورات، بما لا يتعارض مع مصلحة العمل، وذلك لتعزيز الانتماء لديهن.
3. العمل على تصميم برامج تدريبية للمنتسبات من فئة المطلقات والأرامل وتدريبهن على تعرف نقاط الضعف لديهن ومحاولة تحويل نقاط الضعف إلى قوة، وذلك لتمكينهن من النمو المهني والتغلب على نقاط الضعف.
4. أن تعمل المؤسسات الأمنية على تعزيز اليقظة الذهنية لدى المنتسبات الأمنيات ممن يحملن مؤهلاً علميا بكالوريوس فأقل للعمل بروح الفريق الواحد، وتمكينهن من الإبداع في طرح الحلول المثلى للمشكلات بعيداً عن الحلول الفردية المؤقتة.
5. أن تدعم المؤسسات الأمنية البرامج التي تهدف الى تعزيز العافية النفسية لدى المنتسبات الأمنيات، فهذا من شأنه أن يرفع من مستويات اليقظة الذهنية لديهن أيضاً.
6. أن تعمل الجهات الأمنية على توفير البرامج الملائمة من الدعم النفسي للمنتسبات الأمنيات كافة؛ فهذا من شأنه أن يعزز جوانب مختلفة لديهن على كافة الأصعدة عقلياً، ووجدانياً، وجسمياً واجتماعياً.
7. دعوة للمهتمين من الباحثين لإجراء مزيدٍ من البحوث على هذه الشريحة المجتمعية المهمة وفق ظروف بحثية مختلفة عن ظروف هذه الدراسة.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- أبو حلاوة، محمد سعيد.(2014). **المرونة النفسية– ماهيتها ومحدداتها وقيمها الوقائية** . الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية: إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.
- أبو رحمة، فاطمة.(2013). **اتجاهات المرأة الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية نحو العمل في الأجهزة الأمنية الفلسطينية وسبل تحسينها**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الجندي، نبيل جبرين ؛ وعبد تلاحمه، .(2020). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة **الخليل . مجلة الدراسات التربوية والنفسية بكلية التربية، جامعة السلطان قابوس**،11(9) ، ص 337–351
- جاب الله، عبدالله.(2018). العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط والهناء الذاتي في نموذج بنائي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**: البحرين، 19(1)، 225–270.

- الحربي، بدر .(2014). **التسامح وعلاقته بالهناء الذاتي لدى مراجعي المراكز الصحية التابعة لمنطقة حائل**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الحسين، حسن سيد .(2020). الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية كمنبئ بالهناء الذاتي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية، **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، 5(16)، 69–106
- حمد، روحية.(2019). **درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط: عمان، الأردن.
- خشبة، فاطمة.(2018). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، **مجلة التربية**: جامعة الأزهر، مصر،1(179)، 495 – 598
- الدسوقي، مجدى محمد .(2013). **مقياس الشعور بالسعادة** .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الربيع، تغريد.(2018). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**،20(1):199–235
- الزبيدي، مروة. (2012). **الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراة، جامعة ديالي، ديالي، العراق.
- الشاذلي، عبد الحميد.(2011). **التوافق النفسي للمسنين**. الاسكندرية: المكتبة الجامعية.
- شند، سميرة، حنان وهيبة.(2016). **مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعي**، مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس، مصر،(36)،673–694.
- العبيدي، عفراء.(2016). **الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد، المجلة العربية لتطوير التفوق**، جامعة بغداد،6(10)، 181–201
- علاء الدين، جهاد .(2016). حالات هوية الأنا لدى الطلبة الجامعيين: دور العافية النفسية والأداء الوظيفي الأسري، **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، 43(1)، 103–134
- مهدي، أحلام (2013)، "اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة"، **مجلة الأستاذ**، 20(5)، 343–366.
- الهاشم، أماني.(2017). **درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط: عمان، الأردن.
- الوليدي، علي. (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، 28، 41–68.

References

- Aladdin, Jihad (2016). Ego-identity states among undergraduate students: the role of psychological well-being and family functioning, (in Arabic), Dirasat Journal, Educational Sciences, 43.(1)
- Abu Halawa, Muhammad Saeed. (2014). Psychological resilience - its nature, determinants and protective values. (in Arabic). The Psychological Science Network e-book: Publications of the Arab Psychological Science Network.
- Abu Rahma, Fatima. (2013). Attitudes of Palestinian women in the south of the West Bank towards working in the Palestinian security services and ways to improve them, (in Arabic), a published master's thesis, Al-Quds University, Palestine.
- Asheur, H & Sigman, T.(2011). Effectiveness of both Mindfulness and relaxation techniques and learning skills and their influence on the performance of students at the University.
- Bordbar, F. T., Nikkar, M., Yazdani, F., & Alipoor, A. (2011). Comparing the psychological well-being level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and academic performance variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 663-669.
- El-Desouki, Magdy Mohamed. (2013). The happiness scale. (in Arabic), Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Alrabea, Taghreed. (2018). Academic procrastination and its relationship to thinking styles among university students in Jordan, (in Arabic), Al-Manara Journal for Research and Studies, 20 (1): 199-235
- Gage, C. Q.(2016) The meaning and measure of school mindfulness: exploratory analysis. DAI-A, 65(01),32.
- Hamad, Rawhiya (2019). The degree of mental alertness among public school principals in Amman Governorate and its relationship to the level of organizational confidence of teachers from their point of view, Master's thesis, Middle East University: Amman, Jordan.
- Al-Harbi, Badr (2014). Tolerance and its relationship to self-comfort among visitors to health centers in the Hail region, published master's thesis, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

- Al-Hashem, Amani (2017). The degree of availability of mental alertness among public secondary school principals in Amman Governorate and its relationship to the degree of practicing organizational citizenship behavior for teachers from their point of view, (in Arabic), a published master's thesis, Middle East University: Amman, Jordan.
- Al-Hussein, Hassan Sayed (2020). The five dimensions of mental alertness as a predictor of self-well-being among basic stage teachers, Arab Journal of Arts and Human Studies, 5(16), 69-106
- Jaballah, Abdullah (2018). The relationship between stress coping strategies and self-comfort in a constructivist model, (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences: Bahrain, 19 (1), 225-270.
- Aljondi, Nabil Jibrin; and Abed Telahmeh, (2020). Degrees of psychological well-being among Palestinian university students in Hebron Governorate. (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Studies, College of Education, Sultan Qaboos University, Volume 11, Issue 9, pp. 337-351
- Kabat-zinn,1.(2005). Full catastrophe living :using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness, New York.
- Kajbafnezhad, H., & Khaneh Keshi, A. (2017). Predicting Personality Resiliency by Psychological Well-Being and Its Components in Girl Students of Islamic Azad University. *Journal on Educational Psychology*, 8(4), 11-15.
- Khashba, Fatima. (2018). Predicting the level of mental alertness through some psychological variables among female university students, (in Arabic), Journal of Education: Al-Azhar University, Egypt, 1.(179).
- Langer, E. J. (2002) Mindful learning , current direction in Psychological science, 220_223.
- Langer, E. J. of Beck, A .(2000). What do we really know about mindfulness- Based stress Reduction? Psychoso medicine, 64.
- Mahdi, Ahlam (2013), "Mindfulness of University Students," (in Arabic), Al-Ustad Magazine, 20 (5), pp. 343-366.
- Narimani,M., Mirzavand, M., E, A bolghasemi, A., &Ahadi, B.(2014). Effective of the group training of spiritual intelligence on psychological well-being in HIV-positive Patients. International *Journal of Psychologyand Behavioral Research. 3(1), 55-59*.
- Al-Obaidi, Afra (2016). Wisdom and its relationship to psychological happiness among a sample of Baghdad University students, (in Arabic), The Arab Journal for the Development of Excellence, University of Baghdad,
- Palmer,A.,&Keye,M.(2014). Relationship between resilience,mindfulness and psychologyical well- being in university student.International Journal of Liberal Art and Social Science,2(5),27-32.
- Pidgeon, A., &Keye, M. (2018). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university student. International Journal of Liberal Art and Social Science, 2(5), 27-32.
- Rabie, Taghreed (2018). Academic procrastination and its relationship to thinking styles among university students in Jordan, Al-Manara Journal for Research and Studies, 20(1): 199-235.
- Ryan, R.M.,& Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudemonic Well-Being. Annu. Rev. Psychol. 52:141–66
- Ryff, C & Singer, B (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudemonic Approach to Psychological Well-Being, Journal of Happiness studies, 9(57): 13-39
- Saricaoglu,H., & Arslan ,C. (2013).An Investigation into Psychological Well-being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-compassion, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(4) 2097-2104.
- El Shazly, Abdel Hamid. (2011). Psychological compatibility of the elderly. (in Arabic), Alexandria. University library.
- Sheldon, K., M., & Krieger, L. (2014). Does law school undermine law students examining changes in goals, values, and Well – being. Behavioral Sciences and the Law, 22, 261–286.
- Shend, Samira, Hanan and Hiba (2016). A measure of psychological well-being for university youth, (in Arabic), Journal of Psychological Counseling: Ain Shams University, Egypt, (36), 673-694.
- Strout, K. & Howard, E. (2015). Five Dimensions of Wellness and Predictors of Cognitive Health Protection in Community Dwelling Older Adults, *Journal of Holistic Nursing American Holistic Nurses Association*, 33 (1), 6–18.
- Tracy, J,C (2014) Mindfulness and enabling school structure as predictors of school effectiveness. DAI-A 68(02) Tschannen-Moran, M. (2003). "Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust", In U. K. Hoy, & CG.
- Walidy, Ali. (2017). Mental alertness and its relationship to psychological happiness among King Khalid University students. (in Arabic), King Khalid University Journal of Educational Sciences, 28, 41-68.

- Zubaidi, Marwa. (2012). Psychological stability and its relationship to mental alertness among middle school students, (in Arabic), PhD thesis, Diyala University, Diyala, Iraq.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Indicators of Creative Leadership Among Principals of Public Schools in North Hebron

Dr. Ikram Talab Mansour[*1], Prof. Nabeel Jebreel Al-Jundi*[2]

1PhD student, Department, Hebron University, Hebron, Palestine.
Orcid No: 0009-0004-9281-2280
Email: 22219026@students.hebron.edu

2Professor, Department, Hebron University, Hebron, Palestine.
Oricd No: 0000-0002-5258-6045
Email: jondin@hebron.edu

Received:
7/05/2023

Revised:
7/05/2023

Accepted:
10/09/2023

***Corresponding Author:**
22219026@students.hebron.edu

Citation: Al-Jundi, N. J., & Mansour, I. T. Indicators of Creative Leadership Among Principals of Public Schools in North Hebron. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-008

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

This study aimed to explore the indicators of creative leadership among male and female principals of public schools north of Hebron. The researchers used the qualitative approach, semi structured interviews were conducted with 10 principals in public schools in northern Hebron. Data was analyzed through open, pivotal, and selective coding, and the categories were repeatedly compared to determine the similarity and difference until reaching the theoretical saturation. The findings indicated five dimensions of creative leadership: intellectual fluency, sensitivity to problems, perseverance, initiative at work, originality, and revealed the existence of some obstacles, including organizational, personal, social and cultural ones. In light of this, the study recommended the need to hold training courses for school principals in the field of creativity, the need for the Ministry of Education to grant administrative empowerment, and the need for an incentive system for the administration Higher education includes excellence and creativity in performance.

Keywords: Leadership, creative leadership, school principal.

مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية شمال الخليل: دراسة نوعية

د. إكرام طلب منصور[*1] ، *أ.د. نبيل جبرين الجندي*[2]

[1]طالبة دكتوراه، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين
[2]أستاذ دكتور، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية شمال الخليل، وقد اختار الباحثان المنهج النوعي وفق أسلوب النظرية المتجذرة لمعالجة البيانات من خلال توظيف المقابلة كأسلوب لجمع البيانات والمعلومات، إذ أجريت المقابلات مع عشرة من المديرين والمديرات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل، ثم جمعت البيانات وتم تحليلها من خلال الترميز المفتوح، والمحوري، والانتقائي، وقورنت الأفكار الرئيسية والفئات بشكل متكرر لتحديد التشابه والاختلاف لتصنيف البيانات، حتى الوصول لحالة التشبع، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن خمسة أبعاد للقيادة الإبداعية، هي: الطلاقة الفكرية، والحساسية للمشكلات، والمثابرة، والمبادرة في العمل، والأصالة، وكشفت الدراسة عن وجود بعض المعيقات منها: المعيقات التنظيمية، والشخصية، والاجتماعية والثقافية، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية مقدمة لمديري المدارس في مجال الإبداع، وضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بمنح صلاحيات التمكين الإداري لقادات المدارس.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة الإبداعية، مدير المدرسة.

المقدمة

ما يميز عصرنا الحالي هو سرعة التغيير والتطوير في جميع المجالات وخاصة القطاع التربوي، فلا بد من قيادة إبداعية قادرة على مواكبة التطور السريع في التقنيات والمعلومات في عصر التكنولوجيا، يمكن للقيادة الإبداعية، التعامل مع التحديات كفرص للتعلم، واحتضان التغيير الإيجابي بدلاً من مقاومته، وتشجيع ثقافة التعاون، وتعزيز مناخ يشجع الابتكار، يمكن للقادة المبدعين دفع مؤسساتهم وزملائهم ومهنهم إلى مستقبل أكثر إنتاجية.

وتبرز أهمية القيادة الإبداعية كما يراها البربري (2021) في أن القيادة بحاجة إلى تغيير في طريقة العمل، وتقديم أفكار مبدعة، وخلق مناخ للإبداع وتحفيز الأفراد على أداء العمل بشكل متميز، داخل المؤسسات لإنجاز المهام بكفاءة عالية.

ووضحت أبو عيادة (2022) أن القائد الإبداعي يتمتع برؤية واضحة ويمتلك الثقة للتصرف بجرأة وطريقة غير تقليدية وقادر على بناء العلاقات والتعاون والتعاطف مع الآخرين، وحل المشكلات بطريقة مبتكرة لتحقيق رسالة المؤسسة بفاعلية وكفاءة عالية.

وذكر المريخي (2022) أن القيادة الإبداعية تعد من أهم الاتجاهات الحديثة في الإدارة كونها تسعى إلى مواكبة التطورات الحديثة في استخدام الأساليب الإدارية، وتسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة وتحقيق أعلى معايير الجودة في الأداء لدى العاملين.

ووضح الطنبور والشريفي (2018) أن القيادة هي إحدى وظائف المدير المبدع، وغالباً ما يُعزى تقدم أي مؤسسة تربوية إلى كفاءة وإبداع القائد التربوي حيث يستخدم الإبداع والتفكير الإبداعي للوصول إلى حلول جديدة وفعالة للتحديات التي تواجهها المنظمة التي يقودها، ويمكن أن يتجلى ذلك من خلال ابتكار استراتيجيات جديدة، أو تحويل العمليات التقليدية بطريقة مبتكرة.

وبين ناسار وموسفار (Nassar& Al-Mosafer, 2021) أن القائد المبدع يتميز بالقدرة على التفكير الخلاق والابتكاري وتحفيز فريقه على الابتكار وتطوير الأفكار الجديدة، كما يتميز بالقدرة على العمل بشكل مستقل واتخاذ القرارات الجريئة، ولديه قدرة على التكيف مع التغييرات السريعة والتحديات المستمرة.

ولتحقيق النجاح في القيادة المبدعة، يجب على القائد المبدع أن يتمتع بالرؤية والرغبة في التفكير خارج الصندوق، والاستماع إلى فريقه وتشجيعه على المساهمة في عملية صنع القرارات وتطوير الأفكار الجديدة، كما يجب أن يكون القائد المبدع ملماً بالتقنيات الحديثة والاتجاهات الجديدة في مجال عمله.

مشكلة الدراسة

يظهر دور القيادة الإبداعية في زيادة فعالية المدارس وتحقيق الرؤية والرسالة وتحسين أداء المعلمين والمعلمات ورفع تحصيل الطلبة من خلال التخطيط الإبداعي، ويعد كذلك مؤشراً يستدل من خلاله على نجاح المدرسة أو فشلها في تحقيق أهدافها.

مما يتطلب جُهداً إبداعياً لرفع مستوى الأداء بكفاءة وفاعلية، ومن خلال اطلاع الباحثين على واقع الإدارة المدرسية في فلسطين، وأهمية أن يكون المدير أو المديرة يتمتع بكفايات إبداعية، فقد ظهر الإحساس بالمشكلة طاغيا، لإجراء هذه الدراسة، سيما وأنه قد لوحظ أن هناك ارتياح لدى المعلمين الذين يتمتع مديروهم بمهارات القيادة الإبداعية، كما أن الموضوع بدأ يأخذ مساحة كبيرة في نظريات التعلم والتعليم، وفي ضوء المؤشرات الدالة على وجود وأهمية هذا النوع من أنواع القيادة، وبعد مراجعة الأدب التربوي وتوصيات الباحثين في دراسات سابقة القيام بمزيد من الدراسات بهذا الخصوص، لمعرفة مؤشرات القيادة الإبداعية لدى المديرين في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل، لما لذلك من أهمية في تطوير العملية التعليمية، ونظراً لقصور الإدراك بأهمية القيادة الإبداعية في المنظمات بشكل عام وفي المؤسسات التعليمية على وجه التحديد، كما أظهرت الدراسات السابقة ومنها دراسة أبو عيادة وموسى(2022)، فإن هذه المنظمات تواجه منافسة شرسة يتوجب علينا تغيير أساليب العمل وتطوير مهارات العاملين فيها، كما كشفت كثير من الدراسات كدراسة الضويحي(2020)، ودراسة المهنا (2020)، عن وجود العديد من المعيقات التي تحول دون تطبيق القيادة الإبداعية، وأوصت بالكشف عن أشكال أخرى من المعيقات. كما أشارت معظم الدراسات إلى وجود قصور لدى بعض مديري المدارس في مجال القيادة المدرسية. كما نادت دراسة عمر(2022)، ودراسة كونجلنج (Qingling)، إلى ضرورة تحديد أهداف المؤسسة وتفهم ضرورة وجود قيادة إبداعية لنقوم في تطوير المؤسسة وتقدمها من خلال ورش تدريبية ودورات، وقد أشادت كل من دراسة البربري (2021) ودراسة القحطاني (2020) إلى أن القيادة الإبداعية ضرورة حتمية يجب على المنظمات العامة والخاصة التوجه إليها، لما لها من فاعلية وتحسين أداء المنظمات، ومن هنا فإن القيادة الإبداعية أضحت ضرورة للارتقاء بالمؤسسات التربوية مما جعلها محط أنظار الباحثين والمهتمين في تطوير

المؤسسات التربوية، وكلما توفرت القيادة الإبداعية لدى القائد انعكس ذلك على جودة عمله وإبداعه في المؤسسة، وهذا ما دفع الباحثين إلى إجراء هذا البحث للكشف عن مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس وتحديد المعقيات التي تحول دون تطبيقها لتقديم المقترحات لتطوير أداء المديرين في ضوء مدخل الإبداع الإداري، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن أسئلتها الرئيسية وما ينبثق عنها من أسئلة فرعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف إلى مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية في شمال الخليل.
- الكشف عن معيقات القيادة الإبداعية كما يراها مديرو المدارس الحكومية شمال الخليل.
- استقصاء الاقتراحات لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية شمال الخليل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

فرض التغيير نفسه على جميع مناحي الحياة وبالذات المؤسسات التعليمة، فلا بد من قيادة تؤمن بالتغيير؛ فالمدير المبدع قادر على مواجهة التغيير وحل المشكلات بطريقة إبداعية، وتتجلى أهمية الدراسة الحالية بما ستقدمه من فوائد للميدان التربوي، إذ يؤمل أن تسهم نتائجها في توفير بيانات نوعية يمكن الاعتماد عليها في الدراسات المستقبلية، وفي استقصاء مستوى القيادة الإبداعية كنمط قيادي وارتباطه بمستوى أداء العاملين والطلبة على جميع الأصعدة نتيجة الإبداع الإداري.

الأهمية التطبيقية:

يُؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في توجيه وتنمية مديري المدارس لتطبيق القيادة الإبداعية في مدارسهم، لما للقيادة الإبداعية من انعكاسات إيجابية على العملية الإدارية، كذلك فإن الكشف عن المعيقات التي تواجه الإبداعية التي تواجه مدير المدرسة والاقتراحات التي تعزز القيادة الإبداعية التي تحد من تلك المعيقات من شأنها أن تجعل المديرين على دراية بهذه العوامل وأخذ التدابير اللازمة للتغلب عليها.

محددات الدراسة:

1. اقتصرت الدراسة على التعرف إلى مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.
2. اقتصر مجتمع الدراسة على مديري ومديرات المدارس في مدارس مديرية التربية والتعليم شمال الخليل .
3. عينة الدراسة (15) من مديري ومديرات المدارس في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل .
4. المحدد الزمني للدراسة هو الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.

أسئلة الدراسة:

- ما مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية شمال الخليل؟
- ما معيقات القيادة الإبداعية كما يراها مديرو المدارس الحكومية شمال الخليل؟
- ما الاقتراحات لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية شمال الخليل؟

مصطلحات الدراسة:

القيادة: عملية التأثير الإيجابي في أنشطة وسلوك الأفراد من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتوزيع المهام والمسؤوليات حسب كفاءة واستعداد العاملين (البربري، 2021: 830).

القيادة الإبداعية: نمط قيادي يعمل على التغيير والتطوير لإحداث إنجازات نوعية وكمية وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية وتهيئة المناخ التنظيمي الفاعل للقيام بالعمل بدافعية ورغبة وإبداع (أبو عيادة، 2022: 298).

وتعرف إجرائيا بالمؤشرات المرتبطة بالقيادة الإبداعية التي يبديها الأشخاص التي تمت مقابلتهم في هذه الدراسة.

مدير المدرسة: هو القائد التربوي الذي يشرف على تحقيق الأهداف التربوية، ويمثل النظام والأخلاق، فلا بدّ أن يكون واجهة مشرفة وقدوة يفتخر بها جميع مَن في المدرسة، والمدير المدرسي يقوم بوظائفه الخمس على أكمل وجه، من تخطيط وتوجيه وتنظيم ورقابة وتقويم (السلمي، 2022: 534).

الإطار النظري:

أولاً: القيادة الإبداعية:

تعدّ القيادة الإبداعية سمة من سمات المنظمات الحديثة في ظل المنافسة الشرسة، وكذلك ديناميكية بيئة الأعمال وما تحمله من فرص وتهديدات وظهور التكتلات الاقتصادية، وبالتالي فهنالك مجالات كثيرة للقيادة الإبداعية سواء في بناء الاستراتيجيات أو في ابتكار الأساليب والأنظمة أو في تنظيم المهارات وقدرات العاملين أو في الاستجابات المحدثة لاحتياجات البيئة.

وعلى ذلك فإن أهم أسباب حاجة المنظمات للقيادة الإبداعية ترجع إلى أن القيادة الإبداعية تعدّ عنصراً أساسياً في جميع نشاطات أي منظمة لرفع كفاءتها وإنتاجيتها، كما أن المنظمات الحديثة تعيش ظروفاً متغيرة ومعقدة فرضت الحاجة إلى القيادة الإبداعية. كما أن تزايد المشكلات الإدارية والتنظيمية داخل المنظمات الحديثة يفرض التغيير والتطوير الذي يتطلب الإبداع في إحداثه وكذلك تزايد حدة المنافسة يفرض الحاجة إلى القيادة الإبداعية، فالإبداع سمة عامة فردية وجماعية تسود حياة الفرد في كافة جوانبها وليس من الضروري أن يكون قاصراً على مجالات الاختراعات التكنولوجية أو الاكتشافات العلمية. (الصومالي،2020).

ثانياً: أهم الصفات التي يتميز بها القادة المبدعون:

أشارت الضويحي (2020) إلى أن أهم الخصائص المميزة للقادة المبدعين هي : الرؤية الواضحة المرشدة، أن يحمل رسالة عظيمة ويمتلك قوة نفسية عظيمة وأن يكون ذا مصداقية عالية ،ويتميز بثقة كبيرة بالنفس وبالآخرين ويمتلك الجرأة ويحب المخاطرة وتحمّل المواقف الصعبة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة العفاد والحيلة (2022) إلى تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مدخل الإبداع الإداري وذلك من خلال الكشف عن واقع الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بالعاصمة صنعاء في ضوء مدخل الإبداع الإداري، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (422) مديراً ومديرة، وكانت أهم النتائج أن درجة ممارسة الأداء الإداري في ضوء مدخل الإبداع الإداري في جميع مجالاته جاءت بدرجة متوسطة، وأوصى الباحثان بتوفير آليات وسبل تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء وتصميم برامج تدريبية تهدف إلى تحسين أدائهم وتحويلهم إلى قيادات مبدعة.

وأشارت الفيروان (2022) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية، لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء بني كنانة، حيث استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع المعلومات من المجتمع المكون (2000) معلم ومعلمة في المدارس الأساسية في لواء بني كنانة، وتكونت الأداة من (29) سؤالاً تضمن مجالات الإبداع الآتية: أصالة الأفكار والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات. طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (330) معلماً ومعلمة. توصلت الدراسة إلى أن استجابات أفراد العينة في مجال المرونة في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال أصالة الأفكار في المرتبة الأخيرة، وأوصت الدراسة بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد ورش تدريبية بشكل دوري لمديري ومديرات المدارس الأساسية لتنميـــة مهـــارات القيـــادة الإبداعية، على الوجه الأكمل.

وسعت دراسة أبي عيادة والموسى (2022) إلى التعرف إلى المعايير التربوية لاختيار القيادات الإبداعية وتحدياتها وأثرها على المستقبل للخروج منها بمقترحات وإجراءات تساعد على اختيار القيادات الإبداعية، استخدم المنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة لمجموعة معايير تربوية لاختيار القيادات الإبداعية، ومن التوصيات التي أوصت بها الدراسة ضرورة تطوير اختيار القيادات التربوية بشكل مستمر.

وحاولت دراسة بينغاو وليكيونغ (Pinghao & Liqiong, 2022) الكشف عن كيف يتم استكشاف المناخ التنظيمي، والقدرة على القيادة الإبداعية ورد الفعل العاطفي لتأثير التغيير المفروض على السلوك المبتكر للموظفين فيما يتعلق بمشاركة المعرفة داخل

مكان العمل، استخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (311) من موظفي التصنيع في الصين، أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن تبادل المعرفة ينظم العلاقة بين مناخ الابتكار وسلوك الابتكار.

وتناولت دراسة عمر (2022) المعيقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وبتطوير استبانة تقيس المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري، مكونة من (30) فقرة وزعت على ثلاث مجالات، وبتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (80) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة في الأردن، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم كثيرة، وحصلت المعوقات التنظيمية على أعلاها، والمعوقات الشخصية على أدناها.

وهدفت دراسة أبي عيادة وعبابنة (2021) إلى التعرف إلى مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادات المدارس، تكونت عينة الدراسة من (110) معلمين ومعلمات من معلمي الأردن، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج تطبيق القيادة الإبداعية في الأردن جاء بدرجة متوسطة، من التوصيات قيام التربية والتعليم بمنح صلاحيات التمكين الإداري لقادات المدارس.

وسعت دراسة البربري (2021) إلى التعرف على نمط القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث في محافظة الشرقية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومن أهم نتائج الدراسة، أظهرت أن هناك علاقة طردية بين متغيري البحث، فكلما ارتفع معدل ممارسات نمط القيادة الإبداعية بالمدرسة الثانوية الصناعية ارتفعت درجة الرشاقة التنظيمية، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة مدرسية تشجع على الابتكار والإبداع في تطوير أساليب وإجراءات العمل، ودعـــم قيادة المدرسة للأفكار الابتكارية في مجال التطوير لخدمات المدرسة الصناعية.

وهدفت دراسة كونجلنج (Qingling, 2020) تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات للقيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية لتعزيز إبداع المعلمين في جوانجشي، الصين لتطوير استراتيجيات القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية لتعزيز المعلمين والإبداع في جوانجشي الصين، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط واشتملت على عينة من (106) مدارس، (636) مدير مدرسة ومعلماً، وكانت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن استبانة وشكل تقييم استراتيجي لمدى الملاءمة والجدوى، أظهرت النتائج تطوير القيادة الإبداعية للمديرين في تعزيز ثقافة الابتكار التي تشجع الإبداع الفردي والجماعي للمعلمين لتعزيز إبداع الطلاب.

وتقصت دراسة الخثعمي والألفي (2020) درجة ممارسة قادة مدارس محافظة خميس مشيط للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي تكونت من (356) معلماً، وكانت أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي، أهم التوصيات أن يعمل قادة المدارس على طرح المزيد من الأفكار غير التقليدية لتطوير العمل.

في حين عنيت دراسة المهنا (2020) بدرجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (504) معلمينً ومعلمات في دولة الكويت، وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية ككل وجميع أبعادها لدى مديري مدارس، المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية لمديري مدارس المرحلة الثانوية حول القيادة الإبداعية.

وأشارت دراسة الضويحي (2020) أبرز التحديات التي تواجه قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، في تطبيق القيادة الإبداعية؛ أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استخدام أداة الاستبانة، وشملت بعضا من منسوبات التعليم في منطقة الجوف، متمثلاً في مجتمع بلغ حجمه (2.979)، وعينة بلغ حجمها (372) مشاركة، أفادت هذه الدراسة بأن هناك نسبا عالية من المشاركات تشير إلى وجود معيقات شخصية وكذلك إدارية تعيق عملية تطبيق القيادة الإبداعية في البيئة التعليمية، أوصت الدراسة على ترسيخ مفهوم الإبداع وأهمية تطبيقه في المؤسسة التعليمية .

وحاولت دراسة القحطاني (2020) التعرف إلى كيفية تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً وإدارياً في المدارس الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قلة الاهتمام بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعميمية، قلة البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس لتنمية قدراتهم الإبداعية، ضعف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة، كما توصي الدراسة بمنح المزيد من الحوافز والمكافآت المتنوعة لقيادات المدارس الثانوية، لتشجيع الكوادر والكفاءات المتنوعة لإدارة المدارس دون عزوف، بسبب المعيقات التي تواجه أداء القيادات.

وأجرى البليهد (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء ممارسة أبعاد القيادة الإبداعية لقائدات المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الباحثة استبانة بالأبعاد(الأصالة، والمبادرة، والمثابرة، والحساسية للمشكلات) ومعيقات تطوير القيادة الإبداعية، ومتطلبات القيادة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (30) مشرف قيادة مدرسية، و(81) وكيل مدرسة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وكانت أهم النتائج أن مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية لأبعاد القيادة الإبداعية (حل المشكلات، والأصالة، والمبادرة، والمثابرة) جاءت عالية جداً.

كما هدفت دراسة مياو (Miao, 2020) بعنوان: خصائص الإدارة كمحددات إبداع الموظف: الدور الوسيط للرضا الوظيفي للموظف إلى معرفة خصائص الإدارة كمحددات إبداع الموظف من خلال تعزيز الرضا الوظيفي وإبداع الموظف، وتم جمع بيانات من 352 موظفاً من ذوي المهارات العالية في مؤسسات التصنيع في جمهورية كوريا من خلال استطلاع عبر الانترنت، وتم استخدام إجراء نمذجة المعادلة الهيكلية لتقييم صحة الفرضيات المقترحة؛ حيث أظهرت النتائج أن المشرف المتواضع مرتبط بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي للموظف، في حين أن الإشراف السيء له علاقة سلبية متعلقة بالرضا الوظيفي للموظف بتوسط العلاقات بين تواضع المشرف والإشراف المسيء وإبداع الموظف.

وهدفت دراسة البوشي وبوبشيت (2018) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تطويرها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت أهم النتائج أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لمهارات القيادة الإبداعية جاءت مرتفعة، وأوصت بضرورة تبني آليات تطويرية لتنمية المهارات الإبداعية.

وسعت دراسة الرقاص والعيسى (2018) إلى الكشف عن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية لدى الهيئة الإشرافية في التعليم العام، واختيرت عينة عشوائية من المشرفات التربويات قوامها (122) مشرفة تربوية. واستخدمت مقياس القيادة الإبداعية السلمي (2012)، وأشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق دالة في درجة ممارسة المشرفات التربويات لسمات القيادة الإبداعية في ضوء متغير الوظيفة.

في حين هدفت دراسة فيمكوه ورفاقه (Phimkoh et al; 2016) إلى تطوير البرامج لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في مؤسسات الحكم المحلي في تايلاند، والمدارس الواقعة تحت إشراف مؤسسات الحكم المحلي، واستكشاف الظروف المرغوب فيها لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس في المؤسسات غير الحكومية، ووضع برنامج لتعزيز الإبداع والقيادة واستخدمت الاستبانات كأدوات جمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس، ونواب المديرين، ورؤساء المناطق التعليمية، توصلت الدراسة، أن النتائج جاءت أعلى بكثير مما كانت عليه قبل تنفيذ البرنامج، وكان الاقتراح أن السلوك الإيجابي لمديري المدارس يمكن تطويره من خلال التعاون في إنشاء برنامج تعزيز القيادة الإبداعية على أساس الحاجة.

وأجرى مارلون (Marlon, 2016) دراسة هدفت إلى تحديد خصائص البيئة المدرسية المحفزة للإبداع في المدارس الثانوية في الولايات الشمالية بنيجيريا ،ولتحقيق الأهداف استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة طبقت على عينة بلغت (214) قائداً تربوياً منهم مديرو مدارس ومشرفون تربويون وقيادات تربوية أخرى، وخلصت الدراسة إلى وجود خصائص الإبداع في المدارس، وتبين أن أهم خصائص الإبداع الواجب توفراها في المدارس الاعتماد على التقنيات الحديثة، وتحفيز المعلمين على طرح الأفكار الأصيلة.

دراسة جارفس (Jarvis, 2016) بعنوان: تحليل الأساليب المختلطة في القيادة الإبداعية لمديري مدرسة ميسوري جامعة ليندينوود فقد هدفت إلى التعرف إلى جاهزية إدارات المدارس في الولاية لمواجهة متطلبات القيادة الإبداعية في القرن الواحد والعشرين من خلال قياس قدراتهم الإبداعية والأساليب الإبداعية وممارستهم الإبداعية الحالية، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) من

إدارات المدارس العامة ومعلميها وقد تم استخدام استبانة أنماط الإبداع كأداة للدراسة بأن المعلمين يتفوقون على متوسط الإبداع لدى الإداريين، وقد أوصت بأن تقوم المدرسة باستثمار القدرات الإبداعية والقيادية للمعلمين والإداريين على حد سواء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت القيادة الإبداعية في مجتمعات مختلفة واستخدمت مناهج بحثية وأدوات متنوعة، وقد هدفت بعضها لقياس درجة ممارسة القيادة الإبداعية، فيما بحثت دراسات أخرى عن التحديات التي تواجه القيادة عند تصنيف القيادة الإبداعية، وهدفت أخرى إلى التعرف إلى كيفية تنمية القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس والمؤسسات التعليمية ،ومنها ما درست في خصائص البيئة المحفزة على الإبداع ،وبحثت دراسات أخرى عن وجود علاقات القيادة الإبداعية وارتباطها بسلوكيات ومخرجات تعليمية أخرى، وكان لهذه الدراسات الفائدة في صياغة مشكلة البحث ومنهجيته، والإسهام في دعم الأدب النظري للدراسة والاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين خلفية جديدة حول مشكلة الدراسة، كذلك في تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات . والدراسة الحالية تميزت عن باقي الدراسات في أنها استخدمت منهج البحث النوعي وفق النظرية المجذرة، في حين أن معظم الدراسات التي اطلع عليها الباحثان استخدمت المنهج الوصفي، كما تميزت في استخدامها للمقابلة كأداة لجمع البيانات في حين معظم الدراسات السابقة استخدمت أداة الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات، كما تميزت هذه الدراسة عن باقي الدراسات من حيث المجتمع والحدود.

منهج الدراسة وإجراءاتها وآلية التحليل:

استخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي لما تتناسب مع تحقيق أهداف الدراسة.

أجريت (10) مقابلات مع عشرة من مديري ومديرات المدارس الحكومية في شمال الخليل، وأجريت المقابلات من خلال تسجيل المقابلة بجهاز تسجيل بعد أخذ موافقتهم بالتسجيل لأغراض البحث، واستغرقت المقابلات مدة (45–60) دقيقة، وتم الاكتفاء (10) مشاركين؛ بسبب تشبع البيانات وتكرارها، ووثقت المقابلات من خلال التسجيل الصوتي بعد أخذ إذن المشاركين وموافقتهم على التسجيل، تزامن ذلك مع تسجيل الملاحظات المهمة، تم التحليل يدوياً، ثم قرئت المقابلات بعد التفريغ عدة مرات، مع تسجيل الملاحظات، والانطباعات، وكان هناك اتساق كبير بين الأسئلة والإجابات من قبل المشاركين، حيث خرجت الدراسة بموضوعات رئيسة تتفرع منها موضوعات فرعية، وجرى التأكد من الموثوقية باللجوء إلى مدير آخر غير مشارك في الدراسة لترميز البيانات ومقارنتها بالرموز التي تم تدوينها، وكانت نسبة التوافق كبيرة جداً، وتم التحقق من النتائج من خلال إعادة النظر والتأكد من الاتساق الداخلي مع الأدب التربوي السابق منتقلة إلى التحليل الشامل وتفسير النتائج بطريقة البيانات وتفسير مدلولاتها وفق نظرة شمولية لسياق البحث، ووضع توصيات بناء على نتائج الدراسة الحالية.

استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي وفق أسلوب النظرية المجذرة وهو أسلوب استقرائي لفهم البيانات المسجلة حول الظاهرة الاجتماعية لبناء نظريات حول هذه الظاهرة، وأصحاب هذه النظرية هم جليسر وشتراوس (Glaser & Strauss, 1967)، ثم طورت من قبل شتراوس وكوربن (Strauss& Corbin, 1990).

قُسمت البيانات المكتوبة في سلسلة من الرموز والمفاهيم والفئات، من خلال أساليب الترميز، أولا الترميز المفتوح والذي من خلاله تم تحديد المفاهيم والأفكار الأساسية المختبئة داخل البيانات المكتوبة والتي ترتبط بالظاهرة المراد دراستها وهي مؤشرات القيادة الإبداعية، ثم فُحصت البيانات المكتوبة بالسطر لتحديد المفاهيم المتكررة والتي من خلالها حُددت الصفات المدركة لكل مفهوم باستخدام الألوان لكل استجابة من قبل المشاركين، وجمعت الرموز (المفاهيم) المتشابهة في فئات، وفي المرحلة الثانية فتتمثل في الترميز المحوري حيث تركيب الفئات والفئات الفرعية لتكون علاقات سببية تفسر الظاهرة المراد دراستها (مؤشرات القيادة الإبداعية)، أما المرحلة الثالثة الترميز الانتقائي والتي يتم فيه تحديد الفئة المركزية مع الربط التسلسلي والانتظامي والمنطقي بالفئات الأخرى، وتستمر عملية ترميز البيانات الجديدة وتنقية النظرية حتى الوصول إلى مرحلة التشبع بعد إجراء تحليل لجميع مقابلات المشاركين والبالغ عددها عشر مقابلات وصولاً إلى مرحلة التشبع والتي لا تؤدي إلى تغير في الفئات أو العلاقات المتواصلة عندما تضاف بيانات جديدة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في شمال الخليل والبالغ عددهم (108) مديرين في العام الدراسي 2022\ 2023.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عشرة مديرين ومديرات من مديرية التربية في شمال الخليل، وهي عينة مقصودة.

أداة الدراسة:

المقابلة شبه المنظمة وتعتبر المقابلة شبه المنظمة مناسبة لجمع البيانات في هذه الدراسة، حيث تساعد على جمع المعلومات بشكل منظم ومحدد، تكونت أسئلة الدراسة من ثلاث أسئلة تقيس مؤشرات القيادة الإبداعية، وسؤال مفتوح حول معيقات القيادة الإبداعية، وسؤال حول اقتراحات المديرين أو المديرات لتعزيز القيادة الإبداعية.

صدق الأداة:

عرض الباحثان أسئلة المقابلة على خمسة من المحكمين المختصين في القيادة والإدارة التربوية؛ من أجل فحص صدقها، الذين أقرّوا بصلاحية أسئلة المقابلة، ومناسبتها، وقدّموا بعض المقترحات والملاحظات، التي أفاد منها الباحثان في إعادة صياغة بعض الأسئلة، وصولاً إلى الصيغة النهائية.

المعايير الأخلاقية

وتتضمن المعايير الأخلاقية للبحث العلمي (COPE)، النزاهة العلمية، والتزام الخصوصية، والعدالة، والشفافية، والاعتماد، واحترام الآخرين، وسرية المعلومات، وصلاحيات لأي مشارك من الانسحاب متى رغب بذلك، والحفاظ على الموضوعية طوال الدراسة واستخدام الاقتباس في النص.

ثبات الأداة:

الثبات عبر الزمن:

عاد الباحثان إلى المقابلات، وجداول التحليل بعد أسبوعين، وأجريا التحليل من جديد، ولكن نفذوه هذه المرة بطريقة تشاركية؛ فوجدا تطابقاً بين التحليل الأول والثاني، وأضافا بعض التعديلات الطفيفة على المجالات الفرعية؛ ما يمنح تحليل المقابلات درجة مرتفعة من الثبات عبر الزمن.

الثبات بين– الشخصي:

تحقق الباحثان من ثبات المقابلة؛ عن طريق الثبات بين– الشخصي؛ إذ قارنا بين تحليل الباحث الأول، وتحليل الباحث الثاني، وأخذا المجالات المشتركة، وناقشا المجالات المختلفة، واتفقا على بعضها، وعدّلا بعضها الآخر.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما هي مؤشرات القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الحكومية شمال الخليل؟

أظهرت نتائج المقابلات مع المشاركين بعد عملية التحليل باستخدام النظرية المجذرة، ووفقا للترميز الانتقائي أن هناك عدة مؤشرات للقيادة الإبداعية حسب ما ذكرها المشاركون:

أولا: الطلاقة الفكرية

أظهرت نتائج التحليل باستخدام النظرية المجذرة الطلاقة الإبداعية كأول المؤشرات المهمة في القيادة الإبداعية، وتعتبر الطلاقة الفكرية من الصفات الهامة التي يجب أن يتمتع بها مديرو المدارس، فقد أشار المشاركون إلى أنها تساعدهم في تحليل المعلومات بسرعة واتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة في ظل الظروف المختلفة التي تواجههم، ويرى المشاركون أنه من أجل تنمية الطلاقة الفكرية لدى مديري المدارس، يجب توفير بيئة تعليمية وتدريبية تشجع على التفكير النقدي والإبداعي هذا من وجهة نظر غالبية المشاركين، بالإضافة إلى توفير الفرص للتعلم المستمر والتحسين الذاتي، ويمكن كذلك أن تساعد التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات والتعلم الآلي في تحسين الطلاقة الفكرية لدى مديري المدارس، عن طريق توفير المعلومات والتحليلات المفيدة التي يمكن استخدامها في اتخاذ القرارات الصائبة، ويمكن أيضًا تعزيز الطلاقة الفكرية لدى مديري المدارس عن طريق التعاون مع زملائهم في المهنة والمشاركة في المناقشات والندوات وورش العمل التي تشجع على التفكير النقدي والإبداعي وتبادل الخبرات والأفكار، بشكل عام، يجب أن يكون لدى مديري المدارس القدرة على التعامل مع التحديات والمشكلات

المختلفة بطريقة فعالة ومناسبة، وهذا يتطلب الطلاقة الفكرية والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة والمناسبة في الوقت المناسب، حيث ذكر أحد المشاركين:

"أسعى دائما إلى التميز في العمل والإبداع من خلال كافة الطرق التي أراها مناسبة، أستخدم المهارات والمعارف السابقة لتساعدني في المشكلات التي تواجهني، أحاول الاستفادة من الأفكار جميعها لتكوين الفكرة الأفضل، العمل الجماعي هو أساس العمل لديّ، أعبر عن الأفكار من خلال الحوار مع الآخرين، وأستخدم جميع الطرق لإقناعهم إذا كنت مقتنعاً بالفكرة، أعمل بكل جهدي وجهود الآخرين للوصول إلى أعلى درجة من العمل الجيد، أستفيد من الخبرات السابقة، أعبر عن أفكاري من خلال الحوار والمناقشة وأشرك الفريق بأي عمل."

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العقاد والحيلة (2020) أن لدى مديري ومديرات المدارس قدرة على استمطار الأفكار وامتلاك مهارات الإقناع وتوظيف خبراتهم في حل المشكلات، وتوظيف أسلوب العصف الذهني لإثارة التفكير داخل المدرسة، وأيضاً اتفقت مع دراسة كونلنج (Qingling, 2020) التي أسفرت عن أن استخدام استراتيجيات القيادة الإبداعية لمديري المدارس الابتدائية لتعزيز المعلمين والإبداع.

ثانيا: الحساسية للمشكلات

أظهرت نتائج التحليل باستخدام النظرية المجذرة أن الحساسية للمشكلات تعتبر أحد أهم المهارات التي يجب أن يتمتع بها القادة الإبداعيون، إذ إنّها تساعدهم في التعرف على المشكلات والتحديات المختلفة التي تواجه المدرسة، وبالتالي العمل على إيجاد حلول إبداعية وفعالة لهذه المشكلات، وتشمل الحساسية للمشكلات عدة جوانب منها، القدرة على التحليل والتفكير النقدي،فقد أشار أحد المشاركين إلى أنه يجب على القائد الإبداعي أن يكون لديه القدرة على تحليل المعلومات والتفكير النقدي لفهم الأسباب المؤدية إلى المشكلة وبالتالي العمل على إيجاد الحلول الإبداعية، والقدرة على الاستماع والتواصل إذ يجب على القائد الإبداعي أن يكون حساساً للآراء والملاحظات والاقتراحات المختلفة التي يتلقاها من الموظفين والعملاء والشركاء، ويجب أن يكون لديه القدرة على التواصل بفاعلية معهم لفهم المشكلات وإيجاد الحلول الإبداعية لها، وكانت غالبية الإجابات العمل على دراسة المشكلة جيداً مع أعضاء الهيئة التدريسية ووضع خطة لذلك من خلال مشاركة الهيئة التدريسية في حل المشكلة واستشارات الزملاء أو المسؤولين واختبار الحلول المناسبة لحل المشكلة ووضع خطة للطوارئ تحسباً لحدوث أي مشكلة في المستقبل، وذكرت إحدى المشاركات من مديرات المدارس:

عندما أواجه أي مشكلة إن لم أستطع حلها ليس لدي مشكلة في الاستشارة وأخذ النصح، أسمع من الجميع دون الاستهانة بأي رأي من شأنه أن يساعد في حل المشكلة، أضع خطة مناسبة بالتعاون مع أعضاء التدريس ونطرح الحلول والبدائل إلى أن نتوصل للحل الأنسب، كل مشكلة ولها آلية معينة للحل أعمل على جمع المعلومات حولها واستشارة أعضاء هيئة التدريس لاختيار الحل الأفضل."

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة القيروان (2022) التي تهدف إلى قياس درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية، لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في لواء بني كنانة حيث جاءت الحساسية للمشكلات بدرجة كبيرة وتنعكس هذه القدرات على سلوكيات هؤلاء القادة وتصرفاتهم وتظهر كذلك في مواجهتهم للمشكلات المدرسية، كما ذكر المشاركون في الدراسة.

ثالثاً: المثابرة

تعتبر المثابرة من الصفات المهمة التي يجب أن يتمتع بها مديرو المدرسة، هذا ما تم توضيحه وذكره من قبل المشاركين؛ إذ إنها تساعد المديرين على الاستمرار في العمل على تحقيق الأهداف المنشودة، وبينت إحدى المديرات رغم وجود الصعاب والتحديات التي تواجهنا في المدارس يجب الإصرار على النجاح حيث يجب أن يكون لدى المديرين والمديرات القدرة على الإصرار على تحقيق الأهداف المحددة وعدم الاستسلام أمام الصعاب، وأجاب الغالبية منهم يجب أن يكون المدير ملتزماً بالعمل بجدية واجتهاد لتحقيق الأهداف المحددة والمساهمة في تحسين الأداء العام للمدرسة، والقدرة على التخطيط والتنظيم، يجب أن يكون المدير قادراً على التخطيط والتنظيم بطريقة فعالة وضمان اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب، والقدرة على التكيف حيث يجب أن يكون المدير قادراً على التكيف مع التحديات المختلفة التي تواجه المدرسة وتغيير الظروف المحيطة بها،

يجب على المدير تطوير مهاراته ومعرفته لتحسين أدائه وتحقيق الأهداف المحددة، بشكل عام، تعتبر المثابرة من الصفات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها مدير المدرسة؛ إذ إنّها تساعده على تحقيق النجاح والتميز في العمل ذكر المدير (س):
"أشعر أنني قادر على تحمل ضغوطات العمل والعمل حتى في أوقات غير أوقات الدوام الرسمي أعتبر نفسي إنسان ملتزم ومثابر وأتحمل ضغوطات العمل لدرجة كبيرة، عندما أشعر بالضغوط أعمل سريعاً على تكليف النائب والسكرتير وبقية المعلمين بالأعمال المناسبة حتى أتحمل الضغط".
وتتفق هذه النتائج مع دراسة البربري (2021) من حيث أن قيادة المدرسة تقوم بدورها القيادي الإبداعي وإلمامها بالمعارف والخبرات والمهارات التي تساعد على قيادة العمل المدرسي بجدارة ومثابرة واجتهاد والتفكير بعقلانية وحل التحديات من خلال فكر متجدد.

رابعاً: المبادرة في العمل

يبادر مدير المدرسة في العمل عن طريق اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وتحسين أدائها هذا ما أجمعت عليه إجابات المشاركين عندما تم سؤالهم كيف تكون مبادراً في عملك، ولخص المديرون مجمل القول أن الخطوات التي يمكن لمدير المدرسة القيام بها كي يبادر في العمل من خلال، وضع خطة عمل واضحة تحدد الأهداف والإجراءات التي يجب اتخاذها لتحقيق تلك الأهداف، تحديد مسؤوليات الفريق وتوزيع المهام على الأفراد بطريقة تضمن تحقيق الأهداف المحددة والاستماع إلى آراء الفريق واقتراحاتهم والعمل على تطبيقها إذا كانت تساعد في تحسين أداء المدرسة، وتشجيع الابتكار والإبداع وتقديم الدعم اللازم للأفراد لتطوير مهاراتهم وإضافة قيمة للمدرسة، الاستثمار في تكنولوجيا التعليم، واستخدامها بشكل فعال في التعليم والتعلم، وذكر أحد المشاركين قائلاً:
"الأعمال الروتينية التي يقوم بها الجميع لا تغريني وإنما أميل للأعمال غير الروتينية التي يؤديها القلة، أؤمن بالقول لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد فكل يوم يحمل أعباءً وأحمالاً جديدة، لا أسعى في عملي إلى إرضاء أحد بل هو بدافع ذاتي دون النظر إلى ما سيقوله المسؤولون عني في العمل، أميل للأعمال المتجددة وعدم حصر نفسي في الأعمال التقليدية."
وبشكل عام ووفق ما أسفرت عنه نتائج التحليل النوعي، ينبغي أن يكون مدير المدرسة مبادراً دائماً في العمل، حريصاً على تحقيق الأهداف المحددة بطريقة فعالة ويعمل على تقديم الدعم اللازم للفريق.
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخثعمي والألفي (2020) من حيث أن يعمل قادة المدارس على طرح المزيد من الأفكار غير التقليدية لتطوير العمل.

خامساً: الأصالة

الأصالة في عمل مدير المدرسة حسب ما تم تعريفها من قبل المشاركين تعني أنه يقوم بأداء مهامه وواجباته بأمانة وصدق وبما يتماشى مع مبادئه وقيمه الشخصية والمهنية، ويعمل على تحقيق أهداف المدرسة بطريقة تتسم بالنزاهة والشفافية والمسؤولية، يجب أن يكون مدير المدرسة صادقاً ونزيهاً، وقادراً على توفير بيئة تعليمية صحيحة ونزيهة، وينبغي أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على التعامل بشكل عادل مع جميع أفراد المدرسة وضمان تقديم الفرص المتساوية للجميع، والالتزام بالمبادئ والقيم الأخلاقية والمهنية المتعلقة بمهنة التعليم، وتطبيقها في جميع جوانب عمله، والعمل بجدية واجتهاد لتحقيق أهداف المدرسة وتحسين أدائها، والاحترام والتقدير لجميع أفراد المدرسة وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، وضحت إحدى المديرات قائلة:
"غالبا أتقبل جميع الطروحات عن المواضيع ولم يسبق أن قابلت أي فكرة بالرفض، أسمح بالتعبير عن الرأي ولا أغلق الباب أمام أي رأي، تثيرني الأفكار الإبداعية الفريدة من نوعها، أميل إلى استخدام الأساليب بجميع أنواعها خصوصا الفريدة والإبداعية، أتبنى الأفكار الجديدة وأحاول الخوض والتجديد مهما كلفني الأمر"
وأفاد المشاركون أن مدير المدرسة يعمل بأمانة وصدق ويسعى جاهداً لتحقيق أهداف المدرسة بطريقة تتسم بالنزاهة والشفافية والمسؤولية، وهو مثالٌ حيٌّ للأخلاق والمهنية في تعامله مع جميع أفراد المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع العقاد والحيلة (2022) والرقاص والعيسى (2018) إلى الكشف عن مستوى امتلاك القيادة الإبداعية وفاعلية الذات الإبداعية لدى الهيئة التدريسية في التعليم، وحرص قيادة المدرسة على التشاركية وبناء علاقات إنسانية مع العاملين وتقوية الروابط الاجتماعية بين العاملين داخل المدرسة.

وتكشف الاستجابات السابقة وجود مؤشرات للقيادة الإبداعية لدى غالبية مديري المدارس الذين أجريت لهم مقابلة، وهي الطلاقة الفكرية، والحساسية للمشكلات، والمبادرة بالعمل، والمثابرة، والأصالة واتفقت هذه المؤشرات التي ظهرت من خلال إجابة المشاركين مع دراسة القيروان (2022)، حيث أسفرت عن أن كلا من أصالة الأفكار والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات، عناصر مهمة لتوليد الأفكار الإبداعية، كذلك تنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة المهنا (2020) التي أسفرت عن أن مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً لا بد أن يتوفر فيه مهارات قيادية وإبداعية تتمثل في قدرته على مراقبة التنفيذ لخطة المدرسة التي تمَّ وضعها لتحقيق الأهداف وتقديم العون والدعم للمعلمين والعاملين في المدرسة ورفع كفايتهم وقدراتهم على الأداء والإنتاج والعمل المستمر للتطوير والتحديث منطلقاً من أسس علمية ومنهجية.

وقد لوحظ من خلال تحليل استجابات المشاركين أن ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرين ومديرات المدارس الحكومية في شمال الخليل وفق المجالات الآتية: الأصالة، الطلاقة الفكرية، المرونة، الحساسية للمشكلات، المثابرة، جاءت بدرجة عالية وهذا يتوافق مع دراسة كل من البوشي وبوشيت (2018).

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أنها دراسة نوعية، حيث ساهمت المقابلات والتحليل المفتوح والمحوري والانتقائي في التعرف إلى السمات القيادية المبدعة، وهي قدرة القائد على التغيير والتطوير والتجديد والإصلاح في التفكير والممارسة لإحداث تطورات كمية ونوعية في مجالات العمل بهدف حلها وتهيئة المناخ وتلبية حاجات المرؤوسين والبيئة المحيطة، هذه القيادة الإبداعية تساعد القائد على محاولة الخروج من أسر التقليد واجترار المألوف، للتمكن من إيجاد أفكار وحلول عمليّة جديدة لمواجهة المشكلات المختلفة، وخاصة مع طبيعة عمل المدير وتشعب مهامه وقلة الإمكانات والموارد المتوافرة لديه (الصومالي وآخرون، 2020).

نتائج السؤال الثاني: ما معيقات القيادة الإبداعية كما يراها مديرو المدارس الحكومية شمال الخليل؟

بناءً على طبيعة هدف الدراسة الذي يتمحور حول الكشف عن معيقات القيادة الإبداعية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في شمال الخليل فإن تحليل البيانات من المقابلات، توصلت الدراسة إلى أبرز ثلاثة معيقات للقيادة الإبداعية من وجهة نظر المديرين الذين تمت مقابلتهم:

المعيقات التنظيمية:

المعيقات التنظيمية التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم كان مقاومة الجهات الإدارية العليا لثقافة التغيير في المدرسة، قلة الدورات المقدمة لمديري المدارس في مجال الإبداع، كثرة العمل المطلوب إنجازه مما يقلل من فرص الإبداع الإداري، عدم وجود قسم متخصص في وزارة التربية يهتم بالإبداع الإداري، إن قلة الإمكانات المادية والبشرية المتخصصة في كل مدرسة تحول دون تطبيق القيادة الإبداعية، وأفاد المشاركون أن كثرة الأعمال الروتينية والمكتبية والكتابية المنوطة بمديري المدارس يقلل من فرص استخدام الإبداع الإداري في عملهم، ويؤدي إلى استخدامهم أسلوب الإدارة التقليدية بشكل دائم، كما أن افتقار إدارات التعليم إلى قيادات مؤهلة وداعمة للتغيير، ورافضة للأساليب التقليدية في الإدارة يحول دون تطبيق عناصر الإبداع الإداري في العملية التربوية وذكر أحد المشاركين قائلاً:

" قد يشعر القادة بالضغوط الوظيفية تحول دون تحقيق الأهداف وتمنعه من الابتكار والإبداع، الالتزام الحرفي بالقوانين والأنظمة لدرجة تعارضها مع صفات القائد المبدع، أحياناً أشعر أننا مديرون بالاسم فقط فكثيراً لا نستطيع اتخاذ أقل القرارات في مدارسنا، كيف تطلب من مدير أن يكون مبدعاً في ظل كلّ هذه الأعباء دون دعم بشري أو مادي، هنالك حاجة لتدريب فريق قادر على التغيير وتقبله لأن التغيير هو الذي يصنع القيادة الإبداعية، إن من معيقات تطبيق القيادة الإبداعية ضيق دائرة الصلاحيات المعطاة لنا والتي تجعلنا مقيدين نوعاً ما وغير قادرين على التغيير والإبداع".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمر (2022)، التي وجدت أن أهم المعيقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم هي المعيقات التنظيمية، والمعيقات الشخصية.

المعيقات الشخصية:

المعيقات الشخصية التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري كما تمَّ تحليلها بعد إجراء المقابلات مع المشاركين كانت جميع الإجابات متشابهة، ممكن أن يكون عدم الإبداع الإداري بسبب اعتمادهم على أسلوب تقليدي في التفكير، الخوف من

التغيير، الخوف من الفشل في تحقيق الأهداف، الخوف من تحمل المسؤولية، التردد في اتخاذ القرار، التسرع في حل المشكلات، عدم وجود الدعم المادي والمعنوي.

ذكرت إحدى المديرات قائلة:

"أخاف من الفشل في تحقيق الأهداف، أفضل قرارات مضمونة النتائج على حساب الإبداع، ضعف القدرة على التذكر والتصور والتخيل، أتسرع في إيجاد حلول للمشكلات، أتردد في اتخاذ القرار، قلة التدريب، ضعف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة، عدم وجود عامل المساندة الجماعية كأحد عوامل الإبداع الإداري بين مديري ومديرات المدارس"

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضويحي (2020)، ودراسة عمر (2022)، التي أسفرت عن أن المعيقات الشخصية أهم معيقات الإبداع الإداري، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة القحطاني (2020)، التي أسفرت عن أن قلة الاهتمام بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعلمية، وقلة البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس لتنمية قدراتهم الإبداعية، وضعف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة.

المعيقات الاجتماعية والثقافية

بيّن التحليل النوعي لاستجابات المشاركين وفق الترميز المفتوح والترميز الرأسي والانتقائي لاستجابات المشاركين أن المعيقات الاجتماعية تؤثر على الإبداع الإداري كونها تتعلق بالعادات والعقائد والتقاليد والأعراف والاتجاهات السائدة في المجتمع، والتي تقف عائقاً أمام إبداع المديرات والمديرين وتحول دون تنمية وتعزيز القدرات والمهارات الإبداعية، يتجنب المدير الأفكار التي تخرج عن نطاق توقعات الآخرين، وأشار غالبية المشاركين أن المعيقات الاجتماعية والثقافية بسبب قلة اهتمام أولياء الأمور بأبنائهم، والتدخل الزائد من أولياء الأمور في شؤون المدرسة، وأشار إلى أن قلة حصول مديري ومديرات المدارس على تقدير الآخرين ومساعدتهم تعد عائقاً أمامهم، وقلة اهتمام المجتمع المحلي بالتعاون مع إدارة المدرسة، عدم وجود دورات تثقيفية عن الإبداع، ضعف المستوى الثقافي لأولياء الأمور، عبر أحد المشاركين عن المعيقات الاجتماعية قائلاً:

"إن عدم تأهيل الكوادر التعليمية بالشكل الكافي يقف في وجه تطبيق القيادة الإبداعية في كثير من الأحيان، ضعف علاقة مدير المدرسة مع المجتمع المحلي، قلة حصول مديري ومديرات المدارس على تقدير الآخرين ومساعدتهم، ضعف المستوى الثقافي لأولياء الأمور، قلة اهتمام المجتمع المحلي بالتعاون مع إدارة المدرسة، يعود السبب في ذلك إلى قصور في التنشئة الاجتماعية التي يعود الآباء أبنائهم عليها، فيصبح هناك تناقض بين ما تقدمه المدرسة وما يقدمه البيت للطالب من أساليب في التعامل والتربية"

أكدت النتائج من خلال تحليل المقابلات على وجود معيقات تواجه مديري ومديرات المدارس وتحدّ من ممارسة القيادة الإبداعية في بعض الأحيان كما أشارت العديد من الدراسات حول معيقات القيادة الإبداعية، ومنها دراسة عمر(2022) والتي هدفت إلى دراسة المعيقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم، حصلت المعيقات التنظيمية على أعلاها، والمعيقات الشخصية على أدناها، أما دراسة الضويحي (2020)، فقد توافقت مع الدراسة الحالية وجود معيقات شخصية وإدارية تعيق تطبيق القيادة الإبداعية، ودراسة القحطاني (2020)، التي توافقت مع الدراسة الحالية في قلة البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس لتنمية قدراتهم الإبداعية وهي من المعيقات التنظيمية كما وجدت من خلال إجابات المشاركين أيضاً ضعف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين المدرسة والبيئة مشابهة لما جاء بالدراسة الحالية حول المعيقات الثقافية والاجتماعية.

مناقشة وتحليل السؤال الثالث:

ما هي الاقتراحات لتعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية شمال الخليل؟

تبين من تحليل استجابات المشاركين في الدراسة تحليلا نوعيا، حول الاقتراحات لتعزيز القيادة الإبداعية لديهم، وكان من أهمها التقليل من الأعباء الملقاة على عاتق المديرين، وفتح مصادر للدعم والموارد المادية، ومنح صلاحيات للمديرين لاتخاذ قرارات إدارية كلما لزم الأمر دون الرجوع للسلطات العليا، والابتعاد عن الواسطة في الترقيات أو التعيين، تطوير مهارة الانفتاح لدى القادة المبدعين؛ لأنها تسمح برؤية وجهات النظر المختلفة لكل موقف وقبول الاقتراحات والأفكار من الآخرين، تأهيل الكادر التعليمي بشكل مستمر، وتقديم الحوافز والمكافآت على أساس لتطبيق القيادة الإبداعية أو أي قيادة رشيدة، التواصل المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال شراكة حقيقية، وذكرت إحدى المديرات بعض الاقتراحات لتعزيز القيادة الإبداعية:

"إن زيادة الدعم المادي والمعنوي في صفوف الكوادر التعليمية لها الأثر الأكبر في قدرة الإدارات على تطبيق القيادة الإبداعية، لتعزيز تطبيق القيادة الإبداعية لابد من تفويض صلاحيات عليا لنا أكبر من المفوضة لنا، إن توسيع دائرة صلاحياتنا باتخاذ القرارات تعليمياً وإدارياً وعلى كافة الأصعدة والمجالات تخلق قيادة قادرة على الإبداع، كيف لي أن أدخل على المدرسة أعمال إبداعية والمعلمون يشتكون من قلة الإمكانات المادية، إن تهيئة الكادر التعليمي وتدريبه من أهم النقاط التي تساعد على التغيير والإبداع في المدارس."

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمر (2022) من حيث طرق تعزيز القيادة الإبداعية لدى مديري ومديرات المدارس حيث تشابهت الدراستان في النقاط التالية: تشجيع الجهات الإدارية في وزارة التربية والتعليم على تقبل ثقافة التغيير في المدرسة ودعمها، ضرورة عقد دورات تدريبية مقدمة لمديري المدارس في مجال الإبداع، دعم علاقة مديري المدارس مع المجتمع المحلي، زيادة عدد الدورات التثقيفية عن الإبداع، واتفقت الدراسة أيضاً مع دراسة العقاد والحيلة (2020) بتوفير آليات وسبل تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء وتصميم برامج تدريبية تهدف إلى تحسين أدائهم وتحويلهم إلى قيادات مبدعة، كما في الدراسة الحالية حيث اقترح المشاركون إلى ضرورة عقد دورات تدريبية في مجال الإبداع.

الاستنتاجات في ضوء النتائج:

توصل الباحثان من خلال استعراض النتائج السابقة إلى الاستنتاجات الآتية:

إنّ هنالك عدة مؤشرات للقيادة الإبداعية يتمتع بها مديرو ومديرات المدارس في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل منها الطلاقة الفكرية، الحساسية للمشكلات، المثابرة، المبادرة في العمل، والأصالة، وبدت جلية من خلال تحليل إجاباتهم بدقة متناهية.

ولكن هنالك عدة عقبات ومعيقات تحول دون تحقيق ذلك النوع من القيادة أو الحدّ من تطبيقها.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

1. ضرورة عقد دورات تدريبية مقدمة لمديري المدارس في مجال الإبداع.
2. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بمنح صلاحيات العمل بغية تحقيق التمكين الإداري لقادة المدارس.
3. ضرورة وجود نظام حوافز لدى الإدارة العليا يتضمن التميز والإبداع في الأداء.
4. تخفيف الأعمال الروتينية والأعباء الوظيفية على مديري ومديرات المدارس.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- البربري، محمد. (2021). القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرشاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث في محافظة الشرقية، *المجلة التربوية جامعة أسيوط*، (2)DOI:10.12816/EDUSOHAG.2021
- البليهد، نورة. (2020). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء القيادة الإبداعية، *مجلة الفتح*، 84، 155-193. DOI:10.23813/FA/84/8
- جامع، محمد. (2019). البحوث النوعية ودراسة الحالة، قسم التنمية الريفية، كلية الزراعة، *جامعة الإسكندرية*، 67-68.
- الخثعمي، مسفر، والألفي، أشرف. (2020). القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)، *المجلة العلمية*، 36(1)508-482.https://search.emarefa.net/ detail/BIM-984264
- رصاص، علي. (2020). أساليب القيادة الإدارية لربات الأسر وعلاقتها بالحد من أنماط التنمر كما يدركها الأبناء، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (18)،57-99.
- الرقاص، خالد والعيسى، ريم. (2018). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية*، 30(4) 649-668
- السلمي، أحمد. (2022). تطوير الجدارات الإدارية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة بيشة في ضوء متطلبات القيادة الإستراتيجية: تصور مقترح، *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث* 2(7) 531-571.
- الصومالي، صباح، وباجينيد، أريج، وزكي، خديجة. (2020). دور القيادة الإبداعية في تحسين أداء العاملين دراسة تطبيقية على مستشفيات القطاع الخاص بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 28(3)، 5198-2410.
- الضويحي، عائشة. (2020). معوقات تطبيق القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية "دراسة وصفية على عينة من منسوبات التعليم في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*، 244،82-264، doi.org/10.21608/mkmgt.2020.198660
- الطنبور، جودت، والشريفي، مهدي. (2018). الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بإدارة التغيير

ومقاومته (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان–https://search.emarefa.net/detail/BIM-834228.151

- العفاد، عبد الله والحيلة، سارة. (2022). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مدخل الإبداع الإداري، *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، 2(13)، 77–103.
- عمر، إيناس. (2022). المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم، *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، 2(1) 143–164.
- أبو عيادة، هبة. (2022). معايير تربوية مقترحة لاختيار القيادات الإبداعية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 42(2)، 288-299 DOI: 10.36024/1248-042-002-016
- غادة، البوشي، والجوهرة، بوشيت. (2018). درجة ممارسة القيادة الإبداعية وسبل تطويرها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، *مجلة البحث العلمي في العربية*، (19)، 642–607.
- الفيروان، منيرة. (2022). درجة ممارسة القيادة التربوية الإبداعية لدي مديري المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء بني كنانة، *البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)* . 38(10).2307-4647 http://www.aun.edu.eg/
- القحطاني، محمد. (2020). تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، 36(11)، 61–97.
- المريخي، غنام. (2022). دور القيادة الإبداعية في تعزيز الريادة الإستراتيجية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة كلية التربية–جامعة المنوفية*، 4(2)،10.21608/MUJA.2022.270593127
- المهنا، متعب. (2020). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين وسبل تحسينها، *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة*، 3(1) 235–303
- هبة، أبو عيادة، وصالح، عبابنة. (2021). درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى القيادات التربوية في المدارس الأُردنية. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي الأغواط*، (99)، 63–87.

References

- Abu Eyada, H. (2022). Proposed educational criteria for selecting creative leaders, (in Arabic), *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education* ،42(2(،288-299 DOI: 10.36024/1248-042-002-016
- Al-Afad, A. and Al-Hila, S. (2022). Developing the performance of secondary school principals in the capital, Sana'a, in the light of the entrance to administrative creativity, (in Arabic), *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research,* 2 (13), 77-103.
- Barbary, M. (2021). Creative leadership as an approach to achieving organizational agility in industrial secondary schools, the three-year system in Sharkia Governorate, (in Arabic), Educational Journal, Assiut University, (2) DOI:10.12816/EDUSOHAG.2021
- Al-Boushi, G. and Al-Jawhara, B. (2018). The degree of creative leadership practice and ways to develop it at Imam Abdul Rahman bin Faisal University, *Scientific Research Journal ,(in Arabic),* (19), 607-642
- Al-Bulahid, N. (2020). Developing the performance of school leaders in the light of creative leadership, (in Arabic), *Al-Fath Journal,* 84, 155-193. DOI:10.23813/FA/84/8
- Dwaihi, A. (2020). Obstacles to the application of creative leadership among female leaders of primary schools, "A descriptive study on a sample of female education personnel in the Kingdom of Saudi Arabia.(in Arabic), Journal of the College of Education. Tanta University, 8(2),244-264, doi.org/10.21608/mkmgt.2020.198660
- Al-Fairwan, M. (2022). The degree of practicing creative educational leadership among public basic school principals from the point of view of teachers in Bani Kinana District, (in Arabic), *Research and Scientific Publication Scientific Journal* 38 (10). 2307-4647 http://www.aun.edu.eg/
- Heba, Abu Eyada, and Saleh, A. (2021). The degree of application of creative leadership among educational leaders in Jordanian schools.(in Arabic), Studies Journal of the University of Ammar Thalji Laghouat, (99), 63-87
- Jameh, M. (2019). Qualitative Research and Case Study, Department of Rural Development, (in Arabic), Faculty of Agriculture, Alexandria University, 67-68
- Jarvis, T. J. (2016). Mixed Methods Analysis on Creative Leadership and Missouri School Administrators, (in Arabic), Lindenwood University. Journal of Education and raining Studies, (3) 1, (96-184).
- Al-Khathami, M. and Al-Alfi, Ashraf. (2020). The creative leadership of school leaders in Khamis Mushait Governorate from the point of view of teachers (a field study), (in Arabic), *Scientific Journal*, 36(1)482-508.https://search.emarefa.net/detail/BIM-984264

- Mahdi. O, Nassar, I and Al-Mosafer, M. (2021). Strategic leadership capabilities and sustainable competitive advantage in private universities. (in Arabic), Academy of Strategic Management Journal 20 (2), 1-22.
- Marlon, J. (2016). Creative at Secondary School. (in Arabic), International Specialized Journal in Educational Sciences (3) 189-230.
- Miao, Siyuan. (2020) Management Characteristics as Determinants of Employee Creativity: The Mediating Role of Employee Job Satisfaction. (in Arabic), Sustainability, 12, 1948, PP 1-14
- Muhanna, T. (2020). The degree of creative leadership practice among principals of secondary schools in the State of Kuwait from the teachers' point of view and ways to improve it, (in Arabic), Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Hurghada, 3 (1) 235-303
- Al-Muraikhi, G. (2022). The role of creative leadership in promoting strategic leadership in Saudi universities from the point of view of faculty members, (in Arabic), Journal of the Faculty of Education - Menoufia University, 4 (2)127, 10.21608/MUJA.2022.270593
- Omar, E. (2022). Obstacles facing school principals in achieving administrative creativity from their point of view, (in Arabic), Middle East Journal of Humanities and Cultural Sciences, 2 (1) 143-164
- Phmkoh, P., Tesaputa. K, & Somprach, K. O. (2016). Program development for enhancing creative leadership among school administrators in local government organizations of Thailand. (in Arabic), The Journals of Behavioral Science, 10(2), 79-94.
- Al-Qahtani, M. (2020). Developing Administrative Creativity for Secondary School Principals in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Contemporary Administrative Attitudes, (in Arabic), *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 36 (11), 61-97.
- Qingling, Z. (2020). Creative leadership strategies for primary school principals to promote teachers' creativity in Guangxi, China. (in Arabic), Kasetsart Journal of Social Sciences, 5 (41) 275–281
- Rasas, A. (2020). Administrative leadership styles of female heads of household and their relationship to reducing bullying patterns as perceived by children, (in Arabic), Arab Research Journal in the Fields of Specific Education, (18), 57-99.
- Al-Raqas, K. and Al-Essa, R. (2018). Creative leadership and its relationship to creative self-efficacy among educational supervisors in general education in the light of some variables, (in Arabic), Journal *of Educational Sciences*, 30 (4) 649-668
- Al-Salami, A. (2022). Developing the administrative competencies of secondary school leaders in Bisha Governorate in the light of the requirements of strategic leadership: A proposed vision, *Ibn Khaldun Journal of Studies and Research* 2 (7) 531-571
- Somali, S. Bagineed, A. and Zaki, K. (2020). The role of creative leadership in improving the performance of workers An applied study on private sector hospitals in Jeddah, (in Arabic), Saudi Arabia, Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies, 28 (3), 2410-5198
- Al-Tanbour, J. and Al-Sharifi, M. (2018). Administrative creativity among private secondary school principals in the capital, Amman, and its relationship to managing and resisting change (unpublished master's thesis), (in Arabic), *Middle East University, Amman*-151.https://search.emarefa.net/detail/BIM-834228
- Ye, P., Liu, L., & Tan, J. (2022). Creative leadership, innovation climate and innovation behaviour: the moderating role of knowledge sharing in management. (in Arabic), *European Journal of Innovation Management*, 25(4), 1092-1114.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Evaluation of the PhD program in Educational Management and Leadership at the University of Jordan Using the Stufflebeam Model

Mr. Mohammad Mousa Mahmoud Almoraqtan[1], Dr. Hesham Mohammad Ibrahim Al-Dajeh*[2]

1Researcher, the Ministry Of Education, Jordan.
Orcid No: 0009-0000-4951-8319
Email: mohammad.mousa45@yahoo.com

2Assistant Professor, University of Jordan, Jordan
Orcid No: 0009-0002-7832-506X
Email: h.dajeh@ju.edu.jo

Received: 8/05/2023
Revised: 14/07/2023
Accepted: 2/09/2023

***Corresponding Author:** mohammad.mousa45@yahoo.com

Citation: Almoraqtan, M. M. M., & Al-Dajeh, H. M. I. Evaluation of the PhD program in Educational Management and Leadership at the University of Jordan Using the Stufflebeam Model. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-009

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aimed to evaluate the PhD program in Educational Management and Leadership at the University of Jordan, using the Stufflebeam model.

Methods: The study followed the descriptive survey method, and the study tool consisted of a questionnaire consisting of 31items distributed on five axes. The sample consisted of all members of the study population, as survey was conducted for the entire study population, which numbered 28male and female graduate students from the PhD program in Educational Administration and Leadership at the University of Jordan.

Results: The results of the study showed that the degree of clarity of the objectives of the PhD program in Educational Management and Leadership at the University of Jordan was high. Moreover, the degree of effectiveness of the approved teaching materials in the PhD program in Educational Management and Leadership was high. In addition, the degree of appropriateness of strategies and methods of teaching the program it came with a high degree and the degree of suitability of the evaluation methods in the program was high. And that the program's achievement of the targeted learning outcomes has come to a high degree.

Conclusions: The study recommends the need to continuously improve the PhD program in Educational Administration and Leadership at the University of Jordan in all its aspects. Moreover, the need to keep pace with the study materials in the doctoral program in educational management and leadership developments and innovations in the field of education.

Keywords: Evaluation, doctoral program, educational management and leadership, University of Jordan, Stufflebeam model.

تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية باستخدام نموذج ستافليبيم (Stufflebeam)

أ. محمد موسى محمود المرقطن[1]، د. هشام إبراهيم راضي الدعجة[2]*

[1]باحث، وزارة التربية والتعليم، الأردن
[2]أستاذ مشارك، الجامعة الأردنية، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية باستخدام نموذج ستافليبيم (Stufflebeam).

المنهجية: نهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (31) فقرة موزعة على خمسة محاور، وتكونت العينة من جميع أفراد مجتمع الدراسة؛ إذ تم إجراء مسح لمجتمع الدراسة كاملًا، والبالغ عددهم (28) طالبًا وطالبة من الطلبة الخريجين من برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية.

النتائج: بينت نتائج الدراسة الآتي: إن درجة وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية قد جاءت مرتفعة، وأن درجة فاعلية المواد التدريسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن درجة ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في البرنامج جاءت بدرجة مرتفعة، وأن درجة ملاءمة أساليب التقييم في البرنامج جاءت مرتفعة، وأن درجة تحقيق البرنامج لنتاجات التعلم المستهدفة قد جاءت أيضا بدرجة مرتفعة.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة تجويد برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية بجوانبه كافة بشكل مستمر، وضرورة مواكبة المواد الدراسية في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية التطورات والابتكارات في المجال التربوي.

الكلمات المفتاحية: تقييم، برنامج الدكتوراه، الإدارة والقيادة التربوية، الجامعة الأردنية، نموذج ستافليبيم (Stufflebeam).

المقدمة

يعد التعليم من أرقى المهن الإنسانية، فهو مهنة ورسالة سامية، وبه يقاس تقدم الأمم والشعوب، فعادة ما يتم النظر إلى تقدم الدول في أي زمان ومكان على مقدار ما تمتلكه من ثروة بشرية، لا على ما تمتلكه من ثروات طبيعية أو مادية، وانطلاقًا من هذه الفلسفة فقد أولت النظم التعليمية كافة أهمية بالغة بقضية إعداد المعلمين والمديرين وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية من منطلق أنهم يشكلون الركيزة الأساسية للعملية التربوية.

وتعد برامج الدراسات العليا ركناً مهمًا من أركان البرامج الجامعية، انطلاقًا من مدى إسهامها في تحقيق التطور والتقدم المعرفي في مختلف المجالات، سواء أكانت في المجال النظري أم التطبيقي، فالجامعات مؤسسات تربوية وعلمية مرموقة، تتركز وظيفتها في رفد المجتمع بكوادر بشرية مؤهلة وذات مقدرة على قيادة المجتمع نحو الأفضل، والإسهام في تقدمه ورقيه (الكثيري، 2021).

ويشكل برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية مدخلًا رئيسًا وفاعلًا في تطوير أداء المؤسسات التربوية التعليمية بعامة، والمعلمين بخاصة، فتتضمن الإدارة التربوية العديد من المساقات التي تغطي مجالات عمل المؤسسات التربوية التعليمية، كالقيادة التربوية، والتخطيط التربوي، والإشراف التربوي، وتدريب الكوادر البشرية، وغيرها من المساقات، التي تساعد على تطوير خريجيها على أكمل وجه (الرحبي، 2020).

ونظرًا إلى أن الطلبة خريجي برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة والقيادة التربوية هم جزء من العملية التربوية والتعليمية، فهم على ارتباط وثيق بها من خلال هذا التخصص؛ إذ يكتسبون من خلاله مهارات التدريس، والتوجيه، والقيادة، وتطوير المفاهيم المرتبطة بالمؤسسة التعليمية وأهدافها وأنشطتها ورؤيتها بصرف النظر عن مهنتهم سواء أكانوا مديرين أم معلمين أم مشرفين بالشكل الذي يسهم في تقدم النظام التربوي بأكمله (شلالدة، 2016).

ويعد برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية الذي توفره الجامعة الأردنية من أقدم البرامج الأكاديمية في قسم الإدارة التربوية والأصول؛ إذ يهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطلبة الخريجين مهارات تنظيم وإدارة المؤسسات التربوية، والمتمثلة بعمليات تنظيم وإدارة الموارد البشرية، والمعرفية، والتقنية، والمادية والمالية، وإكسابهم مهارات الاتصال الإداري الفعّال، وإدارة النظم التربوية والتعليمية المختلفة، ومهارات التعامل مع الصراع التنظيمي، وتحسين ظروف العمل التربوي، كما تكمن رسالة البرنامج في تحقيق التميز والريادة في إعداد القيادات التربوية، لإدارة المؤسسات التربوية بكفاءة وفاعلية، وتوظيف المهارات والمعارف في حل المشكلات التربوية ونقلها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي بما يسهم في تحقيق النتاجات التربوية (الجامعة الأردنية، 2022).

وحرصًا على فاعلية وجودة تلك البرامج، كان لزامًا الحرص على تحسينها وتطويرها باستمرار، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المرجوة منها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تقييم البرامج التعليمية للحكم على مدى صلاحيتها في رفع مستوى الملتحقين بها؛ إذ باتت برامج الدراسات العليا لدرجة الماجستير والدكتوراه من البرامج الأكاديمية التي تتطلب التقييم المستمر للتحقق من جودة أهدافها ومخرجاتها، وملاءمتها لمتطلبات سوق العمل، والتغيرات العالمية المتسارعة (الشهري وسليمان، 2022).

وتهدف عملية تقييم برامج الدراسات العليا إلى تطوير هذه البرامج ورفع كفاءتها، ورفع جودة مخرجاتها والتعرف إلى جوانب الضعف والعمل على معالجتها، ونقاط القوة وتعزيزها، وذلك سعيًا لتحقيق النظم التعليمية رؤيتها وأهدافها، ومواكبة التطور العلمي والتغييرات العالمية في مختلف المجالات، ومواكبة التدفق الهائل للمعرفة، ورفد سوق العمل بخريجين مؤهلين كمًا وكيفًا والذين بدورهم يسهمون في تنمية المجتمع وتقدمه والارتقاء به (الشهراني، 2020).

وقد تعددت نماذج التقييم في الأدب التربوي التي اهتمت بتقويم البرامج والتحقق من فاعليتها، فمنها ما يركز على الأهداف، ومنها ما يركز على التقييم الكيفي، ومن هذه النماذج: نموذج ستيك (Stake)، ونموذج ستافليبيم (Stufflebeam)، ونموذج كيرك باتريك (Kirkpatrick)، وقد وظفت الدراسة الحالية نموذج ستافليبيم (Stufflebeam) لتقويم البرامج (عطا وغانم والحطاب، 2020).

تم تصميم نموذج ستافليبيم (Stufflebeam) بوساطة دانيال ستافليبيم (Danial-Stufflebeam) في أواخر الستينيات للمساعدة في تقييم البرامج والمؤسسات والمناهج في المجال التربوي، ومساعدة المقيمّين الذين يقومون بتقييم البرامج المدرسية ودورات التدريس، والبرامج التدريبية، وتصميم المناهج، بهدف تحسين هذه البرامج وتطويرها (Al-Shanawani, 2019). ويعرّف تقييم

ستافليبيم (Stufflebeam) بأنه "عملية وصف لتقديم معلومات مفيدة لتقييم بدائل القرار". ووضع مبادئ توجيهية للعمل لخدمة المديرين والإداريين في أربعة أبعاد رئيسة: السياق، المدخلات، العمليات، والنواتج (Santiyadnya, 2021,:2).

ويعد التقييم أسلوبا منهجيا لتصميم أو تنفيذ أو دراسة نتائج مبادرة ما لأغراض التعلم أو اتخاذ القرار، وهو أداء فحص منظمة أو برنامج أو مشروع أو سياسة أو أي تدخل آخر لتحديد مدى ملاءمته وكفاءة وفعالية نظام معين بغرض تحديد مجالات التحسين، وبشكل أساسي يشير إلى مجموعة الأدلة والقيم لتحديد ما إذا كان التدخل له ميزة أو قيمة أو أهمية؛ إذ تكون فعالة إذا كانت النتائج التي تم الحصول عليها متوافقة مع الأهداف والغايات لتقليل أبعاد المشكلة أو لتحسين الوضع غير المرضي، ودراسة مدى تأثيره العام على الأفراد والبيئة (Gaffney et al, 2019).

ويعد نموذج ستافليبيم (Stufflebeam) أحد النماذج الأكثر استخدامًا وواحدًا من أشهر نماذج تقييم البرامج التعليمية والتدريبية، وهناك حاجة إلى تعريف نموذج ستافليبيم (Stufflebeam) أكثر شمولاً للتقييم، بدلاً من مجرد قياس تحقيق الأهداف، ويمكن تعريف نموذج ستافليبيم (Stufflebeam) بأنه: "أحد أساليب التقييم المفيدة في مجال التعليم، ويتضمن أربعة أنواع من التقييم: تقييم الحالة، وتقييم المدخلات، وتقييم العمليات، وتقييم المخرجات"، ويعد هذا النموذج نهجًا مناسبًا يأخذ في الاعتبار العديد من الجوانب المختلفة لعملية تقييم وتطوير البرامج التعليمية (آل كاسي وحويحي، 2019، 88). ويشتق من هذا النموذج أربعة أنواع من التقييم تخدم عدة أنواع من القرارات، وهي:

- **أولًا:** تقييم سياق محتوى البرنامج: يساعد على اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج، وتحديد ما يتطلبه، ويشمل اقتراح البدائل، وخطوات تصميم التنفيذ، والميزانية، والوقت المخصص للبرنامج، كما يصف أيضًا طرقًا للمساعدة في إجراء التغييرات اللازمة، ويساعد في تحديد الأولويات، واختيار الأهداف المناسبة، وتحديد مكونات بيئة البرنامج، وفئات المستخدمين واحتياجاتهم، والقدرات المتاحة للاستجابة لمتطلبات البرنامج، وتحديد الصعوبات المرتبطة بالاحتياجات (الجبر والحربي، 2020).
- **ثانيًا:** تقييم مدخلات البرنامج: يركز هذا النوع على مدى توفر المدخلات اللازمة، وجودتها، وذلك من خلال تقييم البنية التحتية للتكنولوجيا، وكفايات العاملين للتعامل معه (الحوشان، 2020).
- **ثالثًا:** تقييم عمليات تنفيذ البرنامج: يركز تقييم العمليات على تقييم تنفيذ الخطط لمساعدة المتدربين في القيام بالأنشطة المطلوبة، ويعمل على إصدار حكم حول كفاءة وتكامل العمليات، كما يعمل كتقييم لهيكل البرنامج، ويكشف عن أوجه القصور في عملية تنفيذه (خطوط وجلاب، 2019).
- **رابعًا:** تقييم مخرجات أو نواتج البرنامج: يعمل على تحديد النتائج المتوقعة وغير المتوقعة، طويلة وقصيرة الأجل، وتحقيق النتائج والاحتياجات المتوقعة، وإصدار أحكام حول كفاءة مخرجات البرنامج (الملا، 2019).

ويعد برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية من التخصصات التي تقدمها الجامعة الأردنية، ويتم تقديم هذا البرنامج في معظم الجامعات المعترف بها والمتميزة، وتتطلب المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة المحلية والعربية متخصصين في الإدارة والقيادة والأصول التربوية والنفسية والاجتماعية، كما أن استحداث برنامج القيادة التربوية يقع ضمن ميزانية الكلية وخططها السنوية والإستراتيجية، بالإضافة إلى أن موضوعها الرئيس هو دراسة الأصول الفلسفية والاجتماعية، ومدارس ومذاهب الفكر التربوي المعاصر، والنظريات التربوية المعاصرة للتعليم، ويهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطلبة الملتحقين به مهارات تنظيم وإدارة المؤسسات التربوية، والمتمثلة بعمليات تنظيم وإدارة الموارد البشرية، والمعرفية، والتقنية، والمادية والمالية، وإكسابهم مهارات الاتصال الإداري الفعّال، وإدارة النظم التربوية والتعليمية المختلفة، ومهارات التعامل مع الصراع التنظيمي، وتحسين ظروف العمل التربوي، كما يهدف البرنامج إلى تخريج خبراء في التعليم الأكاديمي والعملي على نطاق عالمي، وتنمية الفكر التربوي لدى الطلبة، وتحسين مقدرة الملتحقين في البرنامج على تطوير مفاهيم تربوية جديدة في المستقبل، وتطوير مهاراتهم لتمكين ممارسة أدوارهم بفعالية، والإسهام في تطوير أنظمة التعليم المحلية والعربية والدولية (الجامعة الأردنية، 2023).

وفي هذا السياق جاءت العديد من الدراسات ذات الصلة بتقييم البرامج، ففي دراسة أجراها المانع والعتيبي (2016) هدفت إلى تقييم برنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (148) طالبًا وطالبة من الطلبة الملتحقين ببرنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية

العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على كل من الخطة الدراسية، والمقررات، وطرق التدريس، والتقنيات، وأساليب التقييم المستخدمة بالبرنامج، كما أشارت النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على مقترحات تطوير البرنامج، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تتضمن المقررات الدراسية على أنشطة تدريبية في مجال الإدارة التربوية في برنامج الدكتوراه.
وهدفت دراسة الجاسر (2018) إلى بناء معايير لتقييم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقويم البرنامج في ضوئها من وجهة نظر الطلبة. أجريت الدراسة في السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واعتماد الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع المجتمع والبالغ عددهم (145) طالبًا، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تقييم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام كان بدرجة متوسطة، وأن تقييم جميع محاور البرنامج كانت بدرجة متوسطة (الأهداف، إدارة البرنامج، المحتوى التعليمي، نتاجات التعلم)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس، في محور إدارة البرنامج ومحور المحتوى التعليمي، لصالح الذكور، في حين لم يكن هناك فروق في بقية المحاور أو البرنامج بشكل عام.
كما قام يسير وإنيسا (YÜCER & Enisa, 2022) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج الدكتوراه في تدريس اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات التأسيسية (غير الهادفة للربح، الخاصة) في إسطنبول وفق نموذج تقييم (Stufflebeam) (السياق والمدخلات والعملية والمنتج)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على الاستبانة الإلكترونية كأداة للدراسة، لجمع البيانات من الطلبة فيما يتعلق بمحتوى البرنامج والموارد والتعليمات في البرنامج وأدوار مرشدي الدكتوراه ونتائج البرنامج المتوقعة، تكونت عينة الدراسة من (17) طالبًا من الطلبة المسجلين في البرنامج و(3) طلبة من خريجي البرنامج، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تصورات إيجابية بدرجة كبيرة من قبل الطلبة فيما يتعلق بجوانب معينة من البرنامج، مثل المحتوى والمواد الدراسية والتعليمات ومرشدو الدكتوراه، في حين أشار الطلبة أيضًا إلى الحاجة إلى زيادة تنوع الدورات في البرنامج، وقد أوصت الدراسة بضرورة رفد البرنامج بالدورات التدريبية المتنوعة في تدريس اللغة الإنجليزية.
أما دراسة الشهري وسليمان (2022) فقد هدفت إلى تقييم برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، أجريت الدراسة في السعودية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية لبرنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة في جامعة الملك خالد والبالغ عددهم (40) عضوًا، وتكونت العينة من (22) عضو هيئة تدريس من قسم المناهج وطرق التدريس للعام (2022) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محور مكونات البرنامج، ومحور الهيئة التدريسية والإدارية، ومحور المكتبة ومصادر التعلم والبنية التحتية جاءت بدرجة مرتفعة، أما محور عمليات التدريس والإشراف الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة. وقد أوصت الدراسة بضرورة السعي في تحسين البرنامج بصورة دورية والأخذ برأي أعضاء الهيئة التدريسية خلال عملية التحسين.
وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري المتعلق بموضوع تقييم البرامج ونماذج التقييم المختلفة وتحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها وأهدافها، وكيفية تطوير أداة الدراسة وفق نموذج ستافليبيم (Stufflebeam)، كما استفادت الدراسة في طريقة اختيار المنهجية المناسبة واختيار العينة وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات واستخلاص النتائج.
وبالاطلاع على الدراسات السابقة في مجال تقييم البرامج التعليمية وتحديدًا برامج الدراسات العليا " الدكتوراه"، وما توصلت إليه بعض الدراسات من نتائج متوسطة وليست مرتفعة، عمد الباحثان إلى إجراء هذه الدراسة انطلاقًا من ضرورة التأكد من كفاءة برامج الدكتوراه وفاعليتها، وكون أن الجامعة الأردنية من الجامعات المرموقة والعريقة التي تقدم العديد من التخصصات في برامج الدراسات العليا، كان لزامًا تقييم هذه البرامج ومنها برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية للتحقق من أن البرنامج بجميع مكوناته يتسم بفاعلية وجودة عالية.

مشكلة الدراسة

تواجه مؤسسات التعليم بعامة، وبرامج التعليم العالي بخاصة العديد من التحديات والتطورات المتلاحقة في المجال التعليمي، كونها المسؤولة عن إعداد الكفاءات التعليمية المؤهلة تأهيلا مناسبًا وشاملًا، بما يلبي متطلبات سوق العمل والمقدرة على مواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لدفع الدولة إلى مقدمة الدول المتقدمة تعليميًا.

وللحرص على بقاء برامج الدراسات العليا حيوية ومتجددة وذات جودة وكفاءة عالية وتتلاءم ومتطلبات سوق العمل الحديثة، فإنه من الضروري إخضاعها لعملية التقييم المستمرة، والتحقق من مدى تحقيقها لأهدافها التي وضعت من أجلها، وضمان مقدرتها على مواكبة واستيعاب مختلف التطورات والابتكارات والتجديدات المتسارعة في مجال التربية والتعليم، والجدير بالذكر أن الحاجة إلى مراجعة برنامج الدراسات العليا لا يدل بالضرورة على وجود مشكلة في هذه البرامج، وإنما يدل إلى الحاجة إلى تحسينها وتطويرها بما ينعكس على جودة مخرجاتها، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات والأبحاث في مجال تقييم برنامج الدراسات العليا مثل دراسة القرشي والقحطاني (2021)، ودراسة الشهراني (2020)، ودراسة الكثيري (2021)، ودراسة الشهري وسليمان (2022)، ودراسة الدغيم والشدوخي (2020).

كما تكمن مشكلة الدراسة الحالية بقلة الدراسات التقييمية لبرنامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة والقيادة التربوية في الأردن، فمن خلال البحث المعمق من قبل الباحثين تبين وجود دراسة واحدة – في حدود علم الباحثين– قديمة نسبيًا أجراها كل من الخطيب وعاشور والخطيب (2000)، والتي بحثت في مدى فاعلية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كما يراها خريجو البرنامج في الجامعتين، وتأسيسًا لما سبق فقد صاغ الباحثان مشكلة الدراسة بالعنوان "تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية باستخدام نموذج ستافليبيم."(Stufflebeam)

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية، مرتبة وفقاً لمكونات نموذج ستافليبيم (Stufflebeam).

- ما درجة وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟
- ما درجة فاعلية المواد التدريسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟
- ما درجة ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟
- ما درجة ملاءمة أساليب التقييم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟
- ما درجة تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة من وجهة نظر الخريجين؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين باستخدام نموذج ستافليبيم (Stufflebeam)، وذلك من خلال الكشف عن درجة وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية والتعرف إلى درجة فاعلية المواد التدريسية المعتمدة في البرنامج، ومعرفة درجة ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس، والتعرف إلى درجة ملاءمة أساليب التقييم، والكشف عن درجة تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بجانبيها النظري والتطبيقي بمايأتي:

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية بأن نموذج ستافليبيم (Stufflebeam) سيشكل أداة لاتخاذ قرارات بشكل منهجي فيما يخص برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لتحديد نقاط القوة، وما هو بحاجة إلى التحسين في خطط برامج الدكتوراه

والمواد الدراسية المطروحة، لتحسين فعالية هذه البرامج وتقديم أساليب وخطط علمية بحثية محكمة لتطوير جودة ما يتم تقديمه لطلبة الدكتوراه في الجامعة الأردنية وإشراكهم بصورة أفضل ضمن عملية تطوير القطاع التربوي.

الأهمية التطبيقية

يؤمل بأن تفيد نتائج هذه الدراسة طلبة الدكتوراه في المقام الأول عن طريق دعم وإثراء الجانب العلمي وتعزيز مفهوم الإدارة والقيادة التربوية وتمكينهم على المدى البعيد من إدارة المؤسسات التعليمية بأساليب نوعية متطورة، كما يؤمل أن تفيد الهيئة التدريسية والمسؤولين في الجامعة الأردنية ووزارة التعليم العالي والمختصين في تطوير مناهج وخطط برامج الدكتوراه في الجامعة الأردنية الأخرى الحكومية والخاصة، وتقديم المعلومات اللازمة لهم للمساعدة في اتخاذ أفضل القرارات بشأن تطوير برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، والاستفادة من النموذج في تطوير أهداف البرنامج والمواد المطروحة مما يزيد من جودة ونوعية ما يتم تقديمه للطلبة، لزيادة خبراتهم ومهاراتهم بمجال الإدارة والقيادة التربوية، كما تكمن أهمية الدراسة بأنها تعد الدراسة الأولى التي تسعى إلى تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية بالاعتماد على نموذج ستافليبيم (Stufflebeam).

كما يؤمل أن تفيد هذه الدراسة الجامعة الأردنية بالتحديد من التحقق من مدى تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية لأهدافه، وتحديد مدى مقدرته على مواكبه التطورات المتسارعة في القطاع التربوي، وتحسين البرنامج وتطويره بما ينعكس على جودة مخرجات الجامعة الأردنية في كلية الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريفًا لمصطلحات الدراسة مفاهيميًا وإجرائيًا على النحو الآتي:

- **تقييم البرنامج:** "تقييم مستمر يتم إجراؤه قبل أن يبدأ البرنامج في تحديد الاحتياجات وترتيبها حسب الأولوية، وأثناء التنفيذ لتقويمه بنائيًا، وفي نهاية البرنامج للتأكد من تحقيق الأهداف المتوقعة، كونها عملية إيجابية لأنها توفر معلومات مستمرة حول المكونات المختلفة للبرنامج، كالملاحظات التي تساعد في تعديل هذه المكونات لتحقيق أهداف البرنامج" (مرار، 2016، ص:10).
- **ويعرف إجرائيا:** بأنه تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين باستخدام نموذج ستفليبيم، ويتضمن تقييم أهداف البرنامج، والمواد التدريسية المعتمدة، واستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس، ونتاجات التعلم المستهدفة، لاعتماد البرنامج أو التعديل عليه.
- **برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية:** "برنامج تعليمي يسعى لتزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لإدارة وتنظيم المؤسسات التعليمية على مستوى التعليم العام والعالي، والتي تتجسد في عملية إدارة وتنظيم الموارد البشرية والمادية والمالية والفنية والفكرية، إذ تسعى المؤسسات التربوية لتغيير وتطوير وتحسين ظروف العمل؛ بحيث يرضي المدرسين والمديرين وتتحسن إدارتهم بطرائق تسهم في تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية" (الجامعة الأردنية، 2022).
- **نموذج ستافليبيم:** (Stufflebeam)" أحد نماذج التقييم، إذ يلتزم بضمان فاعلية أي برنامج تدريبي، ومصمم للمساعدة في اقتراح البدائل، كما أنه يعتمد على جمع البيانات الوصفية والكمية حول البرنامج، ويهتم بتوفير المعلومات لمتخذي القرار للحكم على القرارات البديلة، بالإضافة إلى فهم شامل لسياق النظام ومدخلاته لتحديد المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة ومتابعة ومراقبة تنفيذ الخطة وتقييم النتائج وتقديم تقرير إلى المسؤولين، مما يوفر فهمًا جيدًا للخطة، وقاعدة من المعلومات عن طبيعة التقدم" (الجبر والحربي، 2020، ص91).

حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة على النحو الآتي:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على طلبة الدكتوراه الخريجين في برنامج الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول (2023/2022).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الجامعة الأردنية في محافظة العاصمة عمان.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين باستخدام نموذج ستافليبيم (Stufflebeam).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي باستخدام البحث الوصفي، لكونه يعد منهجًا ملائمًا لمثل هذا النوع الدراسات، لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقييم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية باستخدام نموذج ستافليبيم (Stufflebeam).

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة من طلبة الدكتوراه الخريجين في برنامج الإدارة والقيادة التربوية من الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول (2023/2022) والبالغ عددهم (28) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت العينة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، إذ تم إجراء مسح لمجتمع الدراسة كاملًا، والبالغ عددهم (28) طالبًا وطالبة من طلبة الدكتوراه الخريجين في برنامج الإدارة والقيادة التربوية من الجامعة الأردنية في نهاية الفصل الدراسي الأول (2023/2022)، وفيما يلي وصفًا لعينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس هو مبين في الجدول (1).

الجدول(1): وصف خصائص العينة وفق المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	13	46.4%
	أنثى	15	53.6%
	المجموع	28	100%

أداة الدراسة

قام الباحثان بتطوير أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة ولغرض تحديد محاور الاستبانة وصياغة الفقرات المنتمية لكل محور تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن هذه الدراسات: دراسة الدغيم والشدوخي (2020)، ودراسة القرشي والقحطاني (2020)، ودراسة الشهراني (2020)، ودراسة الكثيري (2021)، كما تم الرجوع إلى الموقع الرسمي للجامعة الأردنية والاطلاع على مواصفات برنامج الإدارة والقيادة التربوية (الجامعة الأردنية، 2022)، وبذلك تألفت الاستبانة بصورتها النهائية من (31) فقرة موزعة على خمسة محاور على النحو الآتي:

- **المحور الأول:** وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، وشمل (7) فقرات.
- **المحور الثاني:** فاعلية المواد الدراسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، وشمل (6) فقرات.
- **المحور الثالث:** ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، وشمل على (7) فقرات.
- **المحور الرابع:** ملاءمة أساليب التقييم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية، وشمل على (5) فقرات.
- **المحور الخامس:** تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة، وشمل (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم اتباع أسلوبين لتحقيق ذلك، وهما:

- **أولًا: الصدق الظاهري وصدق المحتوى**

للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على (8) محكمين متخصصين في مجال الإدارة والقيادة التربوية والمناهج وطرائق التدريس في المجال التربوي من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة الشرق الأوسط)، بهدف إبداء آرائهم حول محاور الاستبانة، والفقرات التي تندرج تحت كل محور من جانب وضوحها وسلامتها العلمية واللغوية، وملاءمتها لموضوع الدراسة، والأخذ باقتراحاتهم سواء بالحذف

أو الإضافة أو التعديل على الصياغة أو دمج بعض الفقرات، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم إجراء التعديلات، لتخرج أداة الدراسة بصورتها النهائية مكونة من (31) فقرة، إذ إنه لم يتم حذف أو إضافة أيًا من الفقرات، وإنما تم التعديل على صياغة بعض الفقرات التي أجمع على تعديلها (80%) من المحكمين، وتثبيت الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة تزيد عن (80%) أيضًا.

- **ثانيًا: مؤشرات صدق البناء**

بعد التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأداة الدراسة طبقت على عينة الدراسة، ومن ثم استخراج مؤشرات صدق البناء من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وذلك بهدف التحقق من درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الأداة بالمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون.

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	المحور الأول	رقم الفقرة	المحور الثاني	رقم الفقرة	المحور الثالث	رقم الفقرة	المحور الرابع	رقم الفقرة	المحور الخامس
1	.509*	8	.830*	14	.639*	21	.803*	26	.833*
2	.871*	9	.817*	15	.718*	22	.835*	27	.840*
3	.770*	10	.733*	16	.816*	23	.871*	28	.846*
4	.699*	11	.908*	17	.914*	24	.826*	29	.875*
5	.737*	12	.639*	18	.918*	25	.892*	30	.877*
6	.719*	13	.724*	19	.834*			31	.784*
7	.752*			20	.780*				

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تبين نتائج الجدول (2) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة الفقرة والمحور الذي تنتمي كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما أنها جميعها كانت مرتفعة، إذ تراوحت القيم بين (0.509-0.918)، وذكر سليم وآخرون (Saleem et al, 2017) أن قيمة معامل الارتباط إذا بلغت (0.5) أو أكبر تمثل ارتباطًا قويًا أو كبيرًا، ويدل ذلك على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي بين فقراتها.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وتقييم مدى تماسك الأداة، تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لكل محور من محاور الدراسة وللأداة ككل، إذ إن معامل كرونباخ ألفا يشير إلى قوة تماسك الفقرات وثباتها، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لأداة الدراسة ومحاورها

رقم المحور	اسم المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
1	وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية	7	.848
2	فاعلية المواد الدراسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية	6	.867
3	ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية	7	.911
4	ملاءمة أساليب التقييم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية	5	.897
5	تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة	6	.917
	أداة الدراسة ككل	31	.954

تظهر نتائج الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات جميعها مرتفعة (α >60.) وهي مناسبة لتطبيق أداة الدراسة على العينة، إذ بلغ معامل الثبات للأداة كلل (0.954)، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمحاور بين (.848-.917)، وذكر شاكرا (Chacrapani,

2004) أن قيمة ألفا كرونباخ إذا بلغت (.5) أو أكبر تعد مقبولة لغايات البحث العلمي، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بمعاملات ثبات قادرة على تحقيق هدف الدراسة.

تصحيح مقياس أداة الدراسة:

تضمنت أداة الدراسة على خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert scale)، وهي: أوافق بشدة وتأخذ القيمة العددية (5) درجات، أوافق وتأخذ القيمة العددية (4) درجات، محايد وتأخذ القيمة العددية (3) درجات، لا أوافق وتأخذ القيمة العددية (2) درجتين، لا أوافق بشدة وتأخذ القيمة العددية (1) درجة واحدة، إذ أعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لكل فقرة من فقرات الأداتين لغايات المعالجة الإحصائية، وللحكم على الدرجة، تم استخدام المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

طول الفئة= الحد الأعلى – الحد الأدنى (التدرج في المقياس)
عدد المستويات (عدد الفئات المفترضة)

$$= \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبالتالي تم تقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي:

منخفضة: وتمنح للفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي ضمن الفئة (1-2.33).

متوسطة: وتمنح للفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي ضمن الفئة (2.34-3.67).

مرتفعة: وتمنح للفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي ضمن الفئة (3.68-5).

المعالجة الإحصائية:

- لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، واستخلاص النتائج تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- للإجابة عن أسئلة الدراسة: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة.
- لوصف خصائص العينة: تم استخدام التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية (percentages).
- لاستخراج مؤشرات صدق البناء، والتحقق من صدق أداة الدراسة: استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).
- لإيجاد ثبات الاتساق الداخلي: استخدم معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).

نتائج الدراسة ومناقشتها

من خلال هذا الجزء تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقًا لتسلسل أسئلة الدراسة، وفيما يلي توضيحًا لذلك:

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

وينص السؤال الأول على: ما درجة وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.1	أهداف البرنامج دقيقة وواضحة.	4.54	0.64	1	مرتفعة
.2	تؤكد أهداف البرنامج على إعداد القيادات التربوية.	4.36	0.68	2	مرتفعة
.3	رسالة البرنامج معلنة وواضحة.	4.21	0.74	5	مرتفعة
.4	أهداف البرنامج قابلة للتطبيق.	4.32	0.61	3	مرتفعة
.5	تخدم أهداف البرنامج المجتمع المحلي والعربي.	4.21	0.69	4	مرتفعة
.6	تركز أهداف البرنامج على مواكبة التجدد في القضايا التربوية.	4.07	0.72	6	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.7	للبرنامج أهداف نظرية وتطبيقية واضحة.	3.75	0.80	7	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.21	0.50		مرتفعة

توضح نتائج الجدول (4) أن درجة وضوح أهداف برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.21)، والانحراف المعياري بلغ (0.50)، ويمكن تفسير ذلك إلى أنه قد تم إعداد البرنامج بصورة واضحة ومخطط لها وتحديد الأهداف بصورة دقيقة دون لبس، كما أنها متاحة ومعلنة على الموقع الرسمي للجامعة إذ إن لكل تخصص أهداف مخصصة ومكتوبة بالشكل الذي يخدم الطلبة الملتحقين بالبرنامج ويلبي الأهداف المرجوة بكل وضوح فهو عملي ومواكب للتطورات التي تتماشى مع ما يحتاجه طلبة الدكتوراه.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "أهداف البرنامج دقيقة وواضحة" بمتوسط حسابي بلغ (4.54)، وانحراف معياري بلغ (0.64) وبدرجة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مدى كفاءة الخطة الموضوعة للبرنامج التي تقوم على معايير وأسس واضحة ومدروسة بشكل دقيق لكي تدعم من فاعلية البرنامج وأثره على الطلبة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على" للبرنامج أهداف نظرية وتطبيقية واضحة" بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وانحراف معياري بلغ (0.80)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك لأن برنامج الدكتوراه يقوم على فصل الأهداف بشكل واضح إلى أهداف نظرية وأهداف تطبيقية قابلة للتطبيق بصورة واضحة وشاملة بحيث يتم توجيه الطلبة في الجانب النظري والتطبيقي بشكل مفصل وبالتالي يطور جميع الجوانب لديهم.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجاسر (2018) إلى بناء معايير لتقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي توصلت إلى أن تقييم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام كان بدرجة متوسطة، وأن تقييم الأهداف جاء بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

وينص السؤال الثاني على: ما درجة فاعلية المواد التدريسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة فاعلية المواد التدريسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.8	المواد الدراسية المطروحة في البرنامج تغطي الجانب المعرفي للتخصص.	3.79	0.74	2	مرتفعة
.9	تتناسب المواد الدراسية مع أهداف البرنامج.	3.71	0.81	5	مرتفعة
.10	تتلاءم المواد الدراسية مع الاتجاهات العالمية الحديثة.	3.71	0.81	4	مرتفعة
.11	تواكب المواد الدراسية التطورات في المجال التربوي.	3.64	0.91	6	متوسطة
.12	تتسم المواد الدراسية بالتكامل المعرفي فيما بينها.	3.89	0.83	1	مرتفعة
.13	تنمي المواد الدراسية مهارات البحث والتحليل والتفسير والاستنتاج لدى الطالب.	3.75	0.80	3	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.75	0.63		مرتفعة

تظهر نتائج الجدول (5) أن درجة فاعلية المواد التدريسية المعتمدة في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.75)، والانحراف المعياري بلغ (0.63)، وقد تعزى هذه النتيجة لمدى كفاءة المواد الدراسية التي يتم تقديمها في البرامج في إعداد القائد التربوي بصورة متكاملة، إذ إنها تعمل على توسيع معارف الطلبة وتزويدهم بكل ما يحتاجونه من أجل تطبيق القيادة التربوية بشكل متقن وفق أسس صحيحة وشاملة، وبالتالي الرفع من كفاءاتهم. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "تتسم المواد الدراسية بالتكامل المعرفي فيما بينها"

بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري بلغ (0.83) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بأن خطة المواد الدراسية المدرجة صممت بما يتماشى مع متطلبات البرنامج بشكل متكامل ومترابط بحيث تثري الجانب المعرفي للطلبة خلال فترة انعقاد البرنامج كاملة وبشكل متواصل. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على" تواكب المواد الدراسية التطورات في المجال التربوي" بمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وانحراف معياري بلغ (0.91)، وبدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أنه تحرص الجامعة الأردنية بإدراج المواد الدراسية بشكل متجدد لكي تضمن مواكبة الطلبة للوسائل والأساليب الحديثة التي تخص القيادة التنظيمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (YÜCER & Enisa, 2022)، التي توصلت إلى وجود تصورات إيجابية بدرجة كبيرة من قبل الطلبة فيما يتعلق بالمحتوى والمواد الدراسية في برنامج الدكتوراه في تدريس اللغة الإنجليزية. كما اتفقت مع نتائج دراسة الشهري وسليمان (2022)، التي توصلت إلى أن محور المكتبة ومصادر التعلم جاءت بدرجة مرتفعة في برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته:

وينص السؤال الثالث على: ما درجة ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس والتقويم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.14	إستراتيجيات التدريس متنوعة.	3.93	0.66	5	مرتفعة
.15	تتلاءم إستراتيجيات التدريس وطرائقه مع محتوى المواد الدراسية للبرنامج.	4.11	0.63	1	مرتفعة
.16	تحفز إستراتيجيات التدريس وطرائقه على البحث والاستقصاء	3.82	0.77	7	مرتفعة
.17	تعزز إستراتيجيات التدريس وطرائقه المشاركة الفعالة للطلبة.	4.07	0.81	2	مرتفعة
.18	تتناسب إستراتيجيات التدريس وطرائقه مع ميول الطلبة.	3.96	0.79	4	مرتفعة
.19	تعزز إستراتيجيات التدريس وطرائقه التعلم الذاتي.	4.04	0.79	3	مرتفعة
.20	توظف إستراتيجيات التدريس وطرائقه التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.82	0.67	6	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.96	0.59		مرتفعة

تشير نتائج الجدول (6) إلى أن درجة ملاءمة إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.96)، والانحراف المعياري بلغ (0.59)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى مدى كفاءة الكادر التدريسي القائم على تقديم البرنامج وإلى حداثة وفاعلية الاستراتيجيات والطرائق والأساليب المتبعة في التدريس وانسجامها مع الفلسفة التربوية للبرنامج وأهدافه؛ إذ إنها تلبي مستوى فهم الطلبة وتتلاءم مع ميولهم واحتياجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم، كما أنها متنوعة بحيث تشمل الإستراتيجيات والطرائق والأساليب المتقنة التي تراعي طبيعة المواد ومحتواها وتساعد الطلبة على فهم المادة الدراسية للبرنامج بأيسر الطرق. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "تتلاءم إستراتيجيات التدريس وطرائقه مع محتوى المواد الدراسية للبرنامج" بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وانحراف معياري بلغ (0.63) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك لأن المواد الدراسية المطلوبة تحتاج إلى أسس ومعايير معينة في طرائق التدريس، لذا يقوم الكادر التدريسي بتقديم المحتوى الدراسي بالاستراتيجيات والطرائق والأساليب المناسبة والتي تخدم هذا المحتوى بصورة واضحة وتحقق الأهداف المنشودة من المادة. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على" تحفز إستراتيجيات التدريس وطرائقه على البحث والاستقصاء" بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وانحراف معياري بلغ (0.77)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن تسويغ هذه النتيجة لأن المواد الدراسية المدرجة في البرنامج تتضمن الجانب

العملي البحثي الذي يقوم بتحفيز الطلبة على البحث وتتبع الدلائل وتسجيل النتائج، وتنمية الإبداع والابتكار لديهم، واستخدام التفكير المنطقي واكتشاف المعلومات من خلال اعتماد الطلبة على أنفسهم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المانع والعتيبي (2016) التي توصلت إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على طرق التدريس، والتقنيات المستخدمة ببرنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كما اختلفت مع دراسة الشهري وسليمان (2022) التي أظهرت نتائجها أن محور عمليات التدريس جاء بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته:

وينص السؤال الرابع على: ما درجة ملاءمة أساليب التقييم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن السؤال الرابع، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ملاءمة أساليب التقييم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.21	ترتبط أساليب التقييم مع أهداف البرنامج.	3.86	0.59	2	مرتفعة
.22	أساليب التقييم المعتمدة في البرنامج متنوعة.	3.75	0.59	3	مرتفعة
.23	تتسم أساليب التقييم في البرنامج بالموضوعية.	3.75	0.75	4	مرتفعة
.24	تتسم أساليب التقييم بالحداثة.	3.68	0.67	5	مرتفعة
.25	تركز أساليب التقييم على توظيف التقنيات التكنولوجية.	4.00	0.82	1	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.81	0.58		مرتفعة

تبين نتائج الجدول (7) أن درجة ملاءمة أساليب التقييم في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الخريجين قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.81)، والانحراف المعياري بلغ (0.58)، ويمكن تفسير ذلك بأنه تم اعتماد أساليب التقييم الحديثة ومراعاة الأسس الموضوعة بشكل دقيق ليتم تقييم نتاجات البرنامج بكفاءة عالية، مما يدعم من مدى كفاءته ودرجة فاعليته وفاعلية المحتوى المعرفي للطلبة. كما قد تعزى هذه النتيجة أن أساليب التقييم المستخدمة تستند إلى أهداف محددة وواضحة تتسم بالواقعية وقابلة للتطبيق، وأنها تشمل العملية التعليمية بعناصرها كافة. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "تركز أساليب التقييم على توظيف التقنيات التكنولوجية" بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، وانحراف معياري بلغ (0.82) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بتوظيف الوسائل والتقنيات والأساليب الحديثة في عملية التقييم بما يتناسب مع المستجدات والمستحدثات الإلكترونية واتباع أساليب التقييم الإلكتروني المختلفة والبعد عن أساليب التقييم التقليدية. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على" تتسم أساليب التقييم بالحداثة " بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري بلغ (0.67)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن تسويغ هذه النتيجة بأن أساليب التقييم التقليدية لم تعد فعالة بالصورة التي تخدم حاجات طلبة الدكتوراه ولم تعد تقدم المحتوى المعرفي الذي يعاصر ما يتطلبه الوضع الحالي من تكنولوجيا وتقنيات، مما أدى إلى توظيف أساليب التقييم الجديدة والحديثة بما يتماشى مع التطور المستمر في المجال التعليمي لتكون فعالة وتحقق نتاجات التعلم التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المانع والعتيبي (2016)، التي توصلت نتائجها إلى أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أساليب التقييم المستخدمة ببرنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

وينص السؤال الخامس على: ما درجة تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن السؤال الخامس، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة من وجهة نظر الخريجين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	أكسبني البرنامج معرفة وفهماً عميقاً بالنظريات الكلاسيكية والحديثة في الإدارة والقيادة التربوية.	4.11	0.63	1	مرتفعة
	أكسبني البرنامج القدرة على تحليل النظم التربوية، وتطبيق عملياته بدقة وشمولية وجودة عالية.	4.11	0.69	2	مرتفعة
	أكسبني البرنامج القدرة على استقصاء المشكلات التربوية وطرح حلولاً إبداعية لها.	3.93	0.66	3	مرتفعة
	طوّر البرنامج قدرتي على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال تخصصي.	3.79	0.83	6	مرتفعة
	أكسبني البرنامج القدرة على إدارة المؤسسات التربوية والتخطيط لها وتطويرها.	3.86	0.71	5	مرتفعة
	أكسبني البرنامج مهارات وأساسيات البحث العلمي.	3.93	0.66	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.95	0.59		مرتفعة

تشير نتائج الجدول (8) إلى أن درجة تحقيق برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية لنتاجات التعلم المستهدفة من وجهة نظر الخريجين قد جاءت مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.95)، والانحراف المعياري بلغ (0.59)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن البرنامج يتسم بكفاءة عالية، وأن الأهداف الموضوعة قد تحققت بالفعل، ويشير ذلك إلى الدقة في إعداد البرنامج بشكل مدروس وفق أسس صحيحة، كما أن المواد الدراسية والمحتوى متناسق ويقوم على الترابط المعرفي بما يحقق نتاجات التعلم المرجوة. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "أكسبني البرنامج معرفة وفهماً عميقاً بالنظريات الكلاسيكية والحديثة في الإدارة والقيادة التربوية" بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وانحراف معياري بلغ (0.63) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بأن المحتوى المعرفي لبرنامج الدكتوراه يشمل شرحا وتفاصيل معمقة تخص النظريات التي تكسب الطلبة الفهم الواسع لمفاهيم الإدارة والقيادة التربوية. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على" طوّر البرنامج قدرتي على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال تخصصي" بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، وانحراف معياري بلغ (0.83)، وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برنامج الدكتوراه يتسم بمواكبته للتطورات التكنولوجية الحديثة في تقديم المحتوى المعرفي التي تدعم توظيف الطلبة الوسائل الإلكترونية والتطوير من مهاراتهم التكنولوجية.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجاسر (2018)، التي توصلت إلى أن تحقيق برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي لنتاجات التعلم جاء بدرجة متوسطة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بالآتي:

1. تجويد برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية بجوانبه كافة بشكل مستمر.
2. ضرورة مواكبة المواد الدراسية في برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية التطورات والابتكارات والمستجدات في القطاع التربوي.
3. إجراء المزيد من الدراسات لتقويم برنامج الدكتوراه في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعة الأردنية وفق نماذج تقييم أخرى.
4. إجراء المزيد من الدراسات لتقويم برامج الدراسات العليا في التخصصات التربوية الأخرى وفق نموذج ستافليبيم.

المصادر والمراجع باللغة العربية

الرسائل الجامعية:

- الرحبي، وعد. (2020). مدى مساهمة برنامج الماجستير في التربية " تركيز الإدارة التربوية" في جامعة بيرزيت في التطور المهني للمديرين خريجي البرنامج في مدينة القدس، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بيرزيت، القدس، فلسطين.
- شلالدة، ربيع. (2016). مدى إسهام برنامج الماجستير الإدارة التربوية في التطور المهني لطلبة جامعة النجاح الخريجين والملتحقين بالبرنامج، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، القدس، فلسطين.
- مرار، براءة. (2016). استخدام نموذج ستفلبيم لتقويم برنامج تطوير المدرسة والمديرية في الأردن، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

توثيق المجلة:

- آل كاسي، عبد الله وحويحي، محمد. (2019). واقع الممارسات التطبيقية لمعايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي لهيئة MSCHE في برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد باستخدام نموذج CIPP المتعددة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، **10(2): 82-138.**
- الجاسر، وليد. (2018). تقييم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، **38(1): 15-125.**
- الجبر، لولوه والحربي، منى. (2020). تقييم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة "CIPP"، مجلة بحوث التربية النوعية، (58): 81-115.
- الحوشان، أمل. (2020). تقييم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة "CIPP": دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، **4(44): 61-81.**
- خطوط، رمضان وجلاب، مصباح. (2019). نموذج القرارات المتعددة.L. D Stufflbeam CIPP لتقويم المناهج والبرامج التربوية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، **8(1): 23-38.**
- الخطيب، رداح وعاشور، محمد والخطيب، أحمد. (2000).مدى فعالية برنامج الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك كما يراها خريجو البرنامج في الجامعتين. مؤتة للبحوث والدراسات –سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،**15(3): 77-109.**
- الدغيم، خالد والشدوخي، دلال. (2020) .تقييم برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القصيم في ضوء تنميتها للمهارات البحثية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،**14(1)،225-199.**
- الشهراني، نورة. (2020) تقييم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة. مجلة كلية التربية، **36(11): 254-282.**
- الشهري، أفنان وسليمان، رمضان. (2022). تقييم برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (13): 171-196.
- عطا، وفاء وغانم، عصام والحطاب، ممدوح. (2020). البرامج التدريبية وتأثيرها على تطوير وتحسين السلوكيات المهنية للمعلم–دراسة حالة: معلمو (مرحلة التعليم الابتدائي) بحث تقويمي باستخدام نموذج "Kirkpatrick"، مجلة الدراسات والبحوث البيئية، 10(3):639-648.
- القرشي، عبد الرحمن والقحطاني، محمد. (2021). تقييم برنامج دكتوراه المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء معايير هيئة البرامج التربوية الأمريكية الكيب ."دراسات عربية في التربية وعلم النفس، **410-387 :(137).**
- الكثيري، نورة. (2021). تقييم برامج الدراسات العليا الماجستير" بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها. مجلة العلوم التربوية، **263-233 :(1)7.**
- المانع، عبد الله، والعتيبي، منصور. (2016) تقييم برنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، **221-194 :(6)3.**
- الملا، أحلام. (2019). تقييم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقييم CIPP، مجلة العلوم التربوية، **535-505 :(3)31.**

الموقع الإلكتروني:

- الجامعة الأردنية. (2022). ماجستير إدارة تربوية / نظرة عامة عن البرنامج، .https://cutt.us/nLnpf
- الجامعة الأردنية. (2023). دكتوراه الإدارة التربوية – إستراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم، .https://cutt.us/lHAVn
- الجامعة الأردنية. (2023). دكتوراه الإدارة التربوية – نتاجات التعلم المستهدفة، https://cutt.us/5WQD5

References

Thesis:

- Alfrehat, Sarah (2017). **Evaluation of the French language program at the undergraduate level at the University of Jordan according to the Steffelbeam model**, (unpublished doctoral dissertation), (in Arabic), University of Jordan, Jordan.
- Al-Rahbi, Wa'ad (2020). **The Influence of Educational Administration Track in Birzeit University Education Masters' Program on the Professional Development of Jerusalem School Principals Graduates**, (unpublished master's thesis), (in Arabic), Birzeit University, Palestine.
- Murrar, Bara'a (2016). **Using Stufflebeam's cipp model to evaluate school and directorate development program in Jordan,** (Unpublished Ph.D. Thesis), (in Arabic), University of Jordan, Jordan.
- Shalalda, Rabie (2016). **The Extent of The Contribution of The Educational Administration Master's Program in the Professional Development of An-Najah National University of its Graduate Study Students**, (unpublished master's thesis), (in Arabic), An-Najah National University, Palestine.

Journal's Citation:

- Al Hoshan, Amal. (2020). Evaluating the distance learning experience during the corona pandemic using the multiple decision model (CIPP), in Arabic) Journal of Educational) field study on students of Saudi universities 81-and Psychological Sciences, 4 (44): 61
- Al-Dughaim, Khaled and Al-Shadoukhi, Dalal (2020). Evaluation of educational graduate programs at Qassim University in light of its development of research skills. (in Arabic), **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 14 (1): 199-225.
- Al-Jabr, Lulwa, and Al-Harbi, Mona (2020). Evaluating the Quarterly Educational System for Secondary in Saudi Arabia in light of CIPP Model in Saudi Arabia in light of CIPP Model in Saudi Arabia in light of CIPP Model. (in Arabic), **Journal of Specific Education Research**, (58), 81-115.
- Al-Jasir, Walid. (2018). Evaluation of PhD Program in Educational Planning and Administration of Imam Muhammad bin Saud Islamic University from Students Point of View. (in Arabic), **Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education**, 38(1): 125-153.
- Al-Kassi, Abdullah and Huwaihi, Muhammad. (2019). The Reality of the Applied Practices of Academic Accreditation Standards and Indicators of "MSCHE" in the Educational Graduate Programs at King Khalid University Using the "CIPP" Model.(in Arabic), **Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences**, 10(2): 82-138.
- Al-Khatib, Radah, Ashour, Muhammad, and Al-Khatib, Ahmed. (2000). The effectiveness of the master's program in the field of educational administration at the University of Jordan and Yarmouk University as seen by graduates of the program at the two universities. (in Arabic) **Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series**, 15 (3): 77-109.
- Al-Manea, Abdullah, & Al-Otaibi, Mansour. (2016) Evaluation of the Ph.D. Program in the Department of Educational Administration and Planning in the College of Social Sciences at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, (in Arabic), **Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences**, 3 (6), 194-221.
- Al-Qurashi, Abd al-Rahman, and al-Qahtani, Muhammad. (2021). Evaluation of the PHD Program, General Curricula and Teaching Means at King Khalid University in Light of the Standards of the American Educational Programs Authority (CAEP). (in Arabic), **Arab Studies in Education and Psychology,** (137): 387-410.
- Al-Shahrani, Noura. (2020) Evaluation of the master's program in general curricula and teaching methods at King Khalid University in the light of proposed standards. (in Arabic), **Journal of the College of Education**, 36 (11): 282-254.
- Al-Shanawani, H. M. (2019). Evaluation of self-learning curriculum for kindergarten using Stufflebeam's CIPP Model. **SAGE Open**, 9(1): 2-13.
- Al-Shehri, Afnan and Suleiman, Ramadan. (2022). Evaluation of the doctoral program in the curriculum and general teaching method sat King Khalid University through the point of view of faculty members. (in Arabic), **Journal of Young Researchers in Educational Sciences**, (13): 171-196.
- Atta, Wafaa and Ghanem, Essam and Al-Hattab, Mamdouh. (2020 Training programs and their impact on the development and improvement of teacher's professional behavior - case study: teachers (elementary education stage) evaluation research using the "Kirkpatrick" model, (in Arabic), **Journal of Environmental Studies and Research**, 10 (3): 639-648.

- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. **Aggression and violent behavior**, 45, 111-133.
- Kathiri, Noura. (2021). Evaluation of Postgraduate Programs "Masters" in Special Education Department at King Saud University from its Students` Point of View. (in Arabic), **Journal of Educational Sciences**, 7 (1): 233-263.
- Khoutot, Ramadan and Jellab, Mesbah. (2019). the multiple decision model. D Stufflbeam CIPP for Curriculum Evaluation and Educational Programs, (in Arabic), **Journal of Educational Research**, 8(1): 23-38.
- Mulla, Ahlam. (2019). Evaluation of secondary quarterly system using CIPP model, (in Arabic), Journal **of Educational Sciences**, 31(3): 505-535.
- Saleem, S. S., Moosa, K., Imam, A., & Khan, R. A. (2017). Service quality and student satisfaction: The moderating role of university culture, reputation and price in education sector of Pakistan. **Iranian Journal of Management Studies (IJMS)**, 10(1): 237-258.
- Santiyadnya, N. (2021, March). The effectiveness of CIPP model's implementation in secondary school. **Journal of Physics: Conference Series**, 1810(2021): 1-5. IOP Publishing.
- YÜCER, D. & Enisa, M. (2022). An Evaluation Of A Doctoral Program In English Language Teaching. **International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)**, 11(1): 1-16.

Website:

- University of Jordan. (2022). **Master of Educational Administration / Program Overview**, (in Arabic) https://cutt.us/nLnpf.
- University of Jordan. (2023). **PhD in Educational Administration - Strategies and Methods of Teaching and Evaluation**, (in Arabic), https://cutt.us/lHAVn.
- University of Jordan. (2023). **PhD in Educational Administration - Targeted Learning Outcomes**, (in Arabic) https://cutt.us/5WQD5.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Indicators of Procrastination Behavior Among Palestinian Academics From the Point of View of Heads of Academic Departments: Palestine Ahliya University as a Model

Ms. Shereen M.M. Al Dabbas[1], Prof. Nabil Jibreen Al Jondi*[2]

1Palestine Ahliya University, Bethlehem, Palestine
Orcid No: 0009-0002-9025-3222
Email: sherendabbas@paluniv.edu.ps

2College of Education, Hebron University, Hebron, Palestine
Orcid No: 0000-0002-5258-6045
Email: jondin@hebron.edu

Received:
5/16/2023

Revised:
6/05/2023

Accepted:
27/08/2023

***Corresponding Author:**
sherendabbas@paluniv.edu.ps

Citation: Al Dabbas, S. M., & Al Jondi, N. J. Indicators of Procrastination Behavior Among Palestinian Academics From the Point of View of Heads of Academic Departments: Palestine Ahliya University as a Model. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-010

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The study aimed to explore procrastination behavior among academics in Palestinian universities from the point of view of heads of academic departments. The qualitative descriptive approach was followed, by using rooted theory to analyze the interviews conducted to eleven academic department heads. The analysis showed that procrastination behavior was minimal, there are various forms of procrastination by wasting time, not managing time effectively, or delaying and procrastinating in completing work. There are also many reasons for personal reasons, organized culture, and community culture. Opinions also varied about the possibility of modifying procrastinating behavior, with most of them giving preference to the possibility of doing so in more than one way, there was almost unanimous agreement that the responsibility for the existence of this behavior is shared between the administration, the department head and the teacher himself.

Keywords: Procrastination, laziness, procrastination, positive self-management.

مؤشرات سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية: جامعة فلسطين الأهلية أنموذجا

أ. شيرين محمود الدباس[1]، أ. د. نبيل جبرين الجندي[2]*

[1]جامعة فلسطين الأهلية، بيت لحم، فلسطين.
[2]كلية التربية، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

الملخص

هدفت الدراسة استكشاف سلوك المماطلة عند الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية من وجه نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، اتباع المنهج الوصفي النوعي، حيث استخدمت مبادئ النظرية المجذرة لتحليل المقابلات التي أجريت مع أحد عشر رئيس قسم أكاديمي، وأظهر التحليل وجود سلوك المماطلة بالحد الأدنى، وتنوعت أشكال المماطلة بهدر للوقت وعدم إدارته بفاعلية أو تلكؤ في إنجاز العمل وتسويفه، كما تعددت الأسباب من وجه نظر المستجيبين، منها أسباب شخصية، ومنها ثقافة منظمة، ومنها ثقافة مجتمع، كما تنوعت الآراء في إمكانية تعديل سلوك المماطلة مع تغليب معظمهم إمكانية ذلك بأكثر من أسلوب، وكان هناك شبه إجماع على أن مسؤولية وجود هذا السلوك مشتركة بين الإدارة ورئيس القسم والمدرس نفسه.

الكلمات المفتاحية: التلكؤ، الكسل، التأجيل، إدارة الذات السلبية.

المقدمة

شاع حديثا الحديث عن سلوك المماطلة في الأوساط الأكاديمية، ونظرا لأهميته بدأت الدراسات تبحث أسبابه وتوابعه، ولكن المتفحص للدراسات يلاحظ أن معظمها درس سلوك المماطلة والتسويف والتلكؤ في الواجبات عند الطلبة في الجامعات فقط، وقد يكون من باب أولى دراسة هذا السلوك عند من هم قدوة لهم وميسر لمسيرتهم وموجه لطريقهم وهم أساتذة الجامعات.

وقد أظهرت دراسة قام بها هي وآخرون (He et.al, 2023: 76) وجود علاقة بين القيادة المتواضعة والتحفيز للترقية، وانخفاض التسويف عند الموظفين، مما يعزز التفكير بأن مماطلة الموظفين قد تكون انعكاسا لنمط قيادي غير مناسب.

تطرقت دراسة أبو عيادة (2022) لسعي المنظمات إلى إدارة المعرفة لما تحققه من تمكين للعاملين وزيادة قدراتهم على أداء المهام بكفاية وفاعلية مما يزيد القدرة التنافسية للمنظمة.

ومما خلصت إليه دراسة بركات (2021) أن طلاب الجامعات في فلسطين يعانون من انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وعزاها الباحث لعدة أسباب منها التنشئة الاجتماعية خاصة فيما يتعلق بإدارة الوقت وعدم التشجيع على البحث العلمي، أما عن التسويف الأكاديمي في عصر الإنترنت في الفلبين فقد كتب باكول وسيجوان (Pacaol & Sigua, 2022) أن شعور الطالب بالعزلة يزداد عند التعلم عن بعد بسبب عدم نشاط المعلم وعدم التواصل المباشر، مما يرفع مستوى المماطلة لدى الطالب.

توضح زايد (2020) بعضاً من مسببات الإرجاء الأكاديمي وتأجيل الفرد أداء مهمة ما مطلوبة منه إلى آخر لحظة من الوقت المحدد لها، منها: أن يكون ذلك لنقص دافعيته لإنجاز العمل، أو الخوف من الفشل، أو ربما لمعتقدات خاطئة بداخله، أو أن أداء هذه المهمة لا يمثل مصدر سعادة ومتعة له، ويؤدي الإرجاء الأكاديمي إلى انخفاض التحصيل وتدهور المستوى الدراسي للطالب، بل ويمكن أن يؤدي إلى نقص ثقته بذاته وانسحابه من المجتمع.

واختلفت نظريات علم النفس في تفسير مسببات سلوك الإرجاء أو التلكؤ أو المماطلة، حيث تبنت نظرية التحليل النفسي تصنيف سلوك المماطلة أنه نوع من أنواع الاضطرابات السلوكية الانفعالية، أما النظرية المعرفية فقالت إن مسببات التعويق الذاتي تعود للمتغيرات المعرفية من مثل: المعتقدات اللاعقلانية، وأسلوب العزو، والمعتقدات المتعلقة بالوقت وتقدير الذات والتفاؤل، أما النظرية السلوكية ففسرت أن التأجيل هو عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الإنسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية (العمري، 2019: 104).

مشكلة الدراسة:

بدأ موضوع المماطلة والتلكؤ والإرجاء الأكاديمي يأخذ مساحة غير قليلة في نظريات التعلم والتعليم، وفي ضوء المؤشرات الدالة على وجود سلوك المماطلة في الجامعات الفلسطينية، وبعد مراجعة الأدب التربوي وتوصيات الباحثين في دراسات سابقة القيام بمزيد من الدراسات في أوساط الأكاديميين الفلسطينيين لقلة الدراسات الفلسطينية المتخصصة في هذا السلوك وأبعاده وآثاره، فقد تم توجيه الباحثة من قبل مشرفها للقيام بهذه الدراسة لمعرفة مؤشرات وجوده في الجامعات الفلسطينية في محاولة لتفسير مسبباته وما هي آثاره وكيفية تعديله، لما لذلك من أهمية في نمو العملية الأكاديمية، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على أسئلتها الرئيسة وما ينبثق عنها من أسئلة فرعية.

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى مؤشرات سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين في جامعة فلسطين الأهلية ومظاهره للحد منه.

2- التعرف إلى الأسباب المؤدية لوجود سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين في جامعة فلسطين الأهلية في محاولة للحد منها.

3- التعرف إلى الإجراءات التي من شأنها الحد من سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين جامعة فلسطين الأهلية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة وتأثيرها الكبير في المجتمع وهي الأكاديميون الجامعيون، بالإضافة إلى أنها محاولة للكشف عن وجود سلوك المماطلة بشكله ومؤشراته ومسبباته، للحد من الهدر للوقت وتشتيت للجهد والتهديد لسير العملية التعليمية

عموما، كما تأخذ هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات الأولى التي تدرس سلوك المماطلة عند الأكاديميين في البيئة الفلسطينية بالرغم من وجود دراسات مشابهة استهدفت الطلبة.

الأهمية التطبيقية:

تسلط الدراسة الضوء على التبعات السلبية لسلوك المماطلة في المسيرة التعليمية، وتوجه عناية الباحثين للقيام بدراسات مستقبلية للحد من آثاره السلبية، ويؤمل أن تبصر الأكاديميين ومتخذي القرار بوجود هذا السلوك لتلافي مسبباته، وتطبيق إجراءات للقضاء عليه أو الحد منه ما أمكن، مثل اعتماد البرامج المدمجة، وإدخال التقنيات والتطبيقات المحوسبة المحكومة بوقت، مما يلزم الجميع بالقيام بمسؤولياتهم في وقتها المحدد.

محددات الدراسة:

1. اقتصرت الدراسة على التعرف إلى مؤشرات سلوك المماطلة عند الأساتذة الأكاديميين في جامعة فلسطين الأهلية.
2. اقتصر مجتمع الدراسة على رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين الأهلية.
3. عينة الدراسة: (11) رئيس قسم أكاديمي في جامعة فلسطين الأهلية.
4. المحدد الزمني للدراسة هو الفصل الدراسي الثاني من العام 2022/2023 م.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مؤشرات سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين الأهلية؟
2. ما الأسباب المؤدية لوجود سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين من وجهة نظر الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين الأهلية؟
3. هل يمكن تعديل سلوك المماطلة عند الأكاديميين الفلسطينيين من وجهة نظر الأقسام الأكاديمية، وكيف؟

مصطلحات الدراسة:

سلوك المماطلة: يعرفه عطا الله (2017: 10) بأنه "تأجيل البدء في المهام الأكاديمية أو تأجيل إتمامها دون مبرر، ويعرف أبو غزال (2012) الإرجاء الأكاديمي أنه "ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها والذي ينتج عنه شعور بالتوتر" ويعرف سلوك المماطلة إجرائيا بالمؤشرات التي يذكرها المستجيبون في المقابلة.

إدارة الوقت: تعرف القرشي (2021: 38) إدارة الوقت أنها: " القدرة على تحديد الأهداف والأولويات، وإدراك مفهوم ضبط الوقت وآليات تنظيمه، ومراقبة الاستخدام الفعال للوقت وتتبع الأداء ومراجعة إجراءات الحد من هدر الوقت".

رئيس القسم الأكاديمي: عرفته الضريس (2021: 167) استنادا للمادة السابعة والثلاثين من نظام التعليم العالي والجامعات هو" عضو هيئة التدريس بالكلية الذي يتولى إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية للكلية في حدود النظام ولوائحه، ويقدم إلى مدير الجامعة في نهاية كل سنة جامعية تقريرا عن شؤون التعليم وسائر وجوه النشاط في الكلية".

الإطار النظري:

تشكل "المماطلة Procrastination "سلوكا لا عقلانيا يمكن أن تتسم به مجتمعات بعينها تمارس هدر الوقت، وانتظار معجزات لا تأتي، إذ يجنح الكثير فيها إلى التأخير والتبرير، وعدم الإقدام وتجنب المواجهة مع التحديات والمهمات المستجدة التي فرضها التطور الاجتماعي والتكنولوجي للبشرية (نظمي والقريشي، 2017).

أما عن أبعاد التسويف الأكاديمي فذكرها محمد، وعبد الرحمن، ومحمود (2022: 165) في مقياس أعدوه لدراستهم: الخصائص السيكومتيرية لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب التربية النوعية وهي: الكسل، وسوء إدارة الوقت، والمعتقدات النفسية السلبية عن القدرات، ونقص المبادرة الذاتية، ومشتتات الانتباه.

وذكر مغاري وعساف (2021) وجود علاقة دالة بين الاغتراب النفسي من جهة وبين جميع مجالات التسويف في دراستهم، وهي البعد الإدراكي، والبعد الوجداني، والبعد السلوكي، وركز الباحثان في التوصيات على أن أهم معيقات الشباب الجامعي أمام

استثمار أوقاتهم هو شعورهم بقلق المستقبل، وقلة الثقة، لذلك يجب وضع قواعد ومعايير محددة لضبط المهام الأكاديمية بما يضمن جودة التقويم والحفاظ على دوافع الإنجاز.

إن سلوك التأجيل لدى طلبة الجامعات يمثل مؤشرا على وجود خلل في النظام التربوي والدراسي الذي يحيط بالطالب من جهة، ومن جهة أخرى قد يشير إلى وجود خلل في شخصية الطالب (علي، 2019: 1103).

إن انخفاض تحصيل الكثير من طلبة الجامعات لا يرجع بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو انخفاض مستوى ذكائهم، وإنما قد يرجع إلى زيادة الأعباء والصعوبات التي تواجه الطلبة وإخفاقهم المعرفي وضغوط الحياة التي يمرون بها، والذي يمكن أن ينعكس في صورة إرجائهم للمهام الدراسية وانخفاض دافعيتهم وأدائهم (زايد، 2020: 1186).

الدراسات السابقة:

أجرت **الكفاري (2022)** دراسة هدفت استقصاء أثر برنامج علاجي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي في تحسين الفاعلية الذاتية وخفض مستوى التسويف الأكاديمي، أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (84) طالبة، تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وطبق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية، كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند المجموعة التجريبية، كما أظهرت انخفاضا في مستوى التسويف لدى المجموعة نفسها، وقد أوصت الباحثة بضرورة عمل الجامعات ورش تدريبية، وندوات وأيام عمل، وبرامج هادفة لتعزيز الدافعية الذاتية الأكاديمية، كما أوصت بالاهتمام بتقديم الأنشطة الهادفة إلى البحث عن أسباب التسويف الأكاديمي عند الطلبة ومعالجتها.

قام زهانج ورفاقه (2022) بدراسة بعنوان: خصص وقتا للموظفين ليكونوا مستدامين: تأثير القيادة الزمنية في مماطلة الموظفين وعادات تنظيم الوقت، أجريت الدراسة باستخدام الاستبانة على عينة مكونة من (240) موظفا بدوام كامل ممن يحتاج عملهم استخدام الأجهزة الذكية والتعامل مع شبكة الإنترنت، هدفت الدراسة التعرف على مدى تأثير إدارة الوقت والميل الفردي لتأخير مسار العمل (التسويف)، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة قوية بين القيادة الزمنية _ تطبيق معايير الوقت بوضوح في المنظمة_ والحد من التسويف، أوصت الدراسة إلى انتهاج رؤية أكثر شمولا في إدارة الوقت لتغيير عادات العمل السلبية وتنمية موظفين مستدامين (Zhang, et al; 2022).

وفي دراسة تجريبية **لشحاتة (2021)** هدفت الكشف عن أثر العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات جامعة عين شمس، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة مما كانت درجات مستوى التسويف عندهن مرتفعا، وتم تقسيمهن بالتساوي بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وطبق برنامج علاجي من إعداد الباحثة على المجموعة التجريبية فقط، أظهرت النتائج فعالية البرنامج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى المجموعة التجريبية، والاستمرار في التحسن في القياس التتابعي لديهن.

كما أجرى **سينج، وسوود، وبالا (2021)** دراسة هدفت فحص تأثير التفاعل بين القيادة السلبية والمماطلة المتصورة لدى القادة، أجريت على عينة مكونة من (268) مبحوثا وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، أظهرت النتائج أثرا إيجابيا ذا دلالة لأسلوب القيادة على التسويف الملحوظ، أوصت الدراسة بالاعتماد على نتائجها النظر في أساليب القيادة قبل النظر في سلوك التسويف (Singh, etal., 2022).

وأجرى **أحمد (2021)** دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التسويف الأكاديمي والذي يشمل الكسل، والمغامرة، والانشغال بأمور أخرى، والإدارة السلبية للذات، والميول الكمالية، والاتجاهات السلبية للمهمة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (182) طالبا في السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية، استخدم الباحث استبانة مقسمة إلى (6) مجالات، أظهرت النتائج مستوى متوسطا من التسويف الأكاديمي بالدرجة الكلية وفي كل الأبعاد، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

أما دراسة **الفقي ورفاقه (2021)** التي هدفت دراسة العلاقة بين الاستقواء الإلكتروني والتلكؤ الأكاديمي، والتي أجريت على عينة مكونة من (218) طالبا من طلاب كلية الآداب في جامعة المنصورة، استخدم الباحث مقياسين أحدهما عن الاستقواء الإلكتروني من إعداده، والآخر عن التلكؤ الأكاديمي مأخوذا من دراسة (غانم، 2018)، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الاستقواء الإلكتروني والتلكؤ الأكاديمي.

كما أوضحت زايد (2020، 1163)، و(الأحمد وياسين، 2018; وعبد الله، 2019; وأيوب والبدوي، 2017) وجود علاقة سالبة بين الإرجاء الأكاديمي وكل من الدافعية الذاتية والثقة بالنفس والحساسية الانفعالية.

أما أحمد ومحمود (2020)، فقد قاما بدراسة هدفت تحديد مدى اختلاف مستوى التلكؤ الأكاديمي بسبب الجنس والمستوى التعليمي، وتحديد علاقة التلكؤ بكل من الطموح، وجودة الحياة الأكاديمية، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الأزهر، وتكونت عينة الدراسة من (266) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التلكؤ عائدة إلى الجنس، كما أظهرت وجود علاقة سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الطموح وجودة الحياة الأكاديمية.

وأجرت علي (2019) دراسة بعنوان النرجسية وعلاقتها بسلوك التأجيل لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة التعرف إلى وجود علاقة بين النرجسية كصفة للشخص وبين وجود سلوك التأجيل، أجري البحث على عينة مكونة من (108) من طلاب كلية التربية، استخدمت الباحثة المقياس المعرب عن (راكسن وهل، 1977) لقياس النرجسة وهو مكون من 30 فقرة يجاب عنها بنعم أو لا، خلصت الباحثة في النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية حقيقية – تلازم وارتباط – بين النرجسية والتأجيل عند الشخص نفسه.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت سلوك المماطلة في مجتمعات مختلفة واستخدمت مناهج بحثية وأدوات متنوعة، وقد هدف بعضها قياس مستوى سلوك المماطلة فيما أشار بعضهم الآخر لأسباب هذا السلوك، وبحثت دراسات أخرى عن وجود علاقات سلوك المماطلة وارتباطه بسلوكات ومخرجات تعليمية أخرى، ودراسة ما يؤثر فيه وما تأثيره على العملية الأكاديمية، وكان لهذه الدراسات الفائدة في صياغة مشكلة البحث ومنهجيته، والإسهام في دعم الأدب النظري للدراسة، والاستفادة من هذه الدراسات في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة عمداء الأقسام الأكاديميين ورؤساءها في كليات جامعة فلسطين الأهلية، وهي: كلية الدراسات العليا، وكلية الآداب، وكلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية العلوم الطبية المساندة، وكلية الهندسة وتكنولوجيا المعلومات، وكلية الحقوق، وكلية المهن والعلوم التطبيقية.

عينة الدراسة: تم التوجه لعينة مقصودة من مجتمع الدراسة واستمرت المقابلات حتى تم الوصول للتشبع النظري عند المقابلة رقم (11).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، حيث اتبع نهج النظرية المجذرة من حيث البدء بجمع البيانات عن طريق طرح الأسئلة وفتح المجال للمجيب للإسهاب بإجاباته دون تدخل، ثم جمع هذه الإجابات وتحليلها لاستقراء سلوك المماطلة في مجتمع الأكاديميين.

آلية التحليل:

تم تحليل الإجابات المجمعة من المقابلات في ضوء منهج تحليل البحث النوعي والمتمثل في النظرية المجذرة، فتم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة وذلك بدءاً بقراءة متفحصة لكل فقرة وجملة وكلمة ذكرها المبحوثون، ثم ترميز الإجابات ترميزا مفتوحا كما وردت، ثم تجميع المتشابه منها في محاور عامة، ثم تخصيصها بترميز انتقائي، وتجميع الإجابات المتكررة والمنفردة، ثم تفسير البيانات كما وضح المستجيبون رأيهم ووجهة نظرهم حول السلوك قيد البحث، ومقارنة ما اتفق منها وما اختلف مع الدراسات السابقة. كما جرى تحليل الملاحظات ومقارنتها مع ما تم ترميزه من بيانات المقابلة.

أداة الدراسة: اعتمد أسلوب التثليث في أدوات الدراسة؛ فاستخدم الباحثان أسلوبي المقابلة والملاحظة، ذلك لأن المقابلة تعد من أنسب أساليب جمع البيانات في البحث النوعي، فبالإضافة إلى جمع البيانات من أصحابها مباشرة، فإن الباحثين يستشعرا أفكار ومشاعر ووجهات نظر قد لا تظهر باستخدام أداة أخرى (المطيري، 2022)، ولمناسبة المقابلة لأهداف الدراسة اعتمدت كأحد أدوات البحث، وتمت المقابلات وجها لوجه، بطرح أسئلة الدراسة الرئيسة وما ينبثق عنها من أسئلة سابرة، وبحكم عمل أحد

الباحثين في الجامعة مجتمع الدراسة، تعمد الباحث ملاحظة السلوك قيد الدراسة وتدوين الملاحظات بشكل علمي دقيق بما يتناسب مع إجراءات البحث.

صدق الأداة:

جرى مراعاة صدق برتوكول المقابلة، حيث عرضت أسئلة المقابلة الرئيسة على محكمين مختصين، أشاروا ببعض التعديلات التي تم الالتزام بها، كما تم الالتزام في بداية كل مقابلة بإخبار المستجيبين أن المقابلة سيتم تسجيلها صوتياً، وأن التسجيلات سيتم استخدامها بسرية تامة ولأغراض البحث فقط، دون الإشارة إلى أسمائهم، ودون التأثير عليهم أو التدخل في إجاباتهم أو توجيههم أو الضغط عليهم، كما تم تدوين الملاحظات بشكل محايد دون الإشارة إلى اسم أو قسم محدد، واستخدمت هذه الملاحظات لأغراض الدراسة فقط.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات التحليل للمقابلات جرى اتباع التحليل بين الزمني، حيث أعيد تحليل البيانات بعد أسبوعين، وللتأكد من تمثيلها الحقيقي للواقع تم مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

نتائج الدراسة:

نتائج تحليل المقابلات:

- **أولاً: مؤشرات ومستوى سلوك المماطلة:**

أظهرت نتائج تحليل المعلومات المجمعة من المستجيبين شبه إجماع في تقييمهم لمدى وجود سلوك المماطلة على أنه موجود بالحد الأدنى، وكان لافتا للنظر أن جميع المبحوثين بدأوا إجاباتهم بنفي وجود المماطلة في أقسامهم مع أنه لم يتم سؤالهم حول وجود سلوك المماطلة من عدمه! وكأنهم يدافعون عن أنفسهم أو يخشون المساءلة أو أن تفسر مماطلة المدرس على أنها تقصير من رئيس قسمه، وكان ذلك النفي يتعارض مع الملاحظات التي جمعت عن طريق الملاحظة، ثم بدأ المبحوثون بالإفصاح عن وجود سلوك المماطلة وأشكاله وأسبابه مع تأكيدهم أنه موجود بالحد الأدنى وأن وجوده بهذه الدرجة لا يعتبر عائقا في سير العملية الأكاديمية وهنا استشعر الباحثان تطابق الإجابات مع الملاحظات المجمعة، فهو كما وصفه أحدهم أنه موجود بنسبة قليلة، أو تأخير بسيط، وأكد آخر ذلك المستوى البسيط بوصفه موجود أحيانا، ولخص المستجيب رقم (3) ذلك قائلا:

"هو سلوك موجود في المجتمع عموماً ونحن جزء من هذا المجتمع، لكن أنا أرى أنه موجود في جامعتنا بالحد الأدنى، يعني لا يرقى لظاهرة".

وعليه فقد برأ أحد رؤساء الأقسام المدرسين من تعمد التأخير وقد يكون ذلك لتبرأة نفسه ضمنيا وإظهار أن قيادته على أفضل حال، أو نفي النوايا السيئة عند المدرسين وأن ما يتم هو بالمعدل المقبول، وعزى السبب في ذلك لثقافة التأخير في المجتمع ويساعد على ذلك تقصد الطلبة المماطلة بداية الفصل، أو لعدم التزام المؤسسات في المجتمع في حال الدراسة العملية في ميدان العمل، حيث أضاف:

"ممكن يوجد القليل من التأخير البسيط بداية الفصل لعدم التزام الطلاب، بعدين بتمشي الأمور، أحيانا المادة بكون فيها نظري وعملي، بكون في عدم توازن وتأخير بالتطبيق العملي في المؤسسات أو المراكز وهون المماطلة بتكون من المدرس ومن المركز اللي ماطل أو تأخر في الرد، يعني أسباب خارجة عن إرادة الدكتور".

- **ثانياً: أشكال سلوك المماطلة:**

أما عن الأشكال والوجوه التي يظهر عليها سلوك المماطلة، فأظهرت نتائج تحليل المقابلات العديد منها فكانت بصور متعددة منها؛ التلكؤ، والتأجيل، وتكرار الطلب، والتسويف، وتجاوز الوقت أو تمديده، أو الإيهام، والتأخير، وعدم الالتزام بالوقت _ مع توفره _ والرد بعد تكرار الطلب أكثر من مرة، والكسل، والتأجيل وأحيانا بعض التصرفات الإيجابية تؤدي لا شعوريا إلى مماطلة، مثلا التعمق في شرح جزئية معينة لأهمية هذه الجزئية قد يؤدي إلى التأخير والمماطلة في إنجاز أمور أخرى لا تقل أهمية عنها، وقد يؤدي ذلك إلى حذف أو تقليص نشاطات كانت مدرجة على الخطط لضيق الوقت.

تفرد المستجيب رقم (3) بوصف شكل آخر من أشكال المماطلة وهو الإيهام بالشروع بالعمل، حيث قال:

"إن من أشكال المماطلة هو الإيهام بالبدء بالعمل أو الاستمرار به دون التنفيذ الفعلي، ويعود ذلك إما لعدم السيطرة على الوقت أو قلة الخبرة في الموضوع نفسه".

أما المستجيب رقم (4) فذكر وجها آخر وهو تجميد التنفيذ إلى أن يتم طلب إنجاز العمل من مستوى إداري أعلى لإطفاء هالة من نوع خاص على عمل ذلك المدرس أو لتعاليه على من حوله، أي أن هذا المدرس قادر على إنجاز العمل ولكن لإعطاء عمله أو شخصه قيمة من نوع ما يقوم بالتأجيل والتجميد والمماطلة، حيث قال:

"حينما تطلب شيء من زميل وما يرد إلا إذا عدنا للإدارة! كمان في زملاء بحسو إنه مستواهم عالي ومش مهم الالتزام"

وهذا الشكل من المماطلة ظهر جليا للباحثين عند الملاحظة، ويرى الباحثان أن المماطلة بهذا الشكل لها أبعاد نفسية واجتماعية عميقة التجذر في المجتمع الفلسطيني والعربي على حد سواء، حيث يتماشى ذلك مع الكثير من التصرفات اجتماعيا، فتلاحظ أن من علا مقامه وزادت خبراته يعطي من حوله دروسا شفوية في آداب الالتزام بالوقت وأخلاقيات المهنة وهو بعيد كل البعد عن تطبيق ما ذكره، بل يبقى كل ذلك محض شعارات لا أكثر، وترى ذلك جلياً ليس فقط في الأعمال، إنما يصل إلى مناسبات الشعب الفلسطيني السارة وغيرها، فلا تتفاجأ في من يتقصد الوصول متأخرا ليحظى بكم أكبر من المستقبلين أو المنظمين قبله حتى وإن عطل تجمع أو انطلاق ما!

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من علي (2019) ودراسة بلعالية (2021).

وهذه الأشكال تتفق مع عديد من الدراسات السابقة حيث أسماها عبد العاطي ومحمود (2020)، وزياد (2021)، بالتلكؤ، أما الدغيم وعبد الخالق (2011)، ومرثا (2021)، بالتسويف الأكاديمي، فيما وصفته زايد (2020)، والعمري (2019) بالإرجاء الأكاديمي، أما إسراء (2019) فأسمته سلوكك التأجيل، وكل الأوصاف السابقة تتماثل مع وصف سلوك المماطلة، وتتفق مع دراسة حسين ورفاقه (2022)، ودراسة هيثم (2021)، ودراسة علي (2019) التي أظهرت وجود علاقة بين التلكؤ والنرجسية.

- **ثالثاً: أسباب سلوك المماطلة:**

أظهرت نتيجة تحليل النتائج المجمعة وفق النظرية المجذرة انقساما بين المستجيبين في سبب المماطلة، فمنهم من رآها من منطلق نوايا سيئة، حيث أكدوا أنه لا يوجد أي سبب أو مبرر وإنما هو طبع شخصي وإهمال، أو نتيجة الاتكال على المحسوبيات والعلاقات الشخصية، أو عدم وجود وازع داخلي، وعدم وجود ضمير ولا انتماء للجامعة، وكأن رؤساء الأقسام يرون نوايا سلبية في قلوب المماطلين من المدرسين حيث تم عزو المماطلة إلى صفات شخصية بحتة دون أي سبب وجيه أو مبرر، أو لعدم امتلاك مهارة إدارة الوقت وكلها صفات ناتجة عن الأشخاص وليس الجامعة، وأضاف المستجيب الرابع مستوى أعلى في السلبية فقال إنها ناتجة عن الأنانية فقال:

"يوجد أنانية وعدم الرغبة في التعاون"

أما المستجيب السابع فكان له تفسير مختلف وقد انفرد به ولم يذكر في دراسات سابقة فقال:

"من أسباب المماطلة عدم التوازن بين عدد المحاضرين المفرغين وغير المفرغين، والغريب إنه اللي يماطلوا المفرغين للأسف!"

حيث رأى أن المشكلة أوضح عند المدرسين المفرغين مع أن أحمالهم أقل، في الوقت الذي يظهر غير المتفرغين التزاما أعلى وهذا نظريا غير منطقي، ولكن قد يفسر أن المدرسين المفرغين أكثر ثقة وقوة في وظيفتهم من غير المفرغين الذين يسعون للتفرغ الكامل في الجامعة فلا يرتكبون أي مخالفة قد تعرقل وظيفتهم، وهذا يدعو للنظر في هذه المشكلة وبحثها من هذه الزاوية تحديدا، وهذا الرأي كان مفاجئا للباحثين حيث لم يظهر لهما ذلك التفاوت حسب سنوات الخبرة أو المراكز السابقة عن طريق الملاحظة.

أما الرأي الآخر فكان أن الأسباب عفوية دون قصد أو سوء نوايا، ومن ينظر للإجابات يستشعر تناقضا فقد أفاد الرؤساء أن هناك عدم انتماء، ثم قالوا إنه ليس متعمدا وليس نهج المدرس، قد يكون التفسير لأن هؤلاء الرؤساء يتحدثون عن عدة مدرسين في أقسامهم، فيجيب مرة عن غير الملتزم ثم يعود ليستثني الملتزم منهم ويبرؤه من تقصد عرقلة العمل، ثم يعود ليقسم غير الملتزمين بين أصحاب النوايا السيئة وأصحاب النوايا الصافية غير متعمدي المماطلة ممن مماطلتهم تحت السيطرة، وهذا يتماشى مع الملاحظات المجمعة من الباحثين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مغاري وعساف (2021)، ودراسة زايد (2020)، ودراسة أحمد (2021)، ودراسة شحاته (2021)، في حين اتفق الكثير من المستجيبين على أن سوء استخدام التكنولوجيا هو سبب قوي للمماطلة والتأجيل، وهو من

منطلقين أولهما: الضعف في استخدام تكنولوجيا التعليم حسب ما اتفق علية المستجيب الخامس والثامن كما عبرا عن رأيهما حيث قالا على التتابع:

"عدم المعرفة بتحميل الخطط والمادة التعليمية إلكترونيا على البورتال في الوقت المحدد"

"رفض الجيل الكبير من المعلمين استخدام التكنولوجيا واعتمادهم علي سكرتيرة القسم "

ويظهر ذلك جليا من خلال الملاحظات التي جمعها الباحثان حيث يظهر التباين بين مستويات المدرسين من حيث معرفتهم بالتقنيات الحديثة، ومن الملاحظ وجود علاقة طردية بين عمر المدرس وصعوبة تعامله من تقنيات التدريس والبرمجيات التعليمية، ويمكن تفسير ذلك بأن النفس الإنسانية تكره التغيير وتقاومه، إما لأن التغيير قد يضر بمصالحها، أو خوفا من مجهول قد لا يستطيع معرفته والتأقلم معه، ويتماشى ذلك مع العديد من نظريات الإدارة ومدارسها، ونظرات علم الإنسان.

ويتفق هذا مع ما توصلت له دراسة المطيري (2022)، ودراسة أبي عيادة والموسى (2022) التي أقرت أن إتقان استخدام التكنولوجيا هو من الكفايات الأساسية في معايير اختيار القيادات التربوية، ودراسة محمد (2021) عن واقع تبني التعليم الإلكتروني.

أما المنطلق الثاني لسوء استخدام التكنولوجيا في التعليم هو إدمان استخدام الإنترنت دون فاعلية مع عدم القدرة على إدارة الوقت وإدارة الأولويات، حيث قال المستجيب رقم (3).

"والتأخير في تجهيزات بداية الفصل من العنصر البشري وليس الإجراءات أو التقنيات "

وقد يفسر ذلك بضعف في المحتوى الذي يملكه المدرس مع امتلاكه مهارات التكنولوجيا، فهو يعي كيف يستخدم الأجهزة والبرامج والتطبيقات، دون أن يكون متمكنا من لب المادة التعليمية، أو أنه يتيه ويتشتت بسبب عدم السيطرة على الوقت، أو عدم القدرة على الموازنة بين الوقت الوجاهي والوقت الافتراضي، أو عدم القدرة على ضبط العملية التعليمية الافتراضية التي هي جزء أصيل من العملية التعليمية الواقعية.

وهذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة الكفاري (2021) عن تحسين الفاعلية الذاتية، ودراسة الفقي ورفاقه (2021) عن الاستقواء الإلكتروني وعلاقته بالتسويف ودراسة عليً ورفاقه (2019) عن إدمان النت وعلاقته بالتسويف.

ويتفق ذلك مع دراسة بلعالية (2021) عن تقدير الذات، ودراسة علي (2019) عن النرجسية.

وأضاف المستجيب أن من مسببات المماطلة والتلكؤ الأكاديمي المحاباة والعلاقات الشخصية والمحسوبيات وهذا أيضا انعكاس لثقافة المجتمع الذي يمكن ملاحظة شيوع سلوك المحاباة وتبعاته به في أي مؤسسة، حيث أضاف قائلا:

"بكونوا مركنين على علاقاتهم الشخصية، يعني لازم تتصل فيهم شخصي وتبعتلهم أكثر من ايميل حتى ينجزو أعمالهم"

وافقه المستجيب رقم (9) الرأي، حيث قال:

"بعض المدراء يرى المماطلة وبحكم علاقات شخصية يغض النظر"

وهذا يتفق مع دراسة أبي عيادة والموسى (2022) ودراسة العيسي (2021) حيث تطرق للمحسوبيات كمعوق يواجه أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة كعكي (2021) التي تناولت التنمر الإداري وانعكاساته في جامعة الأميرة نورة.

رابعا: إمكانية تعديل سلوك المقابلة: أجمع المستجيبون أن المماطلة سلوك قابل للتعديل مع اختلافهم في كون التعديل دائما أو مؤقتا، وتنوعت رؤيتهم لأساليب التعديل، منهم من رأى الحزم هو الأسلوب الأمثل ومنهم من رأى المتابعة والكلمة الطيبة، أيضا ذكر عدد منهم أن أفضل أسلوب للرقابة وإدارة الوقت هو أتمتة التعليم ففي استخدام التطبيقات والتكنولوجيا ضابط حقيقي للوقت وفيه شفافية وإغلاق أي فرصة للمحسوبيات، كما أن التقييم والإحصائيات تتم بنزاهة وموضوعية تامة، أيضا إشراك المدرس المماطل في تنفيذ الأعمال والإشراف عليها قد يؤدي للسيطرة على المماطلة ويخلق سلوكاً إيجابياً معاكساً.

حيث أجاب المستجيب رقم (1) الذي تراه من محبي المدرسة البيروقراطية في الإدارة أن التعديل يكون مؤقتا ويكون بالحزم فقط وإن زال الحزم عادت المماطلة فقال:

"السلوك قابل للتعديل لكن نريد الحزم، والتهديد بالعقوبات تهديد شكلي ولا ينفذ، وإن لم يكن الوازع شخصي لا يمكن تعديل السلوك، ويكون التعديل المؤقت نتيجة ضغوط الإدارة الموسمية ولكنه يعود فور زوال الضغط. لذا يستمر في المماطلة"

واتفق معه المستجيبين رقم (2، 4، 5،7، 11)

ومما يستحق الإشارة إليه هو الشعور الذي يصدره المستجيبون للباحثين بفقدان الأمل في التعديل، ولكن المتعمق بالإجابات يعي أن المستجيبين لم يتقصدوا التعميم، إنما وصف حال فئة قليلة موجودة بالفعل، في حين استهجن بعضهم وحمل الإدارة العليا

المسؤولية، أنها ترى بعض المخالفات ولم تبد أي ردة فعل! وتم عزو ذلك للمحاباة وعدم فصل العلاقات الشخصية عن واجبات العمل!

وتتفق دراسة شحاته (2021) ودراسة الكفاري (2022) مع هذا الأسلوب من حيث تطبيق السياسات على الجميع وفصل العلاقات الشخصية عن العمل والابتعاد عن المحاباة.

ومما أشار له العديد من المستجيبين هو ضبط العملية التعليمية إلكترونياً، عن طريق حوسبة التعليم وأتمتته والاستفادة من البرامج التعليمية وما يستجد منها وما يصب في مصلحة العملية التعليمية أولاً بأول، وبهذا تتم السيطرة على السلوك المماطل بدلاً من تعديله، لأن الهدف هو الالتزام بالإنجاز، أما السلوك الشخصي فهو ليس الهدف.

ويتفق هذا الرأي تماما مع دراسة أحمد (2021)، كما توافقهم دراسة الفقي (2021) الرأي نفسه، حيث أشاروا إلى استخدام تقنيات التعليم من أجهزة وبرامج وتطبيقات وما يلزم من تدريب وورشات مما يصب في تطوير العملية التعليمية وضبطها.

وتفردت هذه الدراسة بما قد يثير دهشة البعض، وما لم تذكره دراسات أخرى، أن المكافآت لم تكن من الأساليب المقترحة لتعديل السلوك وصرح بذلك المستجيب رقم (4) أن المماطلين سواء من أصحاب الخبرة أو المفرغين أو المتنفذين لا تعني لهم المكافآت المادية شيئا، وإنما قد يكون إشراكهم في التنفيذ أو السيطرة عليهم عن طريق الرقابة الإلكترونية من خلال أتمتة التعليم، حيث قال: "المكافأة ليس لها أثر في تعديل هذا السلوك، فقط تطبيق السياسات والإجراءات".

الاستنتاجات:

نظرا لاعتماد الدراسة على مبادئ النظرية المجذرة في تفسير ظاهرة أو اقتراح لإطار عمل، فقد أمكن بناء تصور يمكن من خلاله التغلب على سلوك المماطلة، ويقوم هذا التصور على ما يأتي:

- **الأهداف:** تهدف الدراسة إيجاد السبل لتعديل سلوك المماطلة دون اللجوء لعقوبات آنية لا تسمن ولا تغني من جوع، وحيث أن المجتمع الفلسطيني لا تؤثر في سلوكه المماطل المكافآت المادية، وجب البحث عما يناسبه ويؤثر به.
- **منطلقات التصور:** بما أن المماطلة عبارة عن سلوك متداخل الأسباب، ومتعدد الأشكال، وتتنوع فيه آراء وسبل التعديل، لذا قد تكون أفضل الطرق هي ما توازى منها وتكاتف لتحقيق الهدف، لأن تنوع الأشكال يحتاج تنوعا في أساليب التعديل، وبنى الباحثان تصورهما بأن يتم السير بالوقت نفسه وبتزامن تام بعدة طرق، هي:
  - طرق الضبط الإلكتروني كافة.
  - طرق الشراكة في وضع الأهداف وتنفيذها، وكسر قيود المدرس وإطلاق العنان في تحقيق ما خطط له.
  - طرق تعديل الإدارة بما يتناسب مع الأشخاص والمواقف والأهداف.
  - طرق شحن ذات المعلم بأخلاق المهنة والمواطنة.

إن تم السير بتلك الطرق سيتم تعديل السلوك ذاتيا وتلقائيا دون اللجوء لعقوبات أو حتى التلويح بها، واحترام ذات المعلم وقدسية العملية التعليمية، لنصل إلى مخرجات تمثلت بالانضباط وتشبعت به بسلاسة، اقتداء بمعلميهم وما مورس معهم خلال الفترة التعليمية، حتى نصل إلى ثقافة مجتمع تسير وتتنفس الانضباط والسعي للعمل من منطلق داخلي وليس من دفع وحث خارجي، ومن المعلوم أن البواعث الداخلية تصل أسرع وأدق وأكثر كفاءة.

- **تشريعات التنفيذ:**

ولا ضرر بعد ذلك كله من وضع سياسات للرقابة والتنفيذ، التي قد لا يلجأ عميد أو رئيس قسم لها إلا ليرى صلاحياته في تكريم وتقدير وشكر الأكثر التزاماً، لأن المماطلة ستتلاشى تلقائياً وذاتياً وسيسري السلوك الإيجابي والروح المعنوية العالية ونتائجها الإيجابية وانعكاسات ذلك كله على المنظومة التربوي.

- **معيقات تنفيذ التصور:**

إن وجدت إرادة صادقة من الإدارة فلا يوجد عائق في تنفيذه، ولكن أحيانا يلاحظ تقصد بعض الإدارات وجود ثغرات أو قصور في العمل لتكون وسيلة ضغط على المرؤوسين، وهنا إن لم يتم التنفيذ فمن يتحمل المسؤولية من وجهة نظر الباحثين هي الإدارة فقط وليس المدرسون مهما كان سلوكهم.

- **سبل التغلب على المعيقات:**

السبيل الأوحد هو الشفافية والنزاهة في الإدارة، وهي تقوم على عدة ركائز دينية وأخلاقية وتربوية ووطنية.

توصيات الدراسة:

تنبثق من نتائج الدراسة التوصيات الآتية:

لضمان التعامل الإيجابي مع استنتاجات الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- على إدارات الجامعات توخي العدل في توزيع النصاب الأكاديمي على المدرسين متفرغين وغير متفرغين، من حيث إعادة النظر في العبء الأنسب للمدرس المفرغ، وإعادة النظر في النسبة والتناسب بين المدرسين مفرغين وغير مفرغين لما لذلك من أثر على العملية التعليمية، وتغليب المصلحة العامة.
- على إدارات الجامعات التطبيق الواقعي الحقيقي لسلوك تنظيمي من منطلق ديني وأخلاقي إنساني باتباع أنماط القيادة والإدارة الملتزمة والملهمة والإنسانية والتي تراعي الشفافية والنزاهة مع جميع العاملين وتكون نموذجا لهم.
- يجب اعتماد إدارات الجامعات الأتمتة والحوكمة للعملية التعليمية، ومواكبة كل جديد من شأنه رفع مستوى التعليم من تطبيقات عن بعد أو برامج أو تقنيات في تحميل ومشاركة الملفات سواء مع الطلبة أو الطاقم الأكاديمي، وكل ذلك تحت مظلة الشفافية والمعلومة المتاحة للجميع وتحت رقابة الجميع.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دراسات تجريبية حول أثر إدارة الوقت على الإنجاز في الجامعات الفلسطينية.
- إجراء دراسات حول أثر حوكمة وأتمتة التعليم في الجامعات الفلسطينية.
- إجراء دراسات لمعرفة المتغيرات المؤثرة في شيوع سلوك المماطلة في الجامعات الفلسطينية وسبل التغلب عليها.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو عيادة، هبة. (2022). سبل تربوية مقترحة لإدارة المعرفة في التعليم العالي. مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط، (109)،.226-205
- أبو عيادة، هبة والموسى، عبر. (2022). معايير تربوية مقترحة لاختيار القيادات الإبداعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي 42(2)، 10.
- أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (8) ،-131 149.
- أحمد، هيثم. (2021). مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 108 (3)، 1497–1549.
- Doi: 10.21608/jasep.2021.136083
- أحمد، عبد العاطي ومحمود، شيماء. (2020). دراسة تنبؤيه للعوامل المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر 3(185)، 111 –172.
- بركات، زياد. (2021). التلكؤ الأكاديمي ومهارات القراءة الفاعلة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم. المجلة العربية لعلم النفس، 6 (2)، 37–95.
- الدغيم، محمد وعبد الخالق، أحمد. (2011). المقياس العربي للتسويف أعداده وخصائصه، المجلة الدولية للأبحاث التربوية،(3) ، 200–225.
- زايد، أمل. (2020). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج،(75) ،1138 - 1199 DOI: 10.12816/EDUSOHAG
- شحاته، مرثا. (2021). أثر العلاج الواقعي في خفض أعراض التسويف لدى طالبات الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 8 (1)، 245 - 272.
- الضريس، نورة. (2020). واقع إدارة الأزمات بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العمداء، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،(4) *13* ،163 - 188.
- عطا الله، مصطفى. (2017). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الدافعية والثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية_ جامعة أسيوط،(2) *33* الصفحات
- علي، إسراء. (2019). النرجسية وعلاقتها بسلوك التأجيل لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، 25 (103)، 1067–1115.
- العمري، عبد الهادي. (2019). الدور الوسيط للأفكار اللاعقلانية في العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وكلا من المسؤولية التحصيلية والإرجاء الأكاديمي لدى طلبة جامعة الباحة، المجلة التربوية،(57) ، 92–128.

- العيسي، رهيب. (2021). المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع صنعاء من وجهة نظرهم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي 14(47) ،130 .
- الفقي، محمد ورفاقه. (2021). الاستقواء الإلكتروني وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي، مجلة كلية التربية، 40 (190)، 356– 396.
- القرشي، أمجاد. (2021). إدارة الوقت وعلاقته بالضغوط الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة كلية التربية،(6) *37* ، 32– 65.
- كعكي، سهام. (2021). التنمر الإداري وانعكاسه على بيئة العمل النسائية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج(85) ،470–500.
- محمد، حسين، وعبد الرحمن، محمد ومحمود، هيام. (2022). الخصائص السيكومتيرية لمقياس التسويف الأكاديمي لطلاب كلية التربية النوعية، المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية،(4) *8* ،151 – 169.
- محمد، فتح الإله. (2021). واقع تبني التعليم الإلكتروني في برنامج التعليم المحاسبي من وجهة نظر أعضاء التدريس في الجامعات الحكومية السودانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي(48) ، *14* ، 105–133، Doi.org/10.20428/AJQAHE.14.48.5.
- مغاري، أحمد وعساف، محمود. (2021). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، المجلة التربوية جامعة سوهاج 4(91) ،1706–1741. DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.
- المطيري، بدرية. (2022). قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة، مجلة الدراسات والبحوث التربوية 2(4) ،260–284.
- نظمي، فارس والقريشي، علي. (2017). تطوير أنموذج تنبؤي بسلوك المماطلة وفقا فاعلية الذات وقلق المستقبل، مجلة الفتح،(69) *13* ،-104 163.

References:

- Abu Eyada, Heba. (2022). Suggested educational methods for knowledge management in higher education. Studies ***Journal of Ammar Thaliji University, Laghouat*** (in Arabic): (109), 205-226.
- Abu Eyada, Heba & Al-Mousa, via. (2022). Proposed educational criteria for selecting creative leaders**, *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*** (in Arabic): 42 (2), 10.
- Abu Ghazal, Muawiya. (2012). Academic procrastination: its prevalence and causes from the viewpoint of university students**. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*** (in Arabic): (8), 131-149.
- Ahmed, Abdelaty & Mahmoud, Shaima. (2020). A predictive study of factors contributing to academic retardation among university students, ***Journal of the Faculty of Education***, , Al-Azhar University 3 (in Arabic): (185), 111-172.
- Ahmed, Haitham. (2021). The level of academic procrastination among university students, ***Journal of the Faculty of Education, Mansoura*** (in Arabic): 108 (3), pp. 1497-1549.
- Al-Dagheem, Muhammad & Abdul-Khaleq, Ahmed. (2011). The Arab Procrastination Scale, its numbers and characteristics**, *International Journal of Educational Research*** (in Arabic): (3), 200-225.
- Al-Drais, Nora. (2020). The reality of crisis management at Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of the deans, ***Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*** (in Arabic): 13 (4), 163-188.
- Alessi, Raheeb. (2021). Obstacles facing faculty members at Sana'a Community College from their point of view, ***Arab Journal for Quality Assurance of University Education*** (in Arabic):14 (47), 130.
- Al-Faqi, Muhammad et al. (2021). Electronic bullying and its relationship to academic retardation, ***Journal of the College of Education***, (in Arabic): 40 (190), pp. 356-396.
- Ali, Esraa. (2019). Narcissism and its Relationship to Postponement Behavior among University Students, (in Arabic), ***Journal of the College of Basic Education*** (in Arabic): 25 (103), pp. 1067-1115.
-
- AlKfare, W. (2022). the effectiveness of the rational emotive therapy in improving academic self-efficacy and reducing academic procrastination among students of Hail University, ***Journal of education 2*** (in Arabic): (93),3. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021. 130233
- Al-Mutairi, Badria. (2022). Leading Professional Learning Communities in Light of the Corona Pandemic in Public Education Schools in Unaizah Governorate, (in Arabic), ***Journal of Educational Studies and Research*** (in Arabic): 2 (4), 260-284.

- Al-Omari, Abdul-Hadi. (2019).The mediating role of irrational ideas in the relationship between orientation towards the future and both achievement responsibility and academic deferment among Al-Baha University students, ***Educational Journal*** (in Arabic): (57), 92-128.
- Al-Qurashi, Amjad. (2021). Time management and its relationship to academic stress and test anxiety among Taif University students***, Journal of the College of Education***, (in Arabic) 37 (6), 32-65.
- Atallah, Mustafa. (2017). Academic procrastination and its relationship to motivational attitudes and self-confidence among students of the College of Education***, Scientific Journal of the Faculty of Education , Assiut University*** (in Arabic) 33 (2).
- Barakat, Ziyad. (2021). Academic delay and active reading skills among Palestinian university students in Tulkarm Governorate***, Arab Journal of Psychology*** (in Arabic): 6 (2), 37-95.
- He, W., Zhang, Z., & Guo, Q. (2023). More humility for leaders, less procrastination for employees: the roles of career calling and promotion focus, ***Leadership & Organization Development Journal***, *01*, (in Arabic): 75-93.DO: 10.1108/LODJ-03-2022-0140
- Ka'ky, Siham. (2021). Administrative bullying and its reflection on the women's work environment at Princess Nora Bint Abdel Rahman University, ***The Educational Journal of the Faculty of Education*** , Sohag University (85), 470-500.
- Maghari, Ahmed & Assaf, Mahmoud. (2021). Academic procrastination and its relationship to psychological alienation among Palestinian university students, (in Arabic), ***Educational Journal,*** Sohag University 4 (91), 1706-1741.
- Muhammad, Hussein, et al. (2022). The Psychometric Characteristics of the Academic Procrastination Scale for Students of the Faculty of Specific Education, ***Scientific Journal of Specific Education Studies and Research***, (in Arabic): 8 (4), 151-169.
- Muhammad, Fathallah. (2021). The reality of adopting e-learning in the accounting education program from the point of view of faculty members in Sudanese public universities***, Arab Journal for Quality Assurance of University Education*** (in Arabic): 14 (48), 105-133.
- Nazmi, Faris & Al-Quraishi, Ali. (2017). Developing a predictive model for procrastinating behavior according to self-efficacy and future anxiety, ***Al-Fath Journal***, (in Arabic): 13 (69), 104-163.
- Pacaol, F., Siguan, A. (2022). ***Academic Procrastination in the Age of Online Education in the Philippines***, Emerald Publishing, Bingley**,** 75-93.
- Shehata, Martha. (2021). The effect of realistic therapy in reducing procrastination symptoms among female university students, (in Arabic), ***Journal of Human and Social Sciences***, 8 (1), 245-272.
- Singh, Sandeep & Sood, Sarita & Bala, Rajni. (2021). Passive leadership styles and perceived procrastination in leaders***, World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development****,17* (1) 20-37. ids: wrens: v:17: y:2021: i:1: p:20-37.
- Zayed, Amal. (2020). Academic procrastination and its relationship to cognitive failure and life stress among students of the Faculty of Education, ***The Educational Journal of the Faculty of Education***, (in Arabic), Sohag University, (75), 1138-1199.
- Zhang, S. et.al. (2022). Make time for employees to be sustainable: the roles of temporal leadership, employee procrastination, and organizational time norms, ***Sustainability***, *14*(14) ,8778. https://doi.org/10.3390/su14148778.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Difficulties Facing the Application of Google Classroom in Teaching the Mathematics Course from the Perspective of Mathematics Teachers in Ramtha District

Ms. Ahlam Ali Mahmoud Al-Singlawi*

A teacher at the Jordanian Ministry of Education, Jordan.

Orcid No: 0009-0006-1992-2875
Email: Ahlamalsinglawi@gmail.com

Received:
16/06/2023

Revised:
16/07/2023

Accepted:
9/09/2023

***Corresponding Author:**
Ahlamalsinglawi@gmail.com

Citation: Al-Singlawi, A. A. M. Difficulties Facing the Application of Google Classroom in Teaching the Mathematics Course from the Perspective of Mathematics Teachers in Ramtha District. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-011

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The current study aimed to identify the difficulties facing the application of Google Classroom in teaching mathematics from the view point of mathematics teachers in the Ramtha District. The descriptive approach was used. In order to answer the questions of the study, a questionnaire was developed as a study tool. The questionnaire dealt with one-third of the first axis, challenges related to the effectiveness of Google classroom, secondly, content-related challenges, and thirdly, technical and technical challenges. Each axis dealt with five paragraphs, and their validity and reliability were confirmed. The study sample consisted of 120 male and female teachers in public schools affiliated to the Ramtha district were chosen by the intentional method and the results of the study showed that there are difficulties facing the application of Google Classroom in teaching mathematics from the point of view of mathematics teachers, with a high degree in all axes, as it consisted of a third of the axes of the first axis, challenges related to the effectiveness of Google Classroom. Secondly, content-related challenges. Thirdly, technical, technical technological challenges. each axis consists of five paragraphs. Recommendations include providing a supportive classroom environment for students to be able to use science, technology, engineering and mathematics. Paying more attention to the application of Google Classroom in teaching mathematics, the need for the Ministry of Education in Jordan to provide those in charge of the educational process with how to create and use the educational platform of Google Classroom

Keyword: Google Classroom, Difficulties, mathematics teachers, Ramtha District.

الصعوباتُ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ مقررِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا

أ. أحلام علي محمود السنجلاوي*

معلمة، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

الملخص

هدفتِ الدراسةُ الحاليةُ التعرف إلى الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا، وتمّ استخدامُ المنهجِ الوصفيّ؛ وللإجابةِ عن أسئلةِ الدراسةِ تمّ تطويرُ استبانة كأداة للدراسة حيث تناولت الاستبانة ثلاثة محاور، المحور الأول تحديات تتعلق بفاعلية (Google classroom)، وثانياً تحديات تتعلق بالمحتوى، تناول كل محور خمس فقرات، وثالثاً تحديات فنية وتقنية تناول ست فقرات، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكوّنتْ عينةُ الدراسةِ من (120) معلمًا ومعلمةً في المدارسِ الحكوميةِ التابعةِ للواءِ الرّمثا تمّ اختيارُها بالطّريقةِ القصديةِ، وأظهرَتْ نتائجُ الدراسةِ وجودَ صعوباتِ تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ وبدرجةٍ مرتفعةٍ في جميعِ المحاور حيث تكونت من ثلث محاور المحور الاول تحديات تتعلق بفاعلية (Google Classroom) ثانياً تحديات تتعلق بالمحتوى ثالثاً تحديات فنيه وتقنية وتكنولوجية وتكون كل محور من خمس فقرات، وأوضحت النتائج عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغيرِ الجنسِ في جميعِ المجالاتِ وفي الدرجةِ الكليةِ في الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها توفيرُ بيئةٍ صفيَّةٍ داعمةٍ للطلابِ ليكونوا قادرينَ على استخدامِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضيات. إيلاءُ المزيدِ من الاهتمامِ في تطبيقِ (Google Classroom) في تدريسِ مادةِ الرياضيات، ضرورةُ قيامِ وزارةِ التربيةِ والتعليمِ في الأردن بتزويدِ القائمينَ على العمليةِ التعليميةِ بكيفيةِ إنشاءِ واستخدامِ المنصةِ التعليميةِ (Google Classroom).

الكلمات المفتاحية: Google Classroom، الصعوبات، معلمو الرياضيات, لواء الرمثا.

المقدمة

يُعدُّ العصرُ الحاليُّ عصرَ الرقميةِ الناتجَ عن تفاعلِ العقلِ البشريِّ مع التكنولوجيا؛ فالتكنولوجيا غزتْ كلَّ مجالاتِ النشاطِ الإنسانيِّ المعاصرِ في الاقتصادِ والخدماتِ والاتصالاتِ والتعليمِ وغيرِها، لذلك اهتمَّ النظامُ التربويُّ في مجتمعِ المعلوماتِ بإعدادِ أفرادٍ قادرينَ علي استخدامِ التكنولوجيا بشكلٍ جيدٍ (آل سرور، 2018).

فهي تضيفُ دورًا رياديًّا وهامًّا في جميعِ جوانبِ الحياةِ بشكلٍ عام، وفي عمليةِ التعلُّمِ والتعليمِ بشكلٍ خاص، إذ أظهرتْ مؤخرًا الكثيرَ من التطبيقاتِ المجانيةِ التعليميةِ والمقدمةِ من شركةِ جوجل مثل تطبيقات (Google Apps) التي اهتمتْ باستخدامِ التكنولوجيا كوسيلةٍ حديثةٍ للاتصالِ في العمليةِ التعليميةِ لأنها تساعدُ على وجودِ فاعليةٍ في عمليةِ التعلمِ؛ وأيضًا هناك تطبيقاتٌ جيدةٌ في عالمِ تكنولوجيا التعليمِ وهي (Google Classroom) (Google Drive) (Google Docs) (Google Drawings) (Google Hangout) (Google Presentations)، التي تسمحُ للمتعلمِ بالتعلمِ في المكانِ والزمانِ اللذَيْنِ يريدُهما دونَ الالتزامِ بالوقتِ المحدَّدِ والحضورِ إلى الغرفةِ الصفيَّةِ (غانم وآخرون،2016).

ومن الممكنِ تطبيقُها في جميعِ الموادِّ الدراسيةِ ومنها موادُّ العلومِ والرياضياتِ؛ حيثُ يتطلبُ منهجُ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ معلمًا لديه خبرةٌ في التعاملِ مع الموادِّ المستخدمةِ في الأنشطةِ والمشاريعِ الضروريةِ للتعلمِ، بالإضافةِ إلى القدرةِ على تحويلِ هذه المواد الخامِ إلى بناءٍ ملموسٍ يمكنُ للطلاب الاستفادة منه أثناءَ دراستِهم، ليكونَ لديهم روحُ الابتكارِ والاختراعِ والتطويرِ (الخطيب،2018).

وأوضحَ السلوم ومصطفى(2013) أنَّ على المؤسساتِ التعليميةِ أن تستعينَ بتطبيقٍ إلكترونيٍّ يُيسِّرُ على المعلِّمِ والمتعلِّمِ عمليةَ التواصلِ، ويكونُ داعمًا ومكمِّلًا للتدريسِ التقليديِّ، ويعملُ على تزويدِ المتعلمينَ بتدريباتٍ في أيِّ وقتٍ، بحيثُ يكونُ تطبيقًا متكاملًا مسؤولًا عن إدارةِ العمليةِ التعليميةِ عبرَ شبكةِ الإنترنت، يتضمَّنُ القبولَ والتسجيلَ وإدارةَ المقرَّراتِ الدراسيةِ والواجباتِ، ومتابعةَ تعلمِ الطالبِ، وإدارةَ الاختباراتِ. ومن هذه التطبيقاتِ تطبيقُ (Google Classroom) وأوضحت دراسة الواسطي (2020) أيضاً التعرفِ إلى أثرِ استخدامِ تطبيقِ (Google Classroom) في التحصيلِ لمادةِ الفيزياءِ وأهمية هذا التطبيق في زيادة تحصيل الطلبة وتنمية قدراتهم.

وقد عرّفهُ بيل (Bell 2015) بأنه أحدُ تطبيقاتِ شركةِ (Google) المجانية، تمَّ إطلاقُه سنة 2014، ويهدفُ إلى تقديمِ المساعدةِ في إدارةِ العمليةِ التعليميةِ، ويقدِّمُ للمعلمِ جميعَ الخدماتِ التي تساعدُهُ في إيصالِ المعلومةِ للطالبِ بأقلِّ وقتٍ وجهدٍ، ويعملُ على تسهيلِ التواصلِ بينَ المتعلمينَ والمعلمِ والإدارةِ والأهلِ، كما يساعدُ المعلمَ على إجراءِ التقويمِ المناسبِ في أيِّ وقتٍ وبطرقٍ مختلفةٍ وحديثةٍ، وربطِ جميعِ تطبيقاتِ جوجل معَ بعضِها البعضِ لتسهيلِ عمليةِ التعلمِ عبرَها.

وعرفَّهُ أيضًا (Loana & Teodora 2017) بأنّه نظامٌ مُحوْسَبٌ قائمٌ على الإنترنت يقومُ على دمجِ تطبيقات google التعليميةِ معَ جميعِ الخدماتِ التطبيقيةِ ويُتيحُ للطلبةِ تقديمَ التعلمِ الإلكترونيِّ وإدارةِ عمليّاتِه لما له مميزاتٌ وخصائصُ تساعدُ على النهوضِ بالعمليةِ التعليميةِ وتطبيقِ التكنولوجيا الحديثةِ، فهو تطبيقٌ مجانيٌّ يُستخدَمُ بشكلٍ مباشرٍ من خلالِ الإنترنت، يُمكِّنُ من استخراجِ التقاريرِ بشكلٍ أسرعَ وأسهلَ مثلَ الرسومِ البيانيةِ والجداولِ والتقارير، ويتيحُ للمعلمِ التعاملَ مع الطلبةِ بشكلٍ منفردٍ، كلَّ طالبٍ على حدة، ويتيحُ للطالبِ إنشاءَ صفحةٍ خاصةٍ به يكتبُ فيها جميعَ الأعمالِ المطلوبةِ منه، ويساعدُ المعلمَ على الاطلاعِ على أعمالِهم الفصليةِ بسهولةٍ ويُسرٍ وتصحيحِ الواجباتِ وإدراجِ المحتوى الدراسيِّ بأشكالٍ مختلفةٍ (عروض تقديمية، أفلام، فيديو، ملفات مطبوعة باستخدام برمجية وورد)، ويُتيحُ للمتعلمين استخدامَ النظامِ العشريِّ، فمن أكثرِ الصعوباتِ التي تواجهُ المعلمين أنظمةُ العلاماتِ، بحيث يساعدُ على تطبيقها بكلِ سهولةٍ ويُسر، وينقلُ مسؤوليةَ إدارةِ الصفوفِ الدراسيةِ بينَ المعلمين من معلمٍ إلى آخر دونَ خسائرَ في المادةِ والمعلوماتِ، فيُوفِّرُ التّكامُلَ بينَ المعلمينَ بنقلِ الملفاتِ أو مشاركةِ المحتوى بحيثُ يضمنُ تقليلَ التكرارِ في المحتوى واستخدامَ النظامِ بشكلٍ مباشرٍ معَ المعنيين (Rahmad et al; 2019).

كما أوضحت دراسة **الواسطي (2020)** إلى أهمية تطبيق (Google Classroom) في زيادة تحصيل الطلبة وتفوق المجموعة التجريبية التي درست بواسطة هذا التطبيق على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية حيث فعالية هذا التطبيق في التدريس.

ودراسة **إبراهيم (2019)** حيث بينت فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية المهارات الرقمية وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والبعدي في مقياس الكفاءة الذاتية ودراسة الباوي (2019)، حيث بينت الأثر الإيجابي لاستخدام

المنصة التعليمية (Google Classroom) في تحصيل المجموعة التجريبية واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية.

وأيضاً دراسة **كرين (Crane 2016)** تناولت مدى استفادة جامعة رود إسلاند في الولايات المتحدة الأمريكية من تبنيها لتطبيقات جوجل التعليمية، واستخدم منهج البحث الإجرائي، وقام بمقابلة عشرة أشخاص من المسؤولين في دائرة الخدمات التكنولوجية والمعلومات في الجامعة، وقد استنتجَ الباحثُ أنَّ أكثرَ ميزةٍ لاستخدامِ تطبيقاتِ جوجل التعليميةِ مع بعضها البعض هو توفُّرُ الجهدِ الأكبرِ على المدارسِ، وأنَّ استخدامَ هذه التطبيقاتِ ليس بحاجةٍ إلى بنيةٍ تحتيةٍ، فالبرمجياتُ متوفرةٌ، وما على المؤسسةِ سوى تطبيقُها، كما أنَّ صيانتَها تقعُ على عاتقِ شركةِ جوجل التي تقدمُ كلَّ هذه الخدماتِ مجاناً.

ودراسة **كاسيولا (kasual 2015)** حيثُ هدفتْ إلى الوقوفِ على مدى جاهزيةِ (Classroom Google) لتعلمِ اللغةِ الإنجليزية، حيثُ أُجريَتْ مقابلاتٌ شخصيةٌ مع معلمينَ ومعلماتٍ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ لبيانِ مدى استخدامِهم تطبيقاتِ Google وخاصةً تطبيق (Google Classroom) وهو تطبيقٌ يضمُّ جميعَ تطبيقاتِ Google Education، وقد بيَّنَتِ الباحثةُ أنَّ هذا التطبيقَ مجانيٌّ، لمستخدميه وساعد على ربطِ جميعِ خدماتِ google ، مثل البريد الالكتروني، Google Drive،Google form ويقدمُ جميعَ المتطلباتِ التي يحتاجُ إليها المعلمُ في الغرفةِ الصفيةِ، ويساهمُ في التواصلِ ما بينَ المعلمِ والمتعلمِ، ويُسهِّلُ العمليةَ التعليميةَ نظرًا إلى سهولةِ التعاملِ معه، وكونه يحتاجُ إلى تجهيزاتٍ خاصةٍ، أو مختصّين لتحميلِه، ويتيحُ للمعلمِ إجراءَ التقييمِ والامتحاناتِ للطلابِ بكلِّ سهولةٍ، ويمكنُ الدخولُ إليه من أيِّ جهازٍ متوفرٍ وفي أيِّ وقتٍ وزمنٍ، وقدرتُهُ على الربطِ بينَ جميعِ تطبيقاتِ Google فإنه يُسهمُ في تدريسِ اللغةِ الانجليزيةِ بسهولةٍ، وخصوصًا لإمكاناتِه في التعاملِ مع أكثرَ من لغةٍ، وقدرتُهُ على الربطِ مع جوجل للترجمةِ. وأوصَتِ الدراسةُ بضرورةِ الاهتمامِ بتطبيقِ (Google Classroom) في مادةِ اللغةِ الإنجليزيةِ والموادِّ الأخرى.

إلا أنَّ هذا التطبيقَ يحتاجُ إلى متطلباتٍ يجبُ توافرُها مما يؤدّي إلى صعوبةِ تطبيقِه، وهي متطلباتٌ تقنيةٌ منها: توفرُ أجهزةِ الحاسوبِ، وإنشاءُ حسابِ جوجل، ومن الممكنِ أن يحتاجَ إلى حساب (Gmail) لكلِّ طالبٍ، ومتطلباتٌ بشريةٌ خاصةٌ بالمعلمِ والمتعلمِ والإدارةِ وتدريبهم على استخدامِ تطبيقِ (Google Classroom) علميًا ونظريًّا وكيفيةِ استخدامِه. ومن الملاحظِ عدمُ الاهتمامِ بتدريبهم أيضا متطلباتِ التنظيميةِ: حيثُ يحتاجُ إلى دعمِ الجهةِ المعنيةِ سواءً المدرسةُ أو الجامعة، وتشجيعها لدمجِ هذا التطبيقِ في التعليمِ، وتحديدِ مدةٍ زمنيةٍ لتنفيذِ خطةِ الدمجِ (Google Classroom) في البرنامجِ التعليميِّ المتاحِ، حيثُ تَتِمُّ عمليةُ الدّمجِ بمراحلَ وخطواتٍ صغيرةٍ متدرجةٍ، وأيضًا توفرِ بيئةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ لاستخدامِ هذا التطبيقِ، وأن تكونَ الجهةُ المعنيةُ قادرةً على توفيرِ بنيةٍ تحتيةٍ من أجهزةٍ وإنترنت لتتمكنَ من دمجِ (Google Classroom) في البيئةِ الصفيةِ، ومتطلباتٍ تعليمية: أن تشملَ المقرراتُ الدراسيةُ والمساقاتُ أنشطةً تتيحُ تطبيقَ (Google Classroom) في البيئةِ التعليميةِ وتحتاجُ إلى تزويدِ المعلمينَ بالمراجعِ المناسبةِ وبأساليبِ تقويمٍ مناسبةٍ وليس أساليبَ التقويمِ الاعتياديةِ وتعتبرُ من المعيقاتِ التي تواجهُ المعلمَ والمتعلمَ والجهةَ المعنيةَ لتطبيقِه (القحطاني،2017).

وترى الباحثة أن هناك معيقات تواجه تطبيق (Google Classroom) تحديات تتعلق بفاعليته منها إن هذا التطبيق يعيق تنفيذ الأنشطة الصفية ويقلل كفاءة التدريس، والتفاعل الاجتماعي في المجال التعليمي ويقلل التواصل بين المعلمين والطلبة ويعيق فرص اكتساب بعض المهارات الصفية، أيضا تحديات تقنية وفنية منها عند تطبيق (Google Classroom) يواجه المعلمون صعوبات فنية ولا يمتلكون المهارات اللازمة لتطبيقه في محتوى الرياضيات، أيضا صعوبات تتعلق بالمحتوى حيث إنّه لا يتناسب المحتوى التقليدي لمادة رياضيات مع هذا التطبيق ولا يمكن من خلال مادة رياضيات تنمية مواهب الطلبة.

كما أكدت ذلك دراسة السعدوني (2022) حول الصعوبات التي تواجه تطبيق (Google Classroom) فيما يتعلق بكثافة محتوى الرياضيات، وتركيزه على الكم أكثر من الكيف وعدم تركيزه على مهارات الطلبة وقدراتهم ودراسة إبراهيم (2019) التي أوضحَتْ عدمَ فاعليةِ تطبيقاتِ جوجل التعليميةِ في تنميةِ الكفاءةِ الذاتيةِ لدى الطلبةِ.

مشكلة الدراسة

يعدُّ (Google Classroom) مدخلًا لتعليمِ الطلبةِ المفاهيمَ التعليميةَ عن طريقِ التكنولوجيا والربطِ بينَ الرياضياتِ والعلومِ والهندسةِ والتكنولوجيا لتحقيقِ التواصلِ بينَ المؤسساتِ التعليميةِ وسوقِ العملِ. يساعدُ هذا التطبيقُ في دعمِ وتدريسِ التخصصاتِ الأربعةِ، وحيثُ إنَّ الرياضياتِ إحدى هذه التخصصاتِ المهمةِ والتي تساعدُ على زيادةِ المهاراتِ العقليةِ، وترتبطُ ارتباطًا وثيقًا في جميعِ جوانبِ الحياةِ، حيثُ توَفرُ للطلبةِ العديدَ من المهاراتِ التي تجعلُ منهم أكثرَ ذكاءً في حياتِهم اليوميةِ؛ ويُعدُّ تطبيقُ Classroom

في تعليمِ الرياضياتِ أحد أبرزِ الطرقِ لدعمِ تدريسِها. وأشارتْ دراسة الواسطي(2020) إلى أهميةِ تطبيقِهِ في العمليةِ التعليميةِ لزيادةِ تحصيلِ الطلبةِ ونموّهم المعرفيّ ودراسة (Pooja& Gupta, 2022) بينَتْ أهميةَ تطبيقِ (Google Classroom) للمتعلمِ حيثُ يمكنُهم من الوصولِ إلى أنشطةِ التعلمِ في أيّ وقتٍ والتواصلِ فيما بينَهم.

يُعتب (Classroom) عاملاً معززًا رئيسيًا في زيادةِ الابتكارِ في أنشطةِ تدريسِ وتعلمِ الرياضيات، حيثُ يوفّرُ خبراتٍ تعليميةً مختلفةً ويُوفّرُ فرصًا تعليميةً أوسعَ للطلاب، ويخلقُ استخدامُهُ في تعلمِ الرياضياتِ فرصًا للطلابِ للوصولِ إلى الرياضياتِ بشكلٍ أعمقَ وربطِ الرياضياتِ بالحياةِ الواقعيةِ والتكنولوجيا والرجوعِ إلى المعلوماتِ في أيّ وقتٍ، إلا أنّ العديدَ من الطلبةِ يواجهون مشكلاتٍ وتعقيداتٍ في دراسةِ مادةِ الرياضيات وهذا ما أكدته دراسة السعدوني (2022) ومعظمُهم يمتلكون اتجاهاتٍ سلبيةً نحوَه ويجدونَ صعوبةً في ربطِهِ بالحياةِ اليومية، وقد تظهرُ هذه المشكلةُ بصورةٍ واضحةٍ عندَ ربطِ الرياضياتِ (Google Classroom) حيثُ يتطلبُ إدراكُ الطالبِ وفهمُه لتوجيهِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ مدرسين وممارسين مطلعين ليكونوا قادرين على تحقيقِ الاحتياجاتِ التعليميةِ للطلابِ بشكلٍ فعال، ومن جهةٍ أخرى فإنّ المناهجَ الدراسيةَ المتعلقةَ بالرياضياتِ كثيفةٌ، مما جعلَ العديدَ من المعلمينَ يعزفونَ عن عمليةِ التعليم، وغيرَ قادرين على الاستمرارِ بعمليةِ تطبيقِها وفي بعضِ الأحيانِ تكونُ عمليةُ التطبيقِ عمليةً صعبةً لما تواجهُه من صعوباتٍ في تطبيقِها منها عدمُ توفرِ الإنترنت في أيّ وقتٍ والتكلفةُ العالية، حيثُ إنّ العديدَ من المؤسساتِ لا تقومُ بتدريبِ المعلمينَ على التكنولوجيا.

وأشار الخطيبُ (2018) إلى أنّ تدريسَ الرياضياتِ يتطلبُ نوعًا من التدريسِ الواقعيّ القائمِ على حلّ المشكلاتِ والمرتبطِ غالبًا بأنشطةِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ الأكثرِ فاعليةً وهذا بدورِه يتطلبُ معلمينَ يمتلكونَ خبرةً كبيرةً في كلٍّ من المحتوى وطرقِ التدريسِ والرقمية، إلا أنّ معظمَهم لا يتعاملونَ بطريقةٍ صحيحةٍ ولا يستطيعونَ تحديدَ أوجهِ القصورِ في معرفةِ المحتوى الخاصّ بهم، وأظهرتْ نتائجُ دراسة السعدوني (2022) التحدياتِ التي واجهتْ تطبيقَ جوجل كلاس روم خلالَ جائحةِ كورونا وهي عدمُ توفرِ أجهزةٍ لدى جميعِ الطلبةِ تمكّنهم من المتابعةِ وعدمِ تدريبِ المتعلمينَ على كيفيةِ استخدامِه حيثُ أوصى بالتأكدِ من حضورِ جميعِ الطلبةِ بتشغيلِ الكاميرا أثناءَ الدرسِ ووضعِ حصصٍ إضافيةٍ على منصةِ جوجل كلاس روم لشرحِ المسائلِ الصعبةِ على جوجل كلاس روم والتركيزِ على المهاراتِ الأساسيةِ لجميعِ الطلبةِ بينَ المراحلِ الدراسيةِ المختلفةِ ويرجعُ ذلكَ أساسًا إلى افتقارِهم إلى المحتوى والمعرفةِ التعليميةِ بهذا المحتوى، وذلك لأنّ المعلمينَ لا يتلقّوْنَ تدريبًا على كيفيةِ تطبيقِ (Google Classroom). وأوصتْ دراسةُ عليان(2020) بضرورةِ التوجهِ لدعمِ تعليمِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ في برنامجِ الرياضياتِ من خلالِ البحثِ عن فرصٍ لدمجِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ بطرقٍ ذاتِ مغزًى ليتمكنَ الطلبةُ من معالجةِ المشكلاتِ المتعلقةِ بالرياضيات.

تأسيسًا على ما سبقَ ومن خلالِ ملاحظةِ الباحثةِ أنه لا يزالُ من غيرِ الواضحِ مدى تطبيقِ (Google Classroom) من قبلِ المعلمين الممارسين في تعليمِ الرياضياتِ ومدى أهميةِ تطبيقِ (Classroom Google) على موادِّ الرياضياتِ الحاليةِ بالإضافةِ إلى عزوفِ العديدِ من المعلمينَ عن تطبيقِ (Google Classroom) في ظلِّ التوجهِ العالميِّ نحوَ استخدامِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ في تدريسِ الرياضيات، وفي ظلِّ غيابِ أيّ دراسةٍ أردنيةٍ في هذا الموضوعِ حسب علمِ الباحثة، أُجريتْ هذه الدراسةُ لتحديدِ الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا.

أسئلة الدراسة

حاولتِ الدراسةُ الحاليةُ الإجابةَ عنَ الأسئلةَ الآتية:

1. ما درجةُ الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا؟
2. هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Classroom Google) في تدريسِ الرياضياتِ تُعزى لمتغيرِ الجنس؟

أهداف الدراسة

تمثّلت الدراسةُ الحاليةُ بالأهدافِ الآتية:

- التعرفُ إلى الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا.
- الكشفُ عن الفروقِ في الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Classroom Google) في تدريسِ الرياضياتِ والتي تُعزى لمتغيرِ الجنس.

أهمية الدراسة

تنبعُ أهميةُ الدراسةِ الحاليةِ من أهميةِ موضوعِها، حيثُ إنّها قد تُسهمُ في كلٍّ من:

الأهمية النظرية

- قد توفّرُ هذه الدراسةُ أدبًا نظريًا قد يُثري المكتباتِ العربيةَ بموضوع (Google Classroom).
- قد تتيحُ للمعلمين التعرفَ إلى أحدثِ الطرقِ التكنولوجيةِ في مجالِ التعليمِ الخاصِ بتطبيق (Classroom Google).
- قد تساعدُ نتائجُ هذهِ الدراسةِ الباحثينَ في تطويرِ أدواتٍ لدراساتهم المستقبليةِ حول (Classroom Google).
- قد تساعدُ هذه الدراسةُ معلمي الرياضياتِ في تحديدِ الصعوباتِ التي تواجههُم أثناءَ تطبيق (Classroom Google).
- وفي ظلِّ غيابِ أيِّ دراسةٍ أردنيةٍ في هذا الموضوع حسب علمِ الباحثة، أُجريَتْ هذه الدراسةُ.

الأهمية التطبيقية

- الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق (Google Classroom) في تدريس مقرر الرياضيات من وجهة نظر المعلمين لمساعدتهم في تدريس مادة الرياضيات.
- قد تبيّنُ هذه الدراسةُ أهميةَ تطبيق (Google Classroom) في المدارسِ والاستفادةِ القصوى من هذه التطبيقاتِ في تعليمِ وتعلمِ مادةِ الرياضات.
- قد تُلفتُ نتائجُ هذه الدراسةِ نظرَ أصحابِ القرارِ في وزارةِ التربيةِ والتعليمِ في ضرورةِ تطبيق (Google Classroom) في مناهجِ الرياضيات.
- قد تساعدُ مشرفي الرياضياتِ في تقديمِ مقترحٍ حولَ تدريسِ الرياضياتِ باستخدامِ (Classroom Google).

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدّدَتِ الدّراسةُ الحاليةُ بالحدودِ الآتية:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرَ موضوعُ الدّراسةِ الحاليةِ على الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيق (Classroom Google) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا.
2. **الحدود الزمانية:** طُبّقتِ الدّراسةُ الحاليةُ في الفصلِ الدراسيِّ الثاني من العام 2023/2022.
3. **الحدود المكانية:** طُبّقتْ هذه الدراسةُ على المدارسِ الحكوميةِ في لواءِ الرمثا.
4. **الحدود البشرية:** معلمو الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في لواء الرمثا.

هذا وتتحدّدُ نتائجُ هذه الدّراسةِ بمجتمعِها وعيّنتِها، ودرجةِ استجابةِ العينةِ لأدواتِ الدّراسةِ، وصدق استجابةِ الأفرادِ، ويمكنُ تعميمُ الدّراسةِ على المجتمعاتِ المتشابهةِ في ضوءِ صدقِ وثباتِ الأدواتِ ودرجةِ موضوعيّتِها.

مصطلحات الدّراسة

تتناولُ هذه الدّراسةُ بعضَ المصطلحاتِ تمَّ تعريفُها اصطلاحيًّا وإجرائيًّا كالآتي:

(Google Classroom): عرّفها Google (2019,B:76) "أنها خدماتٌ تعليميةٌ مجانيةٌ لإدارةِ التعلمِ الإلكترونيِّ عبرَ الإنترنت هدفُها مساعدةُ المعلمينَ على إنشاءِ فصلٍ دراسيٍّ إلكترونيٍّ ومشاركةُ الملفاتِ فيما بينهم بكلِ سهولة".

وتعرّفُ إجرائياً: تطبيقٌ مجانيٌّ يمكنُ من خلالِهِ التعلمُ افتراضيًّا والتواصلُ بينَ المتعلمينَ والمعلمِ والإدارةِ وتبادلُ المعلوماتِ ويتيحُ للمتعلمِ التعلمَ في أيِّ وقتٍ وإنشاءَ واجباتٍ صفيةٍ وحلَّ مسائلَ رياضيةٍ وإعطاءَ دروسٍ إضافيةٍ في مادةِ الرياضيات.

المعوقات: عرّف عليان (2020: 57) "بأنّها التحدياتُ التي تقفُ أمامَ تحقيقِ هدفٍ معينٍ. وتعرّفُ المعوقاتُ بشكلٍ إجرائيٍّ بأنّها الصعوباتُ التي تواجهُ المعلمَ والطالبَ والإدارةَ المدرسيةَ عندَ تطبيقِ (Classroom Google)، والتي تقفُ أمامَ تحقيقِ الأهدافِ التعليميةِ في المدارس، والتي تمّ الوصولُ لها عن طريقِ استجابةِ أفرادِ العينةِ على أداةِ الدراسةِ التي أُعِدَّتْ في هذه الدراسة".

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيقِ هدفِ الدراسةِ تمّ اتّباعُ المنهجِ الوصفيِّ لملاءمته لموضوعِ الدراسةِ والمتمثلِ في الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقِ Google (Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا.

مجتمع الدراسة

تكوّنَ مجتمعُ الدّراسةِ من جميعِ معلمي الرياضياتِ في المدارسِ الحكوميةِ في لواءِ الرمثا، والعاملين لدى وزارةِ التربيةِ والتعليمِ للفصلِ الدراسيِّ الثاني من العامِ 2022 – 2023، والبالغِ عددُهم (230) معلمًا ومعلمة حسب السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا.

عينة الدراسة

تكونت عينةُ الدراسةِ من (120) معلمًا ومعلمة في المدارسِ الحكوميةِ في لواءِ الرمثا، وتمّ اختيارُ العينةِ بطريقةٍ قصديةٍ حيثُ تساعدُ هذهِ الطريقةُ بالوصولِ إلى العيّنةِ المرغوبِ بها واختيار العينة من المدارس المتيسرة والمتعاونة مع الباحثة.

أداة الدراسة

تهدفُ الدراسةُ الحاليةُ إلى الكشفِ عن الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقِ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا، وذلكَ من خلالِ استجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ على أداتها التي تمّ تطويرها لجمعِ البياناتِ والمعلوماتِ المطلوبةِ من أفرادِ عينةِ الدراسةِ، وبالاستنادِ إلى بعضِ الأدبياتِ ذاتِ العلاقةِ بالمصادرِ التعليميةِ المفتوحةِ والدراساتِ السابقةِ كدراسة، ومن خلالِ الاطلاعِ على بعضِ الأدواتِ والمقاييسِ المستخدمةِ في دراساتٍ لها علاقةٌ بالدراسةِ الحاليةِ كدراسة (النصر لله، 2021).

وقُسِّمَتِ الاستبانةُ إلى قسمَين رئيسيّين كالآتي:

1. القسمُ الأولُ ويختصُّ بجمعِ البياناتِ، والمعلوماتِ الشخصيةِ لأفرادِ عينةِ الدراسة كالجنس والمؤهل العلمي والخبرة واختيار العينة المناسبة للتطبيق .
2. والقسمُ الثاني يهدفُ إلى جمعِ إجاباتٍ، وتقديراتِ أفرادِ العينةِ لمجموعةٍ من الفقراتِ المخصصةِ لقياس (16) فقرةً موزعةً على (3) محاورٍ (الجدول 1):

جدول (1) محاور الاستبانة

اسم المحور	عدد الفقرات
تحدياتٌ تتعلقُ بتطبيق Google Classroom	5
تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى	5
تحدياتٌ فنيةٌ وتقنيةٌ وتكنولوجيةٌ	6
العدد الكلي	16

تمّ اعتمادُ سلمِ ليكرت الخماسي لتصحيحِ أدواتِ الدراسةِ، بإعطاءِ كلِّ فقرةٍ من فقراتِهِ درجةً واحدةً من بينِ درجاتِهِ الخمس (منخفضة جداً ، قليلة ،متوسطة ، مرتفعة ، مرتفعة جدا) وهي تمثلُ رقميًّا(1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وقد تمّ احتساب المقياس من خلال حساب طول الفترة باستخدام المعادلة الآتية:

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

(5-1) /5- 0.8

ومن ثم إضافة الجواب (0.8) إلى نهاية كل فئة.
من 1.00 - أقل من 1.8 تحدد بدرجة منخفضة جدا.
من 1.8- أقل من 2.6 تحدد بدرجة منخفضة.
من 2.6- أقل من 3.4 تحدد بدرجة متوسطة.
من 3.4- أقل من 4.2 تحدد بدرجة مرتفعة.
من 4.2-5.00 تحدد بدرجة مرتفعة جداً.

صدق أداة الدراسة

عُرضتْ أداةُ الاستبانةِ على عددٍ من المحكّمينَ والمختصّينَ من ذوي الخبرةِ للتأكدِ من صدق الأداةِ وشمولِها وبأنّها تحققُ أهدافَ الدراسة، وبلغَ عددُ المحكمينَ (16) محكمًا من تخصصاتٍ مختلفةٍ شملَت (الرياضيات، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم) وتمَّ أخذُ ملاحظاتهم بعينِ الاعتبارِ حيثُ تمَّ حذفُ بعضِ الفقراتِ وإضافةُ أخرى، بالإضافةِ إلى إعادةِ صياغةِ بعضِ الفقراتِ واختصارِ بعضِها، حيثُ ظهرَتِ الاستبانةُ بصورتِها النهائيةِ مكونةً من (16) فقرةً، موزعةً على ثلاثةِ محاور، المحور الأول: تحدياتٌ تتعلقُ بتطبيق (Google Classroom)، والمحور الثاني: تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى، والمحور الثالث: تحدياتٌ فنيةٌ وتقنيةٌ.

ثبات الأداة:

وتم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة حيث طبقت على مجموعة من مجتمع الدراسة وتراوح عددهم (30) معلماً ومعلمة، بحيث نفذت مرتين بفترة زمنية قدرت أسبوعين بين التطبيقين، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون أوضحت النتائج انه كانت معاملات ثبات المجالين، وكانت قيم معاملات الثبات للمجالين (0.84، 0.88)، وبلغت قيمة معامل ارتباط لكامل الاستبانة (0.92)، وهناك طريقة ثانية، طبق فيها ألفا كرونباخ لمعرفة اتساق الفقرات، فكانت قيمة معاملات ثبات للمجالين (0.83، 0.88)، و(0.92) الكلي للاستبانة، وهي قيم معقولة لتطبيق البحث.

تمَّ التأكدُ من ثباتِ أداةِ الدراسةِ بعدَ خروجِ الاستبانةِ بصورتِها النهائية، وذلكَ من خلالِ استخراجِ معاملِ الثباتِ المتعلقِ بقيَمِ كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، للاتّساقِ الداخليِّ لمحاورِ أداةِ الدراسة، والجدول (2) يبينُ قيمَ معاملاتِ الثباتِ لمجالاتِ أداةِ الدراسة:

جدول (2): معاملات الثبات لأداة الدراسة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

محاور الاستبيان	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا
تحدياتٌ تتعلقُ بفاعلية (Google Classroom)	5	.86
تحديات تتعلق بالمحتوى	5	.79
تحديات فنية وتقنية	6	.88

أظهرَ الجدولُ السابقُ معاملَ ألفا كرونباخ لجميعِ محاورِ الاستبانةِ مرتفعًا ويتراوحُ بينَ (.88-.79)، وهذا يوضحُ أنَّ جميعَ معاملاتِ الثباتِ مرتفعةٌ جداً ومقبولة لأغراضِ الدراسة.

المعالجة الإحصائية المستخدمة

بالاستعانةِ ببرنامجِ الرُّزمِ الإحصائيةِ SPSS ، استخدمت الأساليبِ الإحصائيةِ الآتية:

1. المتوسطُ الحسابيُّ والانحرافُ المعياريُّ، وذلكَ لوصفِ توزيعِ درجاتِ أفرادِ العينةِ إحصائيًّا بحسبِ متغيراتِ الدراسة.
2. معادلةُ كرونباخ- ألفا لحسابِ ثباتِ الاستبانةِ بطريقةِ الاتساقِ الداخليِّ.
3. اختبارُ "ت" لاختبارِ الدلالةِ الإحصائيةِ للفروقِ بينَ الجنسين.

إجراءات الدّراسة

لإجراءِ الدراسةِ تمَّ اتباعُ الخطواتِ الآتية:

- الرجوعُ للأدبياتِ السابقةِ ذاتِ الصلةِ بموضوعِ الدراسة.
- تمَّ تحديدُ مشكلةِ الدراسةِ وأسئلتِها وفرضياتِها.
- تمَّ كتابةُ مقدمةِ الدراسةِ وأدبِها النظريِّ، وإدراجُ الدراساتِ السابقةِ والتعقيبِ عليها.
- تمَّ بناءُ أداةِ الدراسةِ، وتكونتْ من ثلاثةِ محاورَ، والعملُ على التأكدِ من صدقِها وثباتِها.
- تمَّ تحديدُ مجتمعِ الدراسةِ وعيِّنتِها ومن ثم توزيعِ الأداةِ على عينةِ الدراسة.
- العملُ على جمعِ البياناتِ وتحليلِ النتائجِ ومناقشتِها.
- الوصولُ إلى توصياتِ الدراسة.

نتائج الدراسة

يتناولُ هذا الجزءُ عرضًا للنتائجِ التي توصلتْ إليها الدراسةُ حولَ الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا، وذلك بالإجابةِ عن أسئلةِ الدراسة، وعلى النحوِ الآتي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجةُ الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا؟"

للإجابة عن السؤالِ الأول تمَّ حسابُ المتوسطِ والانحرافِ المعياريِّ لدرجةِ الصعوباتِ لفقراتِ الاستبانةِ بحسبِ محاورِها الثلاثة، كما هو موضَّحٌ في الجدولِ (3) أدناه.

جدول (3) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لدرجةِ الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيق (Classroom Google) في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في لواء الرمثا مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحدياتٌ فنيةٌ وتقنيةٌ وتكنولوجيةٌ.	4.40	.680	مرتفعة جداً
2	تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى	4.31	.682	مرتفعة جداً
3	تحديات تتعلق بفاعلية تطبيق (GoogleClassroom)	4.17	.730	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.29	.638	مرتفعة جداً

أظهرَ الجدولُ السابقُ أنَّ الدرجات كانت مرتفعة ومرتفعة جداً المتوسطَ الحسابيَّ حيثُ تراوحَت ما بين (4.40–4.17)، حيثُ جاءتْ تحدياتٌ فنيةٌ وتقنية وتكنولوجية في المرتبةِ الأولى بأعلى متوسطٍ حسابيٍّ بلغَ (4.40)، بدرجة مرتفعة جداً، في حين جاءَت تحدياتٌ تتعلقُ بفاعليةِ تطبيق (Google Classroom) في المرتبةِ الأخيرةِ وبمتوسطٍ حسابيٍّ بلغَ (4.17) بدرجة مرتفعة، وبلغَ المتوسطُ الحسابيُّ لدرجةِ الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ من وجهةِ نظرِ معلمي الرياضياتِ في لواءِ الرمثا ككُلٍّ (4.29) حيث أظهر الجدول أن التحديات التي تواجه التطبيق مرتفعة جدا في جميع المحاور ومن الضروري الحد من هذه التحديات لأهمية هذا التطبيق في تحسين عملية التعلم وتنميه مهارات الطلبة وزيادة دافعيتهم في التعلم .

وقد تمَّ حسابُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لتقديراتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ على فقراتِ كلِّ محورٍ على حدة، حيث كانت على النَّحوِ الآتي:

1. تحدياتٌ تتعلقُ بفاعليةِ تطبيقِ (Google Classroom):

جدول (4) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ للفقراتِ المتعلقة بـــ: تحديات تتعلق بفاعلية تطبيق (Google Classroom)، مرتبةً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يعيقُ تطبيقُ Google Classroom تنفيذَ الأنشطةِ التعليميةِ الصفية.	2.61	1.151	متوسط
2	يقلّلُ تطبيقُ Google Classroom من كفاءةِ التدريس، والتفاعلِ الاجتماعيِّ في المجالِ التعليمي.	4.23	.742	مرتفعة جداً
3	يقلّلُ تطبيقُ Google Classroom التفاعلَ والتواصلَ بينَ المعلمين والطلبة.	4.09	.734	مرتفعة
4	يعيقُ تطبيقُ Google Classroom من فرصِ اكتسابِ بعضِ المهاراتِ الصفية.	3.98	.765	مرتفعة
5	يحتاجُ تطبيقُ Google Classroom إلى أجهزةِ كمبيوتر وإنترنت، الأمرُ الذي يجعلُهُ مُكلِفًا على أولياء الأمور.	4.02	.724	مرتفعة
6	عدمُ توافرِ مهاراتٍ تقنيةٍ جيدةٍ لدى المعلمين والطلبةِ تجعلُهم يستطيعون التعاملَ مع هذه التكنولوجيا الحديثةِ	4.56	.689	مرتفعة جداً
	تحديات تتعلق بفاعلية Google Classroom	4.17	.730	مرتفعة

أظهرَ الجدولُ السابقُ أنَّ الدرجات كانت مرتفعة ومرتفعة جدا وبمتوسط حسابيّ قد تراوحَ ما بين (4.56-2.61)، حيثُ جاءتِ الفقرةُ رقم (6) والتي تنصُّ على "عدمِ توافرِ مهاراتٍ تقنيةٍ جيدةٍ لدى المعلمين والطلبةِ تجعلُهم يستطيعونَ التعاملَ معَ هذهِ التكنولوجيا الحديثةِ" في المرتبةِ الأولى وبمتوسط حسابي (4.56) وبدرجة مرتفعة جداً، في حين جاءت الفقرة رقم (4) يعيقُ تطبيقُ (Google Classroom) من فرصِ اكتسابِ بعضِ المهاراتِ الصفية. وبدرجة مرتفعة فقد بين الجدول وجود صعوبات تتعلق بفاعلية تطبيق محور فاعلية تطبيق (Google Classroom) بجميع الفقرات وبدرجة مرتفعة ومرتفعة جداً وهذا يعود لعدة أسباب تتعلق بفاعلية تطبيق منها عدم توافر مهارات جيدة لدى المعلمين والطلبة تجعلهم يستطيعون التعامل مع هذه التكنولوجيا الحديثة ويحد هذا تطبيق من كفاءة التدريس والتفاعل الاجتماعي في المجال التعليمي ويعيق تنفيذ الأنشطة التعليمية الصفية.

2. تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى:

جدول (5) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ للفقراتِ المتعلقة بـــ: تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى، مرتبةً تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لا يتناسبُ المحتوى التعليميُّ التقليديُّ لمادةِ الرياضياتِ مع تطبيقِ (Google Classroom).	4.68	.652	مرتفعة جداً
2	يعدُّ المحتوى التعليميُّ في كتابِ الرياضياتِ ذا كثافةٍ مرتفعةٍ يعيقُ تطبيقَ (Google Classroom).	4.54	.668	مرتفعة جداً
3	لا يحتوي منهجُ الرياضياتِ على أنشطةٍ رقميةٍ تساعدُ في تطبيق (Google Classroom).	4.21	.698	مرتفعة جداً
4	لا يحتوي منهجُ الرياضياتِ على أهدافٍ مهاريةٍ كافيةٍ تساعدُ في تطبيق (Google Classroom).	4.36	.679	مرتفعة جداً
5	لا يمكنُ من خلالِ المحتوى المتضمنِ كتابَ الرياضياتِ تنميةُ مواهبِ الطلبةِ.	3.80	.704	مرتفعة
	تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى	4.31	.680	مرتفعة جداً

أظهرَ الجدولُ السابقُ أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحَتْ ما بين (4.68 -3.80)، وقد تراوحت الدرجات بين مرتفعة ومرتفعة جداً حيثُ جاءتِ الفقرةُ رقم (1) والتي تنصُّ على "لا يتناسبُ المحتوى التعليميُّ التقليديُّ لمادةِ الرياضياتِ معَ تطبيق (Google Classroom)" في المرتبةِ الأولى وبمتوسطٍ حسابيٍّ بلغَ (4.68)، بدرجة مرتفعة جداً في حين جاءتِ الفقرةُ رقم (5) ونصُّها "لا يمكنُ من خلالِ المحتوى المتضمنِ كتابَ الرياضياتِ تنميةُ مواهبِ الطلبةِ" بالمرتبةِ الأخيرةِ وبمتوسطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.80) وبدرجة مرتفعة. وبلغَ المتوسطُ الحسابيُّ لمحورِ "تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى" ككُلٍّ (4.31) وهذا يشير إلى هناك تحديات تتعلق

بالمحتوى في جميع الفقرات وبدرجة مرتفعة جداً ومن الممكن تطوير كتب الرياضيات بما يتناسب مع تطبيق (Google Classroom) وتركيزه على المهارات والتكنولوجيا أظهرَتْ نتيجةُ المحور وفي جميع الفقرات وجودَ صعوباتٍ تواجهُ تطبيقَ (Classroom Google) في تدريسِ الرياضياتِ. يمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةَ بأنَّ المناهج غير مجهزة بما يتناسب مع التطبيقات الحديثة ، وضعف القدرةِ على دمجِ مواضيع (Google Classroom) المختلفة، بالإضافةِ إلى أنَّ هناكَ عدمَ تطابقٍ في المهاراتِ التي يتمُّ تدريسُها والمهاراتِ المتصورةِ المطلوبةِ لتعميق (Classroom Google). ومن جهةٍ أخرى تعتمدُ المناهج على استخدامِ المفاهيمِ ومنهجياتِ التدريسِ التقليدية، وعدمِ اعتمادِ وتكييفِ المناهجِ الجديدةِ وأهدافِ التعلمِ ومهاراتِ المعلمِ على تطبيق (Google Classroom) وهذا يتوافق مع دراسة الباوي (2019) بالتحديات التي تعيق تطبيق (Google Classroom) وعدم احتواء المناهج على أنشطة تساعد تطبيقه وأهميته في زيادة تحصيل الطلبة واكتساب الطلبة معلومات ومهارات جديدة .

3. تحدياتٌ فنيةٌ وتقنيةٌ:

جدول (6) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ للفقرات المتعلقةِ بـــ: تحديات فنية وتقنية، مرتبةً تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	لا أمتلكُ المهاراتِ اللازمةِ لتطبيق (Google Classroom) في محتوى الرياضياتِ.	4.75	.632	مرتفعة جداً
2	لا أستطيعُ إصلاحَ الأضرارِ التي تتعرضُ لها الموارِدُ بشكلٍ فوريٍّ.	4.60	.565	مرتفعة جداً
3	عند تطبيق (GoogleClassrom) تواجهني صعوبات فنية.	4.53	.670	مرتفعة جداً
4	أواجه صعوبة في توفر الأدوات والمواد اللازمة .	4.31	.688	مرتفعة جداً
5	لا يتوفر في مدرستي مختبر حاسوب .	4.19	.701	مرتفعة
6	لا أستطيع إصلاح الأضرار التي تتعرض لها الموارد بشكل فوري.	4.06	.714	مرتفعة
	تحديات فنية وتقنية	4.40	.680	مرتفعة جداً

أظهرَ الجدولُ السابقُ أنَّ المتوسطَ الحسابيَّ قد تراوحَ ما بين (4.75–4.06) حيث كانت بدرجات مرتفعة ومرتفعة جداً، وجاءَتِ الفقرةُ رقم (1) والتي تنصُّ على "لا أمتلكُ المهاراتِ اللازمةِ لتطبيق (Google Classroom) في محتوى الرياضياتِ" في المرتبةِ الأولى وبمتوسطٍ حسابيٍّ بلغَ (4.75) وبدرجة مرتفعة جداً، في حين جاءَتِ الفقرةُ رقم(6) ونصُّها "أواجهُ صعوبةً في انقطاعِ شبكةِ الإنترنت" بالمرتبةِ الأخيرةِ وبمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (4.06) وبدرجة مرتفعة. وبلغَ المتوسطُ الحسابيُّ لمحور "تحديات فنية وتقنية" ككُلٍّ (4.40) وبدرجة مرتفعة جداً حيث أظهر الجدول السابق وجود صعوبات تواجه تطبيق(Google Classroom) بمحور تحديات فنية وتقنية وفي جميع مجالات هذا المحور لأسباب عديدة تتعلق بعدم بتوفر المواد والأدوات ومختبرات الحاسوب وانقطاعِ شبكة الانترنت .

أظهرَتْ نتيجةُ السؤالِ الأولِ وفي جميعِ المحاورِ وجودَ صعوباتٍ تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ. يمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة بأنَّ المعلمين غيرُ مجهزين بشكلٍ كاملٍ لتدريسِ هذا التطبيق لعدمِ كفايةِ تدريبِ المعلمينَ وحاجتهم إلى دوراتٍ تدريبيةٍ، وكما أنّهم يعانونَ من ضعفِ تطبيقِ التكنولوجيا، وضعفٍ في القدرةِ على دمجِ مواضيعِ (Google Classroom) المختلفة، بالإضافةِ إلى أنَّ هناكَ عدمَ تطابقٍ في المهاراتِ التي يتمُّ تدريسُها والمهاراتِ المتصورةِ المطلوبةِ لتعميق (Google Classroom). ومن جهةٍ أخرى تعتمدُ الغالبيةُ منهم على استخدامِ المفاهيمِ ومنهجياتِ التدريسِ التقليدية، وعدمِ اعتمادِ وتكييفِ المناهجِ الجديدةِ وأهدافِ التعلمِ ومهاراتِ المعلمِ على تطبيق (Google Classroom).

ويمكنُ القولُ إنَّ المؤسساتِ التعليمةَ لا تراعي الأسسَ الضروريةَ لتطبيق (Google Classroom)، ولا توفرُ برامجَ الحاسوبِ اللازمةَ والأجهزةَ الضروريةَ لعمليةِ التطبيق، حيثُ لا بدَّ من الاعتمادِ بشكلٍ أساسيٍّ على تطبيقاتِ الإنترنت لتعزيزِ الفهمِ عندَ الطلبةِ وبشكلٍ خاصٍّ في موادِّ الرياضياتِ والعلومِ والفيزياءِ والهندسة، ولضمانِ نجاحها لا بدَّ أن يتمَّ تطبيقُ الأنشطةِ ذاتِ العلاقةِ بالتكنولوجيا في مختبراتٍ ومعاملَ افتراضيةٍ مؤهلة، وتطبيقُ الدروسِ على شكلِ مشكلاتٍ حقيقيةٍ وواقعيةٍ ومرتبطةٍ بالواقعِ الذي يعيشُهُ الطالبُ، ولذلك من أجلِ تخطي الصعوباتِ التي يواجهُها المعلمونَ يجبُ خلقُ بيئةِ تعليمٍ مميزةٍ، وعقدُ ورشِ عملٍ ودوراتٍ

تدريبيةٍ عن أهميةِ تطبيقِ مفهومِ (Google Classroom) في التعليم، وإجراءِ أبحاثٍ تربويةٍ حولَ مفهومِ (Google Classroom)، والاشتراكِ في مسابقاتٍ لتطبيقِ مفهومِ (Google Classroom).

اتفقَتْ نتائجُ السؤالِ الأولِ معَ نتائجِ دراسةِ كلٍّ من لسعدوني(2022) وأبي عبادة (2020) والتي اتفقَتْ جميعُها على وجودِ صعوباتٍ تواجهُ المعلمينَ وهي عدمُ شرحِ المعلمِ للمادةِ بشكلٍ جيدٍ، عندَ تطبيقِ (Google Classroom) عدمُ توافرِ أجهزةٍ حاسوبيةٍ للطلابِ وعدم تدريبِ المعلمين على تطبيق(Google Classroom).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية ($\alpha \leq .05$) بين الصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ تُعزى لمتغيرِ الجنس؟"

للإجابةِ عن هذا السؤالِ استخرجُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ للصعوباتِ التي تواجهُ تطبيقَ (Google Classroom) في تدريسِ الرياضياتِ تُعزى لمتغيرِ الجنس، ولبيانِ الفروق الإحصائيةِ بينَ المتوسطاتِ الحسابيةِ استخدمُ اختبارَ "ت"، والجدول أدناه يوضحُ ذلك.

جدول (7) المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ واختبار "ت" لأثر الجنس على الصعوبات التي تواجهُ تطبيق (Google Classroom) في تدريس الرياضيات تُعزى لمتغير الجنس.

	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تحدياتٌ تتعلقُ بفاعليةِ تطبيق Google Classroom	ذكر	4.17	.730	.517	97	.607
	أنثى	4.14	.733			
تحدياتٌ تتعلقُ بالمحتوى	ذكر	4.31	.706	.461	97	.664
	أنثى	4.26	.528			
تحدياتٌ فنيةٌ وتقنيةٌ	ذكر	4.40	.795	.568	97	.706
	أنثى	4.34	.562			
الدرجة الكلية	ذكر	4.29	.716	.690	97	.698
	أنثى	4.24	.518			

أظهرَ الجدولُ السابقُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائية ($\alpha \leq .05$)تُعزى لأثرِ الجنسِ في جميعِ المجالاتِ وفي الدرجةِ الكلية.

أظهرَتْ نتائجُ السؤالِ الثاني عدمَ وجودِ فروقٍ للصعوباتِ التي تواجهُ المعلمينَ عندَ تطبيقِ (Classroom Google) ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةِ بأنَّ المعلمين والمعلماتِ يواجهونَ صعوباتٍ عندَ تطبيقِ (Classroom Google) والتي تظهرُ في ضعفِ المهاراتِ اللازمةِ لدمجِه، وقلةِ اهتمامِ المؤسساتِ التعليميةِ في توفيرِ فرصٍ للتطويرِ المهنيِّ المتعلقةِ في تطبيقِ (Google Classroom)، كما أنَّ هناكَ ضعفًا واضحًا في توفيرِ الموارِدِ الأساسيةِ والأجهزةِ الحاسوبيةِ لتطبيقِ هذا النهجِ في المؤسساتِ التعليمية، وعدمِ مناسبةِ المحتوى التعليميِّ لأنشطةِ (Google Classroom)؛ إذ إنَّ المحتوى التعليميَّ مزدحمٌ ولا يسمحُ للمعلمينَ منَ الجنسينِ تطبيقَ أنشطةٍ تدعمُ (Google Classroom)، ولهذا لم تظهرْ فروقٌ واضحةٌ بينَ الجنسينِ في الصعوباتِ التي تواجهُهم في تطبيقِه.

اتفقَتْ نتائجُ السؤالِ الثاني معَ دراسةِ الواسطي (2020)، والتي أظهرَتْ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ لصالحِ المجموعةِ التجريبيةِ التي طبقَتْ (Google Classroom)، ودراسة النصر الله (2021)، التي أوضحت أهمية التعلم الإلكتروني في زيادة فعالية الطلبة بالرغم من الصعوباتِ التي تواجهُ المعلمينَ عندَ تطبيقِ (Google Classroom) والتي أوصتْ بضرورةِ توفيرِ الموادِّ والأجهزةِ لتطبيق (Google Classroom) واختلفت بالتحديات التي تواجه تطبيق(Google Classroom) والعينة وبالحدود البشرية والزمانية لتطبيق البحث والمنهج، حيث اعتمدت دراسة إبراهيم (2019) على المنهج شبه التجريبي والدراسة الحالية المنهج الوصفي كما اختلفت بالحدود المكانية حيث أجريت هذه الدراسة في الأردن أما دراسة إبراهيم (2019)، التي أجريت في مصر واختلفت مع دراسة كرين (Crane, 2016)التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدمت منهج البحث الإجرائي.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسةِ تمَّ الوصولُ إلى التوصياتِ الآتية:

1. توفيرُ بيئةٍ صفيَّةٍ داعمةٍ للطلابِ ليكونوا قادرينَ على استخدامِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضيات.
2. إيلاءُ المزيدِ من الاهتمامِ للمعلمينَ في تطبيقِ (Google Classroom) في تدريسِ مادةِ الرياضيات.
3. ضرورةُ قيامِ وزارةِ التربيةِ والتعليمِ في الأردنِ بتزويدِ القائمينَ على العمليةِ التعليميةِ بكيفيةِ إنشاءِ واستخدامِ المنصةِ التعليميةِ (Google Classroom).
4. ضرورةُ الاهتمامِ عندَ تناولِ أنشطةٍ أو برامجِ (Google Classroom) أنَّها تتناولُ مستوى الصفِّ المناسب.
5. معالجةُ المشكلاتِ التي تدمجُ تخصصاتِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ من قبلِ المؤسساتِ التعليميةِ ووزارةِ التربيةِ والتعليم.
6. إجراءُ المزيدِ من الأبحاثِ في مجالِ (Google Classroom) ودراسةُ تأثيرِ البرامجِ والدوراتِ التدريبيةِ القائمةِ على العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ على تعزيزِ مهاراتِ الطالبِ الرياضيةِ ومواقفِه تجاهَها.
7. توجيهُ انتباهِ الباحثينَ واهتمامهم لتطويرِ أدواتِ القياسِ والبرامجِ التي تتميزُ بدرجةٍ عاليةٍ من الموثوقيةِ والصدقِ في مجالِ استخدامِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسةِ والرياضياتِ في إثراءِ مهاراتِ التعلمِ لدى الطالبِ.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- ابراهيم، و.(2019). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين. **المجلة العربية للنوعية**، العدد(7) :75–114.
- أبو عبادة،أ. (2020). **تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(3):231–261.
- آل سرور، ن. (2018). توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ودورها في تحسين أداء والطلبة المعلمين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ,4(2) :18.
- الباوي، م. (2019) .أثر استخدام المنصة التعليمية (Google Classroom) في تحصيل طلبة الحاسبات لمادة Image processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية** ,2(2) :123–170.
- السعدوني ،م. (2022) .تجربة التعليم عن بعد عبر منصة جوجل كلاس روم بمدارس الحلقة الثانية بسلطنة عمان. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية** 3(8) :102–170.
- السلوم، ع، م، ر. (2013) . **قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلا كبورد."** أبو ظبي : دار الكتاب الجامعي.
- عليان، ش. (2020) .معوقات تطبيق منحنى STEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 2(4):74–75.
- غانم، م،ع ، د.(2016). **أثر استخدام تطبيقات جوجل في تنمية اكتساب طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحو تقبل التكنولوجيا**. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- القحطاني، ت.(2017). متطلبات توظيف جوجل التفاعلية في تدريس مادة الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض. **المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية** .57(18) :1–52.
- النصر لله، ش.(2021). الكشف عن تقييم المعلمين لتجربة التعلم الالكتروني بمدارس الكويت خلال جائحة كورونا. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**. وزارة التربية، الكويت 1(2):324 –372.
- الواسطي، ب.(2020). **أثر استخدام تطبيق (Google Classroom) في التحصيل لمادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة لمحافظة مأدبا**. (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط، عمان: الأردن.
- الخطيب، م. (2018). ممارسات الدرجة العلمية لمعلمي الرياضيات في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) .**المجلة القبرصية للعلوم التربوية**. 13(5): 360–371.

References:

- Abu Obada, A. (2020). Evaluation of the Kingdom of Saudi Arabia's experience in distance education in light of the Corona pandemic from the parents' point of view.(**in Arabic)**. Journal of the Islamic University for **Educational and Psychological Studies**. 29(3) 231-261.
- Al -Suroor, N. (2018). Employing modern technology in the educational process in the Kingdom of Saudi Arabia and its role in improving the performance of students and teachers.(**in Arabic) Journal of Educational and Psychological** Sciences, 4 (2) 18
- Alian, SH**.** (2020). Obstacles to the application of the STEM curve in teaching science from the point of view of teachers in the Sultanate of Oman**.(in Arabic) Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(4), 74-75.**
- Al-khateeb, M. (2018**). The degree practices for mathematics teachers STEM education**. **(in Arabic)** *Cypriot Journal of Educational Sciences. 13*(5). 360-371.
- Al-nasr allah, Sh. (2021). Disclosure of teachers' assessment of the e-learning experience in Kuwaiti schools during the Corona pandemic, Ministry of Education, Kuwait.(**in Arabic)**. **Journal of Educational Studies and Research**.1(2) 33-97.
- Bell, K.. (2015**). Google Classroom, Shake Up Learning, LLC, Retrieved .**from www.ShakeUplearning.com.
- Crane, E. (2016). **Leveraging digital communications technology in higher education: exploring URI's adoption of Google apps for education 2015. Kingston:** University of Rhode Island.
- Google D. (2019). **Google Classroom Features, Retrieved on 25/ June /2019 from** :https://www.blog.google/topics/education/10- ways were-making-classroom-and-forms-easier-teachersschool-yea.
- Ibrahim, W.. (2019). The effectiveness of educational Google applications on developing digital skills and self-efficacy among student teachers.(**in Arabic) Arab Journal of Specific Awareness, Issue** (7): 75-11
- Ioana, C, &Teodora ,D .(2017). **I Am A Teacher In The Digital Era, What To Choose: Google, The 13th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest April 27-28, 2017, Retrieved on 18/8/2017**, from http://proceedings.elseconference.eu/index.php?r=site/index&yea.
- Kasula, A. (2015). **Is Google Classroom Ready for EEL? Hawai'I TESOL TESO**L, 24(2), 11-12.
  Rahmad, R., Wirda, M. A., Berutu, N., Lumbantoruan, W Sintong, M. (2019**). Google classroom implementation in Indonesian higher education. 1st International Conference on Advance and Scientific, Innovation (ICASI**), Journal of Physics, 23 24 April 2018, Medan, Indonesia, Conf. Series.
  Slalom, , &, O, &, M, &, R. (2013). **A suggested template for creating interactive courses according to the e-learning management system.** "Without a keyboard." Abu Dhabi: University Book House.
- Al-bawi, M. (2019). The effect of using the educational platform (Google Classroom) on computer students' achievement of image processing and their attitudes towards e-learning. International **Journal of Research in Educational Sciences**, 2 (2): 123-170.
- Al-Qahtani ,T.. (2017). **Requirements for the use of interactive Google in teaching computer subject at the secondary level from the point of view of teachers in Riyadh, Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development**. 57 (18): 1-52.
- Al-Wasiti, B. (2020). **The effect of using the (Google Classroom) application on the achievement of physics among secondary school students in the private schools of Madaba Governorate.Faculty of Educational Sciences (in Arabic)**, Middle East University, Amman: Jordan.
- Ghanem, &M,. &, A, & M. (2016). The impact of using Google applications on the development of sixth grade students' acquisition of scientific concepts in public schools in Tulkarm Governorate and their attitudes towards technology acceptance. (**a published master's thesis), An-Najah National University, Nablus**.
- Al-Saadouni,M. (2022). the experience of distance education via the Google Classroom platform in the schools of the second cycle in the Sultanate of Oman. **Journal of Human and Natural Sciences**,3(8)102-170.
- Pooja .& Gupta. (2021). **To study the impact of Google Classroom a platform of learning and collaboration at the teacher education level. Education and Information Technologies**, v26 n1 p843-857 Jan 2021.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Relationship of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) with Mathematics Learning Difficulties Among a Sample of Fifth Grade Primary Pupils

Dr. Sahar Abdo Mohamed Elsayed[1], Prof. Samira Mohamed Rakza*[2]

1Associate Professor, Faculty of Education, Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Saudi Arabia
2Professor of Cognitive Psychology University of Blida 2 , Algeria

Orcid No: 0000-0003-4320-7426
Email: s.elsayed@psau.edu.sa

Orcid No: 0009-0001-9610-0908
Email: rakzasamira@hotmail.fr

Received:
8/07/2023

Revised:
9/07/2023

Accepted:
27/08/2023

***Corresponding Author:**
s.elsayed@psau.edu.sa

Citation: Elsayed, S. A. M., & Rakza, S. M. The Relationship of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) with Mathematics Learning Difficulties Among a Sample of Fifth Grade Primary Pupils. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-012

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

This research aims to study the relationship of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) with Mathematics learning difficulties among a sample of fifth grade students. The research uses the Relational descriptive method, the research sample consisted of 30 pupils with mathematics Learning difficulties in the primary fifth grade for the first semester of the year 2022/2023 AD, the research uses C. Konners scale, and an achievement test in mathematics prepared by the researchers, the results found a statistically significant correlation between attention deficit hyperactivity disorder and Mathematics learning difficulties. The research recommended the importance of linking mathematics to the daily life of the students, for its effective role in achieving the quality of mathematics learning outcomes, and thus overcoming learning difficulties.

Keywords: Hyperactivity, attention deficit, Mathematics learning difficulties, primary education.

علاقة النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) بصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

د. سحر عبده محمد السيد[1]، أ. د. سميرة محمد ركزة[2]

[1]أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعودية.

[2]أستاذ علم النفس المعرفي، جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) وصعوبات تعلم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (30) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الخامس الابتدائي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2022/ 2023م، واستخدمت الباحثتان مقياس كونرز C. Konners، واختبار تحصيلي في الرياضيات من إعداد الباحثتين، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النشاط الحركي الزائد وصعوبات تعلم الرياضيات. وأوصت الدراسة بأهمية ربط الرياضيات بالحياة اليومية التي يعيشها التلميذ، لدورها الفعال في تحقيق جودة نواتج تعلُم الرياضيات، وبالتالي التغلب على صعوبات تعلُمها.

الكلمات المفتاحية: النشاط الحركي الزائد، نقص الانتباه، صعوبات تعلم الرياضيات، التعليم الابتدائي.

المقدمة

تهتم الأنظمة التعليمية في القرن الحادي والعشرين كعصر للثورات الصناعية المعاصرة بتطوير التعلُم، لما له من أهمية قصوى في حياتنا اليومية، وتحديد المكانة الاجتماعية للفرد، لذلك تتضح أهمية تسليط الضوء على جعل بيئة التعلُم مبتكرة والتغلب على صعوبات التعلُم.

كما أن الرياضيات من أهم المواد ذات البنية التراكمية، ويحتاج تدريسها في القرن الحادي والعشرين إلى مداخل تتماشى مع طبيعة العصر، وتعُد المتعلم للتعامل مع متغيراته المتتابعة ومستجداته التكنولوجية المتوالية (السيد، 2016).

والرياضيات كأحد فروع المعرفة تعتبر لغة رمزية عالمية وشاملة، وتاريخها يقدم صورة جديدة من تطور حضارتنا، وتواصل وتعايش الإنسان من حيث التفكير، والاستدلال الحسابي، أو الرياضي، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والهندسية والرياضية (الزيات، 1998).

ولأن صعوبات التعلم في المراحل الأولى هي صعوبات نوعية في مجال أكاديمي معين أكثر من كونها صعوبات عامة، وصعوبات تعلم الحساب قد تكون ملازمة للتعلم؛ لأن الحساب يعد من المواد التي تساهم في تكوين الملكات المعرفية كالحكم، التحليل، الاستدلال، الاستنتاج، فهو في ذاته نشاط فكري تجريبي يعالج رموز عددية وعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، كما أنه نشاط عقلي وظيفي يحتاج إليه الفرد في سعيه لإدراك الوجود الكمي الذي يحيط به. وعليه فيجب الاهتمام بها من البداية (السيد، ركزة، 2019).

فالتلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات لا تنقصهم القدرات العقلية للتفوق الدراسي بقدر ما تنقصهم الرعاية التربوية الجيدة، التي تبدأ بتشخيصهم باستخدام مقاييس وأدوات علمية مناسبة وتقديم الرعاية لهم. فجميع التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات لا تقل نسب ذكائهم عن (90) درجة على مقاييس الذكاء العالمية.

ونظراً لأهمية الرياضيات في شتى مجالات الحياة اليومية، تتضح أهمية تطوير مهارات تعلُمها لتحقيق أقصى فاعلية في العملية التعليمية، وتلبية احتياجات المجتمع (السيد، 2019).

وأكدت الأدبيات والدراسات التي تناولت النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه، منها دراسة حبيب (2012) التي اهتمت بتقييم الوظائف التنفيذية في الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة المقترن وغير المقترن باضطرابات سلوكية أخرى، وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار"كيدي سات" وبعض الاختبارات الفرعية مثل "اختبار الفهم"، "المتشابهات والمتاهات" لتقييم بعض الوظائف التنفيذية (اتخاذ القرار، المنطق، المرونة، تكوين المفهوم، التجريد، الكف، التخطيط، التنظيم، الذاكرة العاملة)، حيث طبقت على عينة تتكون من (60) طفلا أعمارهم ما بين (6–12) سنة يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة يظهرون تدهورًا في أداء مختلف الوظائف (السرسي وآخرون، 2015).

كما أن العديد من الطلاب الذين لديهم اضطراب النشاط الحركي الزائد، لديهم صعوبة في التحصيل بالمستوى المناسب لعمرهم في العديد من المجالات الأكاديمية بما فيها مادة الرياضيات. كما توضحه دراسة السيد، وركزة (Elsayed & Rakza, 2020)، التي هدفت إلى إيجاد علاقة بين فرط النشاط وتعلم الرياضيات لدى الطفل المصاب بالصمم العميق. وتكونت عينة البحث من (40) طفلاً من أربعة مستويات من التعليم الابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين (10–17) عامًا، واستخدم البحث اختبارات لتقييم الرياضيات، واختبار النشاط المفرط، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية وسيطة ذات دلالة إحصائية بين فرط النشاط وتعلم الرياضيات. وتضمنت أيضًا علاقة بين كل من الأعراض الثلاثة لفرط النشاط (قلة الانتباه، فرط النشاط، الاندفاع)، وتعلم الرياضيات رغم اختلاف درجة الارتباط التي كانت لصالح اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

مشكلة البحث وأسئلته

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم وأبرز المراحل في حياة الإنسان، وهي المرحلة التي يحدد فيها بناء وتكوين شخصية الطفل من جميع النواحي الجسمية والنفسية والعقلية، فكل ما يتلقاه الطفل في هذه المرحلة تبقى آثاره إلى مرحلة لاحقة، فهي مراحل متكاملة ومتداخلة فيما بينها، فإن مرور الطفل من هذه المرحلة بشكل سليم ومتوازن يجعله يتمتع بالصحة الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية وبالراحة النفسية، أما إذا لم يلق الرعاية والاهتمام فقد يواجه العديد من المشكلات والتي قد تلازمه طوال حياته.

ومن أكثر المشكلات انتشاراً وتعقيداً لدى الأطفال "اضطراب النشاط الحركي الزائد"، حيث يعد هذا الأخير من المشكلات السلوكية التي تعيقه من المتعة والتنفيس عن انفعالاته في مرحلة مبكرة من عمره. وتعد مرحلة الطفولة المتوسطة من أهم المراحل في حياة الطفل تبدأ من العام السادس من الميلاد حتى نهاية العام الثامن، ويسميها عدد من الباحثين بالمرحلة الابتدائية (دويدار، 1993).

وما يميز الطفل في هذه المرحلة الحيوية والنشاط، كما يتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للألعاب والنشاطات العادية (ملحم، 2004). وفي هذه المرحلة تتسع الآفاق العقلية والمعرفية للطفل وتنمو وتتطور لديه المفاهيم الضرورية للحياة اليومية. إذن فإن النشاط الحركي الزائد هو أحد أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً وانتشاراً بين التلاميذ في مرحلة الطفولة المتوسطة، والذي قد يؤثر سلباً على حياتهم، حيث ينتج عن هذا الاضطراب تصرفات غير لائقة تعيق السير الحسن للتلميذ في المدرسة مما ينعكس على أدائه الأكاديمي، لهذا تزايد اهتمام كثير من الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس باضطراب النشاط الحركي الزائد، واتجهت العديد من الدراسات النفسية والطبية إلى وضع العلامات الواضحة لهذا الاضطراب، إذ إنّ من العلماء من أرجع سبب هذا الاضطراب إلى إصابة عضوية في الدماغ "ستراوس ولينين 1947" ومنهم من أرجعه إلى عوامل فسيولوجية ومنهم من أرجعه إلى أسباب نفسية بالدرجة الأولى (عرار، 2001).

وأهم ما يميز الطفل الذي يعاني من اضطراب النشاط الزائد الاندفاعية في اتخاذ القرار مما يترتب عليه صعوبة في حل مشكلاته، لأنه يستجيب لأول بادرة تلوح أمامه وهذا ما أكدته دراسة روز وآخرون (1976)، والتي تشير إلى أن الطفل ذو فرط في الحركة والنشاط، حتى في المواقف التي لا تتطلب ذلك أو حتى عندما يصبح ذلك غير مناسب أو غير ملائم للموقف، كما أن هذا الطفل غير قادر على اختزال هذا المستوى العالي من النشاط، عندما يتلقى الأمر بذلك ودائماً تظهر استجاباته بالسرعة نفسها، وبالإضافة إلى هذا يتسم ببعض الخصائص الفسيولوجية، ومشكلات في التعلّم وأعراض سلوكية وهو طفل يقاوم التدريب، كما يقترن لديه فرط النشاط بالاندفاعية وسرعة الاستثارة والانفعال والمزاج المتقلب (كامل، 2008).

فقد أشار "جيسون" أن الأطفال مضطربي الحركة يتصفون عادة بضعف في الذاكرة قصيرة المدى بسبب الخلل الوظيفي في العملية الإدراكية والانتباه. وتتميز هذه الفئة بصعوبة في التركيز وضعف الانتباه لمدة طويلة وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطى لهم وعدم القدرة على إنهائها مما يحتاجون إلى سيطرة وإشراف خارجي (كامل، 2008).

وتعتبر مشكلة صعوبات تعلُم الرياضيات أحد أهم المشاكل الناجمة عن اضطراب فرط الحركة، حيث تشير المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD 10) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات يعانون على نحو دال إحصائياً من اضطراب النشاط الحركي الزائد. كما تعد صعوبات تعلُم الرياضيات أحد أهم العوامل الرئيسة للفشل الدراسي، فبعد التحاق الطفل بالمدرسة يكتسب مهارات أكاديمية معينة، ومع انتقال التلميذ من سنة إلى أخرى تزداد هذه المهارات تعقيداً مما يظهر مشكلات تعليمية لدى بعض التلاميذ في الصف الرابع أو الخامس الابتدائي.

والرياضيات بوصفها نشاطاً فكرياً تساهم من جهة في تنمية قدرات الاستدلال والتجريد والدقة في التعبير لدى المتعلّم، ومن جهة أخرى في توسيع مجالات معارفه ومهاراته الحسابية والهندسية، التي لها امتدادات في محيطه الاجتماعي والحضاري، فإنها تعد من أهم المواد الدراسية التي تدرّس في المرحلة الابتدائية، ولذلك فإن مشكلة صعوبات التعلُم في الرياضيات في هذه المرحلة تعد من المشكلات الرئيسية التي تشغل اهتمام المربين والباحثين في وقتنا الحاضر. فقد أوضحت البحوث والدراسات التي تبين نسبة شيوع صعوبات تعلُم الرياضيات أن نسبة انتشارها تتراوح ما بين (3% إلى 10.5%)، وتتشابه هذه النسب مع نسب الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلُم القراءة، وأولئك الذين يعانون من اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور في الانتباه، كذلك ارتباط صعوبات تعلُم الرياضيات بالعديد من الاضطرابات النمائية الأخرى مثل زملة، أسبرجر، مرض الصرع، وغيرها.

وقد تؤدي هذه العوامل بالتلاميذ إلى صعوبات في تعلُم الرياضيات، وهذا يتجلى في عدم القدرة على إكمال الواجبات الرياضية الموكلة إليهم وذلك يرجع إلى عدم معرفتهم بالحقائق الأساسية، حيث ينشغلون بدرجة كبيرة باستخدام أساليب بديلة لحل المسائل الرياضية، كالعدّ على الأصابع والتخمين كما أنهم لا يتمكنون من فهم المشكلات الرياضية وحلها بصورة ذاتية.

وفي هذا الصدد اهتمت دراسة السيد، وركزة (2019) بالكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلُم الحساب لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً يعانون من تحصيل دراسي ضعيف في مادة الرياضيات من مدرسة أبو بكر الرازي بالكاليتوس– الجزائر، واستخدمت اختبار الذاكرة العاملة وهو عبارة عن اختبارات

متنوعة، بالإضافة إلى اختبار رياضياتي من إعداد الباحثتين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذاكرة العاملة وصعوبات تعلُم الحساب لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأن البحث له أثر إيجابي فعال في علاج صعوبات تعلُم الحساب لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وهدفت دراسة قرشم، وحسين (2012) إلى تشخيص صعوبات تعلُم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ووضع تصور لبرنامج علاجي مناسب في ضوء الصعوبات التي تظهرها نتائج تطبيق الأدوات التشخيصية بالبحث. وتكونت عينة الدراسة من (392) تلميذا بالصف الأول المتوسط بمدينة الطائف، طبقت عليهم أدوات البحث: (اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبارات تحصيلية تشخيصية في الرياضيات، ومقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلُم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة). وتوصلت النتائج إلى تحديد نسبة شيوع صعوبات تعلُم الرياضيات لدى تلاميذ العينة (17.86%) بعد تطبيق محكات التباعد والخصائص السلوكية والاستبعاد، وأن أهم جوانب صعوبات التعلم تمثلت في العمليات المركبة والمجردات، ومنها: 1) تحديد العلاقة بين الأعداد الطبيعية والأعداد الصحيحة. 2) ضرب وقسمة الأعداد الصحيحة. 3) تحديد مفهوم المعكوس الجمعي والضربي للأعداد الصحيحة. 4) حل المسائل اللفظية. 5) استيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم الدمج والإبدال والتوزيع على الأعداد الصحيحة. 6) استخدام التعبيرات الرياضية. وقدمت الدراسة تصوراً لبرنامج علاجي لصعوبات تعلم الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم.

وقام زيادة (2008) بدراسة لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند عينات من الأطفال تعاني صعوبات تعلُم الرياضيات (الديسكلكوليا)، وقد هدفت إلى معرفة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات فقط والأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات والقراءة معًا، والأطفال الأسوياء في الأداء على أعراض اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه، وتكونت عينة الدراسة من (38) تلميذاً قسمت إلى ثلاث مجموعات: الأولى مجموعة الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات فقط، الثانية مجموعة الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات والقراءة معًا، والثالثة مجموعة الأطفال الأسوياء، واستخدمت الدراسة الاختبار الفرعي للحساب من مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال من إعداد وكسلر وأعده للبيئة المصرية عماد الدين إسماعيل ولويس مليكة (1993)، مقياس تقدير خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد ميلروميرسر(1997) وترجمة الباحث، اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد خيري عجاج (1998)، ومقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه إعداد الباحث، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات فقط والأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات والقراءة معًا في الانتباهية فقط، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعتين في درجات النشاط الحركي الزائد ودرجات الاندفاعية والدرجة الكلية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات فقط والأطفال الأسوياء في درجات الانتباهية ودرجات النشاط الحركي الزائد ودرجات الاندفاعية والدرجة الكلية، وتوصلت في الأخير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات والقراءة معًا والأطفال الأسوياء في درجات الانتباهية ودرجات النشاط الحركي الزائد ودرجات الاندفاعية والدرجات الكلية، كما أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع متوسط درجات الأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات فقط والأطفال ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات والقراءة معًا على الانتباه عن متوسط درجاتهم على النشاط الحركي الزائد والاندفاعية.

واستخدمت دراسة أوهان وآخرون (Ohan, et al, 2008) ملاحظات المعلمين عن أداء الطفل في المهام الأكاديمية والمواقف الاجتماعية، في اتخاذ قرارات حول تصنيف نوع الاضطراب الذي يعاني منه الطفل مثل: (اضطراب تشتت أو اضطراب فرط الحركة/ الاندفاعية، أو اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة) والتدخل العلاجي المناسب له، والمعلم مسؤول غالباً عن تنفيذ وتقييم التدخلات العلاجية للأطفال ذوي هذا الاضطراب.

وفحصت دراسة ناديو(Nadioo, 2007) الأسباب، الذاكرة العاملة والكتابة التعبيرية للأطفال في عمر (9–14) عاماً، من ذوي اضطرابات نقص الانتباه وفرط الحركة، والتي أشارت إلى أن هناك معدلا عاليا من المرض المشترك من صعوبات التعلم و(ADHD)، وأن الأدلة التجريبية تشير إلى العلاقة بين صعوبات الرياضيات وصعوبات القراءة، ولكن هناك القليل من البحوث التي اهتمت بالكتابة التعبيرية لهذه الفئة من الأطفال، في حين هناك مجموعة من الأبحاث الناشئة تشير إلى أن الكتابة التعبيرية تتوسط الوظائف التنفيذية، وأن التعبير الكتابي هو مهمة معقدة التي تتأثر بالتحفيز، الذاكرة العاملة والعملية المعرفية وذاكرة المدى الطويل. العوامل التي سجلت تكون خطر على الفئة من ذوي (ADHD)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الذاكرة العاملة

والأسباب السلسة لدى (51) طفلًا من الأطفال (المشتركة في الغالب في الأنواع المهملة) وبدون (ADHD)، كما أنها تكشف عن العلاقة بين الذاكرة العاملة والأسباب المرتبطة بالتعبير الكتابي في الأطفال ذوي وبدون (ADHD)، وأخيرًا الربط المحتمل بين الوظائف التنفيذية للذاكرة العاملة والأسباب التي تقف خلف صعوبات التعبير الكتابي للأطفال ذوي وبدون (ADHD) تم تجربتها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي النوع المشترك من (ADHD) لديهم تعبير كتابي ومعدلات تذكر العمل أقل بالمقارنة بالأطفال من النوع المهمل من (ADHD)، وقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً للعلاقة بين تقليل المنع وعجز الذاكرة العاملة في أداء التعبير الكتابي. هذه الدراسة سوف تخدم المساهمة في فهم تأثير العوامل لـــ(ADHD) في الأداء الأكاديمي، ومن ثم تقديم مساعدة محتملة للتدخلات للعجز في الكتابة التعبيرية بين طلاب المدارس ذوي (ADHD).

وتناولت دراسة ريد (Reed, 2002) التوفيق الملائم للطلاب ذوي صعوبات التعلم أو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة والتي تهدف إلى تقييم أداء الطلاب ومدى ملاءمة التوفيقات على المستوى الفردي للطالب من خلال إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالبا في الصف الثامن قسمت إلى أربع مجموعات تشخيصية (صعوبات تعلم LD، اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، وLD/ ADHD)، ومجموعة ضابطة)، وتم تدريب المجموعات الثلاث على التفكير بصوت عالٍ أثناء حل المسائل الحسابية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار قياس التحصيل الذي وضع في بنود– عناصر– نقاط يجيبُ التلميذ عليها بصواب أو خطأ، وقد عملت بشكل ملائم للطلاب إذا ما قاموا باختيار الإجابة الخاطئة، وقد تبين ضرورة تحسين شكل البند ؛ إذ إنّ مسائل النقاط تحد من فرص الطالب لإظهار وتوضيح فهمه، كما أوصت الدراسة بتحسين القدرة على الوصول إلى نقاط وبنود الاختبار للطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة (وقت إضافي، التقديم الشفهي، الإجابة الشفهية).

يلاحظ مما سبق أنه لم تجر دراسات كافية حول اضطراب النشاط الحركي الزائد لذوي صعوبات التعلُم خاصة صعوبات تعلُم الرياضيات على المستوى المحلي، لذلك تأتي أهمية البحث الحالي في التعريف والبحث عن العلاقة بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) وصعوبات تعلُم الرياضيات. فمعظم الدراسات السابقة ركزت على دراسة الفروق بين صعوبات تعلُم الرياضيات والنشاط الحركي الزائد، وأكدت كذلك على إيجاد حلول من برامج تدريبية لخفض فرط النشاط الزائد، والتقليل من الاندفاعية باستخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي لتلك الفئة.

مما سبق يتضح اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة فيما هدفت إليه، وفي كونها تستخدم برامج مختلفة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، ولكنه يركز على دراسة العلاقة بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومدى انتشار هذه الصعوبات في المدارس الجزائرية، كما أن هذه الدراسات أجريت على فئات عمرية متفاوتة، والقليل منها في الصف الخامس الابتدائي، مما زاد من دافعية الباحثتين لإجراء البحث الحالي، كذلك الاختبار التحصيلي في الرياضيات من إعداد الباحثتين، كما أنه لا توجد دراسة –في حدود علم الباحثتين– تناولت علاقة النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) بصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وتأسيسًا على ما سبق يحاول البحث الحالي دراسة علاقة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) بصعوبات تعلم الرياضيات، ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف، أجريت الدراسة على عينة من أطفال عاديين في الصف الخامس الابتدائي، يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات في مدارس جزائرية. هذا واعتمد البحث الحالي على مقاييس "كونرز" للإفراط الحركي، واختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لتقييم صعوبات تعلُم الرياضيات الذي يسمح بتشخيص هذا الاضطراب.

وانطلاقاً مما سبق ظهرت الحاجة لإجراء البحث الحالي للتأكد من أن صعوبات تعلُم مادة الرياضيات عند الطفل الجزائري المتمدرس في الصف الخامس الابتدائي لها علاقة باضطراب النشاط الحركي الزائد والمصحوب بنقص الانتباه، وعلى هذا الأساس تم طرح السؤال الرئيس الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تشتت الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الحركة الزائدة وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

فروض البحث

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين تشتت الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الحركة الزائدة وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث

يكتسب البحث أهميته في:

1. التعرف إلى مدى انتشار صعوبات التعلُم في الرياضيات على مستوى المدارس الجزائرية، من شأنه أن يسهم في زيادة الاهتمام بهذه الفئة ووضع الخطط والبرامج العلاجية المناسبة لهم.
2. الكشف عن اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلُم في الرياضيات بهدف اتخاذ الإجراءات الوقائية والعلاج الممكن لهذه الفئة.
3. تعريف المعلمين بهذه الفئة وأساليب المعالجة لصعوبات التعلّم في الرياضيات لديها.
4. البحث عن أسباب اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) باستخدام الأسلوب العلمي من خلال استجابات عينة من التلاميذ على مقياس "كونرز".

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. إيجاد العلاقة بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD) وصعوبات تعلُم الرياضيات في الطور الابتدائي على مستوى المدارس الجزائرية.
2. الكشف عن اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وتأثيره على ظهور صعوبات تعلُم الرياضيات.

التعريفات الإجرائية

النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه:

يعرف اصطلاحاً وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة DSM-5 بأنه: تشتت الانتباه والسلوكيات الاندفاعية المفرطة وهما نفس الفئتين لأعراض ADHA (Austerman, 2015; 3).

ويُعرف النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه إجرائيًا بأنه حالة يكون فيها الطفل كثير الحركة والتنقل من مكان إلى مكان والتحدث دون استئذان والقيام بتصرفات مزعجة، مما يؤثر على قدرته على الانتباه وينعكس ذلك على سلوكه وأدائه الدراسي في الرياضيات وتظهر من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطفل عند تطبيق مقياس " كونرز" للنشاط الزائد.

صعوبات تعلُم الرياضيات:

عرفها اليونسكو (2009) في مؤتمر التعليم الريادي للدول العربية على أنها: "عبارة عن الحالة التي تتأثر فيها القدرة على اكتساب المهارات الحسابية، حيث يعاني ذوو صعوبات التعلم في الرياضيات من صعوبة في فهم مفاهيم العدد البسيطة، كما يفتقرون إلى الاستيعاب الحدسي للأعداد، كما أن لديهم مشاكل في تعلم حقائق وإجراءات الأعداد، وحتى عندما يقدمون أجوبة صحيحة أو يستعملون طرقاً صحية في الحساب فإنهم يقومون بذلك بصورة آلية ودون ثقة" (اليونسكو، 2009: 3).

ويُعرف التلميذ ذو صعوبات تعلُم الرياضيات إجرائيًا بالتلميذ الذي يلاقي صعوبات في تعلُم الرياضيات والحساب وذلك بمعزل عن مستواه العقلي، وإجرائياً تحدد صعوبات تعلُم الرياضيات بالعلامات المتدنية التي يحصل عليها التلميذ بالصف الخامس الابتدائي في اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات.

الإجراءات المنهجية

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو أحد مناهج البحث الذي يعتمد على دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقياس مدى الارتباط بينها، ويهتم بوصف نوع وحجم تلك العلاقة وصفاً دقيقاً.

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدارس جزائرية مختلفة على مستوى ولاية تيبازة وبالتحديد ببلدية حجوط بالجزائر، وذلك للعام الدراسي (2022– 2023م)، موزعين على خمس ابتدائيات والجدول (1) يوضح توزيع المدارس مع عدد التلاميذ:

جدول (1) يمثل توزيع المدارس مع عدد التلاميذ

المدرسة	الجنس		إجمالي
	ذكور	إناث	
مدرسة " بوبكر عبد القادر"	4	3	7
مدرسة "البشير الإبراهيمي"	3	1	4
مدرسة " خديجة أم المؤمنين"	3	2	5
مدرسة " باجي مكي"	4	3	7
مدرسة " حي 124 مسكن"	4	3	7
المجموع	18	12	30

عينة البحث

اعتمدت في الدراسة على العينة القصدية التي تتضمن اختيار عدة حالات نمطية أو عدة حالات تشمل الأبعاد المختلفة لمجتمع البحث. تكونت عينة البحث الأولية من (30) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلُم الرياضيات، ومن خصائصها أن بعض أفرادها لديهم نشاط زائد، وعند اختيار عينة البحث لم نراع الجنس والسن حيث يتراوح من (10– 11) عامًا، علماً أن بعض التلاميذ أعادوا السنة نظراً لتحصيلهم الدراسي السيء. كما أنهم يتمتعون بالسلامة النفسية والبدنية ولا يعانون من أي اضطرابات عصبية، نفسية أو لغوية. والجدول (2) يلخص خصائص عينة البحث:

جدول (2) خصائص عينة البحث

المعايير	خصائص العينة
الجنس	(18) ذكور و(12) إناث
السن	10-11 عام
المستوى الدراسي	الصف الخامس الابتدائي
السوابق المرضية	لا شيء
التحصيل في مادة الرياضيات	ضعيف

حدود البحث

1. الحدود المكانية:

تم إجراء البحث على مستوى خمسة مدارس ابتدائية بولاية تيبازة وبالتحديد في بلدية حجوط بالجزائر؛ لعدم توفر عينة البحث في مؤسسة واحدة، حيث تم التوجه إلى المدارس الابتدائية التالية: بوبكر عبد القادر–خديجة أم المؤمنين– مكي باجي– حي (124) مسكن– البشير الإبراهيمي.

وهذه المدارس تتميز بالطابع الحضري، وبعد الحصول على الموافقة من مدراء تلك المدارس، تم لقاء معلمي أقسام الصف الخامس الابتدائي من أجل تعاونهم مع الباحثتين في تطبيق الاختبارات، وتدوين بعض الملاحظات الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُم الرياضيات والذين يعانون من بعض المشكلات في هذه المرحلة. كما قدم التعاون المثمر بعض الأخصائيين النفسيين وخاصة الأرطوفونيين المتواجدين على مستوى مصلحة الكشف والمتابعة، المتواجدة على مستوى ثانوية عبد القادر بلكبير بحجوط، لقربها من المدارس الابتدائية بهدف الحصول على معلومات أفضل في الميدان بعد شرح أهداف البحث وأهميته لهم.

2. الحدود الزمنية:

امتدت هذه الدراسة من شهر أغسطس إلى شهر ديسمبر (2022م) وفيها تم تحديد عينة البحث الذين ثبت أنهم يعانون من صعوبات تعلُم الرياضيات واضطراب النشاط الحركي الزائد، انطلاقاً من ملاحظات المعلمين للأعراض من تصرفات وسلوكات عليهم، ثم تم بتطبيق المقياس الذي يشخص اضطراب النشاط الحركي الزائد.

الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي نظرًا لارتباطها المباشر بالميدان؛ إذ إنها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة التطبيقية وسهولة حلها.

لذلك فقد تم إجراء مقابلة شخصية مع مدراء خمس مؤسسات ابتدائية بولاية تيبازة، وبعدها مقابلة معلمي أقسام الصف الخامس الابتدائي، وتم التوصل إلى أن هناك تلاميذ يعانون من صعوبات تعلُم الرياضيات وبعض المشكلات المتمثلة في النشاط الحركي الزائد، والذي أسهم في تحديد إشكالية البحث وفرضياته.

وتمت الدراسة الاستطلاعية قصد تجريب فعالية أدوات البحث والمتمثلة في "مقياس كورنر" للإفراط الحركي، والاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات، بالإضافة إلى اكتساب معرفة أولية حول مجموعة البحث. ومن الأهداف ما يأتي:

1. التعرف على الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من طرف المعلمين.
2. الكشف عن معرفة المعلمين بحقيقة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه للأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس الجزائرية.
3. التعرف أكثر والبحث عن الأطفال المفرطين حركياً وأعراضهم من خلال مقارنة الجانب النظري للاضطراب مع ما هو موجود في الميدان.

كان من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية إمكانية الاعتماد على المقاييس المذكورة سابقاً نظراً لتمتعها بالخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) كما يأتي:

الخصائص السيكومترية المستخدمة في البحث:

تم استعمال مقياس الإفراط الحركي في هذه الدراسة من أجل جمع البيانات التي يحتاجها الجانب الميداني ومن أجل التأكد من صلاحياتها قبل استعمالها، وبناءً عليه تم التأكد من الخصائص السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات.

- **مقياس الإفراط الحركي:**

للتأكد من صدق وثبات مقياس الإفراط الحركي قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) فردا، واستخدمت طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) في تقدير الثبات، أما الصدق فتم استخدام طريقة المقارنة الطرفية.

الثبات عن طريق الاتساق الداخلي

جدول (3) يبين قيمة ألفا كرونباخ

المقياس	حجم العينة	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس الإفراط الحركي	30	.78

من خلال الجدول (3) يبين قيمة ألفا كرونباخ بـــ (0.78) وهي قيمة مقبولة جداً، وبناءً عليه أن مقياس الإفراط الحركي على درجة مقبولة من الثبات ويمكن استعماله في هذا البحث.

الصدق عن طريق المقارنة الطرفية

جدول (4) يبين قيمة اختبار "ت" للفرق بين المجموعتين العليا والدنيا

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	11	55.09	20	10.04	دال عند .01
المجموعة الدنيا	11	39.90			

من خلال الجدول (4) نلاحظ أن قيمة "ت" كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 =α)، وهذا معناه أنه يوجد فرق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجاتهم على مقياس الإفراط الحركي، وهذا يعني أن مقياس الإفراط الحركي لديه القدرة في التمييز بين الأفراد من حيث درجاتهم، وبناءً عليه أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق ويمكن استعماله في هذا البحث.

أدوات البحث

استخدمت أداتان ملائمتان لطبيعة التساؤلات والفرضيات، والتي كانت مناسبة لجمع المعطيات التي يتطلبها البحث الحالي. وبناءً على هذا فقد تم الاعتماد على الأداتين الآتيتين:

1. مقياس كونرز C. Konners:

وضع في عام 1996 عدة مقاييس فرعية موجهة إلى الأولياء والمعلمين والأطفال، حيث تسمح بقياس شدة اضطراب النشاط الحركي الزائد وضعف الانتباه، وتحليلها يسمح بقياس عدة مستويات: الانتباه Attention، النشاط الزائد Hyperactivity، والاندفاعية Impulsive.

وقد وضعت المقاييس لتقييم الأعراض قبل العلاج وبعده، وصحح المقياس بالاعتماد على طريقة ليكرت ثم التنقيط، كما يأتي:

تُعطى الإجابة: نادراً العلامة 1 –أحياناً العلامة 2 –غالباً العلامة 3.

ثم تجمع البنود وإذا كان المجموع أكبر من المتوسط فهي تُعبر عن شدة اضطرب النشاط الزائد المصحوب بنقص الانتباه، وإذا كانت أصغر منه فهذا يعني أن الطفل لا يعاني من هذا الاضطراب.

فبالنسبة للمقياس الموجه للمعلمين يحتوي على (22) بندا إذا كان المجموع ما بين (1–27) درجة فالطفل منخفض النشاط، وإذا كان ما بين (28–53) درجة فهو متوسط النشاط الحركي، وإذا كان ما بين (54–104) درجة فهو مرتفع النشاط الحركي. فكل بند يقيس الأبعاد الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد ويمثله (11) بندا لتشتت الانتباه، و(4) بنود للاندفاعية و(6) بنود لفرط الحركة، وفقاً للأعراض الواردة في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدل. ويتم تقدير سلوك الطفل من خلال ملاحظة المعلم له.

2. اختبار تحصيلي في الرياضيات:

هو اختبار من إعداد الباحثتين، وحكم من قبل مجموعة محكمين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، ومشرفين لمادة الرياضيات على مستوى دائرة حجوط. اختيرت مواضيع الاختبار من مجموعة الدروس المبرمجة، وفق المقرر الدراسي لعام 2022–2023 م، وذلك لتجنب أي مشكلات من طرف التلاميذ حوله، مع التسلسل والتدرج في الصعوبة من البسيط إلى المعقد وفق معايير الإنجاز.

هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى:

1. محاولة توفير أداة لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات.
2. وجود أداة موضوعية للقياس.
3. تحديد مستوى القدرات الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

محتوى الاختبار:

يحتوي الاختبار على الأدوات التالية:

1. ورقة الأسئلة، وورقة الإجابة بيضاء ومسودة.
2. سلم التنقيط.
3. ساعة ونصف لحساب الوقت المستغرق في الحل.

التعليمات:

التعليمات جيدة وواضحة للتلاميذ، وتقدم بعد تقديم الأسئلة كما يلي: "سأقرأ عليكم نص التمارين، وبعد أن أنتهي أعيدوا قراءتها جيداً وابدأوا بالتمرين الذي ترونه سهلاً، ولكم الوقت اللازم للحل".

أهمية الاختبار:

الاختبار عبارة عن (4) تمارين يتم عرضها على التلاميذ المعنيين، وبعد تصحيحها يتم تحديد الفئة الضعيفة التي تعاني من صعوبات في الرياضيات، وعليه يمكن التعرف إلى نوع الصعوبة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ. وسلسلة التمارين هي كالآتي:

1. التمرين الأول: الكسور– القسمة.
2. التمرين الثاني: الهندسة والقياس.
3. التمرين الثالث: التحويل– عملية الجمع.
4. التمرين الرابع: يتمثل في مسألة.

الأساليب الإحصائية المتبعة:

تمت الاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (SPSS Statistics IBM). وحساب المتوسط الحسابي بالنسبة للإحصاء الوصفي، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي لقياس تشخيص اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه، حيث تم تحديد طبيعة هذه العلاقة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Person) الخاص بالبيانات الكمية، حيث أن:

N: حجم العينة– X: قيم المتغير الأول– Y: قيم المتغير الثاني.

عرض وتحليل النتائج:

1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

(توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي).

1.1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

فيما يلي عرض لنتائج المعالجة الإحصائية لكل من نتائج مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه ونتائج اختبار الرياضيات، والنتائج ممثلة في الجدول التالي:

جدول (5) يمثل نتائج المعالجة الإحصائية لمقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد واختبار الرياضيات

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه (ADHD)	30	1.29	.33	دال عند
اختبار تحصيلي في الرياضيات	30	3.36		α= .05

يتضح من الجدول (5) أنه هناك اتساق بين المتوسطات الحسابية، وأن معامل الارتباط بين نتائج مقياس النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه ونتائج اختبار الرياضيات دال إحصائياً.

2.1. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

- **تحليل كمي:**

من خلال نتائج تطبيق مقياس النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه واختبار الرياضيات، نجد أن النتائج ضعيفة في كليهما، حيث يظهر العجز عند تلاميذ العينة بمتوسط حسابي للمجموعة في اختبار الرياضيات ب (1.29)، وفي مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد بـــ (3.36).

كما نلاحظ أن هناك علاقة ارتباطية دالة متوسطة بين نتائج مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه ونتائج اختبار الرياضيات، دل عليها معامل الارتباط (r= .33) عند مستوى الدلالة (α= .05).

- **تحليل كيفي:**

النتائج هي نتائج ضعيفة جدًا؛ إذ إنّ أفراد العينة لم يتمكنوا من حل الاختبار المقدم لهم. فمعظم الإجابات كانت ناقصة وفيها فراغات، وبعضها كانت مشتتة، دليل على أن التلاميذ يواجهون صعوبات في حل التمارين والموضوعات المتعلقة بهذه المادة التي تحتاج إلى بذل مجهود فكري يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية كالانتباه والتفكير وغيرها.

فنلاحظ أن التلاميذ وجدوا صعوبات في مادة الرياضيات خاصة في الموضوعات الآتية:

1. ترجمة المسألة اللفظية إلى حسابية، الترتيب في الخانات، التحويل بين وحدات القياس، العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، والمطولة (مع الباقي)، قراءة الكسور وترميزها وتمثيلها.
2. الصورة المختصرة للعدد بالإضافة إلى المفاهيم الأشكال الهندسية (كالمستقيم– المثلثات– الزوايا والأضلاع.....).

كل هذه التمارين تعتمد على التركيز والانتباه وهذا يتفق مع دراسة زيادة (2008) التي تؤكد أن الأطفال ذوي نشاط حركي زائد لديهم نقص في مهارة القيام بالعمليات الرياضية. قد تؤدي صعوبات التعلم لدى التلاميذ إلى الإحباط والاكتئاب والملل وعدم الرغبة في تعلم ودراسة مادة الرياضيات خاصة مع تعقد التمارين، ويحتاج الأطفال الذين يعانون من (ADHD) إلى وقت أطول من الأطفال الذين لا يعانون من هذا الاضطراب لحل المشكلات الرياضية خاصة في الاستلاف، كذلك تقليص عدد المسائل التي تقدم لهم في الواجبات والاختبارات مقارنة مع الأقران الآخرين في الفصل الدراسي، وهذا ما تؤكده دراسة أوهان وآخون (Ohan et al., 2008) التي أشارت إلى علاقة النشاط الحركي الزائد عند الأطفال بالاكتئاب والتحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق النفسي ببعديه الاجتماعي والشخصي.

وانطلاقاً مما سبق يمكن القول بأن الفرضية العامة قد تحققت وأن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات.

2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

(توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تشتت الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي).

1.2. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

فيما يلي عرضًا لنتائج المعالجة الإحصائية لكل من اختبار الرياضيات، ومقياس الإفراط الحركي بند تشتت الانتباه، والنتائج ممثلة في الجدول التالي:

الجدول (6) يمثل نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج اختبار الرياضيات واختبار النشاط الحركي الزائد بند تشتت الانتباه

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الرياضيات	30	.20	.27	دال عند α= .05
تشتت الانتباه	30	1.42		

نلاحظ من خلال الجدول (6) أنه هناك اتساق بين المتوسطات الحسابية، كما أن معامل الارتباط بين نتائج اختبار الرياضيات ونتائج مقياس النشاط الحركي الزائد بند تشتت الانتباه دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

2.2. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

- **تحليل كمي:**

من خلال الجدول (6) يظهر أن النتائج في مقياس النشاط الحركي الزائد وبالتحديد في بند تشتت الانتباه ضعيفة، حيث قدر المتوسط الحسابي لتشتت الانتباه ب(1.42) أما نتائج اختبار الرياضيات قدرت بـــ(0.20).

إذ نجد أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين نتائج مقياس النشاط الحركي الزائد في بند تشتت الانتباه واختبار الرياضيات دل عليها معامل الارتباط المقدر بـــ(.27) = r الدال عند مستوى الدلالة (α= .05).

- **تحليل كيفي:**

يتضح من خلال نتائج مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد الخاص بالمعلمين، فقد بينت ملاحظات المعلمين أن التلاميذ يعانون من تشتت الانتباه ويغيرون انتباههم فجأة من نشاط إلى آخر، خاصة العمليات الرياضية وأنهم يتصفون بعدم الاستقرار والحركة الزائدة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه ريد (Reed,2002)، وزيادة (2008) أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات الانتباه فقط يبدون مستويات منخفضة في التحصيل في مادة الرياضيات، ويرى الباحثون بأن صعوبات الانتباه لدى هؤلاء الطلاب تتعارض مع قدراتهم على تكوين أنظمة رمزية مختصرة خاصة اكتساب مهارات الرياضيات الأساسية في الصفوف الابتدائية.

وأكدت دراسة حبيب (السرسي، البحيري، وحسن، 2015) في هذا السياق أن الأطفال ذوي اضطراب النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه يظهرون تدهورًا في أداء مختلف الوظائف التنفيذية وخاصة في الانتباه الانتقائي، يتجلى في عدم قدرتهم على توجيه الانتباه الانتقائي إلى المكان الصحيح، مما يؤدي بهم إلى عدم القدرة على التكيف وفقاً للنشاط الحالي. وعليه فإنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت وأن التلاميذ الذين لديهم تشتت الانتباه يعانون من صعوبات في تعلُم الرياضيات.

3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

(توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي).

1.3. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

فيما يلي عرض لنتائج المعالجة الإحصائية لكل من نتائج بند الاندفاعية ومقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد ونتائج اختبار الرياضيات، والنتائج ممثلة في الجدول الآتي:

الجدول (7) يمثل نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج اختبار الرياضيات وبند الاندفاعية لمقياس الإفراط الحركي

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الرياضيات	30	1.27	r =0.08	غير دال إحصائيا
الاندفاعية	30	14.61		

نلاحظ من خلال الجدول (7) أنه هناك اتساق بين المتوسطات الحسابية، إلا أن معامل الارتباط بين نتائج اختبار الرياضيات وبند الاندفاعية لمقياس النشاط الحركي الزائد غير دال إحصائيًا.

2.3. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

- **تحليل كمي:**

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (7) يظهر أن النتائج في مقياس النشاط الحركي الزائد وبالتحديد في بند الاندفاعية ضعيف؛ إذ قدر المتوسط الحسابي بـــ(14.61) أما نتائج اختبار الرياضيات فقدرت بـــ(1.27)؛ إذ نلاحظ وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين النتائج دل عليها معامل الارتباط (0.08)= r عند مستوى الدلالة (α= .05) الذي يعود إلى عامل الصدفة.

- **تحليل كيفي:**

من خلال نتائج مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد الخاص بالمعلمين بند الاندفاعية، تبين من خلال ملاحظات المعلمين أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُم الرياضيات يتميزون بالاندفاعية، إذ يقوم التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة قبل استكمالها ويشوشون على زملائهم ولا يستطيعون انتظار دورهم، ودائمًا يقاطعون حديث الآخرين ويتدخل البعض منهم في أنشطة زملائهم مما يخلق مشكلات انتباهية وإخفاق في أداء المهام والأنشطة التعليمية.

ومن خلال النتائج فإنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات راجع إلى عامل الصدفة، على عكس دراسة كل من أوهان وآخرين (Ohan, et al., 2008)، وزيادة (2008) التي تؤكد أن الضعف راجع إلى عامل الاندفاعية.
وعليه فإن الفرضية الجزئية الثانية التي تقوم على وجود علاقة بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات لم تتحقق.

4. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

(توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الحركة الزائدة وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي).

1.4. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

فيما يلي عرض لنتائج المعالجة الإحصائية لكل من نتائج بند فرط الحركة من مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد ونتائج اختبار الرياضيات، والنتائج ممثلة في الجدول (8):

الجدول (8) يمثل نتائج المعالجة الإحصائية لنتائج اختبار الرياضيات وبند فرط الحركة لمقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الرياضيات	30	0.8	r = 0.42	دال عند α=0.05
الحركة الزائدة	30	0.67		

نلاحظ من خلال الجدول (8) أنه هناك اتساق بين المتوسطات الحسابية، وأن معامل الارتباط بيرسون بين نتائج بند فرط الحركة ونتائج اختبار الرياضيات دال إحصائيًا.

2.4. تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة

- **تحليل كمي**

بعد فحص نتائج اختبار الرياضيات ومقياس النشاط الحركي الزائد بند فرط الحركة في الجدول (8) نلاحظ أنها نتائج ضعيفة دلت عليها المتوسطات الحسابية التي قدرت بـــ (0.8)، و (0.67) بالنسبة للاختبارين.
إذ نقول أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة بين نتائج مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد في بند فرط الحركة واختبار الرياضيات دل عليها معامل الارتباط المقدر بـــ(.42) = r الدال عند مستوى الدلالة (.05 =α).

- **تحليل كيفي**

من خلال الجدول (8) يتضح نتائج مقياس اضطراب النشاط الحركي الزائد الخاص بالمعلمين بند فرط الحركة من خلال ملاحظات المعلمين لسلوك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُم الرياضيات؛ إذ توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الحركة الزائدة وصعوبات تعلُم الرياضيات، نستطيع الحكم على التلاميذ أنهم يعانون من إفراط حركي في كل من البيت والمدرسة إذ يجدون صعوبة في إنهاء الأعمال التي يبدؤونها، وأنهم اندفاعيون لا يتقبلون النقد من طرف الآخرين ويتميزون باللاانتباهية، مما يبدون صعوبات في تعلُم مادة الرياضيات التي تتطلب منهم بذل الجهد والتركيز في حل مشكلات الرياضيات. وهذا يتماشى مع دراسة زيادة (2008)، والسيد وركزة (Elsayed & Rakza, 2020) التي أكدت نتائجها على أن الطفل ذي النشاط الحركي الزائد لا يستطيع متابعة جميع المعلومات التي يتلقاها من معلمه، ولذلك تكون استجاباته على الأسئلة المطروحة غير دقيقة، كما أن هذا الطفل يحاول أن يبتعد بشتى الطرق عن المواقف التعليمية بصفة عامة والتي تحتاج إلى تفكير وجهد بصفة خاصة.
ومما سبق فإن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت والتي تقوم على أن التلاميذ الذين يعانون من حركة زائدة لديهم صعوبات في تعلُم الرياضيات.

مناقشة النتائج

من خلال البحث الحالي الذي هدف إلى دراسة العلاقة بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم اختيار عينة البحث المتمثلة في (30) حالة تعاني من صعوبات تعلُم الرياضيات. وتبين ذلك بعد تطبيق اختبار تحصيلي في الرياضيات ومقياس الإفراط الحركي كونرز للمعلمين. بعد الحصول على النتائج الخام من تطبيق الاختبارين تمت معالجتها إحصائيًا بواسطة برنامج SPSS.

حيث أثبتت العلاقة الارتباطية الدالة بين النشاط الحركي الزائد وصعوبات تعلُم الرياضيات، وقد قدر معامل الارتباط بـــ(r=.33) الدال عند مستوى الدلالة (α= .05)، وهذا حسب ما جاء في الفرضية العامة للدراسة المحققة (توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي).

أما فيما يخص الفرضيات الجزئية فقد تحققت الأولى والثالثة على الترتيب:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين تشتت الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الحركة الزائدة وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

إلا أنه لم تثبت العلاقة الدالة بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات حسب معامل الارتباط غير الدال إحصائيًا الذي قدر بـــ(r= .08) الذي يعود إلى عامل الصدفة، وعليه فلم تتحقق الفرضية الجزئية الثانية المتمثلة في وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاندفاعية وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

ويمكن القول أن نتائج الدراسة الميدانية توافقت مع العديد من الدراسات، وأن معظم الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد لديهم مشاكل تعلُمية معرفية حسب الدراسة التي أجراها سامر عرار (2001) وأن تحصيلهم الدراسي ضعيف بالمقارنة مع التلاميذ العاديين، إذ يعاني هؤلاء الكثير من الصعوبات كالعسر القرائي وعسر الحساب ومشاكل في الذاكرة.

فنجدهم يعانون من نقص الانتباه وعدم القدرة على التركيز وعدم إنهاء الواجبات المدرسية المطلوبة منهم. ومن بين المشكلات الملحوظة على عينة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلُم الرياضيات تكمن الصعوبة في قراءة وكتابة الأرقام وترتيبها، القيام بالعمليات الحسابية كالجمع والطرح الضرب والقسمة، والخلط بين الرموز (+، −، x، ÷)، إضافة إلى قراءة الكسور ورمزها والتحويلات والهندسة. وهذا ما يتوافق مع دراسة زيادة (2008)، التي تؤكد أن الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد لديهم نقص في مهارة القيام بالعمليات الرياضية.

ومن خلال نتائج معامل الارتباط في البحث الحالي أن العلاقة الارتباطية دالة إحصائياً بين تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد وصعوبات تعلُم الرياضيات ،وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Reed ,2002)، ودراسة زيادة (2008)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والنشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه.

وهذا ما يتفق مع البحث الحالي في وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وصعوبات تعلُم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

فمن خلال ما تطرق إليه البحث بجانبيه النظري والتطبيقي، يتضح أن النشاط الحركي الزائد يؤثر بشكل كبير على تشتت الانتباه لدى الطفل وصعوبات تعلُم الرياضيات. ولذلك حاول البحث الحالي بقدر المستطاع التقرب من هذه الفئة قصد دراسة موضوع اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وعلاقته بصعوبات تعلم الرياضيات. فعلى الرغم من أن المظاهر الملاحظة على هذه الفئة هي مظاهر سلوكية، إلا أن الآثار المترتبة على هذا الاضطراب هي قصور في العمليات المعرفية خاصة في مجال الرياضيات. ولعل الملاحظ من خلال البحث الميداني عدم التشخيص المبكر لهذا الاضطراب، وأيضًا عدم معرفة المعلمين بهذا الاضطراب وما مدى تأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا ما اتضح من خلال البحث الحالي. وفي الختام نأمل أن تكون هذه الدراسة منطلقا لظهور دراسات أخرى معمقة شاملة لهذا الموضوع من مختلف جوانبه تفيد الباحثين والمجتمع.

التوصيات والمقترحات

بعد الدراسة النظرية والميدانية لموضوع النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الانتباه وعلاقته بصعوبات تعلُم الرياضيات، وفي ضوء النتائج تشمل التوصيات والمقترحات أهمية:

1. ربط الرياضيات بالحياة اليومية التي يعيشها التلميذ، لدورها الفعال في تحقيق جودة نواتج تعلُم الرياضيات، وبالتالي التغلب على صعوبات تعلُمها.
2. استخدام الوسائط التعليمية والتكنولوجية الفائقة المتنوعة والتعلُم التفاعلي في تدريس الرياضيات.

3. مساعدة التلاميذ للتغلب على المشكلات التي تواجههم من خلال توفير مرشدين وأخصائيين نفسيين وأرطوفونيين داخل المدارس الابتدائية.
4. إجراء دراسات مسحية للتعرف على الحجم الحقيقي لصعوبات تعلُم الرياضيات في التعليم الابتدائي تشخيصاً وعلاجاً فور اكتشافها.
5. تخصيص مدرسين في مجالات صعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم الرياضيات خاصة.

المصار والمراجع العربية:

- دويدار، عبد الفتاح. (1993). *سيكولوجية النمو والارتقاء*، بيروت: دار النهضة للنشر والتوزيع.
- زيادة، خالد السيد محمد. (2008). دراسة لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه عند عينات من الأطفال تعانى من صعوبات تعلم الرياضيات (ديسكولكوليا)، *المؤتمر السنوي الرابع والعشرون لعلم النفس، السادس عشر العربي للجمعية المصرية للدراسات النفسية*، فبراير، 1- 65.
- زيادة، خالد السيد محمد. (2008). الأداء المعرفي للأطفال ذوي الأنماط الفرعية لاضطراب النشاط الحركي الزائد المرتبط بقصور الانتباه. *مجلة كلية الآداب*، العدد 74، 1-55 جامعة القاهرة.
- الزيات فتحي مصطفى. (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزيات فتحي مصطفى. (2006). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، القاهرة*، ط2، دار النشر للجامعات.
- السرسي، أسماء؛ البحيري، رزق؛ وحسن، ولاء. (2015). بعض الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالقلق لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر، (16)، 104-125.
- السيد، سحر عبده. (2016). فاعلية استخدام برنامج حاسوبي تفاعلي في تنمية مهارات القوة الرياضياتية لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *مجلة تربويات الرياضيات*، جامعة بنها، مصر، 3(6)، 195-227.
- السيد، سحر عبده. (2019). تعلم الرياضيات القائم على المشروعات وأثره في تنمية مهارات عصر الابتكار وريادة الأعمال لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*،*جامعة بنها*، مصر، 2(6)، 176-195.
- السيد، سحر عبده؛ ركزة، سميرة محمد. (2019). علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات تعلم الحساب لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، (19)، نوفمبر2019، 1-26 الأردن.
- عرار، سامر. (2001). *اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط* (الاندفاعي، السمات، الأطوار، العوامل، العلاج)، الرسالة التربوية المعاصرة، دار النشر للنشر والتوزيع: عمان.
- قرشم، أحمد مصطفى؛ حسين، هشام بركات بشر. (2012). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 24(2)، إبريل، 2012. 501-533.
- كامل، محمد علي. (2008). *الأخصائي النفسي المدرسي وفرط النشاط واضطراب الانتباه*، مركز الإسكندرية للكتاب: مصر.
- ملحم، سامي محمد. (2004). *علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان*، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون: الأردن.
- اليونسكو. (2009). التعليم الريادي في الدول العربية المكون الأول: مذكرة معلومات، أغسطس2009.

References

- Alsersy, A. et al. (2015). Some executive functions and their relationship Anxiety in a sample of children with attention deficiencies and hyperactivity, (in Arabic), *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, Egypt, 16(3), 104-125.
- Arar, Samir. (2001). Attention impairment and hyperactivity disorder (impulse, traits, phases, factors, treatment), (in Arabic), *Journal of Contemporary Educational Message*, Aṃan, Jordan.
  Austerman J. (2015). ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. Cleve Clin J Med. 2015 Nov;82 (11 Suppl 1):S2-7. doi: 10.3949/ccjm.82.s1.01. PMID: 26555810.
- Dwidar, Abdulfaṭah (1993). *Psychological Growth and Upgrading*, (in Arabic), Eṇahda Publishing and Distribution House: Beirut.
- Elsayed, S. A., Rakza, S. M. (2020). The Relationship between Hyperactivity and Mathematics Learning among a Child with Deep Deafness, *INTERNATIONAL ELECTRONIC JOURNAL OF MATHEMATICS EDUCATION*,

- Elsayed, Sahar Abdo. (2016). Effectiveness of using an Interactive Computer Program in Developing Mathematics Power Skills for Prince Sattam Bin Abdulaziz University Students, (in Arabic), *Educational Mathematics Journal*, Benha University, Egypt, 19(6), April 2016, 195- 227, 10.21608/ARMIN.2016.81716
- Elsayed, Sahar Abdo (2019). Project-Based Mathematics Learning and its Effect in Developing the innovation and entrepreneurship era skills for Prince Sattam Bin Abdulaziz University Students, (in Arabic), *Arab Journal of Training and Development Research*, Benha University, Egypt, 2(6), 176-195.
- Elsayed, Sahar Abdo& Rakza, Samera Mohamed (2019). The relationship of working memory to Mathematics learning difficulties among a Sample of Pupils in the fifth Primary Grade, (in Arabic), *Multi Knowledge Electronic Comprehensive Journal for Education and Science Publications*, Jordan, 19, November 2019, 26.
- Elzayat, Fathi Mostafa (1998). *Biological and psychological foundations of mental and cognitive activity, (in Arabic),* Cairo, Publisher of Universities: Egypt.
- Elzayat, Fathi Mostafa (2006). *Knowledge foundations for mental formation and information processing, (in Arabic), 2nd edition,* Cairo, Publisher of Universities: Egypt.
- Kamil, Mohamed Ali. (2008). *School psychologist, hyperactivity and attention disorder*, (in Arabic), Alexandria Book Center: Egypt.
- Korshom., Ahmed Mostafa& Husien., Hisham Barakat. (2012). Proposed programme for the treatment of mathematics learning difficulties in middle school pupils in light of the innovations in educational technologies, *King Saud University Journal of Educational Sciences and Islamic Studies. (in Arabic), April 2012*, 24(2), 501-533.
- Modestum Ltd, UK, 2020, 15(1), https://doi.org/10.29333/iejme/5951
- Naidoo, R.B. (2007). *Fluid Reasoning Working memory and written Expression of 9- 14 years old children with Attention /Hyperactivity Disorder, PhD thesis*, Texas university at Austin, (UN) 3284739.
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/ hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436-449.
- Reed, E. (2002). Wrong For The Right Reason: Appropriate accommodations for student with learning Disabilities, And/ or Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) Dissertation Abstracts International, *Education-Psychology*, 63(10) , 34-75.
- UNESCO. (2009). Pioneering Education in Arab Countries First Component: An Information Note, (in Arabic) August 2009.
- Zyada, Kalid (2008). Study of Attentional Deficit Hyperactivity Disorder "ADHD" in Samples of Children Suffering from Mathematical Learning Disability "Dyscalculia", (in Arabic), *Egyptian Society for Psychological Studies*, April 2008, Egypt, 18(59), 357-421.
- Zyada, Khalid & El-Sayed Mohamed (2008). Cognitive performance of children with attention deficit hyperactivity disorder subtypes. (in Arabic), *Journal of the Faculty of Arts*, Cairo University, (74).
- Melhim, Samy Mohamed. (2004). *Growth psychology: human life cycle*, (in Arabic), Aman, Dar Alfikr publishers and distributors: Jordan.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Degree of Arabic Language Teachers Employing the Strategy of Conceptual Maps in Teaching Grammatical Subjects to Students of the Upper Basic Stage in the Directorate of South Hebron

Dr. Mousa Ahmad Farajallah*

Researcher, Ministry of Education, Palestine.

Orcid No: 2859-5843-0001-0000
Email: musa.af78@gmail.com

Received:
27/07/2023

Revised:
29/07/2023

Accepted:
3/09/2023

***Corresponding Author:**
musa.af78@gmail.com

Citation: Farajallah, M. A. The Degree of Arabic Language Teachers Employing the Strategy of Conceptual Maps in Teaching Grammatical Subjects to Students of the Upper Basic Stage in the Directorate of South Hebron. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-013

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4. International License.

Abstract

This study aimed to measure the degree of Arabic language teachers employing the strategy of conceptual maps in teaching grammatical subjects to students of the upper basic stage in the Directorate of South Hebron. To achieve the objectives of the study, the study used the descriptive approach. The study population consisted of all male and female teachers of the Arabic language in the upper basic stage in the Directorate of South, and their number is 450 male and female teachers, and the study sample was chosen by the random stratified method, and its number reached 213 male and female teachers, the study tool, which is a questionnaire consisting of 35 items. The study tool was applied and then analyzed statistically. The results of the study showed that the total arithmetic mean of the questionnaire items was 3.69, with a highly degree. the results of the study showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance at $\alpha \leq .5$ in the arithmetic averages of the Arabic language teachers' use of the conceptual mapping strategy in teaching grammatical subjects to students of the upper basic stage in the Directorate of South Hebron due to the variable of gender, specialization, and years of experience. The results of the study also showed that there were statistically significant differences in the arithmetic mean of the degree of employing Arabic language teachers of the conceptual maps strategy in teaching grammatical subjects to students of the upper basic stage in the Directorate of South Hebron, due to the Academic qualification variable and the holders of postgraduate degrees.

The study recommended the need to provide schools and teachers with guiding books explaining how to apply the conceptual mapping strategy in teaching, and to hold workshops on employing the mapping strategy in the educational.

Keywords: Strategy, conceptual maps, grammatical topics.

درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل

د. موسى أحمد محمد فرج الله*

باحث، وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

الملخص

هدفت هذه الدراسة لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، والبالغ عددهم: (450) معلما ومعلمة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددها: (213) معلما ومعلمة، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (35) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة: (3.69)، بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير: (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة). وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا، أوصت الدراسة بضرورة تزويد المدارس والمعلمين بأدلة توضح كيفية تطبيق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس، وعقد ورش عمل حول توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية، الخرائط المفاهيمية، الموضوعات النحوية.

المقدمة

لكل قوم هوية، واللغة العربية هويتنا القومية التي جمعت بين متكلمي اللغة العربية في الدول العربية كافة، لا بل في العالم أجمع، ومع تقدم وسائل الاتصالات المرئية والمسموعة والمقروءة زاد انتشارها في شتى أقطار الأرض، فهي من أهم اللغات في العالم، وبالرغم من هذه الأهمية للغة إلا أن هناك ضعفا عند متعلميها العرب قبل العجم، ولذلك ظهرت العديد من الدراسات التربوية التي عنيت بهذا الموضوع، والتي اهتمت في كيفية تعليم اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، وبخاصة المستوى النحوي، ومع ذلك طرح التربويون حلولا لذلك منها: التركيز على فهم القاعدة والتطبيق عليها من خلال توظيف معلم اللغة العربية لإستراتيجيات التدريس الحديثة، والتي تعمل على تنمية المهارات العليا عند الطلبة، ومن هذه الإستراتيجيات الفعالة في ذلك إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، والتي تعمل على ترتيب المفاهيم والمصطلحات بصورة هرمية تساعد على فهم الطالب لما يتعلمه، وترتب هذه المعارف والمفاهيم في بنيته المعرفية، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.

فاللغة وعاء الفكر والثقافة، وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على معطيات الحضارة وعلومها، وهي الرئة التي يتنفس بها الفرد هواء العلم ونسيمه، وهي وسيلة التفكير والتعبير والتواصل والتفاهم بين الناس، فالشعوب تصنف وتتمايز بلغاتها، وما أفلح قوم أضاعوا لغتهم، وما بقيت لغة هجرها أبناؤها وتخلو عنها، لذلك أصبح لزاما تطوير إستراتيجيات وطرائق التدريس التي تكون قادرة على تكوين جيل جديد يستجيب للتطورات التي تجري بسرعة مذهلة فتطلب ممن يعايشها المرونة والانفتاح، والقدرة على تجديد المعارف وتحصيل المعلومات، بدلا من مجرد الخضوع للظروف الراهنة والطارئة (بوسحلة وفرحاوي، 2020).

فاللغة العربية وسيلة لدراسة المواد الأخرى واستيعابها، ولها أهمية خاصة في حياة الطالب، فهي القناة التي تنقل المعارف والخبرات من خلالها إليه، ويتفرع منها في المرحلة الأساسية العليا عدة فروع منها: القراءة والنصوص والإملاء والتعبير والخط والقواعد النحوية والصرفية (علي، 2018).

ويستطيع الطالب من خلال تعلمه للغة العربية اكتساب مهارات التواصل اللغوي السليم استماعا وتحدثًا وقراءة وكتابة، إلا أنه لن يستطيع تحقيق ذلك بدقة إلا من خلال إلمامه بالقواعد النحوية، فهي مصدر أساسي لجمال الأسلوب وطلاقة اللسان وصحة النطق وسلامة الكتابة من الخطأ، كما أن لها دورا كبيرا في تكوين اتجاهات عقلية لدى التلاميذ، وتنمية عقولهم (السليطي، 2018).

ومهارات اللغة العربية، متعددة وإتقانها يعد من إتقان اللغة، إلا أن القواعد النحوية للغة العربية الأساس الذي تُبنى عليها اللغة بفنونها ومهاراتها المختلفة، فإذا أصابها خلل أو اعتراها نقص أو ضعف فسد التعبير السليم، وحدث قصور في نقل الأفكار إلى المتلقي مستمعا كان أم قارئًا، ولا يخفى على أحد ما للقواعد النحوية من أهمية كبرى في سلامة التعبير اللغوي، فلا بد لمهارات الاتصال اللغوي من كتابة وقراءة وتحدث من قواعد نحوية تحكمها؛ ليستقيم بها القلم واللسان، وتتضح من خلالها المعاني والأفكار لتصل إلى المتلقي دون لبس أو غموض، ولن يكون للغة معنى إن لم يتلقاها السامع أو القارئ بشكل سليم لا تعكر صفوها الأخطاء النحوية (يوسف، 2019).

وتعلم النحو جزء لا يتجزأ من الإلمام باللغة العربية، لما له من أهمية كبرى، كونه يهدف لتحديد الأساليب التي تكونت بها الجمل، ومواضع الكلمات، ووظيفة كل منها، بالإضافة إلى ذلك فإنه يعمل على تحديد الخصائص النحوية، مثل: (الابتداء، الفاعلية، والمفعولية) أو الأحكام النحوية، مثل: (التقديم، التأخير، الإعراب، البناء) التي اكتسبتها الكلمة من موضعها أو حركتها أو مكانها في الجملة، لذا فإن النحو هو الذي مكن فهم الكلام بحسب إعرابه، بحيث يتم التمييز بين المسند والمسند إليه، والفاعل والمفعول، وغيرها من القواعد التي بإهمالها ينقلب معنى الجملة بأكملها، الأمر الذي يمكن المتحدث من فهم جميع الآيات القرآنية والنصوص الشرعية التي وردت عن نبينا عليه الصلاة والسلام، كما مكن المتكلم من التخلص من اللحن والتكلم بلغة سليمة وصحيحة، الأمر الذي يؤدي إلى استقامة اللسان أثناء الحديث والقراءة (عبده، 2020).

وتظهر أهمية النحو والتركيب اللغوي في كون اللغة وسيلة الاتصال بين الأمم، وهذا الاتصال يحتاج إلى جمل وتراكيب وعبارات توظف الاستخدام الحقيقي للغة بشكل يساعد على الإفهام والفهم، وهذا لا سبيل إليه بألفاظ مفردة، بل من خلال تراكيب لغوية سليمة القاعدة والدلالة، وتتمثل أهمية دراسة التركيب اللغوي في أنها تمكن الطلاب من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وأفكارهم ورغباتهم وفق الأسس اللغوية التي وضعها علماء النحو قديما وحديثًا، ومن هنا نستطيع أن نستنتج أهمية القواعد النحوية في

تكوين التركيب في اللغة العربية، فالقواعد النحوية تختص بصحة الجملة العربية وسلامة الأداء اللغوي (تحدثًا وكتابة) من خلال طرقها في تنظيم التراكيب اللغوية وضبط أواخر الكلم (عبد الحميد،2020).

وبالرغم من هذه الأهمية إلا أننا ما زلنا نرى ضعفا عند الطلبة في تعلم النحو، لعل من أسباب الضعف في اكتساب المهارات النحوية، هو تدريسها بطرائق تدريس تقليدية تركز على حفظ القواعد النحوية بعد استنباطها والتطبيق عليها، أو عرضها وتفصيلها ثم التطبيق عليها، لذلك ظل الدرس النحوي معضلة يواجهها الدارسون، ومشكلة لا زالت مستعصية عن الحل، والخسارة في ذلك إنما تقع على الأجيال المتعاقبة التي عانت من هذه المشكلة وعايشتها، وأرادت حلا لها (المخزومي، 2002).

وغالباً ما تحدد قيمة النجاح في العملية التدريسية بإستراتيجية التدريس، فالمعلم الذي ينظر للعملية التعليمية على أساس أنها نقل كم هائل من المعارف إلى عقول المتعلمين بوصفهم وعاء لها، معلم يفضل إستراتيجيات التدريس التقليدية، أي الاهتمام بنقل للمعارف إلى ذاكرة المتعلم والحرص على ملئها، أما المعلم الذي يفضل استشارة وحث المتعلمين وتفعيل ممارساتهم في العملية التربوية وجعلهم في وضعية عمل وإنتاج، هو معلم يؤثر إستراتيجيات التدريس التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بما يسهل عملية التعلم، ولعل من بين أهم الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في تدريس المباحث كافة التي تحقق هذا الغرض، والتي يتناولها هذا البحث هي إستراتيجية الخرائط المفاهيمية التي تستمد إطارها النظري من نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، التي ترى أن عملية التعلم هي عملية إعادة البناء المعرفي من خلال دمج المكتسبات القبلية للمتعلم بالمعلومات المراد تدريسها، وفي هذا يعتبر نوفاك الذي استفاد من هذه النظرية صاحب الفضل في ظهور هذه الإستراتيجية سنة (1972)م (يحي، 2023).

وتعد هذه الإستراتيجية من أساليب التعلم النشط القائم على البحث والتفكير المستمر، وتصنيف المفاهيم وترتيبها من خلال الروابط فيما بينها، وتعمل كذلك على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي، وذلك عن طريق التمثيل الهرمي للمفاهيم والأفكار وتوليد الأفكار الفرعية المرتبطة بالأفكار والمفاهيم الرئيسة، وتستخدم الخرائط المفاهيمية في تقييم فهم الطلبة للموضوعات التعليمية (Novak & Canas, 2008).

وقد أشار أوزديلك وأوزكان (Ozkan & Ozdilek ,2009) إلى أهمية كبرى لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تطوير النماذج التعليمية التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلبة في المباحث كافة.

فأهمية توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية تكمن في أنها تساعد على الارتقاء بمستوى تفكير الطلبة وانتقال أثر التعليم الإيجابي، وتدعم البنية المعرفية لدى المتعلم، وتضيف مفاهيم جديدة إليها، وتهيئة فرص التعلم الذاتي، وتزيد من التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم لمدة طويلة، وتساعد الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد أو المقررات التي يدرسونها وإعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه (Hugonie, 2003).

وتقوم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية على بناء شبكة من المفاهيم، فيكون في قمة الهرم المفهوم الرئيسي (العام)، وتكون عادة داخل شكل بيضاوي، ثم يتم ترتيب المفاهيم المرتبطة الفرعية بالمفهوم العام، ويتم ترتيبها تنازليا من العام للخاص، ويمكن ربط المفاهيم التي بينها علاقة ببعضها لإعطائها أهمية كبرى (Novak, 2013).

وهي أشكال تخطيطية تربط بين المفاهيم ببعضها البعض، وذلك عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط؛ لتوضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وتمثل بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم العامة في قمة الخريطة والمفاهيم المرتبطة بها وأقل عمومية عند قاعدة الخريطة (الشربيني والطناوي، 2001).

وهي رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها باسم مكتوب عليها نوع العلاقة " (الخطايبة، 2005).

فإستراتيجية الخرائط المفاهيمية من الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، والتي تعتمد على بقاء أثر التعلم ومراعاة خبرات الطلاب في المواقف التعليمية السابقة؛ لتيسير تعليم المواقف التعليمية الجديدة، ومساعدة الطلاب على دمج المفاهيم والمعلومات الجديدة في بنيتهم المعرفية، بهدف فهم العلاقات وربط المفاهيم والمعلومات الجديدة بالمفاهيم والمعلومات السابقة لديهم، فإذا ما أحسن استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم، وتحديد الهدف منها، فهذا يؤدي إلى المشاركة الإيجابية في اكتساب الخبرات وتنمية القدرات وتعديل السلوك، فهي تعمل على تنظيم المادة التعليمية، وهي بمثابة أداة فعالة في مساعدة الطلاب على الربط بين الموضوعات النظرية، وتطبيقها في الحياة العملية، فخريطة المفاهيم لها القدرة علي تذكر الصور، ويعد ذلك من أفضل الأساليب في التعلم

والتذكر بصورة سريعة، كما أنها تعد وسيله جيدة للتعلم؛ فهي تعمل على تمكين الطلاب من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها وتطبيقها في مواقف أخرى مشابهه (عثمان، 2015).

لذلك لا بد من توظيف هذه الاستراتيجيات لتفعيل دور الطلبة في اكتساب المهارات المختلفة، خصوصا في تعلم الموضوعات النحوية، فالتلقين يحد من دور الطلبة في التعلم ويجعله سلبيا ، فيكون الطلبة مستقبلين للمعلومة التي هي عبارة عن حشو ، الأمر الذي قد يقلل من تمكنهم من القواعد النحوية، وانعكس سلبا أيضا عليهم، فخرائط المفاهيم تعمل على توضيح الموضوعات النحوية بطريقة مبسطة، وفق الترتيب من العام إلى الخاص، الأمر الذي يساعد الطلبة على فهم المفاهيم والمصطلحات النحوية وحتى القواعد بطريقة مبسطة وسهلة، فيستطيع إدماجها في بنيته العقلية بسهولة لتصبح نهجا ونمطا عنده، لذلك سعت هذه الدراسة لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، والتي من أهمها: دراسة الصعوب والصرايرة (2021) التي هدفت لمعرفة درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في محافظة الكرك، فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة تكونت من (24) فقرة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وقد تكونت من (100) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في المدارس بمحافظة الكرك جاءت متوسطة ولجميع الفقرات، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة استخدام المعلمين حسب متغيرات (المؤهل) ولصالح فئة المؤهل (بكالوريوس ودبلوم)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري (الجنس، والخبرة) على درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

في حين سعت دراسة أبو عرار وآخرون (2021) لمعرفة مدى استخدام الخرائط المفاهيمية في مدارس عرعرة النقب الابتدائية كأداة تقييم وتعليم من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة المكونة من (22) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس عرعرة النقب، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس عرعرة النقب للخرائط المفاهيمية كأداة تعليم كانت بدرجة متدنية جدا، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس عرعرة النقب للخرائط المفاهيمية كأداة تقييم يعد متدنيا، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجات استخدام المبحوثين للخرائط المفاهيمية كأداة تعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية مدارس عرعرة النقب تعزى لمتغير (الجنس، وسنوات الخبرة)، وتبين وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي مدارس عرعرة النقب الابتدائية نحو استعمال الخرائط المفاهيمية كأداة لتعليم وتقييم الطلبة، إلا أن هناك صعوبات تحول دون تحقيق ذلك مثل: الجهد والوقت لإعدادها، وصعوبة استخدامها في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

أما دراسة دنبع وبني خالد (2020)، فقد هدفت إلى التعرف إلى استخدام معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (96) معلماً ومعلمة لمعرفة وجهات نظرهم في استخدام هذه الإستراتيجية وفقا لعدد من المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن (68.8 %) من إجمالي أفراد العينة سبق لهم استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم،في حين بلغت نسبة الذين لم يستخدموها (31.3%) من إجمالي العينة، وأشارت نتائج الدراسة إلى موافقة المعلمين على استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وأن أبرز استخداماتهم تمثلت في ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، إضافة إلى موافقة المعلمين على وجود أثر على الاستيعاب القرائي عند استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي غرف المصادر نحو أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس النصوص القرائية على الاستيعاب القرائي تبعا لمتغير (الصف الدراسي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أما دراسة السعداني وآخرون (2018) فقد هدفت لمعرفة مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والعينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (35) معلماً، وأظهرت النتائج أن استخدام معلمي الحاسب الآلي لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية

بمحافظة محايل عسير عموما يعتبر سلبياً ودون المستوى المطلوب، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق في متوسط الاستخدام لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت أن متوسط من تلقوا دورات تدريبية يستخدمون إستراتيجية الخرائط المفاهيمية بدرجة أكبر من الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية.

في حين سعت دراسة اللحاوية (2014) لاستقصاء مدى امتلاك وتطبيق معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر تكونت عينة الدراسة من (60) معلما ومعلمة ممن يدرسون مواد العلوم للمرحلة الأساسية العليا بمديرية تربية وتعليم منطقة القصر، ولتحقيق أهداف الدراسة ؛ تم تطوير استبانة تكونت من (35) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك وتطبيق معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .5$) في متوسطات درجة امتلاك وتطبيق معلمي العلوم لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .5$) تعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) لصالح الأكثر خبرة، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة الامتلاك والتطبيق لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية.

في حين هدفت دراسة المسالمة (2011) إلى معرفة مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في محافظة بيت لحم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، طبقت أداة الدراسة على عينة طبقية عشوائية من المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة بيت لحم، وتكونت من: (68) معلما ومعلمة من المدارس الحكومية و(42) معلماً ومعلمة من المدارس الخاصة و(7) معلمين ومعلمات من المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، استخدمت استبانة لقياس مدى التوظيف والمقابلة،

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف الخرائط المفاهيمية في عملية التدريس في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم كانت بدرجة كبيرة، في حين تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط تعزى لمتغير الجهة المشرفة ولصالح مدارس الوكالة.

وأجرى شتات (2007) دراسة هدفت للتعرف على إدراكات معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم، إضافة إلى معرفة دور الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والجهة المشرفة وسنوات الخبرة ومشاركتهم في دورة استخدام الخرائط المفاهيمية، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم العامة من الصف الأول وحتى الصف العاشر الأساسي، في المدارس الحكومية والخاصة والتابعة لوكالة الغوث في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (292) معلماً، و(382) معلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تكونت من (133) معلما، و(204) معلمات، ولجمع البيانات استخدم الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراكات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية كانت بدرجة كبيرة جدا، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لاستخدام الخرائط المفاهيمية بشكل عام تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)، وفي مجال الإدراك لاستخدام الخرائط المفاهيمية كطريقة تدريسية لمتغير المؤهل العلمي، وفي مجال إدراك لأهمية استخدامها كطريقة تقويمية لمتغير الجهة المشرفة، أما عند استخدام الخرائط المفاهيمية كطريقة في التخطيط والتقويم، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وكطريقة تدريسية وتخطيطية تعزى لمتغير الجهة المشرفة ولصالح المدارس الخاصة.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أنها جاءت متنوعة، فمن حيث هدف الدراسة جاءت دراسة الصعوب والصرايرة (2021) لقياس درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في محافظة الكرك، في حين سعت دراسة أبو عرار وآخرون (2021) لمعرفة مدى استخدام الخرائط المفاهيمية في مدارس عرعرة النقب الابتدائية كأداة تقييم وتعليم من وجهة نظر المعلمين، في حين سعت دراسة دنبع وبني خالد (2020) للتعرف إلى استخدام معلمي غرف المصادر لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة السعداني وآخرون (2018) فقد هدفت لقياس مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير، وقد سعت دراسة اللحاوية (2014) لاستقصاء مدى امتلاك وتطبيق معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مديرية تربية وتعليم

منطقة القصر، وهدفت دراسة المسالمة (2011) إلى معرفة مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في محافظة بيت لحم، فقد سعت دراسة شتات (2007) للتعرف إلى إدراكات معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم.

أما من حيث منهج الدراسة، فقد تبين أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، وهذا ما يتفق ومنهج الدراسة الحالية، وأما من حيث الأداة المستخدمة لجمع البيانات، فقد تنوعت فيها بين استبانة ومقابلة، غير أن غالبية هذه الدراسات قد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

وأما من ناحية العينة المختارة، فقد استخدمت بعض الدراسات العينة الطبقية العشوائية، مثل دراسة شتات (2007)، ودراسة المسالمة (2011)، وبعضها استخدم العينة المتيسرة، مثل دراسة (أبو عرار وآخرون،2021)، وبعضها استخدم العيّنة العشوائية البسيطة، مثل دراسة: دنبع وبني خالد (2020)، والسعداني وآخرون (2018)، والصعوب والصرايرة (2021)، وقد استخدمت الدراسة الحالية العينة الطبقية العشوائية.

وقد استفاد الباحث من اطلاعه على تلك الدراسات في بناء أداة الدراسة التي سعت لقياس مدى توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، وبخاصة دراسات: المسالمة (2011)، وشتات (2007)، وأبو عرار وآخرون (2021).

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها –في حدود علم الباحث– من أولى الدراسات التي تحدثت عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.

مشكلة الدراسة:

بعد قيام وزارة التربية والتعليم العالي بتغيير المناهج الدراسية، في العام الدراسي: 2018/2017 م أدخلت بعض طرائق التدريس الحديثة لتدريس مناهج اللغة العربية والموضوعات النحوية، والتي من بينها: إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وقد أشارت لذلك في (دليل المعلم) الذي أصدرته الوزارة للمباحث كافة، وقامت بعمل دورات تدريبية مكثفة عملت على توظيف تلك الإستراتيجيات، وطلبت من المعلمين تطبيقها في تدريس مناهج اللغة العربية، وبحكم عمل الباحث كمعلم للغة العربية مدة تجاوزت (15) سنة، ثم انتقاله للعمل بوظيفة مشرف تربوي، وزياراته الميدانية للمدارس وحضور حصص متنوعة عند معلمي اللغة العربية، فقد رأى تململا ورفضا من بعض المعلمين لتطبيق هذه الإستراتيجيات والتي من بينها الخرائط المفاهيمية، واستمرارهم في التدريس بالطرق التقليدية، وربما يكون ذلك ناتجاً عن عدم معرفتهم بهذه الطرائق، وتمسكهم بطرائق التدريس التقليدية التي يعرفونها، وبعض المعلمين عمل على توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس النحو والتي من بينها الخرائط المفاهيمية، واستمرارهم في التدريس بالطرق التقليدية، وهذا الأمر انعكس سلبا على تحصيل الطلبة في الموضوعات النحوية، واستنادا إلى نتائج وتوصيات الدراسات السابقة والتي تحدثت عن صعوبات تدريس النحو ومشكلات تدريسه، والتي من بينها دراسة (الموسوي، 2009)، ودراسة (إبراهيم، 2010)، ودراسة (هادي، 2004)، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في السنوات السابقة تدنيا في مستوى التحصيل في اللغة العربية بشكل عام، وفي الموضوعات النحوية بشكل خاص، وأوصت هذه الدراسات بضرورة توظيف طرائق التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية؛ لما لها من الأثر الأكبر في رفع التحصيل، وتنمية مهارات التفكير العليا، المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم، وتوليد الأفكار، ومهارات التفكير فوق المعرفي، وذلك من خلال جعل الطلبة محور العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2018: ب).

وقد دعت العديد من الدراسات إلى توظيف طرائق التدريس الحديثة في تعليم النحو وتدريسه؛ للتغلب على صعوبة الموضوعات النحوية؛ ولتيسيره وتبسيطه للطلبة، حتى يسهل فهمه، ومن هذه الدراسات: دارسة (السالمي، 2017) و(سيف، 2020)، واستنادا إلى ذلك أحسَّ الباحث بضرورة دراسة هذا الموضوع، وتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس:

- ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل؟ وهل تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل (الجنس، التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أسئلة الدراسة:

- **السؤال الأول:** ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل؟
- **السؤال الثاني:** هل تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل باختلاف (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس ".
- **الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص ".
- **الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ".
- **الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ".

أهمية الدراسة:

تساعد هذه الدراسة المعلمين في الميدان التربوي على تحسين أدائهم وأداء طلابهم؛ من خلال اطلاعهم على درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، وتساعد هذه الدراسة على توفير خلفية علمية لوزارة التربية والتعليم، لإطلاق دورات تأهيل للمعلمين بناء على نتائج هذه الدراسة، فهذه الدراسة تلقي الضوء على الجوانب التي يحتاجها المعلمون في تدريس موضوعات النحو وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية المتعلقة في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، وتساعد المعلمين على تغيير تفكيرهم تجاه هذه الاستراتيجية، وتعمل على تحسين أدائهم التعليمي، بالانتقال من التعلم التقليدي المتمركز حول المعلم إلى التعلم القائم على الفهم وتنمية مهارات التفكير، وتساعد هذه الدراسة في تحسين أداء الطلبة في التحصيل، وفي زيادة قدرتهم على توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تعلمهم للمباحث كافة واللغة العربية وموضوعات النحو خاصة، وفي توظيفها في حياتهم العملية كمنهجية في التفكير وتنظيم المعلومات عندهم، وتفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء دراسات أخرى، وتساعد المعلمين على تحسين ممارساتهم التدريسية، الأمر الذي يؤدي لزيادة دافعية الطلبة نحو تعلم النحو.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل.
2. بيان أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب.

حدود الدراسة:

تشتمل الدراسة على الحدود الآتية:

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2023/2022).

- **حدود مكانية:** جميع مدارس مديرية جنوب الخليل الحكومية.
- **حدود بشرية:** جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل الحكومية.
- **حدود إجرائية:** تحددت الدراسة بالمنهج، والأدوات من حيث صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية.
- **حدود مفاهيمية:** اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

إستراتيجية الخرائط المفاهيمية: "تعرف الخرائط المفاهيمية بأداة تخطيطية لعرض مجموعة من المفاهيم ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة ذات معنى علمي تسمى (الكلمات الرابطة)" (العدواني، 2014: 2).

ويعرفها الباحث إجرائيا: بدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، ويتم قياس ذلك من خلال استجابتهم على مقياس الدراسة.

الموضوعات النحوية: هي الدروس النحوية المتضمّنة في كتب اللغة العربية والمقرر تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية العليا حسب المنهاج الفلسطيني في الصفوف: (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع) والتي تتضمن الجملة الاسمية والفعلية بفروعها المختلفة.

ويعرفها الباحث إجرائيا: بمجموعة المؤشّرات السلوكية الدالة على قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا على تعلم وإتقان الموضوعات النحوية اللازمة لهم، والمتضمنة في كتب اللغة العربية، التي تشمل موضوعات: (الجملة الاسمية والفعلية بفروعها المختلفة)، وتقاس بمتوسط الدرجات الكلية التي سيحصل عليها الطلبة عند تطبيق الاختبارات التحصيلية.

المرحلة الأساسية العليا: المرحلة الدراسية المتوسطة من مراحل عملية التعليم التي تمتد من الصف الخامس إلى الصف التاسع حسب النظام التربوي الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018: أ).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم: (426) معلما ومعلمة، منهم (220) معلما و(206) معلمات، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بالقرعة، فقد بلغ عددها:(213) معلما ومعلمة، وذلك بنسبة: (50%)، من مجتمع الدراسة الذين تم تعيينهم عشوائيا.

أداة الدراسة:

ساعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي، والدراسات السابقة خصوصا دراسة كل من: عدوي (2010)، وشتات (2007)، الباحث على بناء أداة الدراسة وصياغة فقراتها، في صورتها النهائية، وقد تكونت من (35) فقرة، وقد اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من: (1،2،3،4،5).

صدق الأداة:

- **الصدق الظاهري:**

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين للمقياس، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة، وقد بلغ عددهم (5) محكمين، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (40) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناء على ملحوظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات

المقترحة، واستنادا لذلك فقد حذفت (5) فقرات، وتم اقتراح تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، ليتكون المقياس في صورته النهائية من (35) فقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

ويقصد به قوة الارتباط بين درجات كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وتحقق الباحث من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة وبلغ عددها (30) وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجدول رقم (1) يوضح ذلك

الجدول (1) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**.69	13	**.66	25	**.66
2	**.66	14	**.52	26	**.52
3	**.55	15	**.54	27	**.54
4	**.69	16	**.47	28	**.47
5	**.61	17	**.44	29	**.44
6	**.65	18	**.61	30	**.61
7	**.44	19	**.47	31	**.48
8	**.54	20	**.44	32	**.59
9	**.53	21	**.54	33	**.48
10	**.59	22	**.53	34	**.69
11	**.53	23	**.44	35	**.61
12	**.60	24	**.47	الدرجة الكلية	**.55

يتضح من الجدول (1) أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالا إحصائية عند مستوى دلالة (0.5 ،0.1) وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بالاتساق الداخلي.

ثبات الأداة (طريقة ألفا كرونباخ):

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (20) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا، في مديرية جنوب الخليل فكان معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) الكلي: (0.92) وبذلك تكون أداة الدراسة قد تمتعت بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

- ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل؟

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل استخدم مفتاح التصحيح الآتي:

- من 1 إلى أقل من 1.79 تمثل درجة استجابة (متدنّية جدًّا).
- من 1.80 إلى أقل من 2.59 تمثل درجة استجابة (متدنّية).
- من 2.60 إلى أقل من 3.39 تمثل درجة استجابة (متوسّطة).
- من 3.40 إلى أقل من 4.19 تمثل درجة استجابة (مرتفعة).
- من 4.20 إلى أقل من 5 تمثل درجة استجابة (مرتفعة جدًّا).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل مرتبة تنازليا بحسب الوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة.

الرقم	الفقرات	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	التمهيد للموضوعات النحوية فى الدروس الجديدة.	4.7	0.76	مرتفعة
2	اختيار الأنشطة الملائمة لتعلم للموضوعات النحوية في الحصص.	3.99	0.67	مرتفعة
35	توجيه الطلبة لتوظيفها كأداة تقويم ذاتية للمتعلم	3.88	0.8	مرتفعة
13	تحفيز الطلبة على توليد المعارف النحوية.	3.87	0.79	مرتفعة
19	تساعد الطلبة على تبسيط المعارف فى المباحث الأخرى.	3.85	0.77	مرتفعة
14	مراجعة المفاهيم النحوية فى الوحدات الدراسية وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية.	3.84	0.83	مرتفعة
12	التوصل إلى المفاهيم والقواعد النحوية ذات المعنى.	3.83	0.77	مرتفعة
24	الكشف عن مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات والقواعد النحوية.	3.81	0.88	مرتفعة
26	تحفيز الطلبة على البحث عن العلاقات بين المفاهيم النحوية.	3.81	0.86	مرتفعة
20	تصميم أنشطة وتدريبات وفق الخرائط المفاهيمية.	3.8	0.86	مرتفعة
6	تنمية التفكير بشكل عام والمهارات النحوية بشكل خاص.	3.79	0.79	مرتفعة
3	تخطيط الوقت اللازم لعرض الموضوعات النحوية.	3.77	0.84	مرتفعة
27	متابعة نمو المفاهيم النحوية لدى الطلبة.	3.76	0.81	مرتفعة
4	عرض الموضوعات النحوية بشكل شمولي ومترابط.	3.75	0.85	مرتفعة
8	التدرج فى عرض الموضوعات النحوية وفق مستوى الطلبة	3.73	0.74	مرتفعة
18	تحسين قدرات الطلبة النحوية عند الطلبة بطيئي التعلم.	3.72	0.8	مرتفعة
23	توجيه الطلبة لتوظيفها كأداة تقويم ذاتية عندهم.	3.72	0.89	مرتفعة
33	تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الموضوعات النحوية.	3.71	0.89	مرتفعة
30	التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية في الدروس كأداة تقويم تكوينية.	3.7	0.82	مرتفعة
16	تنظيم البنية المعرفية النحوية عند الطلبة.	3.68	0.87	مرتفعة
22	الكشف عن سوء الفهم أو الأخطاء المفاهيمية عند الطلبة من فى المهارات النحوية.	3.67	0.89	مرتفعة
29	التحقق من مستوى فهم الطلبة للمهارات النحوية كأداة تقويم تشخيصية.	3.67	0.88	مرتفعة
28	قياس قدرة الطلبة على تصنيف المفاهيم النحوية.	3.62	0.89	مرتفعة
34	تحفيز الطلبة على البحث والاستقصاء فى الموضوعات النحوية.	0.53	0.93	مرتفعة
25	الكشف عن البنية المعرفية النحوية السابقة لدى الطلبة.	3.44	1.	مرتفعة
21	الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة فى التحصيل فى المهارات النحوية.	3.42	0.91	مرتفعة
7	إثراء معلومات الطلبة في الموضوعات النحوية ومهاراتها.	3.38	0.91	متوسطة
32	قياس المستويات العليا من التفكير (كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).	3.38	0.91	متوسطة
17	توجيه الطلبة إلى التركيز على المفاهيم والقواعد النحوية الرئيسة.	3.37	0.99	متوسطة
9	تحسين قدرات الطلبة النحوية وزيادة نسبة التحصيل فى المهارات النحوية.	3.37	0.82	متوسطة
5	متابعة النمو المفاهيمي النحوي لدى الطلبة.	3.34	0.95	متوسطة
11	تدريب الطلبة على ربط المفاهيم النحوية ببعضها.	3.3	0.92	متوسطة
15	تلخيص الموضوعات النحوية ومهاراتها بشكل منطقي ومنظم.	3.26	0.99	متوسطة
31	التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية فى الدروس كأداة تقويم ختامية.	3.2	1.1	متوسطة
10	إعداد اختبارات تحصيلية وفق الخرائط المفاهيمية.	3.17	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.55	0.50	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي: (3.55)، بدرجة مرتفعة وبانحراف معياري (.50)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية يوظفون إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية بسبب مميزات هذه الإستراتيجية والتي تعمل على تبسيط المفاهيم النحوية من خلال التسلسل في عرضها، وتساعد على فهم الطالب لها، وتجعل الطالب قادرا على توظيفها في تعلمه، فهي تعمل على جعل الطالب محور العملية التعليمية.

ويلاحظ أيضا أن أعلى المتوسطات الحسابية كانت للفقرة رقم (1)، والتي تنص: "يوظف المعلم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التمهيد للموضوعات النحوية في الدروس الجديدة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.7) وبانحراف معياري (0.76)، ثم

تلتها الفقرة رقم (2)، والتي تنص: " يوظف المعلم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في اختيار الأنشطة الملائمة لتعلم للموضوعات النحوية في الحصص"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.99)، وبانحراف معياري(0.67).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المتمثلة في توظيف المعلم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التمهيد للموضوعات النحوية في الدروس الجديدة، وتوظيف المعلم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في اختيار الأنشطة الملائمة لتعلم الموضوعات النحوية في الحصص، إلى أن الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية تعليمية تساعد المعلم على مراجعة التعلم السابق للطلبة من خلال ترتيب المعارف والمهارات التي سبق أن تعلموها بطريقة هرمية منظمة، مما يساعدهم في الانطلاق في الدروس الجديدة، وكذلك تساعدهم هذه الإستراتيجية في التخطيط للأنشطة المراد تنفيذها من خلال تحويل المعلم القواعد النحوية لخرائط مفاهيمية سهلة، الأمر الذي يجعل المعلم يركز على المفاهيم التي بحاجة لأنشطة متنوعة مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من حصص الموضوعات النحوية.

في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (10)، والتي تنص: "يوظف المعلم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في إعداد اختبارات تحصيلية وفق الخرائط المفاهيمية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(3.17)، وبانحراف معياري (0.95) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام المعلمين للخرائط المفاهيمية كإستراتيجية تدريس في التمهيد والمقدمة أي في مراجعة التعلم السابق، وكذلك في عرض الموضوعات النحوية المختلفة، ولا نجهدهم يستخدمونها في الخاتمة؛ لأنهم يستخدمون إستراتيجيات تقويم مختلفة مثل مراجعة ما تم تعلمه أو ورقة عمل أو اختبار قصير.

ثم تلتها الفقرة رقم (31) والتي تنص: "يوظف المعلم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التحقق من مستوى فهم الطلبة للموضوعات النحوية في الدروس كأداة تقويم ختامية." حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.20)، وبانحراف معياري (1.1)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن استخدام المعلمين لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية بسيط وينم عن معرفة سطحية بهذه الإستراتيجية، لذا نراهم لا يستخدمونها في الاختبارات التحصيلية لأنهم وببساطة لا يعرفون كيفية استخدامها وتوظيفها في الاختبارات، لذلك فهم بحاجة لدورات تدريبية حول كيفية بناء الخرائط المفاهيمية وتوظيفها في العملية بشكل علمي ومنظم، خصوصا في بناء الأنشطة التعليمية أو التحصيلية في الاختبارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المسالمة، 2011) في درجة توظيف الخرائط المفاهيمية في عملية التدريس في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم كانت بدرجة كبيرة أو مرتفعه.

نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما يتضح في الجدول (3).

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
ذكور	100	3.66	0.46	211	0.733	0.39
إناث	113	3.73	0.52			

يتبين من جدول (3) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.39)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين كافة، يوظفون الخرائط المفاهيمية في تدريسهم، ذكوراً أو إناثاً ولا فرق في ذلك، ويرجع ذلك إلى أهمية الخرائط المفاهيمية التي تساعد الطلبة على تنظيم المعرفة وترتيبها، وتنمية القدرات العقلية عند الطلبة،

وتنمي مهارات التفكير العليـــا عندهم، وكذلك تعمـــل عـــلى إدراكهم للعلاقات والروابط بين المفاهيم المختلفة؛ ليسهل على الطالب فهمها، وكل ذلك انعكس إيجابا على العملية التعليمية، فكلا الجنسين يوظفونها في تدريسهم للموضوعات النحوية ولا فرق بينهم في ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (اللحاوية، 2014) والمسالمة (2011) وشتات (2007) و(الصعوب والصرايرة، 2021)، ودنبع وبني خالد (2020) وأبو عرار (2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما يتضح في الجدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لتوظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
أساليب	160	3.68	0.502	211	0.3	.960
أدب	53	3.74	0.418			

يتبين من الجدول (4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.960)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لتوظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص ".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية هذه الإستراتيجية في تدريس الموضوعات النحوية، فكلا التخصصين الأساليب والأدب يعون أهميتها للمعلم وللطلاب، فهي تعمل على توضيح المفاهيم النحوية المختلفة، وتنظمها بشكل مبسط لتساعد الطلبة على التعلم بفهم، وكلا التخصصين تعلموا ونظموا معارفهم وفق الخرائط المفاهيمية، لذلك نرى أنه لا توجد فروق بين التخصصين في توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية.

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يتضح في جدول (6).

الجدول (5) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	14	3.62	.3240
بكالوريوس	176	3.67	.5140
دراسات عليا	23	3.94	.3780
المجموع	213	3.69	.490

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، كما يتضح من الجدول (6).

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

مصدر التباين	مجموع	درجة الحرية	متوسط	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.611	2	0.806	0.328	0.38
داخل المجموعات	50.840	210	0.242		
المجموع	52.451	212			

يتبين من جدول (6) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.38)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، حسبت الفروقات البعدية (Post hoc) (LSD) والمتوسطات الحسابية البعدية، كما في الجدول رقم (7).

الجدول (7) الفروقات البعدية (Post hoc) (LSD) والمتوسطات الحسابية البعدية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل (i)	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		430.	*.3180
بكالوريوس	430.		*.2740
الدراسات العليا	.3180	.274*0	

* دال إحصائيا عند مستوى 0.5

يتضح من الجدول (7) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بين حملة الدبلوم والدراسات العليا، كانت لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (0.318)*، وعند مقارنة المتوسطات بين بكالوريوس ودراسات عليا، كانت أيضا لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (0.274)*، وكذلك عند مقارنة المتوسطات الحسابية بين عليا والدبلوم كانت لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (0.318*)، وعليه تكون الفروق لصالح الدراسات العليا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اطلاع المعلمين حاملي الدراسات العليا على الكثير من الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالتعلم النشط، خصوصا إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وكذلك اطلاعهم على الأدب التربوي المتعلق بالإستراتيجية وغيرها، الأمر الذي مكنهم من هذه الإستراتيجية وتوظيفها في تدريس الموضوعات النحوية المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللحاوية (2014)، وتختلف مع نتائج دراسة المسالمة (2011)، ودنبع وبني خالد (2020)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا.

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$) في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يتضح في الجدول (8).

الجدول (8) الأعداد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	34	3.79	0.44
من 5 – 10	57	3.72	0.44
أكثر من 10	122	3.66	0.53
المجموع	213	3.69	0.49

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول رقم (9).

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.513	2	0.257	1.37	0.356
داخل المجموعات	51.938	210	0.247		
المجموع	52.451	212			

يتبين من جدول (9) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.356) هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .5$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية الخرائط المفاهيمية يوظفها أغلب المعلمين، بصرف النظر عن سنوات الخبرة، وهذا يدل على أن سنوات الخبرة ليست شرطا أو حكرا على أحد، فأغلبهم يوظفها في تنمية المهارات النحوية، ومهارات التفكير، ومن خلال جدول (8) يتضح أن معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة من (1–5) يوظفونها أكثر من غيرهم، ومن ثم المعلمين من (5–10)، وفي المرتبة الثالثة المعلمون أكثر من (10) سنوات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد يوظفونها أكثر؛ لأنهم حديثو التخرج، ومعلوماتهم حول طرائق التدريس التي لا زالت حديثة العهد، الأمر الذي انعكس على أدائهم في الميدان، وكذلك دافعيتهم العالية نحو هذه المهنة من أجل اكتساب الأساليب التي تعينهم على إيصال المعلومة بأقصر الطرق، وفي المرتبة الثانية الخبرة من (5–10) ويعزو الباحث ذلك إلى تدريب هؤلاء المعلمين على طرائق التدريس الحديثة واستمراريتهم على تطوير النفس والأداء الأمر الذي انعكس على الطلاب، وفي المرتبة الثالثة من تجاوزت خبرتهم (10) سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى الخبرة الطويلة لهؤلاء المعلمين وقدرتهم على اختزال القواعد النحوية والمفاهيم المتصلة بها بشكل مبسط وفق الخرائط المفاهيمية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الصعوب والصرايرة، 2021) وأبو عرار (2021)، ودنبع وبني خالد (2020)، والسعداني وآخرون (2018) والمسالمة (2011)، وشتات (2007)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف مع دراسة (اللحاوية، 2014) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس المباحث المختلفة تعزى لمتغير سنوات الخبرة) ولصالح الأكثر خبرة.

توصيات الدراسة:

1. تزويد وزارة التربية والتعليم المدارس والمعلمين بأدلة توضح كيفية تطبيق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس.

2. تزويد وزارة التربية والتعليم الطلبة بنشرات حول كيفية توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تعليمهم.
3. عقد وزارة التربية والتعليم ورش عمل حول توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس.
4. ضرورة الاهتمام بتوظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ودمجها مع طرائق التدريس الحديثة في تدريس موضوعات اللغة العربية المختلفة.
5. إدراج إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في المناهج الدراسية للغة العربية، وتوظيفها في تدريس العلوم اللغوية.
6. بناء برامج إثرائية لتدريب معلمي اللغة العربية على تدريس اللغة العربية وفق طريقة الخرائط المفاهيمية .
7. إجراء دراسات حول درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس العلوم اللغوية للمرحلة الثانوية.
8. إجراء دراسات حول درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات النحوية للمرحلة الثانوية.
9. إجراء دراسات درجة توظيف إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس الموضوعات الصرفية للمرحلة الأساسية العليا.
10. إجراء دراسات تجريبية قائمة على دمج إستراتيجية الخرائط المفاهيمية وحل المشكلات في تنمية المهارات النحوية لصفوف المرحلة الأساسية العليا.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- إبراهيم، سيف إسماعيل (2010). صعوبات تدريس النحو، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، (20) :55-79.
- أبو عرار، منعم عليان وأبو عرار، ختام شحدة وأبو عرار، هشام نايف (2021). مدى استخدام الخرائط المفاهيمية في مدارس عرعرة النقب الابتدائية كأداة تقييم وتعليم من وجهة نظر المعلمين، **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**، 2(7):918- 944.
- بوسحلة، حنان وفرحاوي، كمال (2020). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي في اللغة العربية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،1(6): 188-206.
- خطايبة، عبد الله محمد (2005). **تعليم العلوم للجميع**، ، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- دنبغ، أبرار سعيد محمد وبني خالد، حمزة عايد (2020). استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية، المجلة **العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، (15): 453-478.
- السالمي، فوزية بنت عبد الله لافي (2017). فاعلية إستراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، (120) 18: 16 – 851.
- السعداني، بندر حسن محمد والرياشي، حمزة عبد الكريم محمد والرياشي، حمزة عبد الحكم (2018). مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية بمحافظة محايل عسير، **المجلة الدولة للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (10): 154 – 202.
- السليطي، ظبية سعيد (2018). صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر (تشخيصها وعلاجها)، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (180) ،2(37): 387-428.
- سيف، محمد أحمد حسين (2020). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات تعلم القواعد النحوية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (78): 419-458.
- شتات، سلطان شعيب (2007). **إدراك معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2001). مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الصعوب، ماجد محمود، والصرايرة، رائد عبد الحافظ (2021). درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في محافظة الكرك، **مجلة التربية في جامعة الأزهر**، القاهرة، 3 (198):148-171.
- عبد الحميد، رضا أحمد (2020). برنامج إثرائي مقترح قائم على الدلالات النحوية لتنمية مهارات التركيب اللغوي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (110): 785-822.

- عبده، هيام نصر الدين (2020). أثر استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية في فهم القواعد النحوية لدى طالبات كليات القصيم الأهلية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، السعودية،4(4):139-149.
- عثمان، أيمن علي أحمد (2015). إستراتيجية **خرائط المفاهيم وعلاقتها بمستوى التحصيل المعرفي ومستوى الأداء في مادة طرق التدريس والتربية العملية لطلاب الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنين ببنها**، جامعة بنها، مصر، تم الاسترجاع من رابط الموقع: https://cutt.us/D23o0
- العدواني، خالد مطهر (2014). استخدامات الخرائط المفاهيمية في التدريس، **مقدمة للورشة التدريبية الخاصة بتنمية المهارات التدريسية وفقا لمعايير الجودة**، إدارة الجودة والاعتماد بمكتب التربية والتعليم بمحافظة المحوية، 2014.
- علي، رقية محمود أحمد (2018). فاعلية إستراتيجية المحطات العلمية في تدريس النحو على تنمية التحصيل النحوي وبعض مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط،34(8): 350 – 409.
- اللحاوية، أيمن محمد (2014). **مدى امتلاك وتطبيق معلمي علوم المرحلة الأساسية العليا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مديرية تربية وتعليم منطقة القصر**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.
- المخزومي، مهدي. (2002). قضايا نحوية، **المجتمع الثقافي**، الإمارات العربية المتحدة، المؤتمر الثاني للتربية العملية، 2002.
- المسالمة، أسماء عبد الكريم (2011). **مدى توظيف معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجية الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
- الموسوي، نجم عبد الله غالي (2009). صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلـــة دراسات تربوية، (5): 149 –185.
- هادي، عارف حاتم (2004). مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين،) رسالة ماجستير، غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2018). **دليل معلم اللغة العربية**، مركز المناهج، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (2018). نتائج أولية لدراسة التقويم الوطني في اللغة العربية للصفين الثامن والتاسع الأساسيين، رام الله، فلسطين.
- يحيى، عبد الحفيظي(2023). **أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل والدافعية والاتجاه نحو مادة التربية العلمية والتكنولوجيا لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بمدينة حاسي بحبح**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة قاصدي مرباح بورقلة.
- يوسف، عفاف (2019).أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحويّة لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، فلسطين، 33(1): 103 – 124.

References

- Abdou, Hiam Naser Al-Deen (2020). The impact of the use of electronic conceptual maps on grammar understanding among female students of Qassim faculties in Saudi Arabia, (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Saudi Arabia, 4 (4): 139-149.
- Abed Al-Hameed, Reda Ahmed (2020). Proposed enrichment programmer based on grammatical connotations for the development of linguistic composition skills of higher secondary students, Journal of the Faculty of Education, (in Arabic), University of Mansoura, (110): 785-822.
- Abu Arar, M. et al. (2021). The extent to which conceptual maps are used in al-Naqab primary schools as an assessment and education tool from the teachers' point of view, (in Arabic), Journal of Humanities and Natural Sciences, 2 (7): 918 – 944.
- Al Salaiti, Thabia saeed (2018). Difficulties in teaching and learning grammar at the primary level in Qatar (diagnosis and treatment), (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, (180), 2 (37): 387-428.
- Ali, Raqiya Mahmoud Ahmed (2018). The effectiveness of the scientific stations' strategy in teaching grammatical development and some of the skills beyond the knowledge of middle school students, (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Asiut University, 34 (8): 350-409.
- Al-lahawia, Ayman Mohammed (2014). The extent to which higher basic science teachers possess and apply the Concept Mapping Strategy in the Directorate of Education and Education of the Minors' Area (unpublished master's thesis), (in Arabic), University of Moutah.

- Al-maqzomee, Mehdi. (2002). Grammatical Issues, Cultural Community, (in Arabic), United Arab Emirates, 2nd Practical Education Conference, 2002.
- Al-Masalmeh, Asma Abd al-Karim (2011). The extent to which science teachers are employed at the lower basic stage of the conceptual mapping strategy in the schools of Bethlehem governorate (unpublished master's thesis), (in Arabic), University of Jerusalem, Palestine.
- Al-Mosawi, Najam Abdullah Gali (2009). Difficulties in learning the rules of Arabic at the elementary level from the viewpoint of the material's teachers and teachers, (in Arabic), Journal of Educational Studies, (5): 149-185.
- Al-odwanee, Khaled Madahr (2014). Use of conceptual maps in teaching, introduction to the training workshop on the development of teaching skills according to quality standards, quality management and accreditation of the Office of Education in Muhawiya governorate, (in Ararbic)
- Al-Saadani, B., et al. (2018). Extent to which computer teachers use the strategy of conceptual maps in Mahil Asir governorate, (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (10): 154-202.
- Al-saoob, Majid Mahmood and Al-Sarayara, Ra 'id Abed Al-Hafiz (2021). Degree of English teachers' use of the strategy of conceptual maps in Karak governorate, (in Arabic), Education Magazine at Al-Azhar University, Cairo, 3 (198): 148-171.
- Al-Shrbini, Fawzi and Al-Tannawi, Effat (2001). Global entrances in curriculum development considering the challenges of the 21st century, (in Arabic), Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Boshala, H.and Farhawi, K. (2020). Impact of the use of conceptual maps on educational achievement (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (6): 188-206.
- Denba, Abrar Said Mohammed and Beni Khalid, Hamza Ayid (2020). Use of conceptual maps in reading texts and their impact on reading assimilation from the point of view of primary resource room teachers, (in Arabic), Arab Journal of Disability and Talent Sciences, 15: 453-478.
- Hadi, Arif Hatma (2004). Problems of teaching Arabic at the primary level from the point of view of teachers and supervisors (master's Thesis, unpublished), (in Arabic), Babel University, Basic School of Education.
- Hugonie, G. (2003) Developpr les activites geographiques en college. ln **Historiens et geographes**, (382): 69 -78.
- Ibrahim, Seif Ismail (2010), Difficulties of grammatical teaching, (in Arabic), Journal of Islamic Research and Studies, (20): 55-79.
- Khatibah, Abdulaallah Mohammed (2005). Science Education for All, (in Arabic), T1, Amman, Jordan. Dar Al-Masirah.
- Ministry of Education (2018). Preliminary results of the study of the national calendar in Arabic for the basic eighth and ninth grades, (in Arabic), Ramallah, Palestine.
- Ministry of Education and Higher Education (2018). Arabic Teacher's Guide, (in Ararbic) Curriculum Centre, Ramallah, Palestine.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools. Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Novak, J.D. (2013). Empowering learners and educators. **Journal for Educators, Teachers, and Trainers**, (1)4:15-24.
- Othman, Ayman Ali Ahmed (2015). The strategy of conceptual maps and their relationship to the level of cognitive attainment and performance in the subject of teaching methods and practical education for students of the Second Division of the Faculty of Sports Education for Boys, (in Arabic), Banha University, Egypt, was retrieved from the site link: https://cutt.us/D23o0.
- Ozdilek, Z. and Ozkan, M. 2009. The Effect of Applying Elements of Instructional Design on Teaching Material for the Subject of Classification of Matter. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, 8(1), article 9, http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED503906.pdf.
- Saif, Mohamed Ahmed Hussein (2020). The effectiveness of a proposed teaching strategy in the light of the task-based learning entry in the development of grammatical learning skills and awareness among middle school pupils, (in Arabic). Educational Journal, University of Sohag, (78): 419-458.
- Salmi, Fawzia bint Abdullah Lafi (2017). Effectiveness of the Language Games Strategy in Developing Some of the Grammar Skills of Middle School Students, (in Arabic), Journal of Culture and Development, Culture for Development Society, (120) 18: 16-851.

- Shatatt, Sultan Shuaib (2007). Public Science Teachers' Understanding of the Basic Stage of the Use of Conceptual Maps and the Impediments to their Use from their Perspective, (unpublished master's Thesis), (in Arabic), University of Jerusalem, Palestine.
- Yahyee, Abed al-Hafizi (2023). The use of the Concept Maps Strategy has had an impact on achievement, motivation, and orientation towards the subject of scientific education and technology in students of the fifth year of primary education in Hassi Bahbah City, (in Arabic) (unpublished master's degree).
- Yousuf, Afaf. (2019) Impact of the Concept Mapping Strategy on improving grammar skills of basic seventh graders in Irbid Region, (in Arabic), University of Success, Journal of Research (Humanities), Palestine, 33 (1): 103 - 124.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

The Predictive Ability of Self-handicapping on Academic Procrastination Among Al- Al Bayt University students

Dr. Omar Atallah Al-Adamat[1], Dr. Ibrahim Bani Khaled[2]*

1Educational Counselor, Ministry of Education, Jordan.
Orcid No: 0000-0002-9767-5754
Email: adamat88@gmail.com

2Teacher, Ministry of Education, Jordan.
Orcid No: 0009-0004-1943-173X.
Email: alnaseribrahim11@yahoo.com

Received:
30/07/2023

Revised:
2/08/2023

Accepted:
10/09/2023

***Corresponding Author:**
adamat88@gmail.com

Citation: Al-Adamat, O. A., & Bani Khaled, I. (2023). The Predictive Ability of Self-handicapping on Academic Procrastination Among Al- Al Bayt University students. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-014

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aimed to reveal the predictive ability of self-disability to academic procrastination, in light of the variables of gender, academic specialization, and academic level.

Methods: The study sample consisted of 341 students from Al al-Bayt University. The self-handicapping and academic procrastination scales were used. The results of the study showed a moderate level of self-handicapping, and the field of Timely engagement-approach was the most prevalent, while the field of procrastination-Approach was the least prevalent.

Results: The results showed that there were significant differences in the dimension of academic procrastination, Timely engagemen- avoidence due to the variable of sex, and it was higher in males. There are significant differences in the academic procrastination dimension, Timely engagemen- avoidence due to the variable of academic level, and it was higher for first and second year students. Finally, the results showed that there is a predictive ability of self-handicap in the dimensions of academic procrastination.

Conclusions: The study recommended working to reduce the self-handicapping of university students through the development of counseling programs within universities to avoid self-handicapping of students during their studies.

Keywords: Predictive ability, self-handicapping, scademic procrastination, Al al-Bayt University students.

القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت

د. عمر عطاالله العظامات[1] ، د. إبراهيم بني خالد[2]*

[1]مرشد تربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
[2]معلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت الدّراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بالتسويف الأكاديمي، في ضوء مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي.

المنهجية: تكونت عينة الدّراسة من (341) من طلبة جامعة آل البيت. تم استُخدام مقياسي الإعاقة الذاتية، والتسويف الأكاديمي.

النتائج: أظهرت نتائج الدّراسة مستوى متوسطًا للإعاقة الذاتية، وكان بُعد إقدام – اندماج في حينه أكثر أبعاد التسويف الأكاديمي انتشارًا، وأقلها بُعد تسويف–إقدام. وأظهرت النتائج وجود فروق دالّة في بُعد التسويف الأكاديمي إحجام– اندماج في حينه تُعزى لمُتغيّر الجنس وكان أعلى لدى الذكور. ووجود فروق دالّة في بُعد التسويف الأكاديمي إحجام– اندماج في حينه تُعزى لمُتغيّر المستوى الدّراسي وكان أعلى لدى طلبة السنة الأولى والثانية. وأخيرًا أظهرت النتائج وجود قدرة تنبؤية للإعاقة الذاتية في أبعاد التسويف الأكاديمي.

التوصيات: أوصت الدّراسة بالعمل على خفض الإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة من خلال تطوير برامج إرشادية داخل الجامعات لتجنب إعاقة الطلبة لذواتهم أثناء دراستهم.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الإعاقة الذاتية، التسويف الأكاديمي، طلبة جامعة آل البيت.

المقدمة

يُعدّ التسويف الأكاديمي مشكلة شائعة بين طلبة الجامعة، ويؤثر على العملية الأكاديمية بصورة عامة، وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة؛ إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدّراسي، وثبوت العادات الدّراسية السيئة، فضلًا عن تأجيل الامتحانات الدّراسية، وتراكم الأعباء الدّراسة (Dewitte & Schouwenburg, 2002).

وتنتشر ظاهرة التسويف الأكاديمي بين طلبة الجامعات؛ والسبب في ذلك وجود قدر كبير من المرونة في البيئة التعليمية مقارنة مع المرحلة الثانوية، وإنّ ما يقارب (70%) من طلبة الجامعات يعتبرون أنفسهم مسوفين (Schouwenburg, 2004)؛ في حين أشار خان وآخرون (Khan et al., 2014) إلى أنّ نسبة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات تتراوح ما بين (46%–95%) بحسب الدّراسات التي أجريت على طلبة الجامعات.

تعددت التعريفات التي تناولت التسويف الأكاديمي، فقد عرّفه سيرويس (Sirois, 2014) بأنّه التأخير غير الضروري للبدء في مهمة معينة، أو إتمامها على الرغم من أهمية وضرورة تلك المهمة؛ في حين يُعرّفه ستيل وكلنجيسك (Steel & Klingsieck, 2016) بأنّه تأجيل المهام والأنشطة الأكاديمية المرتبطة بالدّراسة والعملية التعليمية. ويُعرّفه باثاك وجوشي (Pathank & Joshi, 2017) بأنّه تأجيل، أو تعليق، أو تأخير، أو مماطلة في أداء المهام.

ويتكون التسويف الأكاديمي من الأبعاد الآتية (العبد وآخرين،2021 ؛Strunk et al., 2013 ; Chun Chu & Choi, 2005): تسويف–إقدام (التسويف النشط)، وهو حالة إيجابية تمكن المتعلم من تحقيق مستوى أكاديمي مرتفع عند توافر الوعي في اتخاذ القرار، وإدارة الوقت المدعم بفعالية الذات، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتسويف إحجام (تسويف سلبي)، وهو حالة سلبية من المتعلم عندما يبتعد عن الوعي عند إدارة مخطط الوقت، ويؤجل أداء نواتج التعلم، واللجوء لاستخدام استراتيجيات إعاقة الذات بدون الانتباه إلى اللحظة الحرجة، واقدام–اندماج في حينه، وهو الاندماج السلوكي في المهام في الوقت المناسب لوجود دافع الإقدام كالحصول في الرغبة على أداء المهمة، وإحجام–اندماج في حينه، وهو عدم الاندماج السلوكي في الوقت المناسب لوجود دافع الإحجام عن أداء النتائج المحتملة غير المرغوبة.

كما حدد مارتينيز وبيرو (Martinz & Payro, 2019) بعضًا من الأسباب المحتملة للتسويف الأكاديمي سواء أكانت داخلية أو خارجية والتي قد تؤدي إلى حدوثه، مثل عدم وجود توجهات مستقبلية وضبط ذاتي، وضعف الدوافع الذاتية، وعدم القدرة على درء المشتتات أثناء الدراسة، إضافة إلى ضعف التنظيم الذاتي، والميل إلى تأجيل الأنشطة التي تقود إلى هدف بسبب ضيق الوقت، وكذلك عدم القدرة على إدارة الوقت الشخصي بكفاءة، وعدم ترتيب الأولويات والأهداف، ووجود مشاعر انزعاج عند أداء مهمة ما، والافتقار إلى التعليمات الواضحة، والعلاقات غير المناسبة مع الآخرين، وطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم داخل الفصل، والعادات والسلوكيات المرتبطة بالماضي والتي تؤثر على السلوكيات الحالية، وأساليب المعاملة الوالدية غير الموجهة نحو تحمل المسؤوليات والاستقلالية.

أما ويلسون (Wilson, 2012)، فقد أشار إلى أنّ أكثر سببيّن تكرارًا للتسويف هما: المهمة غير السّارة، والمهمة المملّة، فالأفراد المسوفون يتجنبون العمل تحت الضغط، ويفضلون العمل بالمهام التي تجلب المتعة لهم، كما أنّ هؤلاء الأفراد ليس لديهم توجّه مستقبليّ، ونقص في تقدير الذات وفعاليّة الذات؛ لذلك ولحماية ذواتهم فإنّهم يقومون بتأجيل الأعمال التي يعتقدون أنّهم قد يفشلون فيها.

قدم (Xu, 2016) نموذجا متعدد المستويات للتعرف المبكر على الطلبة المتسوفيين أكاديميًا؛ حيث يبدا هذا النموذج بالوقاية على مستوى الفصل الدّراسي، وذلك لفحص جميع الطلبة المسوفين أكاديميًا داخل الفصل الدّراسي، ويمكن تلخيص النموذج فيما يأتي: الوقاية والفحص على مستوى الفصل الدراسي؛ وذلك عن طريق استخدام تصنيفات المهام المناسبة كزيادة أهمية المهمة، وتعزيز جاذبية المهمة واستيعاب الصعوبات بالمهام، وكذلك أنظمة الدرجات الفعالة كنقاط المكافأة وخصم النقاط، ونظام التسجيل المتدرج؛ ليتم تصنيف مستويات الطلبة المسوفين في نهاية الأسبوعين الأولين، والتدخل داخل الفصل الدراسي، يخص الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التسويف بتعلم مكثف، في شكل اختبارات وواجبات تقدم داخل الفصل، والفترة الزمنية لها من 2–4 أسابيع، والتدخل الفردي، وهو ما يمثل مستوى الإدارة الذاتية عن طريق تكليفهم بأوراق عمل، ويقوم المعلمون بجمعها من الطلبة بشكل دوري، فإذا لم يحقق الطالب أهدافه لفرصتين متتاليتين، أو لم يظهر تقدما على مقياس التسويف الأكاديمي، يجب على المعلم التفكير في دمجهم بنظام دعم الأقران، ثم استخدام نظام التعاقد السلوكي ومراقبة التقدم بشكل دوري.

ويرتبط التسويف الأكاديمي إيجابيًا بكل من الخوف من الفشل، والإعاقة الذاتية، وقلق الحالة والسمة، والتمرد، والاكتئاب، والخجل والتردد، ويرتبط سلبًا بفاعلية الذات، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، وانضباط العمل، والتفاؤل، والدوافع الذاتية (Ferrari, 2004). ويُعدّ انخفاض جهد الفرد واحدًا من السلوكيات الملازمة لإعاقة الذات، أما التسويف فيُعدّ العائق الأكبر للذات؛ وخصوصًا فيما يتعلّق بالإعداد والممارسة، أو حتى في حال وضع أهداف واقعية، أو غير واقعية؛ فلا أحد ينكر أن وجود طموحات كبيرة يُعدّ شيئًا جيدًا. ولكن هذه الأهداف التي لا يمكن بلوغها ترحّل إلى استراتيجية إعاقة الذات، كما أن عدم تقبل الأفراد للفشل وصعوبة تقبل الفكرة التي قد لا تكون دائما جيدة، كما يريد الفرد وتُعدّ من أهم السلوكيات، التي ترتبط بإعاقة الذات (Hendrix & Hirt, 2006)؛ حيث تُعدّ الإعاقة الذاتية من الاستراتيجيات التي قد يلجأ لها الأفراد حفاظًا على صورة الذات وتقدير الآخرين لذواتهم، وتجنب الفشل المحتمل، ويشتمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل التلكؤ، والعجز في السعي (Warner & Moore, 2004).

تعددت أبعاد الإعاقة الذاتية؛ فقد أشار كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016) إلى أنّ الإعاقة الذاتية تتضمن بُعدين، هما: الإعاقة الذاتية الداخلية، وتتمثل في المكونات الانفعالية والمعرفية المحفزة لسلوكيات الإعاقة الذاتية. والإعاقة الذاتية الخارجية، وهي المكون السلوكي للإعاقة الذاتية، وتتمثل في السلوكيات التي تعوق الفرد عن بذل الجهد.

ويُعرّف اكا (Akça, 2012) الإعاقة الذاتية بأنّها إحدى الاستراتيجيات المُستخدمة لتبرير الفشل، ويُعرّف تاديك وآخرون (Tadik et al., 2017) إعاقة الذات بأنها: خلق الفرد عقبات أمام الأداء الناجح، التي يُمكن من خلالها تبرير سبب الأداء المنخفض، بعيدًا عن قدرته الذاتية، وإلقاء الإخفاق على العائق المستخدم، في حين ينظر إليها على أنّها إستراتيجية مستخدمة بشكل شائع لإدارة خطر احترام الذات، والذي يتم استحضاره من خلال الخوف من الفشل في التحصيل الدّراسي (Gupta & Geetika, 2020).

ويوجد –كذلك– شكلان للإعاقة الذاتية هما: إعاقة ذاتية سلوكية، وتتمثل في العقبات التي تقف أمام نجاح الفرد في أداء المهمة، والإعاقة الذاتية المدعومة، وتعني ادّعاء الفرد مسبقًا بأنّ المهمة شديدة الصعوبة، والخشية من عدم اكتمالها حتى إذا فشل يلقي اللوم على الصعوبات والعقبات، التي ادعي وجودها مسبقًا (Gupta & Geetika, 2020 ;Török & Szabó, 2018).

ومن الأسباب التي تؤدي إلى اللجوء إلى الإعاقة الذاتية: الرغبة في حماية الذات حماية إيجابية؛ لأنّ الذات والسمعة أمر ضروري لدى الفرد، ومن الأسباب –أيضًا– أنّ الأفراد يعتقدون أن قدرتهم ثابته نسبيًا مع عدم وجود الثقة بالنفس، كما يعتقدون أنّهم لا يمتلكون القدرة المطلوبة لأداء المهام؛ مما يؤدي إلى توجههم إلى سلوك إعاقة الذات؛ وبهذا فإن السبب الرئيس المؤدي لاستخدام أسلوب إعاقة الذات هو الحفاظ على الصورة الإيجابية، وصورة الذات أمام الآخرين؛ مما يفسر أن إعاقة الذات لا تمارس إلا أمام الآخرين، ولا تمارس ضمن الظروف الشخصية؛ لذا فإن أصحاب هذه الإستراتيجية أقل دافعية ورغبة بالعمل، وأقل قلقًا من نتائجه (المعلا والعظامات، 2021).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على الإعاقة الذاتية ومنها: العوامل البيئية، مثل المهام التي تهدد الأنا، والمواقف العامة في حضور الجمهور، وارتفاع مستوى التماسك الاجتماعي، وتوقع الإقصاء الاجتماعي، ووجود الأصدقاء ذو التوجه السلبي نحو المدرسة، والتسهيلات البيئية، وتهديد الصورة النمطية السلبية، أما العوامل الشخصية فتتمثل في، هشاشة احترام الذات، وتقدير الذات الزائف، وتوجه الهدف نحو الأداء (التجنب/ الأداء)، وانخفاض ضبط الذات، والتوجه نحو الأهداف التي يضعها الآخرون، والكمالية غير المتكيفة، والجنس؛ حيث ترتبط إعاقة الذات بالذكور أكثر من الإناث، والضبط الخارجي، والتوجه المنخفض نحو النجاح مع تجنب الفشل المرتفع (Török & Szabó, 2018).

وللتغلب على هذه السلوكيات المرتبطة بالإعاقة الذاتية، لابد من الوعي الذاتي للفرد وذلك بتحديد الأهداف، وتقديم خطة لتحقيق هذه الأهداف ومتابعة تنفيذها، ولابد من أن يكون الفرد واثقاً من قدراته ويكون ذا عقلية متفتحة معتمدًا على التفكير بإيجابية، والابتعاد عن المزاج الخاص، والعواطف، والانفعالات، ومحاوله السيطرة عليها والتحكم بها(Gadbois & Sturgeon, 2011).

تعددت الدّراسات التي تناولت مُتغيّرات الدّراسة ومنها دراسة اكا (Akça, 2012) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي وموقع التحكم والنجاح الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هذه المتغيرات تتنبأ بالتعويق الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (263) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة أولوداغ بتركيا، استُخدم مقياس إعاقة الذات ومقياس التحكم ومقياس التسويف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات الأكاديمي وموقع التحكم والتسويف الأكاديمي، كما أشارت النتائج أن التسويف الأكاديمي وموقع التحكم والنجاح الأكاديمي هي عوامل هامة لتفسير إعاقة الذات في سلوك الطلبة الجامعيين، كما أظهرت النتائج إنّ هناك علاقة سلبية بين إعاقة الذات والنجاح الأكاديمي.

في حين قام القضاة وآخرون (AlQudah et al., 2014) بدراسة كان من بين أهدافها الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود، استُخدم مقياس للتسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (195) طالبا من الكليات العلمية والنظرية. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ (83.6%) من أفراد العينة لديهم درجة عالية من التسويف الأكاديمي، وإنّ (9.7%) من أفراد العينة لديهم درجة متوسطة من التسويف الأكاديمي، وإنّ (6.7%) من أفراد العينة لديهم درجة منخفضة من التسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي.

وفحصت دراسة فوندا (Funda, 2015) دور كل من النوع وتقدير الذات والتسويف وقلق الاختبار والشفقة بالذات في التنبؤ بإعاقة الذات. تكونت عينة الدّراسة من (801) طالباً وطالبةٍ من جميع الطلبة الأتراك الجامعيين، استُخدم مقياس لإعاقة الذات، ومقياس لتقدير الذات، ومقياس للتسويف، ومقياس لقلق الاختبار، ومقياس للشفقة بالذات. أظهرت نتائج الدّراسة إسهام جميع المتغيرات (تقدير الذات والتسويف والقلق والشفقة بالذات) في التنبؤ بإعاقة الذات حيث تفسر هذه المتغيرات (61%) من التباين في إعاقة الذات.

وهدفت دراسة الصياح (2018) إلى الكشف عن إعاقة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. تكونت العينة من (793) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، استُخدم مقياس لإعاقة الذات ومقياس للكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج أنّ مستوى إعاقة الذات لدى عينة طلبة جامعة اليرموك كان متوسطًا، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في مستوى إعاقة الذات لدى طلبة جامعة اليرموك تُعزى لمُتغيّرات الجنس، أو التخصص أو التحصيل. وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس إعاقة الذات ككل وجميع أبعاد الكفاءة الذاتية باستثناء بُعد الكفاءة السلوكي.

وأجرى محاسنة وآخرون (Mahasneh et al., 2018) دراسة كان من أهدافها معرفة مستوى التسويف الأكاديمي لدى عينة من الجامعات الأردنية، استُخدم مقياس للتسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (685) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ (7%) من الطلبة لديهم مستوى عالٍ من التسويف الأكاديمي، وإنّ (67%) لديهم مستوى متوسط، و (26%) لديهم مستوى منخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي.

وهدفت دراسة عبيد (2019) إلى التعرف إلى مستوى التسويف الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (300) طالبا وطالبةٍ من طلبة جامعة بغداد، استُخدم مقياس للتسويف الأكاديمي. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مرتفع، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

ودراسة سيفكوفيتش (Živković, 2020) التي هدفت للتعرف على القدرة التنبؤية لإعاقة الذات بالتسويف الأكاديمي، التي أجريت على عينة قوامها (158) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة جاغودينا، أظهرت نتائج الدّراسة إلى أنّه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال إعاقة الذات السلوكية.

وأجرى زغيبي (2020) دراسة هدفت للتعرف إلى مدى انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة التخصص الأكاديمي الجامعية بحقل، والفروق في درجة هذا السلوك تبعًا لاختلاف مُتغيّرات الجنس، التخصص، والسنة الدراسية. قام الباحث بإعداد مقياس التسويف الأكاديمي، وتم تطبيقه على عينه مكونة من (227) طالبا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار سلوك التسويف الأكاديمي بين طلبة التخصص الأكاديمي الجامعية بحقل قد بلغت (56.4%) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور. في حين لم تجد النتائج فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّري التخصص، والسنة الدّراسية.

وفي دراسة أجراها فضلي وآخرون (Fadhli et al., 2021)، هدفت إلى تقصي العلاقة بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي. استُخدم مقياس للغعاقة الذاتية الأكاديمية ومقياس للتسويف الأكاديمي. تكونت عينة الدّراسة من (446) طالبا من خمس كليات في إحدى الجامعات الأندونيسية. أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود علاقة دالّة إحصائيًا بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي.

وقام المعلا والعظامات (2021) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى إعاقة الذات والتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، وقدرة التشوهات المعرفية على التنبؤ بالإعاقة الذاتية. والكشف عن وجود فروق في مستوى إعاقة الذات تبعًا لمُتغيّري الجنس والتخصص الأكاديمي أو التفاعل بينهما. تكوّنت عينة الدراسة من (643) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل

البيت. استُخدم مقياس لإعاقة الذات ومقياس للتشوهات المعرفية. وقد توصلت النتائج أن مستوى إعاقة الذات والتشوهات المعرفية كان متوسطًا، وأوضحت أن التشوهات المعرفية ساهمت في تفسير ما نسبته (14.1%) من إعاقة الذات، كما أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى إعاقة الذات الكلي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور وفروق تبعًا للكلية ولصالح الكليات الإنسانية وفروق تبعًا للتفاعل بين الجنس التخصص الأكاديمي.

تعقيب على الدّراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدّراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها معرفة العلاقة بين إعاقة الذات والتسويف الأكاديمي وموقع التحكم والنجاح الأكاديمي كدراسة (Akça, 2012)، والتعرف إلى دور كل من النوع وتقدير الذات والتسويف وقلق الاختبار والشفقة بالذات في التنبؤ بإعاقة الذات كدراسة (Funda, 2015)، والتعرف إلى القدرة التنبؤية لإعاقة الذات بالتسويف الأكاديمي كدراسة (Živković, 2020). أما من حيث العينة فتكونت العينة في بعض الدّراسات من طلبة الجامعة كدراسة كل من (زغيبي، 2020؛ عبيد، 2019؛ المعلا والعظامات، 2021). وأما عن الدّراسة الحالية فقد تميّزت عن غيرها من الدّراسات أنها الدّراسة العربية الأولى –حسب علم الباحثين– التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

يُعدّ التسويف الأكاديمي ظاهرة شائعة لدى طلبة الجامعات، وتحدث بمعدلات متفاوتة؛ فكثير من الطلبة يؤجلون أداء الواجبات، والأنشطة، والمهام، والتكليفات الدّراسية عن موعد تسليمها، ومناقشتها، أو عرضها، كما إنّ التسويف الأكاديمي يُعدّ عقبة أمام الإنجازات التعليمية والمهنية، والنجاح في المهمات، وأحد أهم العوامل التي تسبب المشكلات في العملية التعليمية، ونتائجها السلبية ليس فقط في الحدّ من النجاح في الأنشطة التعليمة، ولكن –أيضًا– تولد مشاعر الفشل لدى الفرد، والذنب، وعدم الرضا عن نتائج أنشطته (Saplavska & Jerkunkova, 2018). وقد كشفت الدّراسات التي تناولت التسويف من منظور الإعاقة الذاتية عن نتيجة مماثلة مفادها أن التسويف يستخدم كإستراتيجية لإعاقة الذات، وأن التركيبين متداخلان (Brown & Kimble, 2009)، وعلى الرغم من أنّ التسويف يقدم مثالًا للإعاقة الذاتية، إلا أنّ الإعاقة الذاتية أكثر شمولًا، لأنّها تتضمن العديد من الحواجز الأخرى مثل اتخاذ أنواع مختلفة من الخيارات التي تضعف الأداء (Barutçu Yeldirim & Demir, 2020)؛ ولذلك يلجأ طلبة الجامعة إلى استخدام الإعاقة الذاتية كإستراتيجية دفاعية؛ لمنع تهديد مفهوم الذات لديهم؛ بسبب الخوف من الفشل في الأعمال، والمهام، والواجبات التي يقومون بها. وبشكل أكثر تحديدًا تسعى هذه الدّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- ما مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في أبعاد التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي لدى طلبة جامعة آل البيت؟
- ما القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟

أهداف الدّراسة

هدفت هده الدراسة إلى الكشف عن مستوى الإعاقة الذاتية، ومدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن، والكشف عن الفروق في أبعاد التسويف الأكاديمي؛ وفقًا لمُتغيّرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدّراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.

أهمية الدّراسة

تكمن الأهمية النظرية للدّراسة الحالية فيما يأتي:

- دراسة مُتغيّرات مهمة في حياة طلبة الجامعة وهي التسويف الأكاديمي، والإعاقة الذاتية.

- توفير أُطر نظرية لكل منهما وفي سد الفجوة البحثية للعلاقة بين هذه المُتغيّرات، كما تكمن أهمية الدراسة في إلقاء الضوء على مُتغيّر الإعاقة الذاتية، وإسهامه في التنبؤ بمفهوم ذات أهمية في البيئة الأكاديمية لدى الطالب، وهو مُتغيّر التسويف الأكاديمي.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

- مساعدة القائمين على العملية التعليمية، والأخصائيين النفسيين، والمرشدين الأكاديميين في إعداد برامج إرشادية للحد من التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- مساعدة القائمين على العملية التعليمية في المدارس والجامعات على استخدام الأساليب والوسائل التعليمة، التي من شأنها مساعدة الطالب على التدرب على مواجهة المشكلات، والتحديات اليومية بدون اللجوء إلى استخدام إستراتيجية الإعاقة الذاتية.
- قد تسهم نتائج هذه الدّراسة في مساعدة معدي المواد الدّراسية من جانب أعضاء الهيئة التدريسية بالبعد عن المحتوى، والمواقف التعليمية، التي تمثل عقبة أمام طلبة الجامعة ممّا تجعلهم يعزفون عن العملية التعليمية، ويتبنون سلوك الإعاقة الذاتية في المواقف الأكاديمية.

مصطلحات الدّراسة

التسويف الأكاديمي: هو تأجيل البدء أو الانتهاء من أداء المهام الدّراسية المطلوبة من المتعلم (Strunk et al., 2013). ويُعرّف إجرائياً بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي المُستخدم في الدّراسة الحالية.

الإعاقة الذاتية: هي عملية متعددت الأبعاد تتكون من الدوافع والسلوكيات، وهذه الدوافع تصف المكونات الانفعالية والمعرفية (Clarke & MacCann, 2016). وتُعرّف إجرائيا بدلالة الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإعاقة الذاتية المُستخدم في الدّراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث؛ للكشف عن القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكون مجتمع الدّراسة الحالية من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2023/2022) والبالغ عددهم (28122) طالبا وطالبةً حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة. أما عينة الدّراسة فتكونت من (341) طالبا وطالبة تمّ اختيارهم بالطريقة المُتيسرة. والجدول(1) يوضح توزيع أفرد عينة الدّراسة وفقًا لمُتغيّراتها.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب مُتغيّرات الدّراسة

المُتغيّرات	الفئات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	106	31.1
	أنثى	235	68.9
التخصص الأكاديمي	علمية	186	54.5
	إنسانية	155	45.5
المستوى الدراسة	الأولى	137	40.2
	الثانية	89	26.1
	الثالثة	59	17.3
	الرابعة	56	16.4
	المجموع	341	100.0

أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة؛ استخدمت المقاييس الآتية:

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

استُخدم في الدراسة الحالية مقياس التسويف الأكاديمي المُطوّر من قبل العبد وآخرين (2021)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد تسويف–إقدام وخصص له (7 فقرات)، و بُعد تسويف– إحجام وخصص له (4 فقرات)، وبُعد إقدام–اندماج في حينه وخصص له (6 فقرات)، وبُعد إحجام– اندماج في حينه وخصص له (5 فقرات)، وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

وللتحقق من صدق المقياس قام العبد وآخرون (2021) بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (193) طالباً وطالبة من طلبة جامعة عين شمس في مصر، وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي على فقرات المقياس، وتم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها، وتتشبع على فقرات مقياس التسويف الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن جميع فقرات عوامل المقياس الأربعة دالّة إحصائيًا عند مستوى (.01) وذات تشبعات مرتفعة على مقياس التسويف الأكاديمي (حيث يشير البُعد الأول إلى بُعد تسويف– إقدام، ويشير البُعد الثاني إلى بُعد تسويف– إحجام، ويشير البُعد الثالث إلى بُعد إقدام–اندماج في حينه، ويشير البُعد الرابع إلى بُعد إحجام – اندماج في حينه.

وللتحقق من ثبات المقياس قام العبد وآخرون (2021)، بالتحقق من دلالات ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (193) طالبا وطالبة من طلبة جامعة عين شمس في مصر، وتمّ حساب معامل ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، تراوحت بين (.72– .86) لأبعاد المقياس، وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتراوحت بين (.61–.74) لأبعاد المقاييس. وهذه القيم تدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

صدق مقياس التسويف الأكاديمي في الدّراسة الحالية

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس التسويف الأكاديمي على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم أبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعادها، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، وإبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) لاتفاق المحكمين لتعديل فقرات المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمّ تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات.

صدق البناء: تم التحقق من صدق بناء مقياس التسويف الأكاديمي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آل البيت، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تسويف– إقدام مع بُعدها ما بين (.42– .84)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بُعد تسويف– إحجام مع بُعدها بين (.37– .71)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات إقدام–اندماج في حينه مع بُعدها ما بين (.54– .86)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بُعد إحجام – اندماج في حينه مع بُعدها تراوحت ما بين (.52– .67)، وجميع قيم معاملات الارتباط دالّة احصائيًا، وهي مناسبة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات مقياس التسويف الأكاديمي في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس التسويف الأكاديمي في الدّراسة الحالية، تم تطبيق مقياس التسويف الأكاديمي على عينة مكونة من (44) طالبا وطالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس (.69، .74، .78، .76)، على التوالي لبُعد تسويف– إقدام ، وتسويف– إحجام، و إقدام–اندماج في حينه، وإحجام – اندماج في حينه.

تصحيح مقياس التسويف الأكاديمي

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لجميع الفقرات، مع عكس درجات الفقرات السالبة أثناء المعالجة الإحصائية. ولتحديد أكثر أبعاد التسويف الأكاديمي

انتشارًا، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة- أقل علامة/عدد المستويات، أي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالتالي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

ثانيًا: مقياس الإعاقة الذاتية

أُستخدم في الدراسة الحالية مقياس الإعاقة الذاتية والمُطوّر من قبل كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016)، ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (13) فقرة موزعة على بُعدين هما: بُعد الإعاقة الداخلية وخصص له (8 فقرات)، وبُعد الإعاقة الخارجية وخصص له (5 فقرات). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، وأعطي وزن (5) لموافق بشدة.

قام كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016) بالتحقق من البنية العاملية للصورة الأولية للمقياس والمكون من (25) فقرة من خلال التحليل العاملي الإستكشافي بطريقة فايرمكس على عينة مكونة من (242) طالبا وطالبة من طلبة جامعة سيدني في استراليا، وقد أسفر التحليل عن (13) فقرة تتشبع على عاملين رئيسيين، وتمّ استباعد (12) فقرة ذات التشبعات الأقل من (0.3) وفقًا لمحك كايزر، كما أجري تحليل توكيدي والذي أسفر عن (13) فقرة تتشبع على عاملين رئيسين (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية).

وللتحقق من ثبات المقياس قام كلارك وماكان (Clarke & MacCann, 2016)، بحساب ثبات المقياس لعينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (484) طالبا وطالبة من طلبة جامعة سيدني في أستراليا، بطريقة كرونباخ ألفا لبُعدي المقياس (الإعاقة الداخلية والإعاقة الخارجية) والدرجة التخصص الأكاديمي، حيث جاءت قيم معاملات كرونباخ ألفا (.76, .73, .76) على التوالي، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس.

ولأغراض الدّراسة الحاليّة، قام الباحثان بترجمة مقياس الإعاقة الذاتية من اللُّغة الانجليزية إلى اللُّغة العربيّة، وتمّ عرض النّسخة الأصليّة والنّسخة المعرّبة على أستاذين من أعضاء الهيئة التّدريسيّة في قسم اللغة الانجليزية بجامعة آل البيت، للتأكُّد من دقّة وسلامة التّرجمة، وتمّ تعديل الصياغة اللُّغويّة لبعض الفقرات بناءً على ملاحظات الأساتذة. تمّ بعد ذلك عرض النّسخة المعرّبة على عضو هيئة تدريس في قسم اللُّغة العربيُة بجامعة آل البيت لتدقيق المقياس، وتمّ تعديل الصّياغة لبعض فقرات المقياس.

صدق وثبات مقياس الإعاقة الذاتية في الدّراسة الحالية

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى في الدّراسة الحالية: تمّ عرض مقياس الإعاقة الذاتية على تسعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت من المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم. إذ طلب منهم إبداء آرائهم في مقياس الدّراسة، ومدى ملاءمة الفقرات لأبعادها، 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.

صدق البناء: تم التحقق من صدق بناء مقياس الإعاقة الذاتية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (44) طالبا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإعاقة الداخلية مع بُعدها بين (.59-0.87)، وتراوحت بين (.84- .73) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بُعد الإعاقة الخارجية مع بُعدها بين (.57- .89)، وتراوحت بين (.41- .86) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجميع قيم معاملات الارتباط دالّة إحصائيًا، وهي مناسبة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات مقياس الإعاقة الداخلية في الدّراسة الحالية

للتأكد من ثبات مقياس الإعاقة الذاتية في الدّراسة الحالية، تم تطبيق مقياس الإعاقة الذاتية على عينة مكونة من (44) طالبا وطالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.81)، و(.71، .77) على التوالي لبُعد الإعاقة الداخلية، والإعاقة الخارجية.

تصحيح مقياس الإعاقة الذاتية

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، تم تدريج سلم الاستجابة حسب تدريج ليكرت الخماسي؛ حيث تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتقابلها الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)

علي التوالي لجميع الفقرات، مع عكس درجات الفقرات السالبة أثناء المعالجة الإحصائية. ولتحديد مستوى الإعاقة الذاتية، استُخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على المتوسطات الحسابية أعلى علامة- أقل علامة/عدد المستويات، أي 5-1/3 = 1.33، وبالتالي تصبح المستويات كالآتي 1-2.33 منخفض، 2.34-3.67 متوسط، 3.68-5 مرتفع.

إجراءات الدّراسة

لتحقيق أهداف هَذهِ الدّراسة؛ تَمَّ تَنفيذ الإجراءات وفقًا لما يأتي:

1. إعداد أدوات الدّراسة والتّحقق من مُؤشرات صدقهما وثباتهما.
2. تَحديد مُجتَمَّع الدّراسة من خلال طلبة البكالوريوس في جامعة آل البيت والمسجلين في الفصل الدّراسي الثاني للعام الجامعي 2023/2022.
3. تصميم أدوات الدّراسة على نماذج جوجل درايف (Google Drive) ليتم توزيعها على العينة إلكترونيًا وعبر تطبيق البريد الإلكتروني (Gmail).
4. ترميز البيانات الّتي تَمَّ الحصول عليها بواسطة برنامج مايكروسفت الإكسل (Microsoft Office Excel)، ثم إدخالها إلى برنامج (Spss v24) وذلك لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.
5. استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادًا إلى نتائج الدّراسة.

نتائج الدّراسة

- **السؤال الأول: ما مستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الإعاقة الخارجية	3.27	.678	متوسط
2	1	الإعاقة الداخلية	2.91	.800	متوسط
		مقياس الإعاقة الذاتية	3.05	.670	متوسط

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.91-3.27)، حيث جاء بُعد الإعاقة الخارجية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.27)، في حين جاء بُعد الإعاقة الداخلية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.91)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الإعاقة الذاتية لدى طلبة جامعة آل البيت ككل (3.05).

- **السؤال الثاني: ما مدى انتشار التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

نظرًا لعدم وجود درجة كلية لمقياس التسويف الأكاديمي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	إقدام-اندماج في حينه	4.04	.690	مرتفع
2	4	إحجام -اندماج في حينه	4.01	.820	مرتفع
3	2	تسويف -إحجام	3.92	.843	مرتفع
4	1	تسويف-إقدام	3.88	.706	مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.88–4.04)، حيث جاء بُعد إقدام–اندماج في حينه في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.04)، في حين جاء بُعد تسويف–إقدام في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.88).

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= .05) في أبعاد التسويف الأكاديمي تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي حسب مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي حسب مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي

المُتغيرات	الفئات	المتوسطات الحسابية	تسويف-إقدام	تسويف -إحجام	إقدام-اندماج في	إحجام -اندماج في
الجنس	ذكر	س	3.68	3.73	4.08	4.21
		ع	.644	.682	.696	.720
	أنثى	س	3.51	3.54	4.03	3.93
		ع	.727	.901	.688	.847
التخصص الأكاديمي	علمية	س	3.60	3.66	4.03	4.00
		ع	.660	.806	.713	.858
	إنسانية	س	3.52	3.53	4.05	4.03
		ع	.758	.883	.664	.773
المستوى الدّراسي	الأولى	س	3.62	3.66	4.09	4.14
		ع	.733	.860	.718	.765
	الثانية	س	3.58	3.66	4.14	4.11
		ع	.692	.814	.630	.787
	الثالثة	س	3.35	3.48	3.85	3.71
		ع	.730	.878	.769	.888
	الرابعة	س	3.63	3.48	3.97	3.88
		ع	.602	.807	.590	.845

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التسويف الأكاديمي بسبب اختلاف فئات مُتغيّرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام تحليل التباين الثلاثي على الأبعاد جدول (5).

جدول (5) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدّراسي على أبعاد التسويف الأكاديمي

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	تسويف-إقدام	1.527	1	1.527	3.114	.079
	تسويف -إحجام	2.062	1	2.062	2.930	.088
	إقدام-اندماج في حينه	.101	1	.101	.213	.645
	إحجام -اندماج في حينه	5.435	1	5.435	8.530	.004
التخصص الأكاديمي	تسويف-إقدام	.132	1	.132	.268	.605
	تسويف -إحجام	1.086	1	1.086	1.543	.215
	إقدام-اندماج في حينه	.038	1	.038	.080	.778

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	إحجام -اندماج في حينه	.545	1	.545	.855	.356
المستوى الدّراسي	تسويف-إقدام	2.874	3	.958	1.954	.121
	تسويف -إحجام	2.235	3	.745	1.059	.367
	إقدام-اندماج في حينه	3.427	3	1.142	2.418	.066
	إحجام -اندماج في حينه	8.432	3	2.811	4.411	.005
الخطأ	تسويف-إقدام	164.258	335	.490		
	تسويف -إحجام	235.761	335	.704		
	إقدام-اندماج في حينه	158.289	335	.473		
	إحجام -اندماج في حينه	213.450	335	.637		
الكلي	تسويف-إقدام	169.592	340			
	تسويف -إحجام	241.804	340			
	إقدام-اندماج في حينه	161.967	340			
	إحجام -اندماج في حينه	228.447	340			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد باستثناء بُعد إحجام –اندماج في حينه وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) تعزى لأثر المستوى الدّراسي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد إحجام –اندماج في حينه، ولبيان الفروق الزوجية الدالّة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المستوى الدراسي على بُعد إحجام –اندماج

المستوى الدّراسي	المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الأولى	4.14				
الثانية	4.11	.02			
الثالثة	3.71	*.43	*.41		
الرابعة	3.88	.25	.23	-.17	

* دالّة عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=.05) بين الثالثة من جهة وكل من الأولى، والثانية من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من الأولى، والثانية.

- **السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية للإعاقة الذاتية بأبعاد التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة آل البيت؟**

وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة من التباين في أبعاد التسويف الأكاديمي؛ فقد استخدمت 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 اختبار الانحدار المتعدد الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة

التابع	المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R2)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R2)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
تسويف-إقدام	الإعاقة الداخلية	.606	.368	.368	.535	197.220	14.044	1.792	.000
	الإعاقة الخارجية	.654	.428	.060	.304	126.518	5.971	1.038	.000
تسويف -	الإعاقة الداخلية	.630	.397	.397	.664	222.769	14.925	1.324	.000
إحجام	الإعاقة الخارجية	.694	.482	.085	.431	157.041	7.450	.255	.000
إقدام-اندماج	الإعاقة الخارجية	.570	.325	.325	.580	163.234	12.776	1.565	.000
في حينه	الإعاقة الداخلية	.597	.357	.032	.182	93.671	4.074	1.349	.000
إحجام -اندماج	الإعاقة الخارجية	.461	.213	.213	.558	91.663	9.574	1.633	.000
في حينه	الإعاقة الداخلية	.480	.230	.017	.160	50.499	2.750	1.444	.000

أولًا: تسويف–إقدام

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ بتسويف–إقدام هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسّـرت مجتمعة ما نسبته (42.8٪) من التباين المفسر لتسويف–إقدام، وكان مُتغيّر الإعاقة الداخلية الأكثر قدرة على التنبؤ بتسويف–إقدام؛ حيث فسّر ما نسبته (36.8٪) من التباين، يليه مُتغيّر الإعاقة الخارجية الذي فسّر (6٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أن ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف–إقدام بمقدار (.535) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف–إقدام بمقدار (.304)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أنّ هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

ثانيًا: تسويف –إحجام

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ بتسويف– إحجام هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسّـرت مجتمعة ما نسبته (48.2٪) من التباين المفسر لتسويف– إحجام، وكان مُتغيّر الإعاقة الداخلية الأكثر قدرة على التنبؤ بتسويف–إحجام؛ حيث فسّر ما نسبته (39.7٪) من التباين، يليه مُتغيّر الإعاقة الخارجية الذي فسّر (8.5٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أنّ ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف– إحجام بمقدار (.664) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من تسويف–إحجام بمقدار (.431)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

ثالثًا: إقدام–اندماج في حينه

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ ببُعد إقدام–اندماج في حينه هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسّـرت مجتمعة ما نسبته (35.7٪) من التباين المفسر لبُعد إقدام–اندماج في حينه، وكان مُتغيّر الإعاقة الخارجية الأكثر قدرة على التنبؤ ببُعد إقدام–اندماج في حينه؛ حيث فسّر ما نسبته (32.5٪) من التباين، يليه متغير الإعاقة الداخلية الذي فسّر (3.2٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أنّ ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من إقدام–اندماج بمقدار (.580) من الوحدة المعيارية، وأنّ ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من بُعد إقدام–اندماج في حينه بمقدار (.182)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أنّ هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

رابعًا: إحجام –اندماج في حينه

يتضح من الجدول (7) أنّ المُتغيّرات الداخلة في التنبؤ باحجام– اندماج هي الإعاقة الخارجية، والإعاقة الداخلية، والتي فسّـرت مجتمعة ما نسبته (23٪) من التباين المفسر لبُعد إحجام– اندماج في حينه، وكان مُتغيّر الإعاقة الخارجية الأكثر قدرة على التنبؤ ببُعد إحجام– اندماج في حينه؛ حيث فسّر ما نسبته (21.3٪) من التباين، يليه مُتغيّر الإعاقة الداخلية الذي فسّر (1.7٪) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسّر لهذه المُتغيّرات دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

يتضح أيضًا من الجدول (7) أنّ ارتفاع الإعاقة الخارجية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من إحجام– اندماج بمقدار (.558) من الوحدة المعيارية، وأنّ ارتفاع الإعاقة الداخلية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) يزيد من بُعد إحجام– اندماج في حينه بمقدار (.160)، من الوحدة المعيارية؛ علمًا أن هذه المُتغيّرات المتنبئة كانت دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ مستوى الإعاقة الذاتية جاءت بدرجة متوسطة؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عوامل شخصية منها كنقص قدرة الطلبة بأنفسهم وقدراتهم، وإخفاء مشاعر الدونية لديهم، ورغبتهم في الوقت نفسه بالحصول على درجات عالية، فيضعون أسبابا لإعاقة ذاتهم لتجنب المهمات الموكلة إليهم بعد الانهماك فيها، بالإضافة إلى انخفاض الدعم الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه باندورا (Bandura, 1991)؛ فالطالب الذي يستخدم إعاقة الذات؛ وذلك من خلال الكفاءة، وخطط تنظيم الذات؛ فلكل طالب قواعد معينة لتحقيق أهداف أدائه ففي حالة إخفاق الطالب لتحقيق هذه الأهداف؛ قد يعزى ذلك إما لعوامل ذاتية؛ فينتقد ذاته على أساس عدم القدرة على الوصول إلى مستوى هذه المعايير، أو عوامل خارجية كصعوبة الأداء.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (الصياح، 2018؛ المعلا والعظامات، 2021)، والتي أشارتا إلى أنّ مستوى إعاقة الذات جاء بدرجة متوسطة.

وأظهرت نتائج السؤال الثانيُ أن أكثر أبعاد التسويف الأكاديمي انتشارً كان بُعد إقدام–اندماج في حينه؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة لعدم امتلاك الطلبة لمهارات إدارة الوقت، وتنظيمه بشكل يسمح بإنجاز المهمات الأكاديمية في وقتها، وعدم تأجيلها، وهذا يؤكد أنّ الطلبة المسوفين يشعرون بالانزعاج والقلق حيال هذا التأجيل؛ فهم غير قادرين على تقسيم وقتهم بشكل يسمح لهم بإنجازها في الوقت المطلوب، ويجنبهم الشعور بالقلق؛ وهذا يتفق مع ما أشار إليه الوزير وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011) من أنّ التسويف الأكاديمي منتشر على نطاق واسع في أوساط الطلبة الجامعيين، وأنّه يُعدّ أحد أكبر المخاطر التي تواجه الأداء الأكاديمي للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بشكل عام، والجامعية بشكل خاص.

كما أظهرت النتائج أن أقل أبعاد التسويف الأكاديمي انتشارًا كان بُعد تسويف–إقدام؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عدم استغلال الطلبة للوقت لتحقيق مستوى أكاديمي مرتفع، إضافة إلى نقص الوعي للوصول إلى قرارات صائبة؛ حيث قلة الخبرة الأكاديمية، ومواجهة ظروف جديدة تتطلب مستوى مقبولًا من التكيف والتفاعل الإيجابي؛ مما انعكس سلبًا في التعامل مع البيئة الجامعية الجديدة، خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي؛ وهذا يتفق مع ما أشار إليه مليجرام وآخرون (Milgram et al., 1995) أنّ الطلبة المسوفين يشتركون بعدة صفات من أهمها افتقار مهارة إدارة الوقت وتنظيمه، والميل للانسحاب من أداء المهمة، والشعور بالقلق وعدم الراحة.

أظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في أبعاد التسويف الأكاديمي (إقدام–اندماج في حينه، وتسويف–إقدام، وتسويف–إحجام)؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة في ضوء أنّ مغريات الحياة (كالإنترنت، وأجهزة الخلوي، والفضائيات، ومواقع التواصل الاجتماعي) التي من الممكن أنّ تؤدي دورًا في جعل الطلبة يسوفون هي واحدة، ومتوافرة بكل سهولة ويسر، ومتاحة للجميع متى شاء، ويتعرض لها الجميع ذكورًا وإناثًا، كما إنّ الطلبة يعيشون تحت الظروف الدراسية والمعيشية نفسها، والتدريبات، والأنشطة اليومية؛ لذلك فهم لديهم سلوك واحد بالتسويف وإيجاد المبررات والأعذار.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Mahasneh et al., 2018)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (عبيد، 2019)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة احصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد إحجام–اندماج في حينه تُعزى لأثر الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة في ضوء نمط التنشئة الأسرية التي تعطي للذكور حرية التنقل والخروج من البيت، وتكوين صداقات وعلاقات ممّا يزيد من عبء المهام والالتزامات عليه، ويضطر في كثير من الأوقات إلى تأجيل بعض المهام مثل المهمات الأكاديمية والدّراسة ويضطر إلى إتمامها في اللحظات الأخيرة، في حين تجد الإناث وقتا للدّراسة والقيام بالواجبات الأكاديمية في وقتها وبدون تأجيلها من أجل إثبات جدارتهن واستحقاقهن في الجامعة ومن ثم في الحياة العملية.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ولصالح الذكور.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد التسويف الأكاديمي تعزى لأثر التخصص الأكاديمي؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الحياتية والأكاديمية والضغوط النفسية، التي يتعرض لها طلبة الجامعة من مختلف التخصصات الأكاديمية العلمية والإنسانية من الناحية الأكاديمية في تأجيلهم للمهمات والواجبات؛ ممّا أدى إلى تلاشي هذه الفروق.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، ودراسة (AlQudah et al., 2014) واللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر التخصص الأكاديمي. وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (عبيد، 2019)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في مستوى التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المستوى الدّراسي في أبعاد التسويف الأكاديمي (إقدام–اندماج في حينه، وتسويف–إقدام، وتسويف–إحجام). وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ جميع طلبة الجامعة يعانون من التسويف الأكاديمي بمختلف السنوات الدّراسية؛ فهم يعيشون في نظام مغلق؛ حيث يتعلمون من تجارب زملائهم، فيجدون لأنفسهم الأعذار والمبررات نفسها، التي يسمعونها من الآخرين؛ وذلك لإيجاد وسيلة آمنة لتفادي تحمل المسؤولية تجاه واجباتهم الأكاديمية، وهم بذلك يعبرون بطريقة ليست واعية عن القلق والمخاوف، التي يشعرون بها؛ فيحاولون تأجيل الأعمال قدر ما استطاعوا بصرف النظر عن مستواهم الدّراسي.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر المستوى الدّراسي.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدّراسي في بُعد التسويف الأكاديمي إحجام –اندماج في حينه، وجاءت الفروق لصالح كل من السنة الأولى، والثانية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طلبة السنة الأولى والثانية كونهم طلبة جدد وتنقصهم الخبرة، والمعرفة في التعامل مع عناصر البيئة الأكاديمية الجديدة، والمُتعلقة بالمواد الدّراسية، والطلبة، والمُدرسين؛ ممّا يتطلب المزيد من الوقت للتعامل بشكل إيجابي مع هذه العناصر، وتجاوز الصعوبات المتعلقة بها، والتكيف مع البيئة الجامعية الجديدة، وغالبًا ما يتم ذلك في السنوات الأخيرة من الدّراسة الجامعية ؛ووفقًا لظروف الطلبة، وسماتهم الشخصية، وقدراتهم المعرفية.

وتختلف نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (زغيبي، 2020)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في التسويف الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر المستوى الدّراسي.

وأظهرت نتيجة السؤال الرابع وجود قدرة تنبؤية لأبعاد الإعاقة الذاتية في أبعاد التسويف الأكاديمي؛ وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإعاقة الذاتية، سواء الداخلية، أو الخارجية، تؤدي إلى زيادة احتمالية التسويف الأكاديمي عند الطلبة؛ وذلك لعدة أسباب، بما في ذلك صعوبة التركيز والتفكير وتحديات الدّراسة، والخوف من الفشل الدّراسي، والتعلم التي يواجهها الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذاتية؛ وبالتالي، قد يكون لديهم ميل إلى تأجيل المهام الأكاديمية، أو تجنبها بشكل عام؛ مما يؤدي إلى زيادة نسبة التسويف الأكاديمي؛ وهذا يتفق مع ما أشار إليه فراري وبيك (Ferrari & Beck, 1998) إلى أنّ أهم عوامل التسويف الأكاديمي وأكثرها شيوعًا هو الخوف من الفشل في الأداء المطلوب، والانسحاب من المهام والواجبات الدّراسية، وأنّ الطلبة

المسوفين يميلون إلى خداع الذات؛ حيث يستخدمون أعذارًا منطقية كوسائل للدفاع بهدف حماية الذات. وكذلك كشف بيك وآخرون (Beck et al., 2000) أنّ ذوي الإعاقة الذاتية المرتفعة يماطلون أكثر من خلال الدّراسة الأقل وتأخير التحضير للامتحان أكثر من الأشخاص ذوي الإعاقة الذاتية المنخفضة.

وهذه النتيجة لا تعني بالضرورة أنّ جميع الطلبة الذين يعانون من الإعاقة الذاتية سوف يواجهون التسويف الأكاديمي، ويمكن للطلبة الذين يعانون من الإعاقة الذاتية التغلب على هذه التحديات من خلال تطوير إستراتيجيات فعالة لإدارة الوقت والتنظيم والتركيز، والتعاون مع المدرسين والمستشارين، وأخصائي التعليم الخاص؛ لتحديد الاحتياجات الفردية، وتقديم الدعم اللازم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

وقد تُفسر هذه النتيجة في أنّ الإعاقة الذاتية قد تؤدي إلى زيادة احتمالية التسويف الأكاديمي؛ وهذا بدوره يمكن أنّ يؤدي إلى تفاقم الإعاقة الذاتية؛ فقد يشعر الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذاتية بالتحدي في البدء بالمهام الأكاديمية، أو إكمالها بسبب صعوبة التركيز، والتفكير، وبالتالي يميلون إلى تأجيلها، ومع الوقت، يمكن أنّ يؤدي هذا التأجيل إلى تفاقم التأخير، وتراكم المهام؛ ممّا يجعل التسويف أكثر احتمالاً، ومن الممكن أيضًا أنّ يكون هناك تأثير متبادل بين الإعاقة الذاتية وأبعاد التسويف الأكاديمي؛ حيث يمكن أنّ يؤدي التسويف الأكاديمي إلى زيادة مستويات الإحباط، والتوتر لدى الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذاتية؛ ممّا يؤدي إلى زيادة صعوبة التعامل مع الإعاقة الذاتية.

وتتفق نتيجة هذه الدّراسة مع نتيجة دراسة (Akça, 2012)، والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إعاقة الذات الأكاديمي والتسويف الأكاديمي. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة (Živković, 2020)، والتي أشارت إلى أنّه يمكن التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال إعاقة الذات السلوكية.

التوصيات

بناء على نتائج الدّراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمة في الجامعات للاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد، وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي، والذي من شأنه تذليل الصعوبات التي قد توجه الطلبة، وتيسير العملية التعليمية عليهم.
2. العمل على توفير بيئة تعليمية جيدة تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدّراسة، من أجل تنمية لديهم حب المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.
3. العمل على خفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بشكل عام والذكور بشكل خاص من طلبة السنة الأولى والثانية من خلال برامج إرشادية وخطط علاجية.
4. العمل على خفض الإعاقة الذاتية لدى طلبة الجامعة من خلال تطوير برامج إرشادية داخل الجامعات لتجنب إعاقة الطلبة لذواتهم أثناء دراستهم.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- الصياح، أ. (2018). إعاقة الذات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، أربد، الأردن.
- زغيبي، م. (2020). التسويف الأكاديمي لدى طلبة التخصص الأكاديمي الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 4(14)، 161-196.
- العبد، ه. ومحمد، ح. وطه، ر. (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، 65، 329-352.
- عبيد، إ. (2019). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة رود للتربية والعلوم الاجتماعية، 6(3)، 259-277.
- المعلا، ن. والعظامات، ع. (2021). القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بإعاقة الذات لدى طلبة جامعة آل البيت. مجلة دراسات في التعليم العالي، 19، 24-52.

References

- Akça, F. (2012). An investigation into the Self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. Journal of Education and Learning, *1*(2),288-297.

- Al-Abd, H., Muhammad, H. & Taha, R. (2021). Psychometric characteristics of academic procrastination among University Students. (in Arabic), *Journal of Psychological Counseling*, 65, 352-329.
- Al-Mualla, N & Al-Adamat, O. (2021). Cognitive distortions predictive in self-handicapping among students of (Al al-Bayt) university. (in Arabic), *Journal of Studies in Higher Education*, 19, 52-24.
- AlQudah, M. F., Alsubhien, A. M., & Heilat, M. Q. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud University Students. *Journal of Education and Practice, 5*(16), 101-111.
- Al-Sayyah, A. (2018). *Self-handicapping and it's Relation to Self-efficacy among Yarmouk University Students. (in Arabic), Unpublished Master's thesis*, Irbid, Jordan.
- Bandura, A. (1991). *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms*. In R. A.
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological reports, 123*(3), 825-843.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, *15*(5), 3-13.
- Brown, C. M., & Kimble, C. E. (2009). Personal, interpersonal, and situational influences on behavioral self-handicapping. *The Journal of social psychology*, *149*(6), 609-626.
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology, 145*(3), 245-264.
- Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002).Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of personality,16*(6), 469-489.
- Fadhli, M., Sudirman, S. A., & Kılınçer, H. (2021). An investigation into the self-handicapping behaviors in terms of academic procrastination. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *2*(2), 191-202.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education, 118*(4), 529-538.
- Ferrari, R. (2004). *Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delay*. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic setting (pp.19-27). Washington D.C.
- Funda, B.(2015). *Self-handicapping among university students role of gender, self-esteem, procrastination, test anxiety, and self-compassion*, unpublished PhD thesis. Graduate School of Social Sciences,Middle East Technical University.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 207-222.
- Gupta, S. & Geetika, M. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction, 13*(4), 87-102.
- Hendrix, K. S., & Hirt, E. R. (2006). *Stressed out over possible failure: The effects of induced self-regulatory focus on claimed self-handicapping*. Unpublished manuscript, Bloomington, IN.
- Khan, M., Arif, H., Noor, S. & Muneer, S. (2014). Academic Procrastination among Male and Female University and College Students. *FWU Journal of Social Sciences, 8*(2), 65-70.
- Mahasneh, A., Bataineh, O. & Al-Zoubi, Z. (2018). The relationship between academic procrastination and parenting styles among Jordanian undergraduate university students. *The Open Psychology Journal, 9*(1), 25-34.
- Martínez, V. G., & Payró, M. P. S. (2019). Academic procrastination among students of online courses. Validation of a questionnaire. *Magazine of Educational Innovation, 11*(2), 122-137.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of psychology*, *129*(2), 145-155.
- Obeid, I. (2019). Academic procrastination among university students. (in Arabic), Route Educational & Social Science Journal, 6(3), 259-277.

- Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, *9*(1), 33-40.
- Pathak, P., & Joshi, S. (2017). Psychological mindedness and procrastination among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(2), 1-13.
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic Procrastination and Anxiety among Students. Engineering for Rural Development, 1192-1197.
- Schouwenburg, C. (2004). *Procrastination in academies settings: general introduction. In H.C. Schouwenburg*, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic setting(3-17). Washington D.C.
- Sirois, F.M. (2014). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self compassion. *Self and Identity, 13* (2), 128 - 145.
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychological Society, 51*(1), 36-46.
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2× 2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and individual differences*, 25, 35-44.
- Tadik, H., Akca, E, & Ucak-Azboy, Z. (2017). Perfectionism and Self-handicapping behaviors of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5(*2), 83-91.
- Török, L., & Szabó, Z. P. (2018). The theory of self-handicapping: Forms, influencing factors and measurement. *Ceskoslovenska Psychologie, 62*(2), 173-188.
- Warner, S & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self – handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271-281.
- Wilson, B. (2012),Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 4*(1) 211-217.
- Xu, Z. (2016). Just Do It! Reducing Academic Procrastination of Secondary Students. *Intervention in School and Clinic, 51*(4), 212-219.
- Živković, P. Ž. (2020). *Deferment of Academic Obligations and University Students Self-Handicapping: Procrastination in an Academic Context*. Uzdanica.
- Zoghibi, M. (2020). Academic Procrastination among University College Students in Haqel and its Relationship to some Variables. (in Arabic), *Arab Journal of Literature and Human Studies, 4*(14), 161-196.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Reflective Teaching Practices and its Relationship to Self-Efficacy Among Female Teachers of the First Three Grades in Ramtha & Bani Kinana - Jordan

*Dr. Rasha Ahmad AL-Shboul**

1Educational Counselor, Ministry of Education, Jordan.

Orcid No: 0009-0006-6509-7706
Email: Rasha_984@yahoo.com

Received:
6/08/2023

Revised:
9/08/2023

Accepted:
11/09/2023

***Corresponding Author:**
Rasha_984@yahoo.com

Citation: AL-Shboul, R. A. Reflective Teaching Practices and its Relationship to Self-Efficacy Among Female Teachers of the First Three Grades in Ramtha & Bani Kinana - Jordan . Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-015

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- Open Access

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The current study aims to reveal the relationship between reflective teaching and self-efficacy, and to determine the degree of female teachers employing reflective teaching.

Methods: It relies on the use of the descriptive relational approach, and the study sample consists of 95 female teachers from the first three grades in the Directorate of Education and Education of the Ramtha and Bani Kenanah Districts in Irbid Governorate, who were selected using the available method to measure of self-efficacy for teachers in Obeidat and al-Jarrah.

Results: The results indicate that the level of reflective teaching among the teachers of the first three grades was high. In addition to the presence of a statistically significant positive relationship between reflective teaching and self-efficacy.

Conclusions: The study recommends maintaining the continuity of the high level of reflective teaching by encouraging and motivating teachers, focusing on transferring experience to new teachers, and including reflective teaching skills in training courses and workshops.

Keywords: Reflective teaching, self-efficacy, teachers of the first three grades.

التدريس التأملي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرمثا وبني كنانة – الأردن

*د. رشا أحمد الشبول**

دكتوراه، مشرف علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الملخص

الأهداف: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية، وتحديد درجة توظيف المعلمات للتدريس التأملي.

المنهجية: وتعتمد استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتتكون عينة الدراسة من (95) معلمةً من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديريةّ تربية وتعليم لواء الرمثا وبني كنانة في محافظة إربد، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التدريس التأملي لـــ مقدام (Moghaddam, 2019)، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين لـــ عبيدات والجراح (عبيدات والجراح، 2020).

النتائج: تشير النتائج أنّ مستوى التدريس التأملي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كان مرتفعاً. إضافة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية.

الخلاصة: وتوصي الدراسة بالمحافظة على استمرارية ارتفاع مستوى التدريس التأملي من خلال تشجيع المعلمين وتحفيزهم، والتركيز على نقل الخبرة للمعلمين الجدد وتضمين مهارات التدريس التأملي بالدورات والورش التدريبية.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، الكفاءة الذاتية، معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

المقدمة

بات التركيز على التنمية المهنية المستدامة من أبرز المعايير الوطنية لتنمية المعلمين. وقد جاءت عمليات التأمل لتحسن من عملية تعليم المعلم وتعلم الطلبة، ولتكون من أهم المعايير الخاصة بتنمية المعلمين والتحقق من معارفهم ومهاراتهم. وحتى يكون المعلم ذا تأثير إيجابيّ وواقعي في العملية التعلمية وجب أن يكون قادرًا على مراقبة ما يفعله داخل الصف الدراسي، وأن يتأمل به، ومن هنا جاء متغير التدريس التأملي الذي يعكس معرفة تامة بعملية التعليم من خلال المراقبة والتقييم الذاتي في الغرفة الصفية.

لقد كان التدريس التأملي عنصرًا محوريًا في مجال التدريس لأكثر من (50) عامًا؛ إذ يرجع التدريس التأملي في أساسه الفلسفي إلى النظرية المعرفية البنائية، التي تؤكد على أنّ التأمل عامل رئيس في عمليتي التعلم والتعليم، وضرورة تفعيل التدريس التأملي، وعدم قبول المعرفة كما هي، وإنما إخضاعها للفحص والاختبار (Farrell, 2011). كما أكد جون ديوي (John Dewey) على عملية التأمل من خلال مفهومه حول الاستفسار التأملي (Reflective inquiry)، فقد نظر ديوي إلى الطالب كمستفسر ومشارك نشط في التعلم، وأكد أن المعلمين ليسوا مجرد منفذين سلبيين للمناهج الدراسية، ولكن يمكنهم أيضًا أداء دور نشط في تصميم المناهج، وإصلاح التعليم، وتقديم التغذية الراجعة من خلال استخدام التدريس التأملي (Gupta et al., 2019).

حيث إن العملية التأملية التي يقوم بها المعلمون في الفصل الدراسي بفضول فيما يتعلق بأفعالهم وعواقبها يمكن أن يكون لها تأثير كبير على التدريس والتعلم، أي السياق الذي تم إنشاؤه للمتعلمين في المدارس كجسر لاكتساب الكفاءات اللازمة لمستقبلهم، وكونها عملية تمكين ذاتي لتطويرهم المهني فإن التدريس التأملي يغير مواقف المعلمين وتصوراتهم وعواطفهم ومشاعرهم التي تدفعهم إلى أداء أنشطة مختلفة لمشاركة الطلاب وتحفيزهم على التعلم، وهو الشرط الذي يجب أن يكون لإنجاز الطلاب (Mathew, 2012).

وبناءً على أعمال ديوي، قدم شون (Schon) مفهوم التدريس التأملي بأنه محادثة تأملية مع المواقف الأكاديمية المختلفة، بحيث يؤدي هذا التأمل إلى فهم الأبعاد المختلفة للتدريس بطريقة معينة، وتطوير استقلالية كافية لاتخاذ القرارات بناءً على فهم الواقع، وتحديد الخبرات السابقة، وتطوير المعتقدات الشخصية (Farrell, 2011).

وعليه؛ يمكن تعريف التدريس التأملي بأنه تشجيع النمو، وتحسين المعرفة التربوية، والتطوير المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة (Rodman, 2010). كما عرفه تايس (Tice, 2011) بأنه وسيلة للنظر فيما يفعله المعلم في الفصل الدراسي، والتفكير في سبب قيامه بذلك، والتفكير فيما إذا كان يعمل عملية مراقبة ذاتية وتقييم ذاتي. كما يعرف بأنه وسيلة واقعية يمكن تحقيقها من قبل المعلم لتعزيز تعلم الطلبة أثناء تطوير أنواع المعرفة، والمهارات، والقدرات المتوقعة منهم (Gupta et al., 2019).

ففي سياق التعليم يتطلب التدريس التأملي من المعلم اتخاذ الخيارات واتخاذ القرارات بشأن الإجراءات البديلة في الفصل الدراسي (Shanmugavelu et al., 2020).

كما يجب على المعلمين التحكم في فصولهم الدراسية، وإدارتها بالإضافة إلى تحسين طرق التدريس الخاصة بهم لتلبية جميع احتياجات المتعلمين في الفصل، وذلك لأن المتعلمين يمكنهم التعلم بشكل أفضل في مثل هذه الحالة، ويعتبر ديوي، الأب المؤسس لمفهوم التأمل، فيعتبر التدريس التأملي بمثابة دراسة نشطة، ومستمرة، ودقيقة لأي معتقد أو شكل مفترض من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه، والاستنتاجات الإضافية التي تميل إليها، كما نص ديوي على أن التأمل: يحرر المعلم من النشاط المندفع، والروتيني إلى أنشطة مخطط لها وذلك وفقًا للغايات في الرؤية، أو الأغراض التي يدركها، حيث إنها تمكنه من التصرف بطريقة مقصودة ومتعمدة لمعرفة ما هو عليه (Malmir & Mohammadi, 2018).

وأدى الوعي المتزايد بتعقيد عملية التدريس، وتطوير المعلمين مؤخرًا إلى زيادة الدعوة إلى المناهج البنائية لمساعدة المعلمين لأن يصبحوا متأملين يمكنهم وضع نظريات حول سلوكياتهم، وممارسة نظرياتهم الخاصة، كما تم اعتبار الخبرات السابقة للمعلمين، ومعتقداتهم الشخصية على أنها توحي بأيديولوجية التدريس الخاصة بهم وممارساتهم، مما أدى إلى تزايد الأدبيات حول البنى المتعلقة بالمعلم مثل هوية المعلم، والكفاءة الذاتية للمعلم، والتدريس التأملي (Griffiths, 2000).

التدريس التأملي (Reflective Teaching)

يعتبر التدريس التأملي بمثابة نقلة نوعية في التدريس والتعلم، فهو في غاية الأهمية لأن مصممي المناهج، وصانعي السياسات، والمنظرين، والفلاسفة التربويين والمعلمين لديهم رأي مفاده أن تنفيذ التدريس التأملي يمكن أن يخلق معلمين يفكرون دائمًا في

تحسين جودة التدريس والتعلم في الفصل الدراسي؛ إذ إنّه إذا تم تطبيق التدريس التأملي وممارسته بشكل جدي فإنه يمكن أن يخلق جيلًا كفؤًا وفعالًا من المعلمين في التعامل مع سوء الفهم والارتباك والغموض الذي غالبًا ما يحيط بالمعلمين في الفصل الدراسي(Shanmugavelu et al., 2020).

ومن نماذج التدريس التأملي:

- أولًا، نموذج هاله طه والذي يمر بعدة خطوات منها تدريس وتقويم الأقران، والتحليل الناقد للبيئة التعليمية، والتأمل أثناء التدريس. طه (2003).
- ثانيًا: النموذج الحرفي، ويتمثل هذا النموذج بالتركيز على الجانب الظاهري لعملية التدريس، أي يحدث التعلم من خلال ملاحظة المعلم لشخص آخر ذي خبرة طويلة بالتدريس.
- ثالثًا: نموذج العلم التطبيقي والذي يركز على عاملين هما الاستفادة من نتائج البحث العلمي في التدريس، ونقل هذه النتائج إلى المعلمين (الحفناوي وآخرون، 2015).

ووفقًا لبولتن (Bolton) يتطلب التدريس التأملي إيلاء اهتمام ناقد للقيم، والنظريات العملية التي توجه الأعمال اليومية، من خلال فحص الممارسة بشكل تأملي، بمعنى آخر، يعني التدريس التأملي عملية الذات أي الملاحظة، والتقييم الذاتي للمعلمين من خلال عملية التدريس بأكملها، كما يمكن للتدريس التأملي أن يجعل ممارسة التدريس والخبرة أكثر فاعلية، ويؤثر بشكل إيجابي على عملية التعليم، كما ويوفر هذا التدريس للمعلمين فرصًا لاستكشاف المواقف، وتطوير المهارات الإدارية، والتفكير في الآثار الأخلاقية للممارسة في الفصول الدراسية، وبالتالي يشجع المعلمين على التراجع، والتأمل الناقد (Malmir & Mohammadi, 2018) وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية التدريس التأملي في تحسين جودة التدريس، من خلال جمع البيانات، والعمل من أجل فهم أفضل للمشكلات وطرق حلها، كما ويمثل عددا من خطوات التأمل المنظمة والمترابطة التي تؤدي إلى العمل، حيث أن هذه الخطوات المترابطة تعكس الاقتراحات، والمشكلات، والفرضيات، والاستدلال، والاختبار، كما يُنظر أيضًا إلى التدريس التأملي على أنه موقف التشكيك في ممارسة مهنة المعلم، ويمكن أن تتم طرق ممارسته من خلال مراقبة الأقران، والحساب المكتوب للخبرات، والتقارير الذاتية، والسير الذاتية، وكتابة المجلات، وحفظ اليوميات التعاونية وتسجيل الدروس، وملاحظات الطلاب، وقصص المعلم (Tice, 2011).

ويرى ماثيو (Mathew, 2012) أن الغرض الرئيسي من التدريس التأملي هو خلق بيئات تعليمية مواتية وذات معنى للطلاب، حيث يتيح التدريس التأملي المجال للنمو المهني للمعلمين وممارسات التدريس المبتكرة، كما يولد الوعي الذاتي للمعلمين في عملية التدريس الخاصة بهم، مما يجعل الطلاب متعلمين موجهين ذاتياً ولديهم المساءلة والالتزام، وهذه العملية هي الأصعب ولكنها الأكثر فائدة للطلاب، وللقيام بذلك من الضروري تقييم القضايا الصفية والمهارات التربوية للمعلمين والتفكير فيها بعقلانية وصدق.

وعليه، لكي يصبح المعلم معلمًا تأمليًا، يحتاج إلى معلومات مفيدة حول كيفية استجابة الطلاب للدروس بالإضافة إلى العديد من المواقف والقدرات الناقدة، واكتساب نظرة ثاقبة للفعالية، ومن الأفضل أن يكون التدريس مصحوبًا بالمراقبة المستمرة لتقدم الطلاب من خلال التقييم التكويني، وهذا يتطلب من المعلم الرغبة والقدرة على تحديد افتراضاته حول التدريس والتعلم (Gupta et al., 2019).

وفي ذات السياق، يعد التدريس التأملي عنصرًا مهمًا في برنامج التدريب الأولي للمعلمين الجدد، كما تم الاعتراف به على نطاق واسع من قبل العديد من الباحثين بوصفه نهجًا يمكن أن يعزز التطوير المهني للمعلمين ويحسن جودة التدريس والتعلم، حيث أكد جاكوبس وزملاؤه أن التدريس التأملي يوفر للمعلمين الفرصة لتجديد ممارساتهم وفهم آثار تدريسهم، وذكروا كذلك أن التدريس التأملي يوفر معلومات حول كيفية تواصل المعلمين مع الطلاب بشكل هادف وبالتالي تعزيز ممارسة التدريس والتعلم السليمة (Jacobs et al., 2011).

ويشير أكبري (Akbari, 2007) إلى أن التدريس التأملي يجعل المعلمين يتساءلون عن العبارات التي تعلموها خلال سنوات تكوينهم، كما يساعدهم على تطوير ممارسات أكثر استنارة تمكنهم من دمج المعرفة التي اكتسبوها خلال فترة التدريب مع خبراتهم العملية واتخاذ خيارات مستنيرة بناءً على المواقف التي يجدون أنفسهم فيها.

ووصف أورليش (Orlich) بعض خصائص المعلم التأملي منها، فهم المعلمون للسياق الاجتماعي للتعليم وبالتالي استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة، ومعرفة أهمية المحتوى، والاهتمام بالطلبة، ويحددون المشكلة ثم يبنون خطة عمل، كما يستخدم

المعلم التأملي استراتيجيات حل المشكلات للتعامل مع القضايا المعقدة، ويفكر دائمًا بأثر رجعي بأن المعلمين يتمتعون بقدر أكبر من الاهتمام بتحسين الذات، ولديهم قدر أكبر من الثقة بالنفس، ولديهم المزيد من الاهتمام بسلوكهم التدريسي، والجهود العديدة لتشجيع طلابهم على التأمل، والتأمل الناقد، والثقة في أن لديهم إمكانية أكبر للتأثير على تعلم الطلاب بشكل ملائم، لديهم علاقات شخصية مع الطلاب أفضل من المعلمين الآخرين (Gupta et al., 2019).

وأوضح الحفناوي وآخرون (2015)، من خلال مراجعة الأدبيات والبحوث السابقة إلى وجود عدد من مهارات التدريس التأملي منها:

- **أولًا:** تأمل المخطط التدريسي ويتضمن تأمل مدى ملاءمة الوسائل التعليمية، والتقويمية لنجاح العملية التعليمية.
- **ثانيًا:** معرفة نقاط القوة والضعف في الممارسات التعليمية وتتضمن تحديد نقاط القوة والضعف في ضوء مهارات التدريس ونواتج التعلم، وتقييم مدى تقدم الأداء التدريسي من خلال إجراء مقارنة بين الممارسة التدريسية التي يتم تنفيذها خلال البرنامج التدريسي.
- **ثالثًا:** تنفيذ التدريس التأملي ويتضمن عرض محتوى الدرس بشكل يتطلب التأمل لتفسير النتائج بالطريقة الصحيحة، ومتابعة مدى التقدم نحو تحقيق نتائج تعلم المطلوبة، وتوظيف التغذية الراجعة في تعزيز عملية التعلم والتدريس، كما تتضمن عدم إصدار الأحكام على سلوكيات الطلبة قبل التحقق منها.
- **رابعًا:** وضع التصورات المستقبلية لتطوير التدريس التأملي والتي تتضمن اقتراح بدائل مناسبة لدعم نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف، وتحديد الإجراءات التدريسية المناسبة التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج التقييم الذاتي.

وغالبًا ما يواجه المعلمون الذين يمارسون التدريس التأملي العديد من العقبات التي تشكل عائقًا أمام التدريس التأملي منها (Shanmugavelu et al., 2020):

- **أولًا:** الفارق الزمني أو عدم تخصيص وقت للتفكير: وهذا يعني عدم وجود تواصل فعال بين المعلمين يمكنهم من التفكير في ممارسات التعليم والتعلم.
- **ثانيًا:** تعد ثقافة المدرسة عقبة رئيسية أخرى أمام تعزيز التدريس التأملي، وفي هذه الحالة فإن الإداريين الذين لديهم وجهات نظر مختلفة خاصة فيما يتعلق بالتعاون بين المعلمين لتعزيز التدريس التأملي قد يضرون بالتدريس التأملي، ويمكن أن يعيق المعلمين أيضًا ممارسة التفكير.
- **ثالثًا:** تعتبر مشاكل التقييم أيضاً عائقاً أمام التدريس التأملي ومن هنا فإن السؤال المطروح هو مدى صلاحية وثبات التدريس التأملي، حيث التقييم لا يزال صعبًا في التدريس التأملي بسبب القيود الموجودة.

الكفاءة الذاتية (Self –Efficacy)

يتضمن التدريس بطبيعته حل المشكلات المعقدة، والديناميكية، وغير الخطية المحددة بشكل سيء، وبالتالي، فإن كفاءة المعلم تعتمد على الفاعلية الشخصية، أو كيف يحدد المعلمون المهام، ويوظفون الاستراتيجيات، ويرون إمكانية النجاح، ويحلون في النهاية المشكلات والتحديات التي يواجهونها، حيث إن مفهوم الفاعلية الشخصية يتمثل بقدرة المعلمين على التنظيم والتأمل الذاتي، والتنظيم الاستباقي في سلوكهم والذي يؤكد أهمية الكفاءة الذاتية كعنصر حاسم في فعالية المعلم. ويكمن الرابط بين الفاعلية الشخصية ومعتقدات كفاءة المعلم في التجربة الشخصية، وقدرة المعلم على التفكير في تلك التجربة، واتخاذ قرارات بشأن مسارات العمل المستقبلية (Bray-Clark & Bates, 2003).

يبدأ تاريخ الكفاءة الذاتية في نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، والتي أعيدت تسميتها إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في عام (1986)، وكان أحد المفاهيم الرئيسية لباندورا في نظريته هي الكفاءة الذاتية، وفقًا لباندورا فإن الكفاءة الذاتية توضح الفروق في كيفية شعور الأفراد وتفكيرهم، وتصرفهم، وتحفيزهم، حيث يوضح أهمية الكفاءة الذاتية كمعتقدات تعمل كمجموعة مهمة من المحددات القريبة للدافع البشري، والتأثير، والفعل، وتشكل هذه المعتقدات شكلاً من أشكال العمل من خلال عمليات التدخل التحفيزية، والمعرفية، والعاطفية، فكلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المتصورة، زادت مستويات الأهداف التي حددها الأفراد لأنفسهم، مما يؤدي إلى مستوى أعلى من الالتزام بالأهداف (Zulkosky, 2009).

ويُنظر إلى الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات ذات أهمية كبيرة في العديد من وجهات النظر الحالية حول الدافعية، ووجد أن المتغيرات الفردية ذات الصلة بمعتقدات كفاءة المعلم مثل الرضا الوظيفي، ونية ترك الوظيفة، والتدريب والتعديل الوظيفي،

والعلاقة بين الضمير والتعلم المستمر، حيث تشير هذه الخصائص وغيرها من الكفاءة الذاتية إلى أن البناء يحمل وعدًا كبيرًا لتحسين جهود تطوير المعلم (Ozder, 2011).

وعرّف تشانن– موران وهوي (Tschannen- Moran & Hoy, 2001) الكفاءة الذاتية على أنها: قدرة الفرد على تحقيق الأهداف، والوصول إلى النتائج المطلوبة من خلال المشاركة وتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض. وعرّف فريدمان وكاس (Friedman & Kass, 2002) الكفاءة الذاتية على أنها: اعتقادات الفرد عن المهام والأداء التي يقوم بها، وتنظيم العلاقات المختلفة.

في حين عُرّفت الكفاءة الذاتية من قبل ألبرت باندورا بأنها الاعتقاد بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة، وافترض أن مستوى الكفاءة الذاتية يمكن استخدامه لتحديد ما إذا كان سيتم البدء في المهمة، ومقدار الجهد الذي سيتم بذله، ومستوى المثابرة لإكمال المهمة عند مواجهة العقبات والتجارب المنفرة، حيث أنه بمجرد أن يكتسب الفرد مستوى عاليا من الإيمان بالكفاءة الذاتية فإنه سيصبح متحمسًا لاستثمار المزيد من الجهد في حياته (Meera, & Jumana, 2015).

ومن النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية

أولًا: نظرية روتر (Roter) في التعلم الاجتماعي الذي اقترح مفهوم موضع التحكم، أي المكان الذي يتم فيه التحكم في التعزيز المطلوب للسلوك، وذلك من خلال مصادر التحكم الداخلية والخارجية، فتشير مصادر التحكم الداخلية إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على التحكم في الأحداث، والسلوكيات، والمواقف التي تحدث في حياته الشخصية، على عكس مصادر التحكم الخارجية التي تشير إلى اعتقاده بأن ليس لديه القدرة على التحكم في الأحداث، والسلوكيات، والمواقف التي تحدث في حياته الشخصية (Flammer, 2001).

ثانيًا: النظرية المعرفية الاجتماعية (باندورا) والتي يعود الفضل إلى باندورا في تنمية وتطوير هذه النظرية وذلك من عام (1977) إلى عام (1997) والتي تقوم على افتراض أن سلوكيات الفرد، وعملية التفكير هي نتاج تفاعل بين كل من السلوك، والبيئة والعوامل الشخصية والتي أشار باندورا إليها من خلال مبدأ الحتمية التبادلية، والذي يعد هذا المبدأ من أهم افتراضات النظرية الاجتماعية (Zulkosky, 2009).

ويمكن تطوير معتقدات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية للتأثير هي:

- **أولًا:** تجارب الإتقان (Experiences of mastery)، وهو المصدر الأكثر إقناعا للكفاءة الذاتية المتمثل بالنتيجة المفسرة لنتيجة إتقان الفرد أو الأداء الهادف، حيث يقوم الأفراد بقياس تأثيرات نشاطهم؛ إذ إن تفسيرهم لهذه التأثيرات يساعد في خلق معتقداتهم المتعلقة بالكفاءة.
- **ثانيًا:** الخبرات غير المباشرة (Experiments Indirect)، يتمثل هذا المصدر بالخبرات المختلفة للتأثيرات الناتجة عن نشاط الآخرين، والخبرات المختلفة للفرد المعني، والمقارنة الاجتماعية التي تتم مع الأفراد الآخرين؛ إذ يمكن أن يكون لهذه التقييمات إلى جانب نمذجة الأقران تأثيرات قوية على تطوير التصورات الذاتية للمهارة (Mookkiah & Prabu, 2019).
- **ثالثًا:** الإقناع الاجتماعي (Social Persuasion)، وهو طريقة ثالثة لتقوية معتقدات الأفراد بأن لديهم ما يلزم للنجاح. فالأفراد الذين يتم إقناعهم شفهيًا بأنهم يمتلكون القدرات لإتقان أنشطة معينة من المرجح أن يبذلوا جهدًا أكبر ويحافظوا عليه أكثر مما لو كانت لديهم شكوكهم الذاتية، ويبحثون في أوجه القصور الشخصية عند ظهور المشاكل.
- **رابعا:** الطريق الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية للفعالية هي الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Emotional & physiological conditions)، فمن المرجح أن ينظر الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة إلى حالة الإثارة العاطفية الخاصة بهم على أنها عامل مُيسّر منشط للأداء، في حين أن أولئك الذين يعانون من شكوكهم الذاتية يعتبرون استثارتهم بمثابة مُنهِك، حيث تؤدي المؤشرات الفسيولوجية للكفاءة دورًا مؤثرًا بشكل خاص في الأداء الصحي، وفي الأنشطة الرياضية وغيرها من الأنشطة البدنية (Gebauer et al., 2020).

لقد تم الكشف عن وجود اختلافات بين المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية والمنخفضة في قضايا مثل استخدام التقنيات الجديدة، وتقديم الملاحظات للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتطوير مواقف التدريس الإيجابية، وتحمل المزيد من المسؤولية في التدريس، ويمكن القول أن الكفاءة الذاتية للتدريس ترتبط بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي للمعلمين، وتم تقديم في الدراسة التي أجراها تشانن موران وهوي أن الرضا المستمد من أداء الفصل الدراسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بتدريس الكفاءة الذاتية، ووجد

كلاسين وزملاؤه ارتباطًا كبيرًا، في الدراسة التي أجروها في خمسة بلدان مختلفة، بين مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين، وتعليم معتقدات الكفاءة الذاتية، وبالتالي وجود أثر على التحصيل الأكاديمي للطلبة (Klassen et al., 2009).

كما يهدف روني (Roney, 2000) إلى تحديد خصائص المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة من وجهة نظر مديري المدارس، حيث كشفت النتائج أن أهم السمات هي اللطف، والتكيف، والصدق، والإبداع، وإدارة الفصل، ومهارات الاتصال، والحماس، والمرونة، والصبر، ويذكر روني أيضًا بعض السمات المميزة للمعلمين الناجحين والجيدين والتي تتمثل في إدراك المعلم إلى ما يحتاجه الطلاب الآن، وفي المستقبل، ووضع قواعد للتعامل مع الطلاب، ومساعدتهم على أن يكونوا مستقلين، ويحترمون أنفسهم، بالإضافة إلى توقع الأفضل منهم الذي يحفزهم على بذل قصارى جهدهم، وبالتالي يكونون سعداء بما ينجزونها، كما يتواصل المعلمون الناجحون ومن ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أيضًا بشكل جيد، ويبسطون المواد التعليمية، ويستخدمون مواد مثيرة لجذب انتباه المتعلمين، ولديهم اللطف والبهجة، ويستخدمون طرقًا مختلفة، ويعززون رغبة الطلاب ويشجعونهم على تعلم المزيد والمزيد، ويقدمون تقييمًا سريعًا لعملهم، من ناحية أخرى.

ويعتقد بيبيا وعبنديه (Babaei & Abednia, 2016) أن الكفاءة الذاتية المنخفضة للمعلم تؤدي إلى انخفاض الجهد، وانخفاض الرضا الوظيفي، وارتفاع مستويات الإجهاد المهني، كما ذكرا إلى أن هناك عوامل مختلفة قد تؤثر على إحساس المعلمين بمعتقدات الكفاءة بدرجات متفاوتة، بعض هذه العوامل هي نوع الجنس، وتحصيل الطلاب، والتعليم الرسمي للمعلمين.

في حين تم إجراء بحوث مكثفه حول العلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم، وعلاقاتهم مع العديد من المتغيرات، إلا أن القليل من الدراسات فقط قد بحثت في الترابطات الخاصة بهم، ويفترض انمايت (Oneemight) وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية العالية، ومع ذلك، فهناك جدل في أن هذين البناءين لهما علاقة معقدة وغير متوقعة، على الرغم من الأدلة الوافرة التي تدعم التأثير الموجب للكفاءة الذاتية العالية على أداء التدريس التأملي وفعاليته (Wheatley, 2002).

لذلك، فإن الكفاءة الذاتية المنخفضة في بعض الأحيان تشجع المعلمين على التفكير بشكل أكبر في كيفية التدريس، وطرق تحسينها، علاوة على ذلك، فإن حجم الدراسات القليل الموجود في الأدبيات لم تحقق في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والتدريس التأملي كمحور رئيسي للبحث، ومع ذلك، أجريت دراسة ارتباطية للتدريس التأملي والكفاءة الذاتية من خلال عينة كبيرة بشكل معقول في سياق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران، تم من خلالها استكشاف العلاقة الشاملة بين هذين البناءين (التدريس التأملي والكفاءة الذاتية المعلم)، والترابط بين مكوناتها (Yeh, 2006).

واستكشف العلماء الترابط بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم، حيث وجد ستاليون وآخرون (Stallion et al., 2012) أن التأمل في التحديات والأزمات غير المتوقعة في المراحل المهنية المبكرة يمكن أن يساعد المعلمين على تحسين الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس من خلال التدريس التأملي للمعلم الذي يتم تسهيله من خلال الممارسات الموجهة، وتعلم سلوكيات المجتمع، والتدريس المصغر، والتوجيه، وتدريب الأقران، والدراسة الذاتية، وفيما يتعلق أيضًا بتأثير الكفاءة الذاتية على التأمل التدريسي، لاحظ تونين وآخرون (Thoonen et al., 2011) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين كانت أقوى عامل تحفيزي لشرح تجارب المعلمين وتأملهم التدريسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع التدريس التأملي، في حين ربطت بعض منها التدريس التأملي مع الكفاءة الذاتية، فقد أجرى ريكو وآخرون (Rico et al., 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التدريس التأملي ومهارات التفكير المختلفة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (45) معلمًا في خمسة مدارس ثانوية في كولومبيا، وتم جمع البيانات منهم عن طريق المقابلة، والملاحظة، وخطط الدروس المختلفة. أظهرت النتائج أنّ مستوى التدريس التأملي كان مرتفعًا لدى أفراد العينة.

وأجرى نور–محمدي (Noor-mohammadi, 2014) دراسة كان من أهدافها بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والتدريس التأملي، تكونت عينة الدراسة من (172) معلمًا في إيران. استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التدريس التأملي. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي، والكفاءة الذاتية للمعلم كما كان لعناصر التأمل علاقات موجبة مع مكونات الكفاءة الذاتية، حيث يتضح من خلال النتائج أن التدريس التأملي سيساعد المعلمين على تعزيز كفاءتهم وتحسينها.

وأجرى بابائي وعابدنية (Babaei & Abednia, 2016) دراسة كان من أهدافها إيجاد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي، تكونت عينة الدراسة من (255) معلمًا في إيران. واستخدم الباحثان مقياس التدريس التأملي، ومقياس الكفاءة الذاتية، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي.

كما قدم أحمد وآخرون (Ahmad et al.,2017) دراسة هدفت لبحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتدريس التأملي، تكونت عينة الدراسة من (96) معلمًا في السعودية، استخدمت الدراسة استبانة تأمل المعلم (شكل قصير) صاغه أكبري وآخرون، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين الذي تم تطويره على نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية مما يعني أن الممارسات التأملية من قبل المعلمين ستؤدي بوضوح إلى معتقدات كفاءة المعلمين الذاتية.

وعرض رحيمي وويزي (Rahimi & Weisi, 2018) دراسة كان من أهدافها معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والممارسة التأملية لمعلمي اللغة الإنجليزية، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يشاركون فيها في إيران. أشارت نتائج تحليل الارتباط المتعددة إلى وجود علاقة موجبة بين الممارسة التأملية والكفاءة الذاتية، كما أشارت نتائج هذا التحليل أيضًا إلى أن جميع المقاييس الفرعية للممارسة التأملية مرتبطة بشكل كبير وموجب بالكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط جميع المقاييس الفرعية للكفاءة الذاتية بشكل كبير وموجب بالممارسة التأملية، كما أظهرت نتائج الانحدار المتعدد كذلك أنه من بين النطاقات الفرعية للممارسة التأملية أن التأملات العملية والمعرفية تنبأت بقوة بالكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، من بين المقاييس الفرعية للكفاءة الذاتية، تنبأت كفاءة الاستراتيجيات التعليمية، وكفاءة مشاركة الطلاب بشكل كبير بالممارسة التأملية علاوة على ذلك، أظهرت النتائج أنه من بين معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الذين شاركوا بنشاط، وبشكل معتدل، ونادرًا ما يشاركون في الأبحاث، كانوا أكثر تأملًا وأكثر كفاءة ذاتيًا.

وقام كل من قاسمزاده وآخرون (Ghasemzadeh et al., 2019) بدراسة هدفت التحقق من تأمل المعلم وكفاءته الذاتية في توقع الإرهاق بين معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تكونت عينة الدراسة من (171) معلمًا ومعلمة. ولهذه الغاية، تم إعطاء ثلاثة مقاييس تم التحقق من صحتها لقياس هذه المتغيرات، أما بالنسبة لتحليل البيانات، فقد تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية لاختبار النموذج المفترض، أشارت النتائج إلى أن تأمل المعلم يمثل (12.1٪) من التباين، وأن الكفاءة الذاتية للمعلم تمثل (25.2٪) من التباين في الإرهاق، على الرغم من أن كلا المتغيرين كان لهما تأثير فريد على التدريس، فقد تبين أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي مؤشر أقوى على الإرهاق.

في حين أجرى الشبول والجراح (2020) دراسة كان من أهدافها الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (137) طالبًا وطالبة في المدارس الحكومية في لواء الطيبة والوسطية بمحافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس موريس (Muris) للكفاءة الذاتية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء بمستوى متوسط.

مشكلة الدراسة

إن من أبرز المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، التنمية المهنية المستدامة. وتعتبر عمليات التأمل في توصيف المعايير التفصيلية ومؤشرات الأداء إلى جانب مستويات تقييم أداء المعلم لها أثر كبير في تحسين عمليات التعلم والتعليم (إدارة الاشراف والتدريب التربوي، 2018). وبحكم عمل الباحثة كمشرفة تربوية، فقد لاحظت أنّ هناك العديد من إجراءات التدريس لا يتم مراجعتها والنظر فيها وإعادة تقييمها، مما يترتب عليه عدم معرفة الأسلوب الصحيح من الخاطئ لدى المعلم، وبالتالي؛ عدم استخدام أساليب تدريس، ووسائل تقييم مناسبة للطلبة. كما أنّ عدم ممارسة المعلم للتدريس التأملي قد يُلزم الطالب بما يقوله المعلم فقط، دون إتاحة فرصة للطالب للحوار والمناقشة وإبداء الرأي. وهذا ما أشار إليه عمر (2009) إذ أنّ عدم استخدام المعلم للتدريس التأملي قد يؤدي إلى عدم القدرة على توظيف المعرفة النظرية في الموقف الصفي، وعدم طرح أسئلة على الطلبة لتقييم فهمهم وإلمامهم بمحتوى المساقات المختلفة.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة (Rico et al., 2012; Rahimi & Weisi, 2018; Ghasemzadeh et al., 2019) التي أظهرت أهمية ممارسة التدريس التأملي لدى المعلمين، وأبرز المتغيرات التي قد تزيد من مستوى التدريس التأملي لدى الأفراد بشكل عام. ومبرر آخر لإجراء هذه الدراسة يتمثل بقلة نتائج الدراسات العربية التي ربطت بين التدريس التأملي وبين الكفاءة الذاتية للمعلمين. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن التدريس التأملي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا وبني كنانه؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها ستوفر إطارًا أدبيًا لمتغيرات الدراسة، بحيث تشكل مصدرًا للباحثين والطلبة في ميادين علم النفس التربوي، ناهيك عما ستقدمه من نتائج تثري بها العلاقة بين المتغيرات، وتقلل من ندرة الدراسات العربية في هذا المجال. كما أنها ستزود الجهات المعنية بمستوى التدريس التأملي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى. كما ستوفر هذه الدراسة مقياسين للتدريس التأملي والكفاءة الذاتية، فضلاً عن التوصيات البحثية المقترحة.

الأهمية العملية

بما أنّ هذه الدراسة ستزود الجهات المعنية بمستوى التدريس التأملي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، فإن ذلك يحثهم على تطوير التدريس التأملي لدى المعلمين وتحسينه في حال كان ذا مستوى متدنٍ، وتعزيزه وتشجيعه في حال كان ذا مستوى عالٍ. كما ستساعد هذه الدراسة المعلمين على التأمل بإجراءات تدريسهم داخل الصف الدراسي، وما يتبع ذلك من اختيار أساليب تدريس ووسائل تقييم تتوافق مع خصائص الطلبة المعرفية، والنفسية، والشخصية. وستساعد هذه الدراسة المعلمين بتطوير الكفاءة الذاتية لديهم بناءً على تحسينهم لمستويات التدريس التأملي.

حدود االدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

اقتصرت الدراسة على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرمثا وبني كنانه للعام الدراسي (2023/2022) الفصل الدراسي الأول.

تتحدد نتائج الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية، لأغراض هذه الدراسة والإجابة عن فقراتها من قبل أفراد العينة، كما تحددت إمكانية تعميم النتائج على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

التدريس التأملي: عرفه مقدام (Moghaddam, 2019) بأنه "مدى اطلاع المعلم على الإجراءات والأساليب التي يتبعها في عملية التدريس، وإصدار أحكام عليها من خلال طرح الأسئلة، واستخدام التدريس الناقد والإبداعيّ. ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها المعلم على مقياس التدريس التأملي المستخدم".

الكفاءة الذاتية: عرفها عبيدات والجراح (2020) بأنها "توقعات واعتقاد المعلم بقدرته على أداء المهام المطلوبة داخل الغرفة الصفية بنجاح، بحيث يسهم في تحقيق تعلم فعال، وتوفير بيئة صفية تُشجع الطلبة على التعلم. وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها المعلم على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء الرمثا وبني كنانه والبالغ عددهم (379) معلمةً، وذلك للعام الدراسي (2022– 2023) للفصل الدراسي الأول.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (95) معلمةً في مدارس مديرية لواء الرمثا وبني كنانه في محافظة إربد، وذلك ضمن الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي، (2023/2022) وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، لما يتناسب مع أغراض الدراسة وأهدافها.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما:

أولاً: مقياس التدريس التأملي

قامت الباحثة باستخدام مقياس مقدام (Moghaddam, 2019) للتدريس التأملي، والذي يتكون من (29) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي؛ البُعد الفني وله خمس فقرات، وبُعد الاستفسار وله أربع فقرات، وبُعد التدريس الناقد وله سبع فقرات، وبُعد التدريس الإبداعيّ وله ثلاث فقرات، وبُعد خصائص المعلم التأملي وله ست فقرات، وبُعد قضايا المتعلم وله أربع فقرات".

صدق وثبات المقياس الحالي

الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التدريس التأملي؛ فقد تم القيام بالترجمة العكسية، إذ تم ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى الإنجليزية، ثم العكس. بعد ذلك تم عرضه على مجموعة مكونة من عشرة مُحكّمين في مجالات علم النفس التربوي، والإدارة وأصول التربية، وأساليب التدريس، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، والبلقاء التطبيقية، وجدارا، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر أيّ ما نسبته أكثر من (80%) من المُحكّمين. وبهذا بقي المقياس مكوّنًا من (29) فقرةً.

صدق البناء:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحّح لعلاقة الفقرات بمقياس التدريس التأملي. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحّح بين (.64- .85). وجميعها أعلى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (.20).

ثبات المقياس:

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التدريس التأملي، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيّن في جدول (1).

جدول (1) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس التدريس التأملي

البعُد	معاملات ثبات: الاتساق الداخلي	الإعادة	عدد الفقرات
البُعد الفني	.90	.88	5
بُعد الاستفسار	.93	.87	4
التدريس الناقد	.95	.90	7
التدريس الإبداعي	.85	.89	3
خصائص المعلم	.91	.90	6
قضايا المتعلم	.88	.87	4
التدريس التأملي الكلي	.97	.92	29

يلاحظ من جدول (1) أنّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت (.97)، في حين أنّ قيمة ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت (.92). فيما تراوحت قيم ثبات الاتساق بين (.88- .95)، وقيم ثبات الإعادة بين (.87 – .90).

معيار تصحيح المقياس

اشتمل مقياس التدريس التأملي بصورته النهائية على (29) فقرة، يُجابَ عليها بتدريج خماسي يشتمل البدائل [دائمًا وتُعطى عند تصحيح المقياس خمس درجات. غالبًا؛ وتُعطى أربع درجات، أحيانًا؛ وتعطى ثلاث درجات، نادرًا وتعطى درجتان، أبدًا وتُعطى

درجة واحد)، وبذلك تصل الدرجة العليا للمقياس (145)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمية الشخصية للمعلمين إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

ثانيًا: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين

قامت الباحثة باستخدام مقياس عبيدات والجراح (2020)، والذي يتكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي؛ بُعد مساعدة الطلبة وله ثمان فقرات، وبُعد الممارسات التعليمية وله ثمان فقرات، وبُعد إدارة الصف وله ثمان فقرات.

صدق وثبات المقياس الحالي

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين؛ فقد تم عرضه على مجموعة مكونة من عشرة مُحكّمين في مجالات علم النفس التربوي، والإدارة وأصول التربية، وأساليب التدريس، في جامعة اليرموك، والبلقاء التطبيقية، وجدارا، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها ثمانية محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكّمين. وبهذا بقي المقياس في صورته شبه النهائية مكوّنًا من (24) فقرةً.

صدق البناء:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلمة، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحّح لعلاقة الفقرات بمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحّح بين (.84- .62)، وجميعها أعلى من معيار عودة (2010) البالغة قيمته (.20).

ثبات المقياس:

تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيّن في جدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين

المقياس	معاملات ثبات: الاتساق الداخلي	عدد الفقرات الإعادة	
مساعدة الطلبة	.90	.93	8
الممارسات التعليمية	.92	.89	8
إدارة الصف	.90	.87	8
الكلي	.96	.90	24

يلاحظ من جدول (2) أنَّ ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين قد بلغ (.96) في حين أنّ ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت قيمته (.90). فيما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بين (.90- .92)، وقيم معامل ثبات الإعادة بين (.87- .93).

معيار تصحيح المقياس:

اشتمل مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين بصورته النهائية على (24) فقرة، يُجابَ عليها بتدريج خماسي وبذلك تصل الدرجة العليا للمقياس (120).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ فقد تم القيام بالإجراءات الآتية:

1. تم تبني أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المُحكمين من أهل الاختصاص.
3. التحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
4. طُبقت أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة.
5. تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسب باستخدام برنامج (Excel) تمهيدًا لتحليلها إحصائيًا؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الرئيسية الآتية:

- التدريس التأملي.
- الكفاءة الذاتية للمعلمين.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول؛ استخدمت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدمت معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المتغيرين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: ما درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا وبني كنانه؟

للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا وبني كنانه، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لممارسات التفكير التأملي

الرتبة	البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	خصائص المعلم	4.11	.69	مُرتفع
2	البُعد الفني	4.06	.76	مُرتفع
3	التدريس الإبداعي	3.99	.84	مُرتفع
4	الاستفسار	3.98	.88	مُرتفع
5	قضايا المتعلم	3.98	.76	مُرتفع
6	التدريس الناقد	3.82	.91	مُرتفع
درجة توظيف معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتدريس التأملي		3.98	.73	مُرتفع

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.11– 3.82)، إذ جاء بُعد خصائص المعلم بالمرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (.69)، ومستوى مرتفع. في حين جاء بُعد التدريس الناقد بالمرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (.73) ومستوى مرتفع. في حين جاء التدريس التأملي الكلي بوسط حسابي (3.98) ومستوى مرتفع. ويمكن عزو هذه النتيجة وهي مجيء بعد خصائص المعلم بالمرتبة الأولى إلى ما أشار إليه أورليش (Orlich) بوصفه لبعض خصائص المعلم التأملي كفهم المعلمين للسياق الاجتماعي، واستخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة، ومعرفة أهمية المحتوى، والاهتمام بالطلبة، كما يستخدم المعلمون التأمليون استراتيجيات حل المشكلات للتعامل مع القضايا المعقدة، والتفكير دائمًا بأثر رجعي بأن المعلمين يتمتعون بقدر أكبر من الاهتمام بتحسين الذات، ولديهم قدر أكبر من الثقة بالنفس، ولديهم المزيد من الاهتمام بسلوكهم التدريسي، والجهود العديدة لتشجيع طلابهم على التأمل، والثقة في أن لديهم إمكانية أكبر للتأثير على تعلم الطلاب بشكل ملائم، وأن لديهم علاقات شخصية مع الطلاب أفضل من المعلمين الآخرين (Gupta, et al., 2019).

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس التأملي عنصر مهم في برنامج التدريب الأولي للمعلمين الجدد، حيث يمكن أن يعزز التطوير المهني للمعلمين ويحسن جودة التدريس والتعلم، ويؤكد جاكوبس وزملاؤه أن المعلمين الذين يمتلكون القدرة على التدريس

التأملي تكون لديهم الفرصة لتجديد ممارساتهم وفهم آثار تدريسهم، وذكروا كذلك أن التدريس التأملي يوفر معلومات حول كيفية تواصل المعلمين مع الطلاب بشكل هادف وبالتالي تعزيز ممارسة التدريس والتعلم السليمة (Jacobs et al., 2011).

في حين تعزى نتيجة مجيء بعد التدريس الناقد بالمرتبة الأخيرة إلى أن المعلم لكي يصبح معلمًا تأمليًا، يحتاج إلى معلومات مفيدة حول كيفية استجابة الطلاب للدروس بالإضافة إلى العديد من المواقف والقدرات الناقدة، واكتساب نظرة ثاقبة للفعالية، ومن الأفضل أن يكون التدريس مصحوبًا بالمراقبة المستمرة لتقدم الطلاب من خلال التقييم التكويني، وهذا يتطلب من المعلم الوقت والجهد والقدرة على تحديد افتراضاته حول التدريس والتعلم (Gupta et al., 2019).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريكو وآخرون (Rico et al., 2012) التي أظهرت أنّ مستوى التدريس التأملي كان مرتفعًا لدى أفراد العينة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=.05) بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى؟"

للإجابة عن السؤال الثاني؛ فقد حسبت معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى

	الاستفسار	الناقد	الإبداعي	خصائص المعلم	قضايا المتعلم	التأملي الكلي	مساعدة الطلبة	الممارسات التعليمية	إدارة الصف
التدريس الناقد	.875**								
التدريس الإبداعي	.793**	.854**							
خصائص المعلم	.823**	.832**	.826**						
قضايا المتعلم	.651**	.716**	.725**	.845**					
التدريس التأملي الكلي	.918**	.948**	.913**	.934**	.835**				
مساعدة الطلبة	.342**	.412**	.521**	.741**	.302**	.321**			
الممارسات التعليمية	.331**	.423**	.451**	.356**	.368**	.304	.878**		
إدارة الصف	.623**	.511**	.345**	.439**	.343**	.523**	.795**	.803**	
الكفاءة ككل	.397**	.391**	.371**	.309**	.369**	.456**	.948**	.954**	.918**

يلاحظ من جدول (4) أن قيمة معامل الارتباط بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى قد بلغت (.46)، وهي قيمة موجبة طردية ذات دلالة إحصائية. كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التدريس التأملي وأبعاد الكفاءة الذاتية بين (.31 – .74).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الترابط بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلم، وهذا ما أشار إليه ستاليون وآخرون (Stallions et al., 2012) أن التأمل في التحديات، والأزمات غير المتوقعة في المواقف التعليمية المبكرة يمكن أن يساعد المعلمين على تحسين الكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس من خلال التدريس التأملي للمعلم الذي يتم تسهيله من خلال الممارسات الموجهة، وتعلم سلوكيات المجتمع، والتدريس المصغر، والتوجيه، وتدريب الأقران، والدراسة الذاتية، كما ولاحظ تونين وآخرون (Thoonen et al., 2011) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين كانت أقوى عامل تحفيزي لشرح تجارب المعلمين وتأملهم التدريسي.

وافترض انمايت (Oneemight) وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي والكفاءة الذاتية العالية (Wheatley, 2002). وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Noor-mohammadi, 2014; Babaei & Abednia, 2016) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين التدريس التأملي وبين الكفاءة الذاتية وأبعادها المختلفة.

التوصيات والمقترحات البحثية

بناء على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- المحافظة على استمرارية ارتفاع مستوى التدريس التأملي من خلال تشجيع المعلمين وتحفيزهم، والتركيز على نقل الخبرة للمعلمين الجدد، وتضمين مهارات التدريس التأملي بالدورات والورش التدريبية المختلفة.
- التأكيد على أنّ تكون معتقدات المعلمين حول قدراتهم وكفاءتهم إيجابية دائمًا، وعكسها على بيئة التعلم بكافة عناصره.
- القيام بدراسة تتناول مستوى التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الطموح والرضا الوظيفي.
- ربط التدريس التأملي عند المعلمين بالتفكير التأملي وما وراء المعرفي لدى الطلبة.

المصادر والمراجع العربية

- الحفناوي، عطية وأبو الخير، عصام و سليمان، علي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 186، 1- 65.
- الشبول، إسراء والجراح، عبد الناصر. (2020). القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والكفاءة الذاتية بالاستقواء لدى الطلبة المراهقين في محافظة إربد في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 32(11) ، 181
- طه، هاله. (2003). فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، 90، 271- 295.
- عبيدات، نهاد و الجراح، عبد الناصر. (2020). العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(5)، 542- 567.
- عمر، سعاد. (2009). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 147، 15- 65.

References

- Adeniyi, W., & Anuodo, A. (2018). Personality traits and emotional intelligence: Paths to teaching effectiveness of secondary school teachers in life central local government area, Osun State, Nigeria. *International Journal of Education and Research***,** 6 (5), 73- 84.
- Ahmad, S., Hafiz, M. S., Ahmad, N., & Saeed, M. A. (2017). *Reflective Teaching and the Teachers' Self Efficacy in the Post Method Era*: A Case Study of Jazan University, Saudi Arabia.
- Akbari, R., 2007. Reflection on Reflection: *A Critical Appraisal of Reflective Practice in L2 Teacher Education. System*, 35(2), pp. 192-207.
- Al-Hefnawi, Attia et al. (2015). The effectiveness of a proposed training program based on micro-teaching in developing reflective teaching skills among student teachers at the College of Education. (in Arabic), Journal *of Arab Studies in Education and Psychology*, 186, 1-65.
- Al-Shboul, Esraa, & Al-Jarrah, Abdelnaser (2020). The predictive Ability of the Big five personality factors and self-efficacy of bullying among adolescent students in Irbid city in Jordan. (in Arabic), *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 32 (11), 1-18.
- Babaei, M., & Abednia, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 41(9), 1-26.
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. Professional Educator, 26(1), 13-22.
- Farrell, C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System***,** 39, 54-62.
- Flammer, A. (2001). *Self-efficacy. international encyclopedia of the social & behavioral science*, universität bern.
- Friedman, A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization *conceptualization. Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education***,** 23, 339-358.

- Ghasemzadeh, S., Nemati, M., & Fathi, J. (2019). Teacher self-efficacy and reflection as predictors of teacher burnout: an investigation of Iranian English language teachers. *Issues in Language Teaching*, 8(2), 25-50.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539–55.
- Gupta, T., Shree, A., & Mishra, L. (2019). Reflective teaching as a strategy for effective *instruction. Educational Quest*, 10(1), 37-43.
- Jacobs, M., Vakalisa, N. C. G. & Gawe, N., (2011). *Teaching-Learning Dynamics. Cape Town:* Pearson.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 67-76.
- Malmir, A., & Mohammadi, P. (2018). Teachers' reflective teaching and self-efficacy as predicators of their professional success: *A case of Iranian EFL teachers. Research in English language pedagogy*, 6(1), 117-138.
- Mathew, N. G. (2012). Reflective Classroom Practice for Effective Classroom Instruction. *International Education Studies*, 5(3), 205-211.
- Meera, K. P., & Jumana, M. K. (2015). Self-efficacy and academic performance in English**.** *Research in Pedagogy***,** 5(2), 25-30
- Moghaddam, R. G. (2019). Development of an instrument to measure EFL teachers' perceptions of reflective teaching. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 219-230.
- Mookkiah, M., Prabu, M. (2019). *Self- efficacy- concept in learning. Conference*: Universal Design for Learning Embedded with Assistive Technology for Children with Special needs-UDLAT 2019
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389.
- Obeidat, Nihad, & Jarrah, Abdel Nasser (2020). Causal relationships between personality traits, emotional intelligence, and teachers' self-efficacy. (in Arabic), *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28 (5), 542- 567.
- Omar, Souad (2009). The effectiveness of using reflective teaching in teaching philosophy on developing creative thinking and attitude towards subject matter among first year secondary school students. (in Arabic), Studies *in Curriculum and Teaching Methods, 147, 15-65.*
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian journal of teacher education*, 36(5), 1-15.
- Rahimi, M., & Weisi, H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. *Issues in Educational Research*, 28(3), 756-780.
- Rico, C., Becerra, D., Trujillo, A., Vera, M. A., Cáceres, M., & Parra, C. (2012). How can a process of reflection enhance teacher-trainees' *practicum experience? HOW Journal*, 19(1), 48-60.
- Rodman, G.J. (2010). Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education.* 35, 2, 19-34.
- Roney, K. (2000). *Characteristics of effective middle level teachers***:** A case study of principal, teacher, and student perspectives. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University. Philadelphia, PA.
- Shanmugavelu, G., Parasuraman, B., Arokiasamy, R., Kannan, B., & Vadivelu, M. (2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 30-33.
- Stallions, M., Murrill, L., & Earp, L. (2012). Don't Quit Now! Crisis, Reflection, Growth, and Renewal for Early Career Teachers. *Kappa Delta Pi Record***,** 48, 123-128.
- Taha, Hala. (2003). The effectiveness of a proposed model for reflective teaching in developing practical education in the colleges of education in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic), *Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods*, 90, 271-295.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 496-536.
- Tice, J. (2011). *Reflective Teaching: Exploring Our Own Classroom Practice. In* http://www.teachingenglish.org.uk/articles/reflective-teaching-exploring-our-ownclassroom-practice Accessed May 1, 2012.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

- Wheatley, K. F. (2002). *The potential benefits of teacher efficacy doubt for educational reform. Teaching and Teacher Education***,** 18, 5–22. http://dx.doi.org/10.1016/S0742- 051X (01)00047-6.
- Yeh, Y. (2006). The interactive effects of personal traits and guided practices on preservice teachers' changes in personal teaching efficacy. *British Journal of Educational Technology*, 37, 513-526.
- Zulkosky, K. (2009). *Self-efficacy: a concept analysis. In Nursing forum* (Vol. 44, No. 2, pp. 93-102). Malden, USA: Blackwell Publishing Inc.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Self-Efficacy Among Palestinian Doctors Working in the Palestinian Hospitals at the End of COVID-19 Pandemic

Ms. Sahar Murshid Khayyat*

Educational Psychology, College of Graduate Studies, Arab American University,Ramallah, Palestine

Orcid No: 0009-0002-2327-9107

Email: saharkhayyat6@gmail.com

Received:
26/08/2023

Revised:
28/08/2023

Accepted:
10/09/2023

***Corresponding Author:**
saharkhayyat6@gmail.com

Citation: Khayyat, S. M. Self-Efficacy Among Palestinian Doctors Working in the Palestinian Hospitals at the End of COVID-19 Pandemic. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-016

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- Open Access

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

The study aims to examine the reality of self-efficacy among doctors working in the Palestinian hospitals in the West Bank at the end of COVID-19 pandemic. It also aims to explore the differences in the study sample members' means of estimations of self-efficacy level at the end COVID-19 pandemic in light of different variables such as per gender and years of experience. The study uses the descriptive approach by applying the study tool of self-efficacy scale among doctors working in the Palestinian Hospitals in the West Bank on an available sample of 1000 male and female doctors. The study has reached to several findings including that the arithmetic mean of the estimations of the study sample on the overall self-efficacy scale was 2.06 with a low level of self-efficacy. However, the arithmetic means of the study sample members' responses to self-efficacy scale paragraphs ranged between 2.12 - 2.04. The study results also show that there are no differences in self-efficacy among Palestinian doctors working in the Palestinian hospitals in the West Bank at the end of COVID-19 pandemic to be attributed to variables such as gender and years of experience. In light of these findings, the researcher recommends that the officials at the Palestinian Ministry of Health should investigate the reasons for the low levels of self-efficacy among doctors, and it is also necessary to provide psychological counselling for doctors and improve the conditions of Palestinian doctors by granting them privileges and financial incentives within a reasonable framework at the Palestinian Ministry of Health and also at various community institutions.

Keywords: Self-efficacy, COVID-19 pandemic.

الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في نهايات جائحة فيروس كورونا

أ. سحر مرشد خياط

علم النفس التربوي،كلية الدراسات العليا، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

الملخص

أجريت دراسة بعنوان الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في نهايات جائحة فيروس كورونا؛ حيث هدفت الدراسة إلى تقصي واقع الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في نهايات جائحة كورونا، وتقصي الفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الفاعلية الذاتية في نهايات جائحة كورونا باختلاف متغير: (الجنس، سنوات الخبرة). واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة متيسرة قوامها (1000) طبيب وطبيبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية ككل بلغ (2.06)، وبتقدير منخفض، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الفاعلية الذاتية، فتراوحت ما بين (2.12 – 2.04)، كما أسفرت نتائج الدارسة عن عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في نهايات جائحة كورونا تعزى لمتغير: (الجنس، وسنوات الخبرة). وفي ضوء النتائج، فقد أوصت الدراسة بضرورة قيام المسؤولين في وزارة الصحة الفلسطينية للوقوف على أسباب انخفاض مستويات فاعلية الذات في أوساط الأطباء، وأهمية التركيز على الإرشاد النفسي للأطباء، وتعزيز أوضاع الأطباء الفلسطينيين من خلال منحهم امتيازات، وحوافز مالية ضمن الإطار المعقول في وزارة الصحة الفلسطينية ومؤسسات المجتمع كافة.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، جائحة كورونا.

المقدمة

عانت شعوب العالم ما يفوق الأربع أعوام أزمة صحية مرعبة، وتمثلت هذه الأزمة في تفشي مرض كوفيد 19، والذي تحول إلى وباء مس دولة الصين نهاية عام 2019م، وتحول إلى جائحة خطيرة، أثرت على كافة مناحي الحياة بمختلف مجالاتها، وهددت حياة الأفراد والمجتمعات في أغلب البلدان، وهزت الأنظمة الصحية في معظم دول العالم، وخلفت الملايين من الإصابات، وملايين من الوفيات، ما دفع بالمنظمة العالمية للصحة لإعلان حالة الطوارئ بسبب هذا الفيروس القاتل الذي عُرف بسرعة وحدية انتشاره، فحتى مع انتهائه نظرياً، إلا أن آثاره قائمة حتى عصرنا الحاضر.

وقد أفرزت جائحة كورونا العديد من الشحنات الانفعالية عند الأفراد، منها الخوف، والقلق، والشعور بالتهديد بالحياة، ومما يزيد من هذه الشحنات أنه وحتى هذه اللحظة لا يوجد لها علاج، وأعراض المرض تتراوح ما بين البسيطة والخطيرة وفي بعض الأحيان أدت إلى الموت، وأصابت كثيرا من البشر بأمراض خطيرة أثرت على جوانب حياتهم (الصحية والنفسية والاجتماعية) (أحرشاو، 2020)، ومن بينهم الجيش الأبيض الذين تعرضوا للعديد من الانفعالات والتحديات في ظل انتشار جائحة فيروس كورونا والتي قد تؤثر على إمكاناتهم وقدراتهم وفاعليتهم الذاتية.

حيث يرى باندورا (1982) كما ورد في (أبو معلا، 2006) أن مفهوم فعالية الذات يحتل مركزاً رئيساً في تحديد وتوضيح القوة الإنسانية، ففاعلية الذات المدركة تؤثر في أنماط التفكير والإنتاج، فكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع مستوى الإنتاج والعكس صحيح.

وعلى الرغم من أن كثيرا من العلماء والدراسين تناولوا مفهوم فعالية الذات في دراساتهم، إلا أن ألبرت باندورا "Albert Bandura" كان من أبرز هؤلاء العلماء الذين تعمقوا في دراسة هذا المفهوم "فعالية الذات" Self-Efficacy، إذ برز هذا المفهوم من خلال مقالة نشرها عام 1977م بعنوان "فعالية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك"، التي أوضح من خلالها أن فعالية الذات تسهم في تحديد سلوك الإصرار والمثابرة لدى الأفراد. وقد استمر "باندورا" في تطوير مفهوم فعالية الذات وربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك من خلال نظريته: "النظرية الاجتماعية المعرفية"، إذ طور الفكرة القائلة بأن الأفراد يمتلكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي يمثل الإطار المعياري للسلوكيات الصادرة عن الأفراد من حيث مستوى أو محتوى السلوكيات؛ ومن هنا أُطلق على نظرية باندورا نظرية فعالية الذات لأنها كانت حجر الأساس لانطلاق الدراسات والأبحاث واستثارة اهتمام الباحثين حول مفهوم فعالية الذات، حتى أصبح اليوم من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالإنجاز الإنساني في مختلف ميادين الحياة، وخاصة ميادين التربية التي تهتم بالأفراد بمختلف فئاتهم وحالاتهم، إضافة إلى مجالات العمل والأعمال وإنجاز المهام والمسؤوليات (عربيات وحمادنة، 2014)، ويعرفها غباري وأبو شعيرة (2017) بأنها معتقدات الفرد حول قدراته للتحكم في كل نواحي حياته، وكما عرفها أبو غزال (2013) بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمة ما، وتحقيق نتائج إيجابية، ويرى بيشوف (Bishof, 1974) أن فعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته نظراً لأن الذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد في الحياة مما يحدد له شخصيته، ويفسر له الخبرات التي يمر بها قبل الاستعانة بها في المواقف الحاضرة والمستقبلية، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق الذات من خلال فعالية الذات المدركة لدى الفرد.

وتعبر فاعلية الذات عن الحالة النفسية التي ترتبط بما يعتقده الفرد حول قدرته وإمكاناته من أجل الإنجاز والإنتاج في مواقف معينة، وبما يتمتع به من عزيمة وإصرار وشغف، ويراود الفرد شعورا بقدرات مختلفة في مواقف مختلفة تتطلب منه إخراج ما بداخله من طاقة وقوة دافعة للوصول؛ إذ إن السمة العامة للفرد أن يكون لديه القدرة على القيام بما يكلف به بصرف النظر عن صعوبة وسهولة المهمة الموكلة إليه (Karbasi & Samani, 2016).

وهناك عدة أنواع لفعالية الذات، منها (جابر، 1990): فعالية الذات النوعية: وتعني ثقة الفرد في تحقيق وأداء مهام محددة، وكذلك الفعالية الجماعية التي يقصد بها مجموعة من الأفراد يؤمنون بأدائهم وقدراتهم مقارنة بأداء جماعات أخرى، والتي تفسر من خلال أن الأفراد لا يعيشون منعزلين اجتماعياً، وأن حلهم للعديد من المشكلات يتطلب تماسكاً وجهداً اجتماعياً للوصول إلى حلول فعالة إلى جانب الفعالية القومية: وهي مرتبطة بأمور لا نستطيع كمجتمع ما السيطرة عليها ولها تأثير على الأفراد، وبالتالي وبوصفهم أصحاب قومية واحدة يتولد لديهم معتقدات وأفكار عن أنفسهم، وفعالية الذات الأخيرة هي فعالية الذات المدركة العامة. ولقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفعالية الذات، ويرى أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد، هي (Bandura، 1977): قدرة الفعالية Magnitude: ويشير إلى مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا

المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة، وبعد العمومية Generality: ويشير هذا البعد إلى انتقال توقعات الفعالية من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة، إلى جانب بعد القوة أو الشدة Strength: وتتحدد في ضوء الخبرة السابقة للفرد، ومدى ملاءمتها للموقف، وأن قوة الفعالية الذاتية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي يمكن تأديتها بنجاح. هذا وأشار الزيات (2001)، لتلك الأبعاد كما يأتي: قوة الفعالية: التي تتحدد في ضوء خبرات الفرد ومناسبتها للحدث أو الموقف، وتشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء مهامه، بالإضافة إلى العمومية: حيث تنتقل من خلالها توقعات فعالية الذات إلى أحداث مشابهة، وأيضاً مستوى الفعالية: الذي يختلف تبعاً لصعوبة الموقف المشكل وطبيعته، والفعالية هنا تتضح بشكل أكبر من خلال ترتيب المهام وفقا لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، وأخيرا قوة الفعالية: التي تتحدد في ضوء خبرات الفرد ومناسبتها للحدث أو الموقف، وتشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء مهامه.

يوجد عدة مكونات للفاعلية الذاتية منها المكون المعرفي ويشير إلى أفكار الفرد ومعتقداته التي ترتبط بموضوع الفاعلية، والمكون المهاري، ويشير هذا المكون إلى ما يمتلكه الفرد من مهارات تؤهله للتعامل مع الموقف، والمكون الوجداني، ويشير إلى مدى تقبل الفرد وإيجابياته تجاه الموضوع الذي يواجهه (Chao, 2012).

وهناك أربعة مصادر رئيسة يمكن أن يستخدمها الأفراد عندما يشكلون أحكام فعالية الذات لديهم، التي قام "باندورا: بافتراضها، وهي (سالم، 2002): الحالات الفسيولوجية والانفعالية: وهي مصدر مؤثر على فعالية الذات لقبول مهام خاصة، فالانفعالات الشديدة كالقلق المرتفع قد تؤدي إلى أحكام سالبة عن فعالية الذات لإكمال المهام وكذلك الأداء الإنجازي: ويسهم هذا المصدر في تقييم الفرد للمعلومات المؤسسة على الإنجاز الشخصي المتقن، مثل: (الخبرات السابقة للأداء على مهام محددة)، فالنجاح السابق للفرد يزيد من كفاءته وتوقعاته لفعالية الذات، في حين يخفض الفشل من التوقع لتكرار المحاولات على المهام بالإضافة لمصدر الاقتناع اللفظي: وتفيد كمصدر لفعالية الذات للمهام الخاصة، والتدريب والتعليم، والتغذية الراجعة التقويمية عن التقاليد الاجتماعية والأداء، فتأثير الاقتناع اللفظي ورغم أنه محدود إلا أنه يرفع من فعالية الذات ويخفضها في ظروف معينة، وأخيرا الخبرات البديلة: وهي تكتسب من خلال ملاحظات الفرد لأداء الآخرين وأنشطتهم الناجحة؛ فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من فعالية الذات، ويكون للخبرات البديلة تأثير أقوى عندما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط محدودة.

وتتميز فعالية الذات بمجموعة من الخصائص التي يمكن من خلالها إخضاع فعالية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة الخبرات التربوية المناسبة. ومن أبرز هذه الخصائص أن فعالية الذات لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضاً على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففعالية الذات هي "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة". وهي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه بوصفه نتاجا للقدرة الشخصية. وتنمو فعالية الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة. وترتبط فعالية الذات بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفعالية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة. وتتحدد فعالية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، وكميه الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد (Cynthia, 1994).

ومن النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية: النظرية الانفعالية الرمزية وتركز أن الإنسان لا يؤدي السلوك الذي يتعلمه بصورته الآلية، ولا ينقاد انقياداً قسرياً بفعل محدداته البيولوجية، لكنه يطور وعياً من خلال تفاعله الاجتماعي، يصبح من خلاله قادراً على الإدراك والتفكير، وخبرة تمكنه من الاختيار واتخاذ القرار (نعيم، 1985). كما تعد الانفعالية الرمزية كما ورد في دراسة جوناثان (Jonatha, 2002) مصدرا مثمرا محتملا لنظريات السلوك الاجتماعي القابلة للاختبار تجريبياً، والمهمة لعلم الاجتماع؛ حيث ركزت على نظرية الهوية، ونظرية سلوك اختيار الدور، والأفكار ذات الصلة لتوضيح هذه الإمكانية، ويشتمل الإطار التفاعلي الرمزي على أفكار معدلة تؤكد من ناحية على إمكانية تسهيل وسيولة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، والتوجيه الذاتي، والقدرات الرمزية للبشر، والفاعلية الإنسانية (القوة المتأصلة).

وأشارت دراسة ميشيل وسيلين (Michael & Celene, 2015) إلى أنه لا بد من استخدام النظرية الانفعالية الرمزية في البحوث الحديثة حيث ينبغي على الباحثين المستقبلين أن يتطرقوا إلى هذه النظرية وتطبيقها؛ إذ تؤكد الانفعالية الرمزية بصورتها الأصيلة

والمتطورة على العديد من الحقائق، أهمها أن الفرد ليس إلا نتاجاً أميناً لعملية التفاعل الاجتماعي، ومجرياته المستمرة، كما تبنى الذات بناءً متطوراً بعملية مستمرة من التفاعل بين الفرد والجماعة الاجتماعية، وتنتظم الحياة الاجتماعية عبر اللغة، والمعاني والرموز، ويتصف الفرد الاجتماعي بالقدرة على فهم واقعه الاجتماعي وتقديره والتكيف معه، كما يمتلك القدرة على تعريف موقفه وتفسيره، بالإضافة إلى أن الحقيقة الاجتماعية تُبنى بناءً اجتماعياً رمزياً خالصاً عبر التفاعل، ولسنا ببساطة صنيعة المجتمع بل نحن صانعوه؛ لهذا تعد الانفعالية الرمزية الإطار المرجعي الذي يساعد على فهم كيفية المحافظة على توازن واستقرار المجتمع، من خلال دراسة التفاعلات المتكررة بين الأفراد، وقدرتها على تحليل وتفسير التفاعلات الإنسانية والإنتاجية التي تحدث في المجتمع.

نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" حيث تناول "باندورا" في هذه النظرية توقعات الفرد عن أدائه وأحكامه وسلوكه في مواقف تتسم بالغموض، وهذه الأحكام والتوقعات تنصب على اختياره للأنشطة في الجهد وإنجاز السلوك والأداء، وتؤكد على أن التعليم يعتمد على دور العمليات المعرفية، وأنه قد يحدث دون تدريب أو تأثير مباشر للظروف البيئية، إنما يحدث عن طريق التعلم بالمحاكاة أو الملاحظة والنمذجة (مسعود، 2008). في حين تركز نظرية التعلم المعرفي، على طريقة تفكير الفرد وتحليله للسلوك، وما يشعر به في علاج المشكلات السلوكية كالإحباط والقلق (منصور، 2003). إن أساس نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي عند باندورا هو فكرة الحتمية التبادلية (الدائرية) (Bruning & Ronning,1995)، وطبقاً لهذه الفكرة فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، تطلق العوامل الشخصية لمعتقدات الفرد واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها الآباء، والمعلمون والأقران.

إن معتقدات الفرد عن ذاته تؤثر في سلوكه، وفي التفسيرات الخاصة بعوامل البيئة. وترتبط العوامل الثلاثة ببعضها من خلال متغيرات وسيطة. ويشير باندورا (Bandura, 1977) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تؤثر قبل قيام الفرد بسلوك معين، توقعات الفرد عن قدرته على القيام بالسلوك، أو الوصول إلى نواتج معينة، وهو ما أطلق عليه باندورا فعالية الذات. واستناداً لما يقرره باندورا في نظريته التعلم المعرفي الاجتماعية، فإن فعالية الذات تعد أحد مصادر الفروق الفردية بين الأفراد من ناحية الشعور؛ إذ إن ضعف معتقدات فعالية الذات لدى الفرد يرتبط بالاكتئاب، والقلق، والإحساس بالعجز، وضعف تقدير الذات، والأفكار التشاؤمية عن القدرة على الإنجاز، وكذلك من ناحية التنشيط؛ فإن الذات المعرفية تمثل عنصراً رئيساً في العمليات الدافعية، ويمكن لمستوى فعالية الذات أن يحسن أو يعوق الدافعية، فالأفراد بشكل عام هم مع ارتفاع معتقداتهم عن فاعليتهم، وأخيراً من ناحية التفكير؛ فارتفاع معتقدات فعالية الذات ييسر العمليات المعرفية، والأداء في مواقف متعددة، مثل: صنع القرار، والإنجاز الأكاديمي (Schwarzer, 1999).

فالفاعلية الذاتية للفرد تؤثر في الطريقة التي يختار بها الأنشطة التي يشارك فيها، وهي كذلك تؤثر في كمية الجهد المبذول من قبل الفرد لتحقيق أهدافه، كون أن الفاعلية الذاتية تتضمن قدرة إنتاجية تنتظم فيها المهارات المعرفية والاجتماعية عبر مسار متكامل من السلوك الملموس للتعامل مع عدد كبير من الأهداف؛ إذ إن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تؤثر في سلوكه من نواح عدة (عجوة، 1993).

فالأفراد الذين يمتلكون فعالية ذاتية مرتفعة يلتزمون بأهدافهم ويواصلون التركيز على المهمة التي تدل على الأداءات الفعلية، فهم يضاعفون المجهودات إزاء الإخفاقات ويسندون الفشل إلى نقص المجهود بدلاً من إسناده إلى نقص في القدرة؛ حيث إنهم يأخذون الوظائف الصعبة والمعقدة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها وضبطها بدلاً من اعتبارها تهديدات شخصية لا بد من تفاديها (Manstead & Eklen, 1998).

أشار باندورا (Bandura, 1995) إلى أن فعالية الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير التي تؤثر على مستوى الدافعية والطموح والإنجاز؛ فالفعالية الذاتية لدى الفرد هي أساس مهم لتحديد مدى دافعيته وصحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي، كما أن فعالية الذات تعدّ من المتغيرات النفسية المهمة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته، لها دور مهم في زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء والتميز، كما أن الفعالية الذاتية تؤثر على نوعية النشاطات والواجبات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى مقدار الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاطٍ ما، بل وعلى مدار مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام الصعوبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح.

ويشير أندرو (Andreou, 2014) إلى أن فاعلية الذات لها دور كبير في تفسير السلوك الإنساني وتحليله، ومن ثم فإن فاعلية الذات من الممكن أن تستخدم في الحد من القلق والتوتر لدى الأفراد، ما يساعدهم على تكوين صورة واضحة حول هذه الشخصية المضطربة والعمل على اتزانها. إن فاعلية الذات وبخاصة من الناحية الاجتماعية والعاطفية لها تأثير كبير على التطور العاطفي والسلوكي للفرد؛ إذ إن فاعلية الذات المنخفضة قد تؤدي إلى الفشل والإخفاق؛ بسبب عدم وجود الحوافز، في حين ترفع فاعلية الذات العالية من التفاعلات الاجتماعية وتحقيق الإنجازات والنجاحات، ما يقلل من أعراض الاكتئاب والقلق، وتزيد من قدرة الأفراد على السيطرة والثقة لمواجهة العقبات وتحقيق النجاح في حياتهم الشخصية والوظيفية (Amitay & Gumpel 2015).

كما أن الفاعلية الذاتية المرتفعة تنعكس على الأفراد فتزيد من مستوى قدرتهم على تحقيق الأهداف ورغبتهم في تحقيق النجاحات والطموحات وتزيد من دافعيتهم الداخلية لتأدية وظائفهم بدون انتظار الحوافز المادية أو المعنوية، مع بذل الجهود والاعتقادات الإيجابية عن الذات وما تمتلكه من قدرات (Yunus et al., 2011).

وتسهم الفاعلية الذاتية للأفراد في الكشف عن المدى الذي يستطيعون خلاله المحافظة على استمرارهم في أداء الوظائف الموكلة إليهم وتأديتها، وإلى أي مدى سيتمتعون بالاستقرار والدافعية والأمل عندما تواجههم مشكلات وعقبات تعترض سبلهم، والوقت المستغرق في إنجاز هذه الوظائف (Park, 2016).

فقد أشارت الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع فاعلية الذات على أنه يعد حجر الأساس في دراسات الشخصية والسلوك الإنساني، وأصبح ذا أهمية كبيرة في التوجيه والإرشاد النفسي والتنموي (زهران، 2001). كما أن خطر كورونا نتج عنه الكثير من الضغوط والمشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية للمريض والمحيطين به، فهو لا يقتصر على العدوى الفيروسية فحسب (Xiao, 2020) .

ومن هنا فإن التدخل في الأزمات النفسية الناجمة عن انتشار فيروس كورونا لا يستهدف فقط المرضى، بل يشمل أيضاً أفراد الطواقم الطبية قاطبة، وعلى رأسهم الأطباء، كون أن الأطباء المشاركين في التصدي للوباء معرضون لخطر الإصابة بالعدوى، والتي قد تودي بحياتهم، إضافة إلى ذلك قد يواجهون ضغوطا عديدة على كافة الأصعدة، لذلك فإن الأطباء هم أكثر عرضة لخطر الإصابة باضطرابات نفسية وانفعالية، تؤثر على عملهم وإنتاجيتهم، مما يعني أن الحالة النفسية الجيدة للأطباء عامل مهم لمساعدة المرضى والاستجابة بشكل أكثر فعالية ضد الوباء، لذلك من المهم دعم الأطباء ومساندتهم للانتصار على هذا الوحش القاتل (جمعية الصحة النفسية الصينية، 2020).

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات التي أجراها مجموعة من الباحثين في بيئات مختلفة بخصوص موضوع الفاعلية الذاتية، الذي شغل اهتمام الكثير من العلماء والمفكرين والباحثين، لما له من نتائج وآثار على حياة الإنسان الوظيفية والمهنية، أمكن الوصول إلى العديد من الدراسات الحديثة سواءً أكانت عربية أم أجنبية، التي عالجت هذا الموضوع من نواح مختلفة، ولم يتسن للباحثة الوصول لدراسات تناولت الفاعلية الذاتية لشريحة الأطباء في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا، وهذا مؤشر إضافي على أهمية الدراسة الحالية، فقد سعت دراسة حلمي والمهدي (2023) إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من العاملين بمجمع الشفاء الطبي بمحافظة غزة، والتعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى كل من الضغوط النفسية، والكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير: (الجنس، العمر، المؤهل التعليمي، سنوات الخدمة، الدخل الشهري، طبيعة العمل)، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية لمتغير الكفاءة الذاتية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (122) عاملاً، واستخدم مقياس الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن مستوى الضغوط النفسية لدى العاملين بمجمع الشفاء الطبي بمحافظة غزة متوسطة، ومستوى الكفاءة الذاتية لدى العاملين بمجمع الشفاء الطبي بمحافظة غزة ظهرت بدرجة كبيرة، وعدم وجود علاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مقياس الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، والدخل الشهري، والمؤهل العلمي، وطبيعة العمل. وهدفت دراسة بوزيدي (2023) إلى التعرف إلى مستوى الفاعلية الذاتية لدى مرضى السكري في مدينة ورقلة، وتألفت عينة الدراسة من (90) مريضاً من كلا الجنسين، اختيروا قصدياً، وأجريت الدراسة بالمنهج الوصفي باستخدام مقياس شيرر للكفاءة الذاتية، وأسفرت النتائج عن تمتع مرضى السكري بمستوى عال من الكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية باختلاف متغير الجنس ومتغير مدة مرض السكري، ووجود فروق تبعاً لمتغير نوع السكري لصالح مرضى السكري من النوع الثاني. وأجرى جعرير (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الصحة النفسية لدى العاملين بمهنة التمريض بالمؤسسات الاستشفائية وعلاقتها بفاعلية

الذات في ولاية الشلف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي؛ حيث طبق مقياس الصحة النفسية، ومقياس فاعلية الذات على عينة من الممرضين والممرضات بلغت (50) ممرضا وممرضة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بينت نتائج الدراسة أن الممرضين والممرضات يتمتعون بمستويات عالية من الصحة النفسية وفاعلية الذات، وبذلك فهي تظهر قدرات عالية على التكيف مع الظروف والضغوطات التي قد تواجههم، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الصحة النفسية بين الممرضين والممرضات لصالح الممرضين في الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية، أي أن الممرضين يتمتعون بصحة نفسية بدرجة أعلى من الممرضات. وأعد الهيت (Alheet, 2019) دراسة سعت إلى التعرف إلى أثر أسباب الصمت التنظيمي في الكفاءة الذاتية لموظفي المراكز الصحية في عمان، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف البحث، وتكونت عينة الدراسة من (200) موظف وموظفة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وكشفت نتائج الدراسة أن أسباب الصمت التنظيمي للموظفين وصلت إلى المستوى العالي بنسبة وحصلت الكفاءة الذاتية للموظف على مستوى عالٍ بنسبة (83.33%). بالإضافة إلى ذلك كانت هناك دلالة إحصائية لتأثير أسباب الصمت التنظيمي في الكفاءة الذاتية لموظفي المراكز الصحية. كما أجرت دودو وقريشي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي في بعض المستشفيات الجزائرية، واستخدم المنهج الوصفي بشقية (الارتباطي والمقارن)، وتكونت عينة الدراسة من (207) من أعوان الفريق شبه الطبي من ممرضين وممرضات، مشرف ممرض، وقابلات، واستخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس التشاؤم والتفاؤل، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الفعالية الذاتية لدى الفريق شبه الطبي كان مرتفعا، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات لدى الفريق شبه الطبي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على مقياس الفعالية الذاتية. وأجرى سيديكي (Siddiqui, 2015) دراسة للكشف عن تأثير فاعلية الذات في العافية النفسية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس، وقد تألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة في جامعة (Aligarh Muslim University) في الهند؛ حيث طبق عليهم مقياس فاعلية الذات العام، ومقياس العافية النفسية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين فاعلية الذات والعافية النفسية، وكان من نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في فاعلية الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العافية النفسية لصالح الذكور. وأعد البيف وتونك (Aliyev & Tunc, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر على الفعالية الذاتية لدى المرشدين كطبيعة المؤسسة، والرضا الوظيفي، والاحتراق النفسي في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (312) مرشداً ومرشدة؛ بواقع (166) مرشدا، و (146) مرشدة، طبق عليهم مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس لقياس الرضا الوظيفي، وآخر لقياس الاحتراق الوظيفي. وكشفت أبرز نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية، والرضا الوظيفي، والاحتراق النفسي تعود لمتغيرات الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة الوظيفية؛ إذ أظهرت النتائج أن مستويات الفاعلية الذاتية، الرضا الوظيفي، الاحتراق النفسي كانت لدى المرشدات الإناث أعلى منه لدى المرشدين الذكور، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفاعلية الذاتية، والرضا الوظيفي، والاحتراق النفسي تعود لمتغيرات العمر، والخبرة الوظيفية، وطبيعة المؤسسة التي يعمل بها المرشدون. وقام أبو الحصين وآخرون (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الضغوط النفسية للممرضين والممرضات الذين يعملون في أقسام العناية المركزة المختلفة في المستشفيات الحكومية في قطاع غزه وعلاقتها بكفاءة الذات في ضوء بعض المتغيرات، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في أقسام العناية المركزة في المستشفيات الحكومية بقطاع غزة في العام (2009) البالغ عددهم (274) موزعين على محافظات قطاع غزة، حيث طبقت الدراسة على (234) عاملاً، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياسي الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية بعد تقنينها على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الممرضين والممرضات يعانون من ضغوط نفسية كبيرة بنسبة (64.73%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وكفاءة الذات، ودرجة الكفاءة الذاتية لدى الممرضين والممرضات كانت بوزن نسبي (77.65%)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور، وبينت النتائج وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين حملة الدبلوم المتوسط وحملة ممرض 3 سنوات لصالح الدبلوم المتوسط، وبين الدبلوم المتوسط وبين البكالوريوس لصالح الدبلوم المتوسط أيضا، إلى جانب وجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ولقد كانت لصالح غير المتزوجين.

بعد العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يلاحظ تباين الدراسات السابقة؛ حيث إن بعض أهدافها ركزت على الفاعلية الذاتية وربطها بمتغيرات متباينة، وكما أنها تناولت مجتمعات مختلفة عن مجتمع الدراسة الحالية،

وفي ظروف طبيعية مقارنة بجائحة كورونا وما بعدها، فكانت عينات الدراسات السابقة من الممرضين والممرضات وطلبة الجامعات، ومرضى السكري، وبعض الطواقم الصحية، ومن هنا تنفرد هذه الدراسة بتناول عينة من الأطباء في المستشفيات الفلسطينية بعد انتهاء جائحة فيروس كورونا، وبينت نتائج الدراسات السابقة أن الفاعلية الذاتية كانت بمستوى متوسط أو مرتفع، كما أظهرت معظم نتائج الدراسات السابقة أن هناك فروقا إحصائية في متوسطات فاعلية الذات بحسب بعض المتغيرات التصنيفية، مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة وغيرها. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض الملائمة، وبناء أدوات جمع البيانات وتطويرها، وتحديد أهداف الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج ومناقشتها، فكانت هذه الدراسة تأكيداً على ما جاء في العديد من الدراسات السابقة، وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها توجه الأنظار نحو الأطباء الفلسطينيين، وقد تساهم في اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لمساعدتهم ليكونوا في أجواء نفسية وصحية ووظيفية مناسبة، متمثلة في تكيفهم مع أنفسهم ومع الآخرين، وكذلك توفير المناخ المناسب له لينموا اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم ونحو مجتمعهم، وبالتالي يكونون أكثر فاعلية في حياتهم بمجالاتها كافة، وأكثر قدرة على إتقان ما يقومون به من مهام ومسؤوليات.

مشكلة الدراسة

لعل شريحة الأطباء تمثل ركناً أساسياً في النظام الصحي، وهذا النقص في مجال الدراسات النفسية التي تخص الأطباء، دفع الباحثة إلى الاهتمام بهذه الفئة لما لها من دور مهم في جميع المراحل وبخاصة في المرحلة الحالية بعد جائحة كورونا، حيث يتعرضون لأخطار كثيرة أثناء قيامهم بواجبهم المهم والحساس، المحفوف بالمخاطر والتهديدات، وكون أن الظروف التي يعمل فيها عمال الصحة وبخاصة الأطباء بوصفهم فئة تقدم خدمات حساسة للحفاظ على حياة وسلامة الأشخاص من الممكن أن تؤثر على مستوى قدراتهم وإمكاناتهم وصحتهم النفسية؛ إذ يقع على عاتقهم العبء الأكبر في مواجهة الآثار الصحية التي تنجم عن هذا الوباء، ذلك يرجع للمهام المسندة إليهم في التصدي والمواجهة والاهتمام بالرعاية الصحية العامة للمواطنين، فهم يجدون أنفسهم في الصفوف الأولى لمواجهة الأخطار الصحية، إضافة إلى أنهم قد يسقطون ضحايا لمرض يحاولون البحث عن علاجه، ما يجعل من مساندتهم ضرورة قصوى، لذلك وكون أن الباحثة قامت بإجراء الكثير من الدراسات الميدانية بالقطاع الصحي، وتطبيقها للعديد من المبادرات التوعوية المجتمعية مع الأطباء والطواقم الصحية، وتعاملها مع الكثير من الحالات التي تتطلب مساعدة نفسية بسبب الضغوط والعراقيل التي فرضتها جائحة كورونا على الشعب الفلسطيني، وخاصة شريحة الأطباء، ومن هنا سوف تركز الدراسة الحالية على الجانب النفسي لا سيما الحرص على أن تتمتع شخصية الكوادر الطبية بالعديد من العوامل الشخصية الإيجابية التي تمكنهم من تقديم الخدمات الصحية على أفضل وجه ممكن، وبالوقت نفسه الاهتمام بالحياة الشخصية والاجتماعية، لذا اتجهت الدراسة الحالية إلى دراسة الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين بالمستشفيات الفلسطينية بالضفة الغربية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا، وينبثق عن مشكلة الدراسة السؤالان الفرعيان الآتيان:

- السؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير: (الجنس، سنوات الخبرة) ؟

وسعت الدراسة لاختبار الفرضيات الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<.05$) بين متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا.

- تقصي الفروق في متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا باختلاف متغير: (الجنس، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها تعد من الدراسات الأولى في المجتمع الفلسطيني في حدود علم الباحثة في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا، وكذلك أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ حيث يتمثل في الفاعلية الذاتية التي تعد أساس التحدي النفسي والجسدي لدى الفرد خاصة في فترة جائحة كورونا ونهاياتها، التي ترتب عليها العديد من التحديات والعراقيل التي يمكن أن تحد من الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة من الأطباء، والتي تسعى الدراسة لتحديدها خاصة وأنها من الممكن أن تؤثر على عملهم وإنجازاتهم، كما أنها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع العربي؛ ألا وهي شريحة الأطباء التي يقع على عاتقها توفير الرعاية الصحية للسكان، وأي تحديات يتعرضون لها ستؤثر حتماً على صحتهم النفسية بما ينعكس سلباً على المجتمع بأسره.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها ستوفر معلومات يمكن توظيفها في إعداد برامج إرشادية وقائية وعلاجية لتنمية مهارات الأطباء لرفع فاعليتهم الذاتية وجعلهم أكثر إيجابية، بما يسهم في الارتقاء بمستوى صحتهم النفسية وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الوظيفية والذاتية في ظل نهايات جائحة كورونا. ويمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في وضع الخطط والبرامج التربوية من قبل المسؤولين في وزارة الصحة ومؤسسات التنمية البشرية والدعم النفسي من أجل توفير برامج دعم معنوي ونفسي للعاملين في القطاع الصحي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

فاعلية الذات: تعرف فاعلية الذات بأنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد، التي تعكس معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المشكلات والصعوبات، ويتضمن التحكم في ضغوط الحياة والثقة بالنفس والصمود أمام خبرات الفشل (الشعراوي، 2000: 22). وتعرف إجرائياً بأنها: ثقة الطبيب وإيمانه بقدراته على القيام بوظائفه المختلفة بمرونة وتميز وإتقان وتمكنه من مواجهة مشكلاته المختلفة التي يواجهها في حياته، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطبيب على مقياس فاعلية الذات المطور لأغراض الدراسة الحالية.

فيروس كورونا: يعرف بأنه مجموعة واسعة من الفيروسات التي تنتشر بطريقة سريعة وقد تسبب المرض للإنسان والحيوان، وتسبب لدى البشر أمراضا تنفسية كنزلات البرد وضيق التنفس ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية (ميرس) والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (سارس)، ويسبب فيروس كورونا المُكتشف مرض كوفيد-19 (منظمة الصحة العالمية، 2020).

محددات الدراسة

- **الحدود المكانية:** نفذت هذه الدراسة في المستشفيات الفلسطينية الواقعة في الضفة الغربية فقط لسهولة الوصول إليها.
- **الحدود البشرية:** جرت هذه الدراسة على عينة من الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية بالضفة الغربية، واختيروا بالطريقة المتيسرة، بنسبة (20%) من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة.
- **الحدود الزمانية:** نفذت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023/2022م).
- **الحدود الموضوعية:** هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين بالمستشفيات الفلسطينية في ظل جائحة كورونا وفق متغيري: (الجنس، سنوات الخبرة).
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة كما عرفت إجرائياً.
- **الحدود الإجرائية:** اقتصرت على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وسماتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطباء العاملين بالمستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية والبالغ عددهم (8427) طبيباً وطبيبة، منهم (6741) ذكرا، و(1686) أنثى في العام 2023/2022، موزعين على (53) مستشفى دائم، و(16) مستشفى مؤقت، تم تخصيصهم لمرضى كورونا، ومن بينهم مستشفى واحد سيصبح دائم بعد انتهاء جائحة فيروس كورونا وهو مستشفى دورا الحكومي، وذلك بعد العودة إلى بيانات وإحصائيات وزارة الصحة الفلسطينية لعام 2023.

عينة الدراسة:

- **أولاً: العينة الاستطلاعية:** اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (48) من الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.
- **ثانياً: عينة الدراسة الأصلية:** اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (1000) من الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة (التصنيفية):

الجدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	560	56.0
	أنثى	440	44.0
	المجموع	1000	100
سنوات الخبرة	أقل من 2 عام	310	31.0
	من 2 عام إلى أقل من 4 أعوام	426	42.6
	أربعة أعوام فأكثر	264	26.4
	المجموع	1000	100

أداة الدراسة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالي، طور مقياس الفاعلية الذاتية وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومنها الزعبي وسعايدة (2021)، ودراسة (Aliyev & Tunc, 2014).

الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية:

صدق المقاييس: للتحقق من صدق مقياس الفاعلية الذاتية اتبُعت الإجراءات الآتية:

الصدق الظاهري (Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الفاعلية الذاتية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراة في العلوم التربوية، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، وتشكل المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء (Construct Validity): من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (48) من الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الفاعلية الذاتية)، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الفاعلية الذاتية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
مقياس الفاعلية الذاتية					
1	.91**	11	.96**	21	.96**
2	.94**	12	.97**	22	.97**
3	.96**	13	.96**	23	.96**
4	.97**	14	.98**	24	.97**
5	.98**	15	.95**	25	.97**
6	.90**	16	.95**	26	.96**
7	.92**	17	.96**	27	.93**
8	.97**	18	.98**	28	.95**
9	.97**	19	.98**	29	.95**
10	.97**	20	.97**	30	.95**

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.91 _ .98)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية

للتأكد من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (48) من الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (30) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.99)، وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس الدراسة

تكون مقياس الفاعلية الذاتية في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (30)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للفاعلية الذاتية. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى شيوع السمة المقاسة لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج- الحد الأدنى للتدرج/ عدد المستويات المفترضة (5-1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفضا، (2.34-3.67) مستوى متوسطا، (3.68-5) مستوى مرتفعا.

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة (التصنيفية):**
  - الجنس: وله مستويان، هما: (1-ذكر، 2- أنثى).

- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات، هي: (1- أقل من 2 عام، 2- من 2 عام إلى أقل من 4 أعوام، 3- أربعة أعوام فأكثر).

- **المتغير التابع:**
- الدرجة الكلية التي تقيس الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26)، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (IndependentSamples t-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة.
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation)، لفحص صدق أداة الدارسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الفاعلية الذاتية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	01	أتعامل مع جميع التحديات التي تواجهني	2.12	0.726	42.4	منخفض
2	30	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا	2.09	0.623	41.8	منخفض
3	04	يسهل علي الوصول لأي هدف مهما كان بعيدا	2.09	0.671	41.8	منخفض
4	02	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة تواجهني	2.08	0.636	41.6	منخفض
5	25	سوف أصل إلى مكانه مرموقة في هذا المجتمع	2.07	0.630	41.4	منخفض
6	13	أحافظ على اتزاني في المواقف الصعبة	2.07	0.655	41.4	منخفض
7	10	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها	2.07	0.661	41.4	منخفض
8	06	يلجأ لي زملائي لحل مشكلاتهم	2.07	0.697	41.4	منخفض
9	29	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم	2.06	0.633	41.2	منخفض
10	26	أستطيع قيادة مجموعة من أصدقائي إلى هدف محدد	2.06	0.637	41.2	منخفض
11	21	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات	2.06	0.651	41.2	منخفض
12	09	أثق في قدراتي للتعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة	2.06	0.657	41.2	منخفض
13	12	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أكون في مأزق ما	2.06	0.659	41.2	منخفض
14	07	زملائي يثقون في مهاراتي المهنية	2.06	0.662	41.2	منخفض
15	19	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات	2.06	0.665	41.2	منخفض
16	03	أتمكن من حل المشكلات التي تواجهني	2.06	0.681	41.2	منخفض
17	05	يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق أمالي	2.06	0.682	41.2	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
18	14	يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان	2.05	0.645	41.0	منخفض
19	17	ألتزم بأداء الواجبات الموكلة إلي بدون متابعة من أحد	2.05	0.647	41.0	منخفض
20	23	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك	2.05	0.649	41.0	منخفض
21	18	أتعامل مع الآخرين بجدية	2.05	0.650	41.0	منخفض
22	27	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد	2.05	0.651	41.0	منخفض
23	20	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة	2.05	0.652	41.0	منخفض
24	15	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من أصدقائي	2.05	0.655	41.0	منخفض
25	16	يقتنع أصدقائي بآرائي	2.05	0.663	41.0	منخفض
26	11	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب	2.05	0.664	41.0	منخفض
27	22	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها	2.04	0.640	40.8	منخفض
28	28	أستطيع تحمل كثير من المسؤوليات	2.04	0.641	40.8	منخفض
29	24	يمكنني تحقيق كثير من المفاجآت	2.04	0.654	40.8	منخفض
30	08	يمكنني مساعدة أي فرد لدية مشكلة	2.04	0.664	40.8	منخفض

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية ككل بلغ (2.06)، وبنسبة مئوية (41.2)، ومستوى منخفض، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الفاعلية الذاتية فتراوحت ما بين (2.12 – 2.04).

ويمكن تفسير تلك النتيجة لما تعرض له الأطباء العاملون بالمستشفيات الفلسطينية طوال فترة تفشي جائحة كورونا من كم هائل من الضغوطات الوظيفية سواءً مرتبطة بحياتهم الاجتماعية أو الشخصية أو النفسية أو المهنية، وتعاملهم مع حالات عديدة من المرضى المصابين بالفيروس وغيره، وعملهم لساعات طويلة، والمناوبات الليلية وعملهم بالعطل والمناسبات وعدم وجود الوقت للترفيه والتنزه؛ فهم تحت طلب دائم، ما يبعدهم عن عائلاتهم واهتماماتهم الشخصية، إلى جانب عدم الأمان المادي والوظيفي وبخاصة داخل المستشفيات الفلسطينية محدودة التمويل والإمكانات، ما يتسبب في خلق بيئة ضاغطة للأطباء، وعدم القدرة على إدارة وقتهم وحياتهم، وهذا يسهم في خلق العديد من المخاطر والمخاوف كإمكانية تعرضهم للإصابة بالفيروس أو وفاة أحد المرضى وتحميل الطبيب المسؤولية وشعوره بتأنيب الضمير، والأعباء الأسرية ومشكلات رعاية الأبناء وغيرها ... في ظل وجودهم الدائم في مواقف تهدد حياتهم في ظل تصديهم لفيروس كورونا، واستنزاف لطاقاتهم وقواهم طوال الثلاث سنوات للتعامل مع حالات الإصابة بالفيروس دون وقوف الإدارات أو الحكومات بجانبهم بشيء من الدعم المادي أو المعنوي وكأنهم عبيد العمل، ما انعكس على نواح متعددة من الجانب النفسي للطبيب لا سيما في فاعلية الذات، والتوتر والإجهاد وتراجع القدرة على الأداء؛ فيجد الطبيب نفسه أمام العديد من المسؤوليات والمهام، وعدم القدرة على التعامل مع المشكلات والتحديات، ومن هنا فإن طبيعة عمل الأطباء تكسوه طبقات عليا من الضغط النفسي والمهني لتعدد المهام والمسؤوليات الكبيرة والمتراكمة، وبالتالي عانى الأطباء العاملون بالمستشفيات الفلسطينية بالضفة الغربية ويعانون من ضغوطات كبيرة وظروف سيئة طوال فترة مجابهتهم وتصديهم لجائحة كورونا التي أفرغت مخازن الوقود والقوة الداخلية للطبيب، ما يفسر تلك النتيجة بانخفاض الفاعلية الذاتية لديهم.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة حلمي والمهدي (2023)، التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى العاملين بمجمع الشفاء الطبي بمحافظة غزة جاء بدرجة كبيرة، واختلفت مع دراسة بوزيدي (2023) التي أسفرت عن تمتع عينة الدراسة بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية، كما اختلفت مع دراسة كل من جعرير (2019)، و(Alheet, 2019)، ودراسة دودو وقريشي (2017)، ودراسة أبي الحصين وآخرين (2010)، التي كشفت عن تمتع عينة الدراسة بمستوى عالٍ من الفاعلية الذاتية.

النتائج المتعلقة بالفرضيات

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس. من أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (4) تبين ذلك:

الجدول (4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفاعلية	ذكر	560	2.06	0.545	0.179	.858
الذاتية	أنثى	440	2.06	0.622		

يتبين من الجدول (4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الفاعلية الذاتية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha\leq$.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير الجنس.

وتفسر تلك النتيجة إلى التشابه والتقارب في الأوضاع والظروف التي عاشها الأطباء من الجنسين على مدار ثلاث سنوات مضت، حيث أنهم تضرروا من تفشي جائحة كورونا بدون استثناء، وعاشوا ظروفاً متقاربة، وعانوا ضغوطات في جميع المجالات سواء كانت شخصية، صحية، وظيفية، نفسية، اجتماعية، اقتصادية خانقة، كونهم يعملون في البيئة نفسها ويتصدون للفيروس نفسه بتبعاته ومخاطره، ويعاملون نفس المعاملة من حيث الفرص والحوافز، وساعات العمل أو طريقته ومتطلباته وكافة الأمور المتعلقة بالعمل، كما أنهم باتوا لا يثقون بموضوعية وشفافية المعايير التي تعتمدها إدارة المستشفيات الفلسطينية ووزارة الصحة لتحديد مراكز ومكانات الأطباء، فهي من وجهة نظرهم لا تقوم على أساس من الكفاءة الفردية والإنجاز، رغم ما بذلوه من جهود وانفعالات واضطرابات وضغوط على مدار ثلاث سنوات مضت من تفشي الفيروس، وكما أن الأوضاع السياسية والاقتصادية الصعبة التي يعيشها الطبيب الفلسطيني ذكراً كان أم أنثى قد يكون له تأثير مباشر أو غير مباشر على قدرته على أداء مهامه ووظائفه، وبالتالي يختفي تأثير الجنس على مستويات الفاعلية الذاتية للطبيب وجعلها متقاربة.

واتفقت النتيجة مع دراسة حلمي والمهدي (2023)، ودراسة بوزيدي (2023)، ودراسة سيديكي (Siddiqui, 2015)، اللواتي أظهرن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية باختلاف متغير الجنس، واختلفت مع دراسة دودو وقريشي (2017)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما اختلفت مع دراسة البيف وتونك (Aliyev & Tunc, 2014)؛ حيث كانت الفاعلية الذاتية لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<.05) بين متوسطات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل نهايات جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدولان (5) و(6) يبينان ذلك:

جدول (5): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفاعلية الذاتية	أقل من 2 عام	310	2.06	0.568
	من 2 عام إلى أقل من 4 أعوام	426	2.05	0.601
	أربعة أعوام فأكثر	264	2.08	0.560

يتضح من خلال الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية	بين المجموعات	0.201	2	0.100	0.298	.743
	داخل المجموعات	335.677	997	0.337		
	المجموع	335.878	999			

يتبين من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الفاعلية الذاتية كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية لدى الأطباء الفلسطينيين العاملين في المستشفيات الفلسطينية في الضفة الغربية في ظل جائحة فيروس كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة لنوع الفيروس المتفشي وحداثته مع قليل من التجارب والخبرات حول التعامل مع هذا الفيروس الذي غزى العالم أجمع بالفترة الزمنية نفسها، والذي ساهم بتفاقم الأعباء والضغوطات النفسية، والاجتماعية، والوظيفية الملقاة على عاتق الطبيب والتي تتطلب منه استنفارا نفسيا ينعكس على حالته الانفعالية والمعرفية والسلوكية والوظيفية، إلى جانب قلة البرامج والدورات التأهيلية المخصصة للأطباء للتعامل مع الفيروس، ومن هنا مهما كانت خبرة الطبيب في المجال الصحي يبقى هذا الفيروس دخيل جديد غير مرغوب فيه فرض عليهم التعامل معه ومواجهته في الفترة الزمنية والإمكانات والاستعدادات نفسها، كما أن أغلب الأطباء بصرف النظر عن سنوات الخبرة عانوا من ضغوط اقتصادية واجتماعية كبيرة على مدار ثلاث سنوات مضت، وخضوعهم للإجراءات الإدارية والتنظيمية والوظيفية نفسها. واتفقت النتيجة مع دراسة حلمي والمهدي (2023)، كما اتفقت مع نتائج دراسة البيف وتونك (Aliyev & Tunc, 2014).

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، تقترح الباحثة التوصيات الآتية:

1. ضرورة تعزيز أوضاع الأطباء الفلسطينيين من خلال منحهم امتيازات وحوافز مالية ضمن الإطار المعقول في وزارة الصحة الفلسطينية ومؤسسات المجتمع كافة.
2. أهمية إقامة ندوات ودورات تثقيفية تهتم بشريحة الأطباء للتوعية بالضغوط الوظيفية والاجتماعية وسبل مواجهتها.
3. قيام المسؤولين في وزارة الصحة الفلسطينية بالوقوف على أسباب انخفاض مستويات فاعلية الذات في أوساط الأطباء، وأهمية التركيز على الإرشاد النفسي للأطباء، وصولاً إلى رفع مستويات الفاعلية الذاتية لديهم.
4. تفعيل مبدأ إثراء العمل الذي يشتمل على امتيازات خاصة للطبيب الفلسطيني، وإطلاعه على نماذج عالمية ناجحة لرفع أدائه في عمله مع إدخال عنصر التحدي في العمل، بما يحفزه على إخراج ما لديه من قدرات ومهارات واستعدادات في سبيل تطوير وإنجاح عملة داخل وخارج المستشفى.
5. بناء برامج تنموية لرفع مستويات الفاعلية الذاتية لدى الأطباء العاملين بالمستشفيات الفلسطينية، ودراسة نجاعتها، وإجراء بحوث تتقصى العوامل التي تؤثر في ارتفاع أو انخفاض الفاعلية الذاتية لدى الأطباء والعاملين بالقطاع الصحي بشكل عام.

قائمة المصادر والمراجع العربية

- أبو الحصين، محمد فرج وفائي، محمد والحلو، علاوي (2010). **الضغوط النفسية لدى الممرضين والممرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.
- أبو غزال، معاوية محمود. (2013). **نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- أبو معلا، طالب (2006). **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتهما بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.
- أحرشـــــاو، الغالي. (2020). **جائحة كوفيد – Covid 19 – وسيكولوجية التدخل والمواجهة**. مجلة بصائر نفسانية، 28، تونس. تم الاسترجاع في تاريخ 2/14/ 2023 الساعة 3:30 عصراً من الرابط: http://www.arabpsynet.com/Documents/DocAharchaou-PsychologyInterv&Conf.pdf
- بوزيري، سهام. (2023). **الفعالية الذاتية لدى مرضى السكري دراسة ميدانية بمدينة ورقلة.** (رسالة ماجستير غير منشوره)،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ــ ورقلة، الجزائر.
- جابر، عبد الحميد. (1990). **نظريات الشخصية (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم)**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- جعرير، سليمة .(2019). مستوى الصحة النفسية لدى العاملين بمهنة التمريض بالمؤسسات الاستشفائية وعلاقتها بفاعلية الذات: دراسة ميدانية بولاية الشلف. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 8**(1)، 131- 152.
- جمعية الصحة النفسية الصينية. (2020). **دليل وقاية الصحة النفسية من فيروس كورونا**. (أمينة شكري، المترجمون) القاهرة: بيت الحكمة للاستثمارات الثقافية.
- حلمي، جيهان محمد والمهدي، سمية الخليفة محمد. (2023). الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للعاملين بمجمع الشفاء الطبي محافظة غزه فلسطين. **مجلة الإسراء للعلوم الإنسانية، جامعة الإسراء**، 14، 109-145.
- دودو، صونيا وقريشي، عبد الكريم. (2017). **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي، دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف بمدينة ورقلة ومستشفى الزهراوي بمدينة المسيلة.** (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- زهران، حامد. (2001). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط2، القاهرة: عالم المكتبة.
- الزيات، فتحي. (2001). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**، سلسلة علم النفس المعرفي (6)– ج(2) "مدخل ونماذج ونظريات"، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سالم، محمد. (2002). **طبيعة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي المستوي العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي)**، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- عجوة، عبد العال حامد. (1993) . فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية -جامعة طنطا**، (3)، 319- 339.
- عربيات، أحمد عبد الحليم وحمادنة، برهان محمود. (2014). فعالية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15**(1)، 89–109.
- غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد. (2007). **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- مسعود، وائل. (2008). **خدمة الجماعة**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.
- منصور، حمدي. (2003). **الخدمة الاجتماعية الإكلينيكية**. الرياض: مكتبة الرشيد، المملكة العربية السعودية.
- نعيم، سمير. (1985). **نظريات في علم الاجتماع**. ط5، بيروت: دار المعارف.

References

- Abu Al-Husayn, Muhammad Faraj Wafai, Muhammad and Al-Helou, Allawi (2010). **Psychological stress among male and female nurses working in the government field and its relationship to self-efficacy**. (Unpublished Master's Thesis), (in Arabic), College of Education, Islamic University (Gaza), Palestine.
- Abu Al-Husayn, Muhammad. (2010). **Psychological stress among male and female nurses working in the government field and its relationship to self-efficacy**, (unpublished master's thesis), (in Arabic),Islamic University, Gaza, Palestine.
- Abu Ghazal, Muawiyah Mahmoud. (2013). **Developmental theories and their educational applications**. (in Arabic), Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.
- Abu Mualla, Talib (2006). **Social skills, self-efficacy, and their relationship to the attitude towards the nursing profession for students of nursing colleges in the Gaza Strip**. (Unpublished master's thesis), (in Arabic), Al-Azhar University, Gaza: Palestine.

- Ahrushaw, Alghali. (2020). The Covid-19 Pandemic - and the Psychology of Intervention and Coping.(in Arabic), **Insights Psychological Journal**, 28, Tunis. Retrieved on 2/14/2023 at 3:30 pm from the link: http://www.arabpsynet.com/Documents/DocAharchaou-PsychologyInterv&Conf.pdf
- Ajwa, Abdel-Al Hamed. (1993). Self-efficacy and its relationship to both the level of ambition and achievement motivation among university students, (in Arabic), **Journal of the Faculty of Education - Tanta University**, (3), 319-339.
- Albert. A. F. (2019). The impact of organizational silence causal factors on self-efficacy of health center employees in the Jordanian capital city (Amman). **Academy of strategic Management Journal, 18**(3), 1-13.
- Aliyev, R. & Tunc, E. (2014). Self-efficacy in counseling: The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 190 (2015) 97 – 105. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.922
- Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls, **International Journal of Adolescence and Youth,** 20(2), 20-32.
- Andreou, E. (2014). Bully/victim Problems and Theor Association with Machiavellianism in and Self-efficacy in Greek Primary School Children. **British Journal of Educational Psychology**, 74, 297-309.
- Arabiyat, Ahmed Abdel Halim and Hamadna, Burhan Mahmoud. (2014). Self-efficacy among secondary school students in the Bani Kinana region in the light of the variables of gender and achievement. (in Arabic), **Journal of Educational and Psychological Sciences, 15**(1), 89-109.
- Bandura, A. (1995). Comments on the Ccrusade Against the Ccasual Eefficacy of Hhuman Tthought, **Journal of Behavior Therapy and Experimental. Psychiatry**, 26(3), 179-190.
- Bandura, A. (1977). **Self- efficacy in Changing**, New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). **Self- efficacy in Changing** ،New York: Cambridge University Press.
- Bishof, A. (1974). **Interpreting Personality: The Ores**. New York Harper and Row. 247.
- Bouziri, Siham. (2023). **Self-efficacy among diabetic patients, a field study in Ouargla**. (Unpublished master's thesis), (in Arabic), Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University - Ouargla, Algeria.
- Bruning, R. H.; Schraw, G. J.; and Ronning, R. R. (1995). **Cognitive Psychology and Instruction,** (2nd ed.), N. J Merrill Prentice Hall.
- Chao, R. C. (2012). Managing perceived stress among college students: The Roles of social support and dysfunctional coping**. Journal of College Counseling**, 15, 21-26.
- Chinese Mental Health Association. (2020). **Guide to mental health protection from the Corona virus. (Amina Shoukry, Translators)**. (in Arabic), Cairo: House of Wisdom for Cultural Investments.
- Cynthial, Bobko P. (1994). Self- efficacy Beliefs- Comparison of Five Measures, **Journal of Applied Psychology**, 69(3), 342-365.
- Dudu, Sonia and Qureshi, Abdul Karim. (2017). **Self-efficacy and its relationship to psychological adjustment in light of the variables of optimism and pessimism among the paramedical team, a field study at Mohamed Boudiaf Hospital in Ouargla and Al-Zahrawi Hospital in M'sila**. (Unpublished doctoral thesis), (in Arabic), Faculty of Social Sciences and Humanities, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.
- Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Ghabari, Thaer, and Abu Shaira, Khaled. (2007). **Educational psychology and its classroom applications**. (in Arabic), Amman: Arab Society Library for publication and distribution.
- Helmy, Jihan Muhammad and al-Mahdi, Somaya al-Khalifa Muhammad. (2023). Psychological stress and its relationship to the self-efficacy of the workers at Al-Shifa Medical Complex, Gaza Governorate, Palestine. (in Arabic), **Al-Israa Journal for Human Sciences, Al-Israa University**, 14, 109-145.
- Jaarir, Salima (2019). The level of mental health among nursing workers in hospital institutions and its relationship to self-efficacy: a field study in the state of Chlef. (in Arabic), **Journal of Educational Research, 8** (1), 131- 152.
- Jaber, Abdul Hamid. (1990). **Personality theories (structure, dynamics, growth, research methods, evaluation). (in Arabic),** Cairo: Arab Renaissance House.
- Jonathan. H. (2002). **Traditional Symbolic Interactionism, Role Theory**, and Structural Symbolic Interactionism: The Road to Identity Theory. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York. P 211-212.
- Karbasi, S., & Samani , S. (2016). Psychometric properties of teacher self-efficacy scale**. Procedia-Social and Behavioral Science**, 217, 618-621.

- Mansour, Hamdi. (2003). **Clinical social service**. (in Arabic), Riyadh: Al-Rasheed Library, Kingdom of Saudi Arabia.
- Manstead, A. & van Eekelen, S. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic intentions and behaviors. **Journal of Applied Social Psychology, 28**(15), 1375–1392. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01682.x.
- Masoud, Wael. (2008). **Community Service**, (in Arabic), Al-Quds Open University Publications, Jerusalem, Palestine.
- Michael J Carter and Celene Fuller, (2015) , '**Symbolic interactionism'**(Editorial Arrangement of Sociopedia. isa. California State University, p 11.
- Naeem, Samir. (1985). **Theories in sociology**. (in Arabic), 5th edition, Beirut: Dar Al-Maarif**.**
- Park, S. (2016). **Development and Validation of a Crisis Self-Efficacy Scale**, PhD dissertation (Un Published)., University of Tennessee.
- Salem Mohammad. (2002). **The nature of academic self-efficacy among university students, the tenth level scientific conference** (Education and issues of modernization and development in the Arab world), (in Arabic), Faculty of Education, Helwan University, Egypt.
- Schwarzer, R. (1999). **General Perceived Self-efficacy in 14 Cultures,** Washington DC. Hemisphere, 1-8.
- Siddiqui, S. (2015). Impact of self -efficacy on psychological well-being among undergraduate students. **The International Journal of Indian Psychology**. 2 (3);5-16.
- Xiao, C. (2020). A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19)- related psychological and mental problems: structured letter therapy. **Psychiatry Investigation, 17**(2), 175-176.
- Yunus, M., Safuraa, W., & Ishak, M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. **Social and Behavioral Science**, 15(5), 236-264.
- Zahran, Hamed. (2001). **Mental health and psychotherapy**. (in Arabic), 2nd edition, Cairo: Alam Al-Maktaba.
- Zayat, Fathi. (2001). **The factorial structure of academic self-efficacy and its determinants, Cognitive Psychology Series** (6) – vol. (2) "Introduction, Models and Theories", (in Arabic) Cairo: Universities Publishing House.

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Psychological Stress in Adolescence and its Relation to Internal Motivation Among High-School Students Studying at Schools in Taybe (Al-Mothalath) and the Neighboring Villages

*Mr. Aghlam Yosef Awad**

1PhD student, Faculty of educatin, American Arab University, Ramallah, Palestine.

Oricd No:0009-0006-1038-8776
Email: awadahlamy@gmail.com

Received:
26/09/2023

Revised:
26/09/2023

Accepted:
30/10/2023

***Corresponding Author:**
awadahlamy@gmail.com

Citation: Awad, A. Y. Psychological Stress in Adolescence and its Relation to Internal Motivation Among High-School Students Studying at Schools in Taybe (Al-Mothalath) and the Neighboring Villages. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-017

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- Open Access

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: The study aims to reveal the level of psychological stress in adolescence and its relation with internal motivation among twelfth grade secondary school students in in the city of Taybeh Almothalathschools. The study reveals the nature of the differences in the level of psychological pressure and internal motivation according to the variables of gender and specialization.

Methods: The study uses the descriptive correlational approach by applying the psychological stress and internal motivation scales to a sample of 450 male and female students.

Results: The results show that the level of psychological stress among the twelfth-grade secondary school students is moderate with an average of 2.43, while the level of internal motivation of the students is high with an average of 4.19. The results also show that there are no statistically significant differences at the level of $\alpha \leq .05$ between the averages of psychological stress and internal motivation according to gender or specialization.

Conclusions: The study recommends several recommendations, the most important of which include holding courses and training programs for students in governmental and non-governmental schools to develop their competence and skills on an ongoing basis, and for the relevant competent authorities in the Ministry of Education to investigate the reality and causes of the increase in psychological stress among twelfth grade students' high school.

Keywords: Psychological stress, internal motivation, secondary school.

الضغوطات النفسية في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالدافعية الداخلية لدى طلبة الصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الطيبة (المثلث)

*أ. أحلام يوسف عوض**

طالبة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفتْ الدراسةُ إلى الكشفِ عنْ مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ وعلاقتها بالدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ مدينةِ الطيبة (المثلثُ)، والكشفُ عنْ طبيعةِ الفروقِ في مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعيةِ الداخليةُ باختلافِ متغيرِ: الجنسُ، والتخصصُ.

المنهجية: استخدمتْ الدراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي من خلال تطبيقِ مقياسي الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعيةِ الداخليةُ، على عينةٍ مكونةٍ منْ (450) طالباً وطالبة.

النتائج: توصلت نتائجَ الدراسةِ إلى أنَ مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ الطيبةِ (المثلثُ) جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ؛ بمتوسطٍ حسابي (2.43)، أما مستوى الدافعيةِ الداخليةُ للطلبةِ فجاءَ بدرجةٍ مرتفعةٍ؛ بمتوسطٍ حسابي (4.19)، كما أظهرتْ النتائجُ عدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطاتِ الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعيةِ الداخليةُ تبعاً لمتغيرِ الجنسِ، أو التخصصِ.

الخلاصة: أوصتْ الدراسةُ بعدةِ توصياتٍ، منْ أهمها: عقدُ دوراتٍ وبرامجَ تدريبيةٍ للطلبةِ داخلَ المدارسِ الحكوميةِ والغيرِ حكوميةٍ لتطويرِ كفايتهمْ ومهاراتهمْ بصورةٍ مستمرةٍ، وقيامَ الجهاتِ المختصةِ ذاتِ العلاقةِ في وزارةِ التربيةِ والتعليمِ بتقصي واقعِ وأسبابِ ارتفاعِ الضغوطاتِ النفسيةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ.

الكلمات المفتاحية: الضغوطات النفسية، الدافعية الداخلية، المرحلة الثانوية.

المقدمة

يُعد التعليمُ الثانويُ حلقةً في سلسلةِ المراحلِ التعليميةِ يحتلُ موقعاً وسطاً بينَ التعليمِ الأساسي والتعليمِ الجامعي (في السلمِ التعليمي)، ما جعلهُ متميزاً في مراحلِ نموِ المتعلمينَ (خاصةً في مرحلةِ المراهقة)، لذلكَ وجبَ تلبيةَ حاجاتهمْ وحاجاتِ المجتمعِ، فهذهِ المرحلةُ تقومُ بدورٍ تربويٍ وثقافيٍ واجتماعيٍ متوازنٍ، وأهميتها أنها موصلةٌ للدراسةِ في الجامعةِ منْ جهةٍ ومنْ جهةٍ أخرى منتهيةٍ في الرسوبِ، ليتجه إما للدراسةِ عنْ بعدٍ أوْ التكوينِ المهني أوْ العملِ، وهيَ مرحلةٌ مهمةٌ في حياةِ المتعلمِ فيتغيرُ مسارُ حياتهِ المستقبليةِ نحوَ اختيارِ تخصصٍ يميلُ إليهِ حسبَ قدراتهِ وإمكاناتهِ. وخلالها يمكنُ للمتعلمِ أنْ يتعرضَ المواقفَ ضاغطةٌ منْ مصادرَ عديدةٍ كالبيتِ والمدرسةِ والمجتمعِ والعملِ، وتعودُ تلكَ الصراعاتِ والضغوطاتِ إلى أسبابٍ عديدةٍ، ما ينتجُ مواقفَ ضاغطةً.

وأوضحَ لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 2012) أنَ أثرَ الأحداثِ السالبةِ على المراهقةِ المبكرةِ والكشفَ عنْ تأثيرِ ضغوطِ الأقرانِ والمدرسةِ والعائلةِ، واضحِ وجودِ تأثيرا كبيرا للضغوطِ على المراهقينَ كما أثبتتْ أنَ تأثرَ الإناثُ يكونُ بدرجةٍ أكبرِ منْ الذكورْ كما أظهرتْ مدى تأثيرِ الأقرانِ والمدرسةِ والأسرةِ على شعورِ أفرادِ العينةِ بالضغوطِ فكلما كانَ دورهما ناضجا وواعيا قللَ منْ التأثرِ بشدةِ الضغطَ وإثارةَ خاصةً في المراحلِ الأولى منْ حياةِ الطلبةِ،

وفي هذا أشارَ موراي وشمبرلن (Murray & Chamberlain, 2015) إلى أنَ خوفَ التلاميذِ منْ الدرجاتِ المنخفضةِ في الامتحاناتِ يمثلُ عاملاً للضغطِ الدراسي، فالضغوطاتُ التي يتعرضُ لها التلميذُ يمكنُ أنْ تؤثرَ في تحقيقِ ذاتهِ، حيثُ يشعرُ الفردُ أنهُ حققَ ذاتهُ منْ خلالِ ما ينجزهُ وما يحققهُ منْ أهدافٍ وما يسعى إليهِ منْ أسلوبِ حياةٍ أفضلُ ومستوياتُ أعلى، وبخاصةً في التعليمِ الثانويِ ليبرزَ وجودهُ الإنساني، وأنَ الخوفَ منْ الفشلِ يرتبطُ ارتباطاً وثيقاً بالضغوطِ لدى التلاميذِ، فهناكَ منْ يواجهُ ضغوطاتٍ نفسيةً والتصدي للمهامِ الصعبةِ والوصولِ إلى التميزِ، وهناكَ آخرونَ يتكيفونَ بأقلِ قدرٍ منْ النجاحِ، لذلكَ يجبُ معرفةَ الأسبابِ الجوهريةِ ومصادرُ هذهِ الضغوطاتِ لأنها تلعبُ دورا كبيرا في مدى نجاحِ وتفوقِ المتعلمين.

وأشارتْ دراسةُ بديرِ (2013) إلى أنَ أكثرَ الأحداثِ الضاغطةِ في حياةِ الطلبةِ في الأحداثِ الأسريةِ والاجتماعيةِ والشخصيةِ. وتبقي الضغوطُ الأهمُ والأكثرُ تأثيرا على طلبةِ في غزةَ، والتي تميزهمْ عنْ غيرهمْ منْ طلبةِ الجامعاتِ الأخرى، ألا وهيَ ضغوطُ الواقعِ السياسي والاجتماعي والسيكولوجي والضغوطِ ذاتِ الصلةِ بقضايا المستقبلِ المنظورِ، وهوَ ما ينعكسُ سلبا على صحتهمْ النفسيةِ، ويبدو واضحا في تصرفاتهمْ وردودِ أفعالهمْ تجاهها، وعلى أساليبِ المواجهةِ والتعاملِ معها. فتعدِ الضغوطُ أحدَ المظاهرِ الرئيسيةِ التي تتصفُ بها حياتنا المعاصرةُ، وهيَ ردودُ فعلٍ للتغيراتِ السريعةِ التي طرأتْ على كافةِ مناحي الحياةِ، وهيَ السببُ الرئيسيُ وراءَ الإحساسِ بالآلامِ النفسيةِ والأمراضِ العضويةِ التي تؤدى في النهايةِ إلى درجةٍ منْ عدمِ التوافقِ وضعفٍ في مستوى الصحةِ النفسيةِ لدى الأفرادِ الذينَ يعانونَ منْ الضغوطِ (عبدُ المقصودْ وعثمانْ، 2007).

وعرفتْ علي (2009) الضغوطَ بأنها عبارةٌ عنْ مجموعةٍ منْ الأحداثِ إلى قدْ يكونُ لها ردُ فعلٍ فسيولوجيٍ أوْ انفعاليٍ أوْ معرفيٍ أوْ سلوكيٍ لمصدرٍ مثيرٍ يتطلبُ منْ الفردِ مواجهتهُ لاستعادةِ توازنهِ وتوافقهِ معَ البيئةِ، وذلكَ في ضوءِ تقديمهِ للأحداثِ البينيةِ المحيطةِ.

ويعرفَ الكفروى (2000) الضغوطِ النفسيةِ بأنها عمليةُ تقييمِ للأحداثِ التي يواجهها الفردُ كمواقفَ مهددةٍ والاستجابةِ لها عبرَ تغيراتٍ فسيولوجيةٍ وانفعاليةٍ ومعرفيةٍ وسلوكيةٍ تكشفُ عنْ قدرةِ الفردِ على المواءمةِ بينَ ما لديهِ منْ إمكاناتٍ وبينَ ما تتطلبهُ البيئةُ المحيطةُ منْ أفعالهِ. ويعرفها بارونْ (Baron, 1996) بأنها حالةٌ تحدثَ عندما تكونُ متطلباتُ مواجهةُ الموقفِ أكبرَ منْ مواردِ الفردِ وإمكاناتهِ بحيثُ لا يستطيعُ تحقيقَ شيٍ تجاههِ.

وعرفها كلا منْ فنجامْ ورودزْ (Rhodes & Fincham, 2005 :23) بأنها: "نتيجةُ لتفاعلٍ يحدثُ بينَ الفردِ والبيئةِ المحيطةِ بهِ، في ضوءِ تقديرِ وتقييمِ الفردِ لمتطلباتِ الموقفِ، وفي ظلِ عدمِ توافرِ الإمكانياتِ الماديةِ والعقليةِ المطلوبةِ للتعاملِ بفاعليةٍ معَ الموقفِ".

ويرى لازاروس (Lazarus, 2000) أنَ الضغوطَ تحدثَ عندما تكونُ إمكانياتُ الفردِ وطاقاتهِ لا تستطيعُ مقابلةَ الموقفِ، أيْ أنَ المتطلباتِ المطلوبةَ منْ الفردِ لمواجهةِ الموقفِ غيرِ كافيةٍ، وهذا كلهُ يحدثُ ضمنَ عمليةِ التقييمِ التي يقومُ بها الفردُ ويدركُ خلالها ما إذا كانَ هذا الموقفِ مهددا لهُ ويمكنهُ التعاملُ معهُ. وعرفتْ الضغوطاتُ النفسيةُ بأنها: "هيَ مجموعةٌ منْ المثيراتِ التي تتواجدُ في بيئةِ الفردِ نتيجةَ تعاملِ الفردِ معَ البيئةِ التي تحوي الضغوطُ والتي ينتجُ عنها مجموعةٌ منْ ردودِ الأفعالِ التي تظهرُ في سلوكِ الفردِ أوْ في حالتهِ النفسيةِ والجسمانيةِ أوْ في أدائهِ" (أحمدْ، 2018: 23).

ويمكنَ الإشارةَ إلى الضغوطِ النفسيةِ بأنها: "عبارةٌ عنْ استجاباتٍ مقصودةٍ يظهرها الطلبةُ بهدفِ التخلصِ منْ مصادرِ الضغوطِ سواءً أكانتْ نفسيةً، أمْ اجتماعيةً، أمْ أكاديميةً، أوْ لمحاولةِ التخفيفِ منْ أثرها على الصحةِ الجسديةِ والنفسيةِ لهُ، فهيَ تعدْ آلياتٌ دفاعيةٌ يلجأُ إليها الطلبةُ للتعاملِ معَ الانفعالاتِ السلبيةِ التي تنتجُ عنْ المواقفِ المثيرةِ للضغوطِ" (Rodriguez et al., 2016: 34).

وتوصلتْ نتائجُ دراسةُ الطراونة (2022) إلى أنَ مستوى الضغوطِ النفسيةِ جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ لدى طالباتِ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ لواءِ المزارِ الجنوبي، وعدمَ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيا في الضغوطِ النفسيةِ وفقا لمتغيراتِ الفرعِ الدراسي، ومتغيرَ الصفِ الدراسي ومتغيرِ المعدلِ كما توصلتْ النتائجُ إلى عدمِ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيا في الضغوطِ النفسيةِ على المجالاتِ والدرجةِ الكليةِ. وأظهرتْ نتائجُ دراسةُ رزيقْ ووالي (2021) وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيا بينَ تلاميذِ البكالوريا في الضغطِ النفسي تعزى إلى الجنسِ وذلكَ لصالحِ الإناثِ، وعدمَ وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ دالةٍ إحصائيا بينَ الضغطِ النفسي والدافعِ للإنجازِ لدى تلاميذِ البكالوريا، وأنهُ لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ تلاميذِ البكالوريا في الضغطِ النفسي تعزى إلى التخصصِ، كما لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ تلاميذِ البكالوريا في دافعهمْ للإنجازِ تعزى إلى الجنسِ، أوْ التخصصِ.

وأظهرتْ نتائجُ دراسةُ هيرمانْ وآخرونَ (Herman et al., 2018) أنَ العلاقةَ بينَ مستوى الضغوطِ النفسيةِ والاحتراقِ النفسي والفاعليةِ الذاتيةِ والقدرةِ على تحملِ الضغوطِ النفسيةِ لدى الطلبةِ في الولاياتِ المتحدةِ إلى وجودِ علاقةٍ إيجابيةٍ بينَ الفاعليةِ الذاتيةِ وبينَ القدرةِ على تحملِ الضغوطِ النفسيةِ لدى الطلبةِ، وعدمِ وجودِ علاقةٍ بينَ الفاعليةِ الذاتيةِ والقدرةِ على تحملِ الضغوطِ النفسيةِ منْ جهةٍ وبينَ مستوى الضغوطِ النفسيةِ والاحتراقِ النفسي لدى الطلبةِ.

وبينتْ نتائجُ دراسةُ رازومنكوفا (Razumnikova, 2000) أنَ تعرضَ الأفرادِ في جميعِ مراحلِ حياتهمْ إلى مواقفَ ضاغطةٍ، ومؤثراتٍ شديدةٍ منْ مصادرَ عديدةٍ، كالبيتِ والمجتمعِ، والمدرسةُ، حتى أطلقَ البعضَ على هذا العصرِ عصرَ القلقِ والضغوطِ النفسيةِ، فالأهدافُ كثيرةٌ والأماني والتطلعاتُ عاليةٌ والإحباطاتُ والعوائقُ كثيرةٌ، ويعودَ ذلكَ إلى التعقيدِ في أساليبِ الحياةِ، والمواقفُ الأسريةُ الضاغطةُ والبيئةُ المدرسيةُ وغيرها، هذا وعلى الرغمِ منْ وجودِ الضغوطِ النفسيةِ في حياةِ الإنسانِ، إلا أنَ الفردَ لا يقفُ مكتوفُ اليدينِ إزاءها فالتعرضَ لها يسببُ لهُ التوترُ أوْ التهديدِ لحياتهِ؛ لذلكَ يسعى للحفاظِ على التوازنِ الداخلي نتيجةَ غريزتهِ الفطريةِ التي يتمتعُ بها، وعليهِ فإنَ الفردَ يواجهُ هذهِ الضغوطِ محاولاً التكيفَ معها. فإذا أردنا فهمُ كيفيةِ مواجهةِ المتعلمِ الضغوطاتِ الحياةَ. وأوضحتْ العديدَ منْ الدراساتِ إلى أهميةِ دورِ المدرسةِ في حياةِ التلاميذِ وكيفَ أنها تشكلُ مصدرا للضغطِ في بعضِ الأحيانِ. فدراسةُ باتيلْ (Patel, 1999)، فبينتْ بأنَ مشكلاتِ المدرسةِ هيَ محبطةٌ ومسببةٌ للضغطِ منْ خلالِ ممارسةِ بعضِ الأساليبِ المؤذيةِ التي يتبعها بعضُ المعلمينَ. كما اتضحَ منْ دراسةِ كارشرْ (Karchar, 1994) أنَ الإيذاءَ الجسديَ الذي يمارسهُ المعلمُ باسمِ النظامِ المدرسي يولدُ ضغوط نفسيةً. أما دراسةُ دايكي (Dickey, 1989) فأكدتْ على أنَ المدرسةَ بحدِ ذاتها والعلاقةِ معَ المعلمينَ هيَ منْ المسبباتِ الأوليةِ للضغطِ.

الدافعية الداخليةُ:

يعدْ موضوعُ الدافعية منْ أكثرِ موضوعاتِ علمِ النفسِ أهميةً ودلالةً، سواءً على المستوى النظري أمْ التطبيقي، وذلكَ للدورِ الأساسِ الذي تلعبهُ في تحددُ وجهةَ السلوكِ، كما يمكنُ النظرُ إليها على أنها طاقةٌ كامنةٌ لابدِ منْ وجودها لحدوثِ التعلمِ. فالدافعية هيَ المحركُ الرئيسُ وراءَ أوجهِ النشاطِ المختلفةِ والتي يكتسبُ الفردُ عنْ طريقها خبراتٌ جديدةٌ ويعدلُ منْ القديمةِ، ومنْ جهةٍ أخرى تلعبُ الدافعية الداخليةُ دورا مهما في عمليةِ التعليمِ والتعلمِ، كما أشارتْ إليها (رمضانْ، 2018)، فهيَ تختلفُ عنْ الدافعية الخارجيةُ كونها تنبعُ منْ ذاتِ (داخلُ) المتعلمِ؛ حيثُ يقدمُ على التعلمِ مدفوعا برغبةٍ داخليةٍ لأجلِ إرضاءِ ذاتهُ وسعيا منْ أجلِ الحصولِ على المتعةِ والسعادةِ في التعلمِ، كما تمكنهُ منْ رفعِ التحدي والعملِ منْ أجلِ تحقيقِ نتائجَ مرضيةٍ، وإحساسهُ بالاستقلاليةِ في تنفيذِ الأنشطةِ التعليميةِ وتحقيقِ أهدافهِ.

وتشيرَ عبدَ العالْ (2007) إلى أنَ الدافعية تعدَ منْ أكثرِ المفاهيمِ شيوعا وعموميةً عندَ تناولنا لمفهومِ الدافعية باعتبارها مفهوما فرضيا لا يمكنُ التعاملُ معها أوْ ملاحظتها مباشرةً، حيثُ نستدلُ عليها منْ خلالِ الأداءِ الظاهرِ في الكائنِ الحيِ؛ حيثُ تعكسُ الدافعية سعيُ الفردِ لإشباعِ حالةِ النقصِ التي يعايشها الكائنُ تحتَ دافعِ الحاجةِ سواءُ أكانتْ أساسيةً (كالحاجةِ إلى الطعامِ، أوْ الشرابِ، أوْ الجنسِ)، بوصفها حاجاتٍ أوليةً، أمْ الحاجةِ إلى التقديرِ منْ الآخرينَ، أمْ الحاجةِ إلى الإنجازِ وتحقيقِ الذاتِ بوصفها

حاجاتٍ اجتماعيةً يترتبُ عليها حالةٌ خاصةٌ تنشأُ لدى الكائنِ الحي، تتمثلُ في الشعورِ بالرضا والقبولِ والشعورِ بالجدارةِ والاستحقاق، وكلها حاجاتٌ اجتماعيةٌ النزعةِ.

عرفَ ليبرَ (Lepper, 2015: 12) الدافعية الداخليةُ بأنها: "هيَ الدخولُ في أيِ نشاطٍ لذاتهِ، ويقومَ الفردُ بأداءِ السلوكِ للحصولِ علي المتعةِ، ويكون العملُ مدفوعا بدوافعَ داخليةٍ عندما يتمُ القيامُ بهِ لذاتهِ. وعرفها خليفةٌ (2021) على أنها تمثلُ الحالاتُ الداخليةُ النابعةُ منْ داخلِ الفردِ نفسهِ، وهيَ عاملٌ مهمٌ في توجيهِ سلوكِ الفردِ وتنشيطهِ، كما تعتبرُ مكونا أساسيا في سعيِ الفردِ تجاهَ تحقيقِ ذاتهِ وتوكيدها؛ حيثُ يشعرُ الفردُ بتحقيقِ ذاتهِ منْ خلالِ ما ينجزهُ.

وللدافعية نوعين؛ أولها: الدافعية الخارجيةُ فهيَ التي تدفعُ الفردَ للعملِ منْ أجلِ الحوافزِ والمكافآتِ وتجنبِ العقاب. أما الدافعية الداخليةُ التي فتهتمَ بإنجازِ الأعمالِ والأنشطةِ معَ الشعورِ بالرضا والاستمتاعِ وليسَ بهدفٍ ذي مردودٍ مادي، أيْ أنَ الدافعية تعتمدَ في أساسها على المسؤوليةِ الذاتيةِ الجهدَ والتحديَ وحبَ الاستطلاعِ (أبو غزال، 2015).

ويشيرَ الزياتُ (2004) إلى أهميةِ ودورِ الدافعية في التعلمِ بأنهُ لا يقلَ عنْ كلِ منَ الذكاءِ والقدراتِ العقليةِ إنْ لمْ يكنْ أكبر، إلا أنَ الاهتمامَ بهذا الدورِ بدأَ حديثا؛ حيثُ تمَ الاهتمامُ مؤخرا وبشكلٍ متزايدٍ ببحثِ ودراسةِ دورِ الدافعية في التعلمِ الإنساني، وبخاصةٌ دافعيهِ الإنجازَ. كما أكدتْ نتائجَ دراسةُ الحراحشة (2011) على أهميةِ دافعيهِ الإنجازَ منْ حيثُ كونها شرطا أساسيا في عمليةِ التعلمِ الجيدِ؛ حيثُ توفرُ الرغبةُ في البحثِ وخوضِ المخاطرِ والمعرفةِ والمثابرةِ في أداءِ المهامِ، ويؤكدَ العلماءُ على أنَ السلوكَ بشريٌ لا بدَ أنْ يكونَ وراءهُ دوافعٌ تستثيرهُ وتوجههُ.

وتناولتْ الدراساتُ الدافعية الداخليةُ للأفرادِ في كثيرِ منَ البيئاتِ، فقد بينتْ نتائجُ دراسةُ عبدِ المجيدْ ومتوليْ (2023) وجودِ تأثيرِ دالْ إحصائيا للبيئةِ الصفيةِ الإبداعيةِ على كلا منَ الإنجازِ الإبداعيِ والانفتاحِ على الخبرةِ والدافعية الداخليةُ، بينما أنتَ التأثيراتُ الأخرى غيرَ دالةٍ إحصائيا، وكذلكَ العلاقاتُ بينَ الانفتاحِ على الخبرةِ والإنجازِ الإبداعيِ عبرَ المجالاتِ المختلفةِ للإنجازِ الإبداعيِ، ما ظهرتْ تباياتٍ في العلاقاتِ بينَ البيئةِ الصفيةِ والإنجازِ الإبداعيِ، وفي دراسةِ أجراها سريُ جوستياني (Sri Gustiani, 2020) لإلقاءِ الضوءِ على دوافعِ الطلبةِ في قسمِ اللغةِ الإنجليزيةِ نحوَ التعلمِ عنْ بعدٍ خلالَ جائحةِ (كوفيدْ-19) في إيران، وبسببَ التحولِ المفاجئِ منْ نهجِ التعلمِ التقليديِ وجها لوجهٍ إلى التعلمِ الرقميِ عنْ بعدٍ، وباستخدامَ عيناتِ كرةِ الثلجِ، شاركَ ثمانيةَ طلبةٍ في مقابلاتٍ فرديةٍ، و(14) طالباً في مقابلاتٍ جماعيةٍ تعلمَ عنْ مركزهِ، وتحليلَ البياناتِ المكتسبةِ منَ المقابلتينِ باستخدامِ التحليلِ الموضوعيِ. وكشفتْ الدراسةُ أنَ دوافعَ الطلبةِ في التعلمِ عنْ بعدٍ قدْ تأثرتْ والحالةُ جوهريا وخارجيا. ومعَ ذلكَ كما تأثرتْ خارجيا بالتنظيمِ الخارجيِ والظروفِ البيئيةِ، وتمَ الكشفُ عنْ أنَ دوافعَ الطلبةِ تجاهَ التعلمِ عنْ بعدٍ كانَ جوهريا، وتأثرَ بطموحهمْ في تعلمِ معرفةٍ جديدةٍ، الزمنيةَ والاستمتاعِ بتجربةِ طريقةِ التعلمِ الجديدةِ، كما حدثَ التحفيزُ أوْ حالةِ الافتقارِ إلى الدافعِ بسببِ ضعفِ مرافقِ الدعمِ الخارجيةِ.

وهدفتْ دراسةُ ايرني وأنا (Ernie & Ana, 2020) التعرفُ إلى مستوى الدافعية في ظلِ التعلمِ عنْ بعدٍ نتيجةِ لإغلاقِ المدارسِ ساتْ أنَ بسببِ COVID-19، وكشفتْ النتائجُ اتفاقَ الطلبةِ على أنَ لديهمْ الدافعُ للتعلمِ منْ خلالِ فصولِ التعلمِ عنْ بعدٍ، ولا يوجدُ ارتباطُ بينَ الدافعية واستراتيجياتُ التعلمِ وخصائصِ المستجيبينَ باستثناءَ التحكمِ في معتقداتِ التعلمِ. والمستوى العامُ للطلبةِ، وغالبا ما استخدموا استراتيجياتٌ لدعمِ التعلمِ الذاتي ، علاوةً على ذلكَ، لا يوجدُ فرقٌ في مستوى الدافعية بينَ المقرراتِ التي يدرسها الطلبةُ كما تشيرُ النتائجُ أنهُ يمكنُ تحفيزَ الطلبةِ للتعلمِ عنْ بعدٍ منْ خلالِ الدعمِ المناسبِ والمساعدةِ والتشجيعِ. وأجرى مهمتْ وآخرونَ (Mehmet et al., 2017) دراسةٍ هدفتْ إلى تحديدِ مستوى الدافعية الداخليةُ لطلبةِ التعليمِ المفتوحِ والتعلمِ عنْ بعدٍ، وأشارتْ التحليلاتُ التي تمَ إجراؤها إلى أنَ مستوى الدافعية الداخليةُ لطلبةِ التعليمِ المفتوحِ والتعلمِ عنْ بعدٍ كانَ مرتفعا في بيئاتِ التعلمِ الإلكتروني، كما كشفتْ النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغيري الجنسِ والتخصصِ. وأجرى عشي وبوعليْ (2015) دراسةٍ بينتْ نتائجها أنَ مستوياتِ الدافعية الداخليةُ للتعلمِ المستندةِ إلى نظريةِ التقريرِ الذاتي لدى طلبةِ عينةِ الدراسةِ كانتْ متوسطةً بشكلٍ عامٍ، وكما أظهرتْ نتائجَ الدراسةِ أيضا وجودَ أثرٍ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ المستوى الدراسي وكلَ مجالٍ منْ مجالاتِ مقياسِ الدافعية الداخليةُ للتعلمِ، ووجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ المعدلِ التراكمي وكلَ مجالٍ منْ مجالاتِ الدافعية الداخليةُ للتعلمِ وعلى المقياسِ كاملاً ومرتفعةً على كلِ منْ مجالِ (بذلُ الجهدِ والأهميةِ)، ومجالِ (الخياراتُ المدركةُ)، ومجالِ (القيمةُ والفائدةُ)، ومتوسطةً على بقيةِ المجالاتِ.

وأشارتْ نتائجُ دراسةُ قامَ ليبرَ (Lepper, 2015) للبحثِ في الفروقِ العمريةِ في الدافعية الداخليةُ وعلاقةُ الدافعية الداخليةُ بالأداءِ الأكاديميِ لدى عينةٍ منْ (178) طالباً منْ طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ في مدارسِ ولايةِ بنسلفانيا الأمريكيةِ، إلى أنَ الدافعية الداخليةُ

تنخفضُ لدى الطلبةِ بزيادةِ مستوى الصفِ الدراسي، وتوصلتْ الدراسةُ إلى وجودِ علاقةٍ موجبةٍ دالةٍ بينَ الدافعية الداخليةُ والتحصيلُ الأكاديميُ. وقامَ شانغْ (Chang, 2014) بدراسةٍ هدفتْ إلى معرفةِ لدورِ الدافعية الداخليةُ والخارجيةُ وعلاقتها بالكماليةِ والقلقِ والتسويفِ الأكاديميِ لدى طلبةِ جامعةِ ولايةِ كاليفورنيا، إذْ تكونتْ عينةُ الدراسةِ منْ (335) طالباً وطالبةً، منهمْ (75) طالباً و(260) طالبةٍ، وطبقتْ خمسةَ مقاييسَ، منها: مقياسُ التسويفِ الأكاديميِ، ومقياسَ الدافعية، كما أشارتْ نتائجَ الدراسةِ إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ معَ الكماليةِ، ووجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبةٍ بينَ التسويفِ الأكاديميِ والدافعية الخارجيةُ، وعلاقةٍ ارتباطيةٍ سالبةٍ معَ الدافعية الداخليةُ، وأظهرتْ نتائجُ الدراسةِ مستوى مرتفعاً في الدافعية الداخليةُ والخارجيةُ والتسويفُ الأكاديميُ والقلقُ لدى الطلبةِ. وأجرى سيلارتْ (Selart, 2008) دراسةً هدفتْ إلى معرفةِ أثرِ المكافأةِ الداخليةِ والخارجيةِ على تنظيمِ الذاتِ، والدافعية الداخليةُ والإبداعُ، وقدْ كشفتْ نتائجَ الدراسةِ إلى أنَ المجموعةَ التي لمْ تزودْ بمعززاتٍ خارجيةٍ حصلتْ على معدلاتٍ أعلى على مقياسِ التنظيمِ الذاتيِ والدافعية الداخليةُ والإبداعُ.

وللتعقيب على الدراسات السابقة، فمن أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من أربعة وجوه كما يلي:

المنهجُ: اتفقتْ بعضَ الدراساتِ السابقةِ معَ الدراسةِ الحاليةِ في استخدامِ المنهجِ الوصفيِ: كدراسة (الطراونة، 2022)، ودراسةٌ (Herman et al., 2018)، ودراسة (عبدُ المجيدْ ومتوليْ، 2023)، ودراسة (Mehmet et al., 2017)، ودراسة (عشي وبوعليْ، 2015)، ودراسة (Lepper, 2015)، ودراسة (Chang, 2014)، بينما اختلفتْ مع دراسةٌ (Selart, 2008) الذي استخدم المنهجُ التجريبيِ، ودراسةَ (Sri Gustiani, 2020)، الذي استخدم المنهج التحليلي الموضوعي.

الأداةُ المستخدمةُ: اتفقتْ الدراساتُ السابقةُ جميعها معَ الدراسةِ الحاليةِ في استخدامِ الاستبانةِ كأداةٍ رئيسةٍ: كدراسةِ (الطراونة، 2022)، ودراسة (رزيقْ ووالي، 2021)، ودراسةِ (بنْ ناصرْ، 2018)، ودراسةُ (عبدِ المجيدْ ومتوليْ، 2023)، ودراسةُ (Herman et al., 2018)، ودراسةٌ (Razumnikova, 2000)، ودراسةٌ (Ernie & Ana, 2020)، واختلفتْ الأداةِ المستخدمةِ مع دراسةِ (Sri Gustiani, 2020)؛ حيثُ استخدمت المقابلةِ.

المجتمعُ والعينةِ: اتفقتْ بعضَ الدراساتِ السابقةِ معَ الدراسةِ الحاليةِ في تناولها طلبةَ المدارسِ كمجتمعٍ، وأخذَ العينةِ منهمْ: كدراسةً (الطراونة، 2022)، ودراسةٌ (رزيقْ ووالي، 2021)، ودراسة (بنْ ناصرْ، 2018)، ودراسة (عبدُ المجيدْ ومتوليْ، 2023)، ودراسةُ (Sri Gustiani, 2020)، ودراسةٌ (Mehmet et al., 2017)، واختلفتْ مع دراسةُ كلِ منْ دراسةِ (Karchar, 1994)، ودراسةٌ (Dickey, 1989)؛ حيثُ كانَ المجتمعُ (المعلمين).

متغيراتُ الدراسةِ: اتفقتْ الدراساتُ السابقةُ في متغيراتِ الدراسةِ ككلٍ أوْ كجزءٍ بحسب موضوعِ الدراسةِ، كدراسةِ (الطراونة، 2022)، ودراسةٌ (رزيقْ ووالي، 2021)، ودراسة (Ernie & Ana, 2020)، ودراسةٌ (Mehmet et al., 2017).

بخصوصِ الدراسةِ الحاليةِ: تعتبرَ الدراسةُ الحاليةُ –على حدِ علمِ الباحثةِ– أنهُ يوجدُ دراساتٍ منْ نوعها التي تتناولُ دراسةَ الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ وعلاقتها بالدافعية الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ مدينةِ الطيبةِ (المثلث)، ما يساعدُ في فتحِ المجالِ أمامِ الباحثينَ بما قدْ تتوصلُ إليهِ هذهِ الدراسةِ منْ نتائجَ لإجراءِ دراساتٍ أخرى، وحاولتْ الدراسةُ الحاليةُ سدَ الفجوةِ في مجالِ تناولِ الدراساتِ المحليةِ الفلسطينيةِ والعربيةِ لموضوعِ الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعية الداخليةُ؛ حيثُ أنَ هناكَ ندرةٌ في الدراساتِ المحليةِ والعربيةِ – على حدِ علمِ الباحثةِ – التي تناولتْ متغيرِ الضغوطِ النفسيةِ والدافعية الداخليةُ، خاصةً في الميدانِ التربويِ، وجاءتْ هذهِ الدراسةِ للتعرفِ على الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ وعلاقتها بالدافعية الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ مدينةِ الطيبةِ (المثلث).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجهَ الطلبةُ في مختلفِ المراحلِ الدراسيةِ وبخاصةٍ طلبةَ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ)؛ أيْ في مرحلةِ المراهقةِ الوسطى، العديدَ منْ التحدياتِ والضغوطِ النفسيةِ التي قدْ تكونُ ناجمةً عنْ العديدِ منْ العواملِ كالخوفِ منْ المستقبلِ، وصعوبةُ الاتصالِ معَ الآخرينَ، ومطالبةُ الأسرةِ والمجتمعِ لهمْ بتحقيقِ النجاحِ بلْ التفوقَ. ويلاحظَ المربونَ أنَ الطلبةَ يتفاوتونَ في تحصيلهمْ ومستوياتِ تعلمهمْ حتى عندما تتساوى كافةَ الظروفِ، من خلالِ ملاحظة الباحثة فقدْ يتعلمُ الطلبةُ بالمدارسِ ذاتها، وعلى أيدي المعلمينَ أنفسهمْ ويدرسونَ الكتبَ نفسها، ولكنَ بعضهمْ يتعلمُ أكثرَ منْ الآخرينَ، اتجهتْ الدراسةُ الحاليةُ على دراسةِ الضغوطِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ وعلاقتها بالدافعية الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلث) في مدينةِ الطيبةِ والقرى المجاورةِ. وينبثقَ عنْ مشكلةِ الدراسةِ السؤالُ الرئيسُ التالي: هلْ

توجدُ علاقةٌ بينَ الضغوطِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ)؟ وانبثقَ عنْ السؤالِ الرئيسِ الأسئلةُ الفرعيةُ الآتيةُ:

السؤال الأول: ما مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ مدينةِ الطيبةِ (المثلثُ)؟

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ)؟

السؤال الثالث: هلْ تختلفُ تقديراتُ أفرادِ عينةِ الدراسةِ حولَ مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) باختلافِ متغيرِ: الجنسُ، التخصصُ؟

السؤال الرابع: هلْ تختلفُ تقديراتُ أفرادِ عينةِ الدراسةِ حولَ مستوى الدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) باختلافِ متغيرِ: الجنسُ، التخصصُ؟

السؤال الخامس: هلْ توجدُ علاقةٌ ارتباطيةٌ بينَ الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعيةِ الداخليةُ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ)؟

فرضياتُ الدراسةِ:

للإجابةِ عنْ أسئلةِ الدراسةِ واستنادا إلى الأدبِ التربوي، صيغتْ الفرضياتُ الآتيةُ:

الفرضيةُ الصفريةُ الأولى: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ متوسطاتِ الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) تعزى لمتغيرِ الجنسِ.

الفرضيةُ الصفريةُ الثانيةُ: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ متوسطاتِ الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) تعزى لمتغيرِ التخصصِ.

الفرضيةُ الصفريةُ الثالثةُ: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ متوسطاتِ الدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) تعزى لمتغيرِ الجنسِ.

الفرضيةُ الصفريةُ الرابعةُ: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$) بينَ متوسطاتِ الدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) تعزى لمتغيرِ التخصصِ.

الفرضيةُ الصفريةُ الخامسةُ: لا توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بينَ متوسطاتِ تقديراتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ بينَ الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ والدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ).

أهدافُ الدراسةِ:

سعتْ الدارسةُ إلى تحقيقِ الأهدافِ الآتيةِ:

1. التعرفُ إلى مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ).
2. التعرفُ إلى اختلافِ تقديراتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ حولَ مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) باختلافِ متغيراتِ الدراسةِ: الجنسُ، التخصصُ.
3. التعرفُ إلى مستوى الدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ).
4. التعرفُ إلى اختلافِ تقديراتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ حولَ مستوى الدافعيةِ الداخليةُ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ باختلافِ متغيراتِ الدراسةِ: الجنسُ، التخصصُ.
5. التعرفُ إلى العلاقةِ الارتباطيةِ بينَ الضغوطاتِ النفسيةِ والدافعيةِ الداخليةُ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ).

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية للدراسة في جانبين، هما:

الأهمية النظرية: إنَ أيَ دراسةٍ علميةٍ في مجالِ العلومِ الإنسانيةِ والعلومِ الاجتماعيةِ تستمدُ أهميتها منْ ارتكازها على محورين: الأولَ هوَ الشريحةُ أوْ العينةُ الإنسانيةُ التي تجري عليها الدراسةُ، والثاني هوَ مدى حيويةِ الموضوعِ أوْ الظاهرةِ التي تتعاملُ معها. وينعكسَ هذانِ المحورانِ في الدراسةِ منْ خلالِ تطرقهما لأهمِ الموضوعاتِ البحثيةِ المهمةِ، وهوَ الضغوطُ النفسيةُ وعلاقتها بالدافعية الداخليةُ. في حينِ يتجسدُ المحورُ الثاني: في أنها ركزتْ على شريحةٍ مهمةٍ منْ شرائحِ المجتمعِ، ألا وهيَ طلبةِ المدارسِ في المرحلةِ الثانويةِ.

الأهمية التطبيقية: إنَ الأهميةَ التطبيقيةَ للدراسةِ تكمنُ في إضافةِ دراساتٍ جديدةٍ إلى جانبِ الدراساتِ المختلفةِ التي تناولتْ ما يشبهُ هذا الموضوع – الضغوطاتُ النفسيةُ وعلاقتها بالدافعية الداخليةُ – وذلكَ منْ أجلِ توفيرِ قاعدةٍ منْ البياناتِ العلميةِ الدقيقةِ عنْ مدى انتشارِ هذهِ الظاهرةِ بينَ طلبةِ المدارسِ، منْ شأنها أنْ تساعدَ القائمينَ على اتخاذِ القراراتِ الصحيحةِ على أسسٍ ميدانيةٍ أوْ تقديمِ برامجَ وقائيةٍ أوْ علاجيةٍ أوْ الاثنينِ معا.

مصطلحات الدراسة:

الضغوطات النفسيةِ اصطلاحاً: "هيَ مجموعةٌ منْ المثيراتِ التي تتواجدُ في بيئةِ الفردِ، والتي تنتجُ عنها مجموعةٌ منْ ردودِ الأفعالِ التي تظهرُ في سلوكِ الفردِ، أوْ في حالتهِ النفسيةِ والجسمانيةِ، أوْ في أدائهِ نتيجةَ تفاعلِ الفردِ معَ البيئةِ التي تحوي الضغوطُ" (أحمدْ، 2018: 23).

الضغوطُ النفسيةُ إجرائياً: الدرجةُ الكليةُ التي يحصلُ عليها طلبةُ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) في ضوءِ مقياسِ الضغوطِ النفسيةِ المستخدمِ في هذهِ الدراسةِ الحاليةِ.

الدافعية الداخليةُ اصطلاحاً: "هيَ الدخولُ في أيِ نشاطٍ لذاتهِ، ويكونَ العملُ مدفوعا بدوافعَ داخليةٍ عندما يتمُ القيامُ بهِ لذاتهِ، ويقومَ الفردُ بأداءِ السلوكِ للحصولِ على المتعةِ" (Lapper, 2015).

الدافعية الداخليةُ إجرائياً: الدرجةُ الكليةُ التي يحصلُ عليها طلبةُ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسَ الطيبةِ (المثلثُ) في ضوءِ الدافعية الداخليةُ المستخدمُ في هذهِ الدراسةِ الحاليةِ. مرحلةُ المراهقةِ اصطلاحاً: "هيَ مجموعةُ التغيراتِ المتميزةِ الجسميةِ العقليةِ، الانفعاليةِ، الاجتماعيةِ، التي تتمُ في فترةِ العقدِ الثاني منْ العمرِ، فالمراهقةُ هيَ الميلادُ النفسيُ، وهيَ الميلادُ الوجوديُ للعالمِ الجنسي، والميلادُ الحقيقيُ للفردِ كذاتٍ فردية، وهيَ مزاجٌ منْ شيءٍ في سبيلهِ إلى الخلعِ والانتهاءِ هوَ الطفولةُ، ونقيضٌ في سبيلهِ إلى الارتداءِ والإنماءِ هوَ الرشدُ" (العطار، 2021: 485).

طلبة المرحلةِ الثانويةِ: هيَ نقطةُ التحولِ التي يحتاجها الطالبُ للانتقالِ منْ مرحلةِ التعليمِ الأساسي إلى مرحلةِ التعليمِ الجامعي، وفي هذهِ المرحلةِ يدرسُ الطلبةُ الموادَ التي سوفَ تعملُ على تأهيلهِ للمرحلةِ الجامعيةِ (أبو زيدْ، 2020).

حدودُ الدراسةِ:

تتحددَ هذهِ الدراسةِ في الحدودِ الآتيةِ:

- **الحدودُ البشريةُ:** اقتصرتْ حدودُ الدراسةِ على طلبةِ مدارسِ مدينةِ الطيبةِ (المثلثُ).
- **الحدودُ الزمنيةُ:** أجريتْ الدراسةُ في الفصلِ الدراسي في العامِ 2023 – 2024م.
- **الحدودُ المكانيةُ:** في مدارسِ مدينةِ (المثلثُ).

وتتحددَ نتائجُ الدراسةِ بأدواتِ الدراسةِ التي سوفَ تستخدمُ حتى يتمَ التحققُ منْ أهدافها.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع الدراسة وعينتها:

- **أولاً- مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة والبالغ عددهم (450) للعام الدراسي (2024/2023).
- **ثانياً- عينة الدراسة:** اختيرت كالآتي:

- **أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study):** اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.
- **ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study):** اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (120) طالباً وطالبة من طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	54	45.0
	أنثى	66	55.0
	المجموع	120	100
التخصص	فيزياء، كيمياء	43	35.8
	تمريض، بيولوجيا	34	28.3
	تكنولوجيا، فيزياء	11	9.2
	بيئة	22	18.3
	صناعة	10	8.3
	المجموع	120	100

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس الضغوطات النفسية، مقياس الدافعية الداخلية كما يلي:

أولاً: مقياس الضغوطات النفسية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الضغوطات النفسية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة (عبد الحق، 2017)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الضغوطات النفسية استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوطات النفسية:

صدق المقاييس:

للتحقق من صدق مقياس الدراسة، استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ. **الصدق الظاهري (Face validity):** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الضغوطات النفسية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (5) محكمين؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ب. **صدق البناء (Construct Validity):** من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الضغوطات النفسية، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الضغوطات النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
الضغوطات النفسية			
1	.788**	11	.893**
2	.820**	12	.905**
3	.829**	13	.891**
4	.858**	14	.837**
5	.827**	15	.863**
6	.858**	16	.830**
7	.893**	17	.838**
8	.883**	18	.873**
9	.774**	19	.786**
10	.885**	-	-

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.774 – .905)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الضغوطات النفسية: للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بعد استخراج الصدق (19) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.97) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

ثانياً– مقياس الدافعية الداخلية: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الدافعية الداخلية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة (العلوان والعطيات، 2010)، ودراسة (عشي، 2015)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الدافعية الداخلية استناداً إلى تلك الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الداخلية

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس الدافعية الداخلية، استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ. **الصدق الظاهري (Face validity):** للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الدافعية الداخلية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (5) محكمين؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ب. **صدق البناء (Construct Validity):** من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، ومن خارج عينة البحث المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الدافعية الداخلية)، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الدافعية الداخلية مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
الدافعية الداخلية			
1	.843**	11	.910**
2	.766**	12	.891**
3	.769**	13	.868**

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الدافعية الداخلية		
4	.815**	14	.882**
5	.875**	15	.883**
6	.840**	16	.883**
7	.865**	17	.897**
8	.895**	18	.880**
9	.902**	19	.878**
10	.915**	-	-

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.766 – .915)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الدافعية الداخلية:

للتأكد من ثبات مقياس الدافعية الداخلية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد حساب الصدق (19) فقرة، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (.98) وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدراسة:

- **أولاً: مقياس الضغوطات النفسية:** تكون مقياس الضغوطات النفسية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (19)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للضغوطات النفسية باستثناء الفقرة (9) إذ عكست الإوزان عند تصحيحها وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.
- **ثانياً: مقياس الدافعية الداخلية:** تكون مقياس الدافعية الداخلية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (19)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للدافعية الداخلية.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1)، درجة واحدة.
ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الضغوطات النفسية والدافعية الداخلية لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدرج– الحد الأدنى للتدرج/عدد المستويات المفترضة (5–1/3)=1.33. وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقاييس تكون على النحو الآتي: (2.33 فأقل) مستوى منخفض، (2.34–3.67) مستوى متوسط، (3.68–5) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:**

1. **الجنس:** وله مستويان هي: (1–ذكر، 2– أنثى).
2. **التخصص:** وله خمسة مستويات، هي: (1– (فيزياء، كيمياء)، 2– (تمريض، بيولوجيا)، 3– (تكنولوجيا، فيزياء)، 4– (بيئة)، 5– (صناعة)).

- **المتغير التابع:**

1. الدرجة الكلية التي تقيس الضغوطات النفسية لدى عينة الدراسة.
2. الدرجة الكلية التي تقيس الدافعية الداخلية لدى عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضية المتعلقة، بالتخصص.
5. اختبار بير سون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين الـ ضغوطات النف سية والدافعية الداخلية، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الضغوطاتِ النفسيةِ في مرحلةِ المراهقةِ لدى طلبةِ الصفِ الثاني عشرَ منْ المرحلةِ الثانويةِ في مدارسِ مدينةِ الطيبةِ (المثلثُ)؟ للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الضغوطات النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	أشعر بالضيق والضجر في المدرسة	3.22	1.109	64.4	متوسط
2	18	يتغير مزاجي وأثور بسرعة لأتفه الأسباب	3.00	1.160	60.0	متوسط
3	15	أرى بأن الطلبة يفتقدون الى روح العمل والتعاون	2.83	.973	56.6	متوسط
4	16	أشعر بقلة التفاهم بيني وبين زملائي للطلبة	2.79	.995	55.8	متوسط
5	19	هناك العديد من المواقف التي تزعجني	2.69	.977	53.8	متوسط
6	14	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالأصدقاء لمدة طويلة	2.68	.927	53.6	متوسط
7	13	ألوم نفسي عندما أقع في خطأ	2.63	1.013	52.6	متوسط
8	12	أعاني من ضعف في استقرار حياتي	2.53	.898	50.6	متوسط
9	8	أشعر بالرغبة في الهروب من البيت	2.45	.951	49.0	متوسط
10	9	أشعر بأن علاقتي بوالدي طيبة	2.43	.923	48.6	متوسط
11	11	أتضايق من الشعور بالتعب	2.32	.860	46.4	منخفض
12	10	اجد صعوبة في تنظيم وترتيب أموري الشخصية	2.30	.866	46.0	منخفض
13	3	أجد صعوبة في فهم أسئلة الامتحانات	2.18	.840	43.6	منخفض
14	6	يضايقني كثيراً تدني مستوى دخل الاسرة	2.16	.789	43.2	منخفض
15	7	تمارس أسرتي علي ضغوطات لكي أنجح	2.13	.809	42.6	منخفض
16	1	أجد التخصص الذي ادرسه لا يتناسب مع ميولي	2.07	.796	41.4	منخفض
17	5	أجد صعوبة في شراء ما احتاجه في دراستي	1.99	.761	39.8	منخفض
18	4	الفترة الزمنية غير كافية بين الامتحانات	1.97	.809	39.4	منخفض
19	2	كثرة الدروس تثقل كاهلي	1.84	.778	36.8	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
		متوسط الضغوطات النفسية ككل	2.43	.648	48.6	متوسط

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الضغوطات النفسية ككل بلغ (2.43) وبنسبة مئوية (48.6) ومستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الضغوطات النفسية تراوحت ما بين (3.22 – 1.84)، وجاءت فقرة "أشعر بالضيق والضجر في المدرسة" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.22)، وبنسبة مئوية (64.4%)، ومستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "كثرة الدروس تثقل كاهلي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.84)، وبنسبة مئوية (36.8)، ومستوى منخفض. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Razumnikova, 2000)، ودراسة (Patel, 1999)، ودراسة (Karchar, 1994)، دراسةٌ (Dickeyc, 1989). تفسر النتائج إلى أن المعلم هو المسبب الأساس لحدوث الضغوطات النفسية، والإيذاء الجسدي الذي يتعرض له الطلبة، والمشكلات المدرسية المسببة للضغوطات نتيجة لاستخدام أساليب مؤذيه، واختلفت مع نتائج دراسة (بن ناصر، 2018)، التي أظهرت عدم وجود فروق للضغوطات النفسية. ويمكنُ تفسيرُ هذهِ النتائجِ بتصدرِ الضغوطاتِ النفسيةِ بفقرةِ الشعورِ بالضيقِ والضجرِ في المدرسةِ بالمرتبةِ الأولى والسببُ شعورُ الطلبةِ بالرقابةِ والجمودِ في الأنشطةِ الصفيةِ يجعلهمْ يقعونَ فريسةٌ لمشاعرِ الملل والضجر، لذلكَ فإنَ انشغالهمْ بما يثيرُ تفكيرهمْ ويتحداهمْ بمستوى مقبول يقلل منْ هذهِ المشاعرِ ومنْ أسبابِ الضغوطاتِ شعورَ الطلبةِ بالإحباطِ في التعليمِ الصفي فيتحولُ منْ طالبِ منظمٍ إلى مشاكسٍ وقلةِ النشاطاتِ التعليميةِ والترفيهيةِ والرحلاتِ والنقاشاتِ كلها تزيدُ منْ الضغوطاتِ النفسيةِ على الطلبةِ، وتؤثرَ على تحصيلهمْ العلميِ ويظهرُ ذلكَ منْ خلالِ جذبِ الطلبةِ انتباهَ المعلمِ والطلبةِ الآخرينَ عنْ طريقِ سلوكاتهمْ السيئةِ. ولا غنى أيضاً عنْ أسلوبِ وطريقةِ وتعاملِ المعلمينَ معَ الطلبةِ داخلَ المدرسةِ بشكلٍ عامٍ وداخلَ الصفِ بشكلٍ خاصٍ، وأساليبُ العقابِ المستخدمةِ لها تأثيرٌ كبيرٌ على نفسيةِ الطلبةِ والتحصيلِ الدراسي على حدٍ سواءٍ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (المثلث)؟ للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الدافعية الداخلية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	أحاول التفكير في الاشياء حتى أفهمها بنفسي	4.43	.589	88.6	مرتفع
2	14	أعتمد على نفسي في الانشطة الدراسية المختلفة	4.40	.614	88.0	مرتفع
3	10	أحب أن اتعلم بقدر ما أستطيع	4.34	.615	86.8	مرتفع
4	4	أتمكن من تنفيذ الواجبات المدرسية بشكل جيد	4.33	.585	86.6	مرتفع
5	1	أستمتع كثيراً بتنفيذ الواجبات المدرسية	4.33	.588	86.6	مرتفع
6	2	أعتقد أن الانشطة ممتعة تماماً	4.32	.580	86.4	مرتفع
7	6	أنا حقاً ارغب في التواصل أو التفاعل مع زملائي	4.28	.568	85.6	مرتفع
8	9	بعد عمل الواجبات المدرسية لفترة من الوقت أشعر بالكفاءة	4.28	.608	85.6	مرتفع
9	8	أنا راضٍ عن أدائي في الحصص المدرسية	4.28	.611	85.6	مرتفع
10	15	استمتع بحل المشكلات الصعبة	4.28	.638	85.6	مرتفع
11	5	أحاول بذل الكثير من الجهد في تنفيذ الواجبات	4.27	.621	85.4	مرتفع
12	11	أخطط لتعلم الاشياء الجيدة	4.25	.625	85.0	مرتفع
13	12	أحب أن اعمل واجباتي المدرسية بنفسي	4.23	.604	84.6	مرتفع
14	13	أستمتع بالإصغاء للمعلم عندما يتناول موضوعات جديدة	4.20	.669	84.0	مرتفع
15	3	تجذب الانشطة انتباهي	4.13	.643	82.6	مرتفع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
16	7	أعتقد تنفيذ الواجبات المدرسية مهمة جداً	4.11	.632	82.2	مرتفع
17	18	أحب الموضوعات التي تجعلني أفكر في الاشياء الصعبة	3.73	.888	74.6	مرتفع
18	17	أفضل القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة المعلم	3.68	.907	73.6	مرتفع
19	19	أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة	3.68	.944	73.6	مرتفع
متوسط الدافعية الداخلية ككل			4.19	.396	83.8	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية ككل بلغ (4.19) وبنسبة مئوية (83.8) ومستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الدافعية الداخلية تراوحت ما بين (4.43 – 3.68)، وجاءت فقرة "أحاول التفكير في الأشياء حتى أفهمها بنفسي "بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.43)، وبنسبة مئوية (88.6%)، ومستوى مرتفع، بينما جاء فقرة "أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبنسبة مئوية (73.6%)، ومستوى مرتفع. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (Selart, 2008)، ودراسة (عبد المجيد ومتولي، 2023)، ودراسة (Mehmet et al., 2017)، لوجود فروق دالة للبيئة الصفية على الدافعية الداخلية والابداع ونحو التعليم عن بعد مرتفعة، واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة (Lepper, 2015)، ودراسة (عشي وبو علي، 2015)، ودراسة (Sri Gustiani, 2020)، ودراسة (Dickey, 1989) إلى أن مستوى الدافعية الداخلية متوسطه وانخفاض دافعية الداخلية بزيادة مستوى الصف الدراسي وضعف الدافع الداخلي نتيجة لضعف مرافق الدعم الخارجية. ويمكن تفسيرُ هذهِ النتائجِ بأنَ الدافعية الداخليةُ لدى الطلبةِ جاءتْ مرتفعةً وخصوصا في فقرةِ أحاولُ التفكيرُ في الأشياءِ حتى أفهمها بنفسي، وأحبُ القيامَ بالمهامِ الدراسيةِ دونَ مساعدةٍ. فهذا يشيرُ إلى أنهُ مصدرُ الدافعية تكون منْ المتعلمِ نفسهُ حيثُ يقدمُ على التعلمِ مدفوعا برغبةٍ داخليةٍ لإرضاءِ ذاتهِ وسعيا وراءَ الشعورِ بمتعةِ التعلمِ وكسبا للمهاراتِ التي يميلُ إليها، لذا تعدُ الدافعية الداخليةُ شرطا للتعلمِ الذاتي والتعلمِ مدى الحياةِ. فهيَ تعبرُ عنْ القوى الداخليةِ التي تحركَ سلوكُ الفردِ وتدفعهُ إلى ممارسةِ أيِ نشاطٍ تعليميٍ، فهيَ بذلكَ تسعى إلى إرضاءِ الطالبِ نفسهُ وهذا يساعدهُ على الصمودِ أمامَ المشكلاتِ التعليميةِ. وإقبالَ الطلبةِ منْ تلقاءِ نفسهمْ نحوَ التعلمِ يولدُ لديهمْ الإحساسُ بالاستقلاليةِ المسؤوليةِ، وهذا ما يسمى بالدافعية نحوَ التعلمِ لذا يجعلُ المتعلمُ يقبلُ على التعليمِ منْ تلقاءِ نفسهِ إلى تحقيقِ أهدافهِ، ما يولدُ لديهِ السعادةُ والرضا.

النتائج المتعلقة بالفرضيات:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس. ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (6) تبين ذلك:

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضغوطات النفسية	ذكر	54	2.36	.690	-1.093	.277
	أنثى	66	2.49	.610		

يتبين من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الضغوطات النفسية كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير الجنس. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (بن ناصر، 2018) إلى عدم وجود فروق للضغوطات، واختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (رزيق ووالي، 2021) بأنه توجد فروق تعزى لمتغير لجنس لصالح الإناث. ويمكنَ تفسرُ نتائجَ إلى أنَ عدمَ وجودِ فروقِ لمتغيرِ الجنسِ سواءٌ (ذكورٌ أمْ إناثٌ) جميعهمْ يتعرضونَ إلى نفسِ الضغوطاتِ النفسيةِ، وذلكَ لسببِ

الخضوعِ إلى نفسِ الأنظمةِ والقوانينِ التعليميةِ منْ قبلِ وزارةِ التربيةِ، وهناكَ عدد منْ أسبابِ الضغوطاتِ كشعورِ الطلبةِ بالإحباطِ في التعليمِ الصفي، فيتحولُ منْ طالبٍ منظمٍ إلى مشاكسٍ، وقلةُ النشاطاتِ التعليميةِ والترفيهيةِ والرحلاتِ والنقاشاتِ التربويةِ كلها تزيدُ منْ الضغوطاتِ النفسيةِ على الطلبةِ.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير التخصص. ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التخصص، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التخصص، والجدولان (7) و(8) يبينان ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير التخصص

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخصص	فيزياء، كيمياء	43	2.46	.656
	تمريض، بيولوجيا	34	2.46	.535
	تكنولوجيا، فيزياء	11	2.71	.927
	بيئة	22	2.27	.596
	صناعة	10	2.27	.722

يتضح من خلال الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير التخصص

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الضغوطات النفسية	بين المجموعات	1.702	4	.426	1.014	.403
	داخل المجموعات	48.258	115	.420		
	المجموع	49.961	119			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الضغوطات النفسية كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α<.05)، وبالتالي عدم وجود فروق في الضغوطات النفسية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير التخصص. واتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة (الطراونة، 2022)، ودراسة (رزيق ووالي، 2021)، بأنه لا توجد فروق لصالح التخصص، وكذلك مع دراسة (بن ناصر، 2018) إلى عدم وجود فروق للضغوطات. ويمكنُ تفسيرُ النتائجِ إلى أنَ جميعَ التخصصاتِ بدونِ استثناءٍ كلها تتعرضُ لضغوطاتٍ نفسيةٍ سواءٌ (فيزياء، كيمياء، تكنولوجيا تمريضٌ، بيولوجيا، صناعةُ، بيئةٌ) كلِ هذهِ التخصصاتِ تعاني منْ وجودِ ضغوطاتٍ نفسيةٍ وأهمها الشعورُ بالإحباطِ والضجرِ والعجزِ والثقلِ في أداءِ المهامِ التعليميةِ، بسببِ طريقةِ التعليمِ، وغيابُ الدافعية وأساليبُ التحفيزِ، والروتينُ الدائمُ وعدمُ التجددِ ومعاصرةٌ كلُ ما هوَ جديدٌ بهذهِ التخصصاتِ، وإهمالُ الجانبِ النفسي لدى الطلبةِ، وعدمُ الاكتراثِ لرأيِ الطلبةِ وتفعيلة داخلَ المدرسةِ، ولاشكَ لأساليبِ العقابِ المستخدمةِ كلها تؤثرُ على نفسيةِ الطلبةِ والتحصيلِ الدراسي أيضاً.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين متوسطات الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير الجنس.

جدول (9) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	ذكر	54	4.16	.358	-.602	.549
	أنثى	66	4.21	.426		

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الدافعية الداخلية كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير الجنس. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Mehmet et al., 2017) لعدم وجود فروق لمتغير الجنس، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (Lepper, 2015) لانخفاض الدافعية الداخلية بزيادة مستوى الصف. ويمكنُ تفسيرُ النتائجِ إلى الطلبةِ لديهمْ دافعيهِ داخليةٌ بأنهمْ يملكونَ مستوى عالٍ للتعلمِ وهذا الذي يدفعهمْ نحوَ تحقيقِ الأهدافِ التعليميةِ دونَ ضغطٍ، وتشيرَ هذهِ النتائجِ إلى أنَ الطلبةَ يتمتعونَ بتوجهاتِ دافعيهِ عاليةٌ في سيطرتهمْ على الإخفاقاتِ المدرسيةِ مما يؤشرُ إلى امتلاكهمْ توجهاتِ دافعيهِ داخليةٌ أكثرَ منْ الخارجيةِ.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (المثلث) تعزى إلى متغير التخصص. ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التخصص، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التخصص، والجدولان (10) و(11) يبينان ذلك:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير التخصص

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية الداخلية	فيزياء، كيمياء	43	4.19	.386
	تمريض، بيولوجيا	34	4.16	.377
	تكنولوجيا، فيزياء	11	4.29	.345
	بيئة	22	4.14	.487
	صناعة	10	4.27	.370

يتضح من خلال الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير التخصص

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	بين المجموعات	.250	4	.063	.391	.814
	داخل المجموعات	18.364	115	.160		
	المجموع	18.614	119			

يتبين من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الدافعية الداخلية، كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة تعزى إلى متغير التخصص. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (Mehmet et al., 2017)، ودراسة (Ernie & Ana, 2020)، لعدم وجود فروق لمتغير التخصص وفي مستوى الدافعية بين المقررات التي يدرسها الطلبة. ويمكنَ تفسيرُ نتائج الدراسة بأنَ الدافعية الداخليةُ لدى الطلبةِ لجميعِ التخصصاتِ تشيرُ إلى أنهُ مصدرُ الدافعية تكون منْ المتعلمِ نفسهُ حيثُ يقدمُ على التعلمِ مدفوعا برغبةٍ داخليةٍ لإرضاءِ ذاتهِ وسعياً وراءَ الشعورِ بمتعةِ التعلمِ، وكسبا للمهاراتِ التي يميلُ إليها، لذا تعدُ الدافعية الداخليةُ شرطاً للتعلمِ الذاتيِ والتعلمِ مدى الحياةِ. فهيَ تعبرُ عنْ القوى الداخليةِ التي تحركَ سلوكُ الفردِ وتدفعهُ إلى ممارسةِ أيِ نشاطٍ تعليميٍ بهذهِ التخصصاتِ دونَ استثناءٍ ونعزو ذلكَ لإنجازاتهمْ إلى قدراتهمْ وجهودهمْ فهم يميلونَ إلى الإتقانِ بالمهماتِ بأنفسهمْ دونُ مساعدةِ الآخرينَ بالإضافةِ إلى أنَ الطلبةَ الذينَ لديهمْ دافعٌ داخليٌ عالٍ للتعلمِ يتعلمونَ في الدراسةِ بفعاليةٍ أكبرَ ويحققونَ تحصيلاً علمياً أعلى، وهذا يقللُ منْ الشعورِ بالضغوطاتِ النفسيةِ ويزيدُ منْ حبِ الاستطلاعِ لديهمْ والرغبةَ في التحدي لديهمْ.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α<.05) بين الضغوطات النفسية والدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (المثلث). للإجابة عن الفرضية الخامسة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسي الضغوطات النفسية والدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، والجدول (12) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (12) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الضغوطات النفسية والدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة (ن=120)

	الدافعية الداخلية	
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الضغوطات النفسية	-.203*	.026*

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

يتضح من الجدول (12) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ .05) بين الضغوطات النفسية والدافعية الداخلية لدى طلبة الثاني عشر في مدارس مدينة الطيبة، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (*203.-) وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الضغوطات النفسية انخفض مستوى الدافعية الداخلية. واتفقت نتيجة الفرض مع دراسة (رزيق ووالي، 2021) إلى وجود علاقة بين الضغط والإنجاز. واختلفت نتيجة الفرض مع دراسة (الطراونة، 2022) إلى وجود علاقة متوسطة لدى الضغوطات النفسية، ودراسة (Razumnikova, 2000)، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الطلبة على مواجهة الضغوطات النفسية محاولاً التكيف معها، ودراسة (Herman et al., 2018)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الضغوطات النفسية وفاعلية ذاتية. واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (Chang, 2014) لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعيه الداخلية والتسويف الأكاديمي، واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة (Lepper, 2015) لوجود علاقة إيجابية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، ودراسة (عشي وبوعلي، 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين الدافعية والمعدل التراكمي. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى وقوع الطلبة تحت طائلة الضغوطات النفسية، وبشكل مستمر قد يعيق دافعيه الداخلية لديهم، وتشير النتائج أنه كلما كانت الضغوطات النفسية عالية كلما قلت الدافعية الداخلية لدى الطلبة، ويظهر ذلك من خلال نتائج اختبارات التحصيل التعامل بين الطلبة أنفسهم حدوث القلق والتوتر والشعور بالإحباط الدائم من خلال التعامل بين الطلبة أنفسهم وبين المعلمين، وقلة الدافعية الداخلية نحو التعلم وظهور سلوكات التمرد والتحدي لدى الطلبة من أجل جذب الانتباه وصعوبة التأقلم مع الضغوطات النفسية داخل المدرسة يؤثر على الإنجاز والتطور التعليمي وتقدمه نحو الأفضل.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

- عقد دورات وبرامج تدريبية للطلبة داخل المدارس الحكومية والغير حكومية لتطوير كفايتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة.
- قيام الجهات المختصة ذات العلاقة في وزارة التربية والتعليم بتقصي واقع وأسباب ارتفاع الضغوطات النفسية لدى طلبة الصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية.
- عقد اللقاءات الدورية بين المعلمين وأولياء الأمور من أجل بحث الضغوطات النفسية التي يتعرضون لها الوصول لحلول منتقية لها في سبيل الحد من ضغوطهم النفسية.
- دعم الدافعية الداخلية لدى الطلبة من خلال استخدام أساليب وطرق تعليمية حديثة ومحفزة لدى الطلبة لتقليل من أثر الضغوطات النفسية على تقدم الطلبة في المدارس.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للطلبة.
- توفير برامج إرشادية وتوجيه نفسي لطلبة المرحلة الثانوية من خلال وحدات إرشادية متخصصة.

دراسات مقترحة:

تقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

- الضغوط النفسية وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس.

- الضغوطُ النفسيةُ والهويةُ الثقافيةُ لدى طلبةِ المدارسِ.
- الضغوطُ والإضراباتُ المتكررةُ وأثرها على الأداءِ المهنيِ لدى معلمي المدارسِ.

قائمة المصادر والمراجع

- أبو زيد، دينا فاروق. (2020). دور التكنولوجيا الواقع الافتراضي في معايشة طلبة الصف الثاني عشر من المرحلة الثانوية في مدارس الطيبة (المثلث). في مصر للعالم الافتراضي. **المجلة العلمية الآداعية والتلفزيون**، جامعة عين شمس، (19)، 57– 162.
- أبو غزال، معاوية. (2015). **علم النفس العام**. ط 2. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- أحمد، مبروكة عبد الله . (2018). **الضغوط النفسية والتوافق النفسي للمتقاعدين**. مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.
- بدير، إيناس. (2013). الدعم الأسري وعلاقته بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة للشباب الجامعي. **مجلة علوم وفنون دراسات وبحوث**، 25(18)، 254–227.
- بن ناصر، فاطمة بنت علي. (2018). الضغوط النفسية المدركة وأساليب التعامل معها لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات والمتأخرات دراسياً. **مجلة كلية التربية**. جامعة طنطا، 63(3)، 323–365.
- الحراحشة، محمد أحمد. (2011). أثر أبعاد الدافعية على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين في بلديات محافظات جنوب الأردن: دراسة ميدانية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 7(4)، 647–680.
- رزيق، حورية ووالي، تنهان. (2021). **الضغط النفسي والدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جيجل، الجزائر.
- رمضان، نعيمة. (2018). الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها وأنواعها واهم النظريات المفسرة لها. **مجلة مجتمع تربية عمل**، 3(2)، 27–41.
- الزيات، فتحي. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور والارتباطي والمنظور المعرفي. ط2. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الطراونة، حنان محمد. (2022). مستوى الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس لواء المزار الجنوبي. **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 38(9)، 138–161.
- عبد الحق، لبوازدة. (2017). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالطمأنينة لدى الطلبة الجامعيين**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله. كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، الجزائر.
- عبد العال، فتحية أحمد. (2007). تقدير الذات وفضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع، **المؤتمر العلمي الأول التربية الخاصة بين الواقع والمأمول كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد الأول.
- عبد المجيد، أماني فرحات ومتولى، سامح سعيد. (2023). نمذجة العلاقات السببية بين الإنجاز الإبداعي وكل من التفكير التباعدي والدافعية الداخلية والانفتاح على الخبرة والبيئة الصفية الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية التربية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة المنيا. 38(1)، 1–60.
- عبد المقصود أماني وعثمان، تهاني. (2007). **الضغوط الأسرية والنفسية "الأسباب والعلاج"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عشي، شافيه وبوعلي، بديعه. (2015). **مساهمة في دراسة الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية العلوم الاجتماعية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أم البواقي، المملكة العربية السعودية.
- العطار، محمد محمود. (2021). هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. جامعة كفر الشيخ، 5(19)، 475– 508.
- العلوان، أحمد فلاح والعطيات، عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. **مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث الإنسانية**، 18(2)، 683–717.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي**. إربد: مكتبة الكتابي.
- الكفوري، صبحي. (2000). فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة التربية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية** – جامعة المنوفية، 15(3)، 124– 197.

References

- Abu Zeid, D. (2020). The role of virtual reality technology in the lives of twelfth grade secondary school students in Taybeh (Triangle) schools. In Egypt for the virtual world (in Arabic). **Scientific Journal of Radio and Television, Ain Shams University**, (19), 57- 162
- Abdel Majeed, A., & Metwally, S. (2023). Modeling the causal relationships between creative achievement and divergent thinking, internal motivation, openness to experience, and the creative classroom environment among a sample of students from the College of Education. (in Arabic). **Journal of Research in Education and Psychology. Minia University. 38**(1), 1-60.
- Abdel Maqsoud, A. & Othman, T. (2007). **Family and psychological pressures "causes and treatment"**. (in Arabic), Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Abdel-Al, F. (2007). **Self-esteem and the issue of superior achievement, a new reading in the psychology of the creative, the first scientific conference on special education between reality and aspirations**, (in Arabic) Faculty of Education, Benha University, first volume.
- Abdelhak, L. (2017). **Psychological stress and its relationship to reassurance among university students**. (Unpublished doctoral dissertation). (in Arabic), University of Algiers, Abu Al-Qasim Saadallah. Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, Algeria.
- Abu Ghazal, M. (2015). **General Psychology** (in Arabic). 2nd edition. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.
- Ahmed, M. (2018). **Psychological stress and psychological adjustment of retirees** (in Arabic). Academic Book Center for Publishing and Distribution.
- Al-Attar, M. (2021). The concerns and problems of girls in adolescence from a psychological and educational perspective (in Arabic). **Arab Journal of Educational and Psychological Sciences. Kafrelsheikh University, 5**(19), 475-508.
- Al-Harahsheh, M. (2011). The impact of the dimensions of motivation on organizational citizenship behavior: a field study from the point of view of workers in the municipalities of the southern governorates of Jordan: a field study (in Arabic). **Jordanian Journal of Business Administration, 7**(4), 647-680.
- Ali, H. (2004). **Response to environmental stresses among a sample of children residing near highways** (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Ain Shams University, Cairo, Egypt.
- Al-Kafouri, S. (2000). The effectiveness of a cognitive behavioral therapy program in managing psychological stress among a sample of education students (in Arabic). **Journal of Psychological and Educational Research - Menoufia University, 15**(3), 124– 197.
- Alwan, A. & Al-Attiyat, A. (2010). The relationship between academic internal motivation and academic achievement among a sample of tenth grade students in the city of Ma'an in Jordan (in Arabic). **Journal of the Islamic University for Human Research, 18**(2), 683-717.
- Al-Zayat, F. (2004). **The psychology of learning between perspective, connectionism, and cognitive perspective** (in Arabic). 2nd ed. Cairo: Universities Publishing House.
- Ashi, Sh. & Bouali, B. (2015). **A contribution to the study of internal motivation for learning among students of the Department of Educational Sciences at the College of Social Sciences** (in Arabic). (Unpublished master's thesis), Department of Social Sciences, Umm El Bouaghi University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Badir, E. (2013). Family support and its relationship to methods of coping with stressful life events for university youth (in Arabic). **Journal of Science and Arts Studies and Research, 25**(18), 254-227.
- Baron, R. (1996). **Essentials of psychology**. N.Y.: Asimon & Schuster company.
- Bin Nasser, F. (2018). Perceived psychological pressures and methods of dealing with them among female high school students who excel and fall behind academically (in Arabic). **College of Education Journal. Tanta University, 63**(3), 323-365.
- Chang, H.(2014). Perfectionism, Anxiety, and Academic Procrastination; The role of Intrinsic and Extrinsic Motivation in College Students, **A Thesis Presented to the Faculty of California State University, California State University**, San Bernardino CSUSB Scholar Works.
- Chen, E., Kaczmarek, K., &Ohyama, H. (2020). Student perceptions of distance learning stratégies during COVID-19. **Journal of Dental Education, 1–2.** **https://doi.org/1.1002/jdd.12339.**
- Dickey, J. (1989). What young children say about stress and coping in school. **Journal of Health education**, 2, 14-17.

- Ernie C. Avila, Ana Maria Gracia J. Genio. (2020). Motivation and Learning Strategies of Education Students in Online Learning during Pandemic**. Psychological and education, 57**(9): 1608-1616.
- Fincham, & Rhodes, P. (2005). **Principles of organizational Behaviour**. N.Y.: Oxford University Press.
- Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
- Herman, K., Hickmoin-Rosa, J. & Reinke, W. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. **Journal of Positive Behaviors Interventions**, 20(2), 90-100.
- Karchor, Christopher, (1994). Post-traumatic stress disorder in children as result of violence "D**octoral Research Paper**, Biola University.
- Lazarus, R . S . & Folkman, S. (2012)**. Stress, appraisal, and coping.** New York: Springer .156.
- Lazarus, R. (2000): Toward better research on stress and coping. **American Psychologist,** (55), 665-673
- Lepper. Mu, Corpus. J. H, Lyengar. S. S. (2015). Intrinsic aid Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. **Journal of Educational Psychology,** (2)(97), 184-196.
- Mehmet F, Hakan, T., & Evfik, V. (2017). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. **Journal of Computer Assisted Learning**, 34(1), 63-70.
- Murray, M. & Chamberlain, K. (2015). **New Directions in Health Psychology.** UK: SAGE Publishing.
- Odeh, A. & Malkawi, F. (1992). **Fundamentals of scientific research in education and human sciences: research elements, methods, and statistical analysis** (In Arabic). Irbid: Al-Katibi Library.
- Patel (1999). Teachers Managing Stress and preventing burnt the professional health Solution. **edition. the Falmer Press, London**.
- Ramadan, N. (2018). Internal motivation to learn, its concept, types, and the most important theories explaining it (in Arabic). **Journal of Work Education Society, 3**(2), 27-41.
- Raziq, H. & Wali, T. (2021). **Psychological stress and motivation for achievement among secondary school students** (in Arabic). (Unpublished master's thesis), University of Jijel, Algeria.
- Razumnikova, O. & Volf, N. (2012). Sex differences in the relationship between creativity and hemispheric information selection at the global and local levels. **Hu**
- **man creativity and hemispheric information selection at the global and local levels**. Human Physiology, 38 (5),478-486.
- Rodriguez, F., Torres, M., Paez, J., Inglés, C. 2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children Psicothema, 28(4), 370-376.
- Selart , M. (2008). Effects of Reward on Self-regulation, Intrinsic Motivation and Creativity. **Scandinavian Journal of Educational Research .** 52(5), 439-458.
- Sri Gustiani. (2020).bn Student motivation in online learning during COVID-19 pandemic ERA: A case study. **HOLISTICS Journal**. 12(2): 23-40.
- Tarawneh, H. (2022). The level of psychological stress among female secondary school students in schools in the Southern Mazar District (in Arabic). **Journal of the College of Education (Assiut), 38**(9), 138-161.

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

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

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, “surname of the author, year of publication, number of page.”

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Samir Dawaud Al-Najdi

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Majdy Ali Zamil

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Hamdi Younis Abu Jarad

SUPERVISING EDITOR

Prof. Mohammad Ahmad Shaheen

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Dr. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed

Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Jamal Nemer Mohammad Rabah

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Deanship of Graduate Studies And Scientific Research